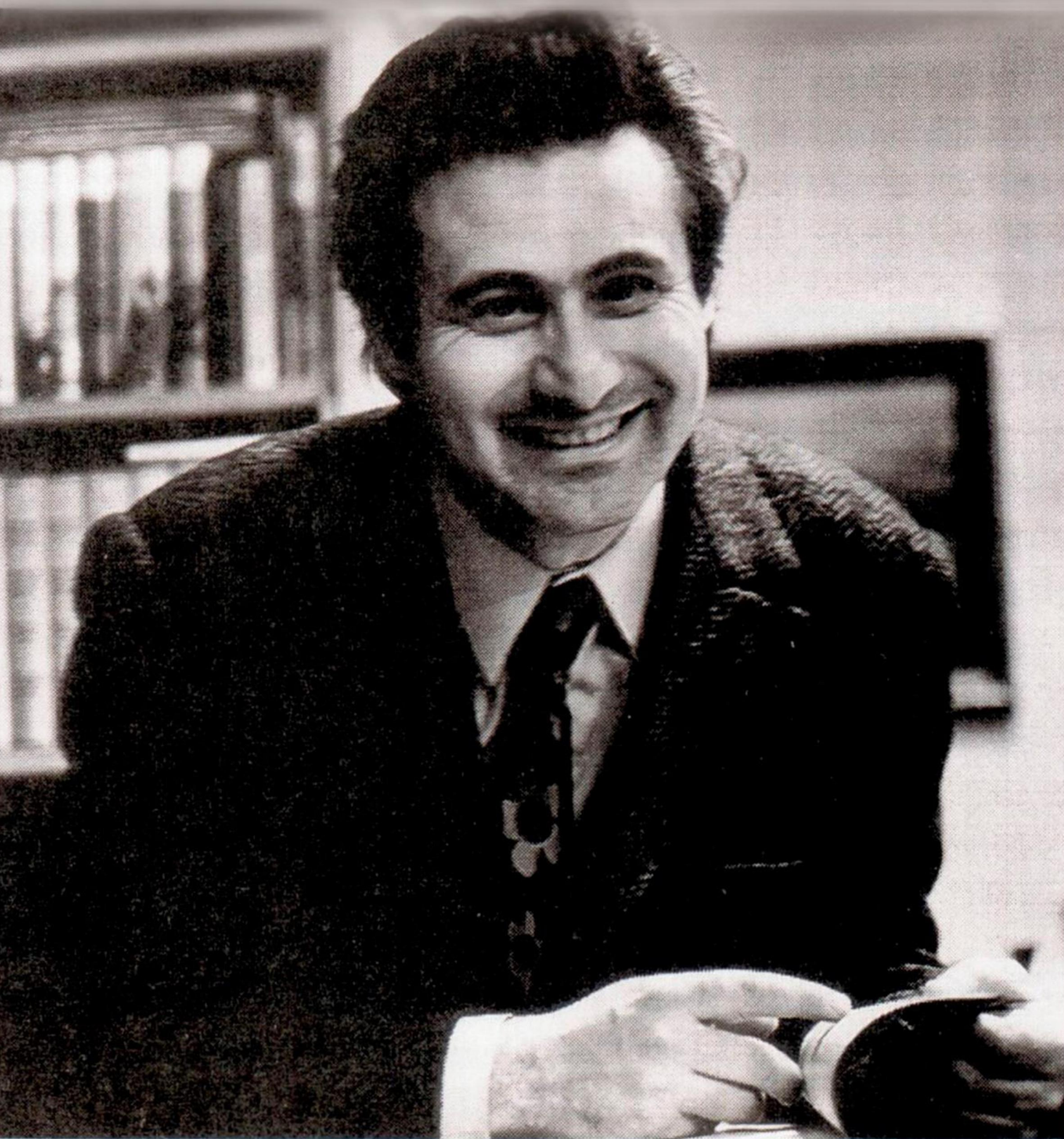


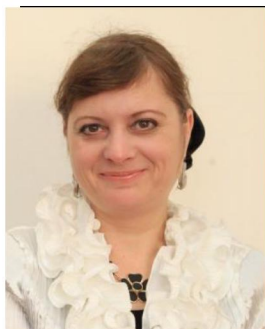
ВЕСТНИК МГИМ имени А.Г. ШНИТКЕ



2023 № 2 (22)

Сетевое издание
«Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке»
Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ

Редакционный совет



Щербакова Анна Иосифовна

доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, ректор
МГИМ им. А.Г. Шнитке
– председатель редакционного совета

Shcherbakova Anna I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Cultural Studies, Professor, Rec-
tor of the Moscow A. Schnittke State Music Institute
– Chairman of the Editorial Board



Алябьева Анна Геннадьевна

доктор искусствоведения, профессор, член общества востоковедов РФ,
член Международного совета по традиционной музыке (ICTM) при ЮНЕ-
СКО, зав. кафедрой философии, истории, теории культуры и искусства
МГИМ им. А.Г. Шнитке

Alyabyeva Anna G.

Doctor of Art History, Professor, member of the Society of Orientalists of
the Russian Federation, member of the International Council for Traditional
Music (ICTM) at UNESCO, Head of the Department
of Philosophy, History, Theory of Culture and Art of the Moscow
A. Schnittke State Music Institute

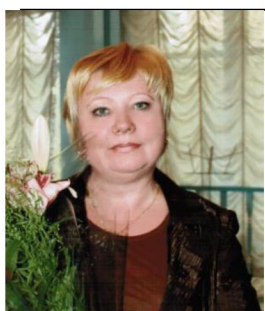


Ануфриева Наталья Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
педагогических и социально-экономических наук, проректор по творче-
ской и социально-воспитательной деятельности Московского государ-
ственного института культуры

Anufrieva Natalia I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the
Department of Pedagogical and Socio-Economic Sciences, Vice-Rector for
Creative and Socio-Educational Activities of the Moscow State
Institute of Culture



Буянова Наталья Борисовна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой хорового дири-
жирования, проректор по учебно-методической работе МГИМ им.
А.Г. Шнитке

Buyanova Natalia B.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Cho-
ral Conducting, Vice-Rector for Educational and Methodological Work of the
Moscow A. Schnittke State Music Institute



Каменец Александр Владленович

доктор культурологии, профессор Российского государственного социального университета

Kamenets Alexander V.

Doctor of Cultural Studies, Professor of the Russian State Social University



Каминская Елена Альбертовна

доктор культурологии, проректор по учебно-методической работе, профессор кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Института современного искусства, профессор кафедры оркестрового дирижирования Московского государственного института культуры

Kaminskaya Elena A.

Doctor of Cultural Studies, Vice-Rector for Educational and Methodological Work, Professor of the Department of Directing Theatrical Performances and Festivals of the Institute of Contemporary Art, Professor of the Department of Orchestral Conducting of the Moscow State Institute of Culture



Кизин Михаил Михайлович

доктор искусствоведения, профессор, Народный артист РФ, заведующий кафедрой вокального искусства и оперной подготовки МГИМ им. А.Г. Шнитке

Kizin Mikhail M.

Doctor of Art History, Professor, People's Artist of the Russian Federation, Head of the Department of Vocal Art and Opera Training of the Moscow A. Schnittke State Music Institute



Корсакова Ирина Анатольевна

доктор культурологии, кандидат философских наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе МГИМ им. А. Г. Шнитке

Korsakova Irina A.

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research at the Moscow A. Schnittke State Music Institute



Пчелинцев Анатолий Васильевич

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

Pchelintsev Anatoly V.

Doctor of Art History, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art of the Moscow A. Schnittke State Music Institute



Радынова Ольга Петровна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры фортепианного искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке

Radynova Olga P.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Piano Art Department of the Moscow A. Schnittke State Music Institute

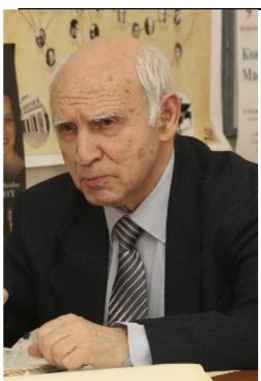


Смирнов Александр Владимирович

доктор педагогических наук, профессор, преподаватель Колледжа музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской

Smirnov Alexander V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, teacher of the G.P. Vishnevskaya College of Music and Theater art



Цыпин Геннадий Моисеевич

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

Tsypin Gennady M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of Pedagogical and Social Sciences, Chief Researcher of the Faculty of Training of Scientific and Pedagogical Personnel of the Moscow A. Schnittke State Music Institute



Шабшаевич Елена Марковна

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

Shabshayevich Elena M.

Doctor of Art History, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art of the Moscow A. Schnittke State Music Institute



Юнусова Виолетта Николаевна

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

Yunusova Violetta N.

Doctor of Art History, Professor, Professor of the Department of History of Foreign Music of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory

Редколлегия журнала

Корсакова Ирина Анатольевна

доктор культурологии, кандидат философских наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе МГИМ им. А. Г. Шнитке

– *главный редактор*

Korsakova Irina Anatolyevna

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research at Moscow A. Schnittke State Music Institute

– *Editor-in-Chief*

Алябьева Анна Геннадьевна

доктор искусствоведения, профессор, член общества востоковедов РФ, член Международного совета по традиционной музыке (ICTM) при ЮНЕСКО, зав. кафедрой философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке

– *заместитель главного редактора*

Alyabyeva Anna G.

Doctor of Art History, Professor, member of the Society of Orientalists of the Russian Federation, member of the International Council for Traditional Music (ICTM) at UNESCO, Head of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art of the Moscow A. Schnittke State Music Institute

– *deputy Editor-in-Chief*

Шабшаевич Елена Марковна

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

– *ответственный редактор*

Shabshayevich Elena M.

Doctor of Art History, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art of the Moscow A. Schnittke State Music Institute

– *responsible editor*

Ганичева Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, истории, теории культуры и искусства, старший научный сотрудник МГИМ им. А.Г. Шнитке

Ganicheva Yulia V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art, Senior Researcher at the Moscow A. Schnittke State Music Institute

Грекова Любовь Валентиновна

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

Grekova Lyubov V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art of the Moscow A. Schnittke State Music Institute

Логвинова Ирина Владимировна

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

Logvinova Irina V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art of the Moscow A. Schnittke State Music Institute

Печерская Александра Борисовна

кандидат педагогических наук, профессор кафедры фортепианного искусства, ведущий научный сотрудник МГИМ им. А.Г. Шнитке

Pecherskaya Alexandra B.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Piano Art Department, Leading Researcher at the Moscow A. Schnittke State Music Institute

Шайхутдинов Рустам Раджапович

кандидат искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой фортепианного искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке

Shaikhutdinov Rustam R.

Candidate of Art History, Professor, Head of the Piano Art Department of the Moscow A. Schnittke State Music Institute

Учредитель:

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

Founder:

State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow A. Schnittke State Music Institute"

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 16.04.2018 года

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Communications 04/16/2018

Свидетельство о регистрации

ЭЛ № ФС77-72669 от

Certificate number

ЭЛ № ФС77-72669

Издается ежеквартально

Published quarterly

Главный редактор: И.А. Корсакова –

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

Editor-in-Chief: Irina A. Korsakova –

Vice-Rector for Research at Moscow A. Schnittke State Music Institute, Doctor of Cultural Studies

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

- 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
- 5.8.7 Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
- 5.10.1 Теория и история культуры, искусства (искусствоведение)
- 5.10.3 Виды искусства (с указанием конкретного искусства) (искусствоведение)

The subject area of the journal is humanities in the following branches of sciences and groups of specialties:

- 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
- 5.8.7 Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
- 5.10.1 Theory and history of culture, art (art history)
- 5.10.3 Types of art (with indication of specific art) (art history)

Почтовый адрес:

123060, г. Москва, ул. Маршала Соколовского, 10

Телефон: 8 (499) 194-12-35

Веб-сайт: <http://schnittke-mgim.ru/science/publications/vestnik-mgim>

Электронная почта: vestnik.mgim@mail.ru

Postal address:

10 Marshal Sokolovsky str., Moscow, 123060

Phone: 8 (499) 194-12-35

Website: <http://schnittke-mgim.ru/science/publications/vestnik-mgim>

E-mail: vestnik.mgim@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

М.А. Егорова. Онтологическая концепция в «Прощальной» симфонии Й. Гайдна	9
Л.В. Грекова, Ю.А. Литвиненко, М.М. Садритдинова. Музыка и живопись. О синтезе искусств на примере сюиты Жана Франсе "Пятнадцать детских портретов Огюста Ренуара"	17
И.В. Стеньшин. В.С. Серова и Л.И. Воинов: маркеры музыкального пространства регионального локуса	31

МУЗЫКАЛЬНЫЕ МИРЫ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

В.Ф. Щербаков. Миры и мифы серебряного века в творчестве Д.Б. Кабалевского	36
--	----

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

О.В. Калантарова. Среда вуза как условие непрерывного профессионального самообразования музыканта	49
Ж.Д. Кривенко. Некоторые принципы Вальдорфской педагогики в применении к профессиональному обучению народному пению	58

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МУЗЫКЕ

Н.А. Горелов. Программный детско-юношеский репертуар отечественных композиторов как средство развития креативности у учащихся ДМШ в классе фортепиано	73
В.С. Корсаков. «Модуляционное сольфеджио» В.Б. Брайнина	83
Сяо Циин. Специфика работы с дошкольниками в детских садах Китая	96

ВОСПОМИНАНИЯ, РАЗМЫШЛЕНИЯ, ДОКУМЕНТЫ

Н.А. Егорова. Галерея композиторов-народников. Бояшов Владимир Терентьевич (1935-2017)	108
Фотогалерея	114
Информация для авторов	120

CONTENT

MODERN RESEARCH

<i>Egorova Marina A.</i> Ontological concept in the "Farewell" symphony by J. Haydn	9
<i>Grekova Lyubov V., Litvinenko Yulia A., Sadritdinova Maria M.</i> Music and painting. About the synthesis of art on the example of Jean Francet's suite "Fifteen portraits of children by Auguste Renoir"	17
<i>Stenshin Ilya V.</i> V.S. Serova and L.I. Voinov: markers of the musical space of the regional locus.....	31

THE MUSICAL WORLDS OF ALFRED SCHNITKE

<i>Shcherbakov Vasily F.</i> Worlds and myths of the Silver Age in the works of Dmitry B. Kabalevsky.....	36
--	----

MUSIC EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

<i>Kalantarova Olga V.</i> The university environment as a condition for continuous professional self-education of a musician	49
<i>Krivenko Zhenny D.</i> Some principles of waldorf pedagogy in application to professional folk singing training	58

YOUNG RESEARCHERS ABOUT MUSIC

<i>Gorelov Nikita A.</i> Children's and youth repertoire of russian composers as a means of developing creativity among students of children's music schools in the piano class	73
<i>Korsakov Viktor S.</i> "Modulation solfeggio" by V.B. Brainin	83
<i>Xiao Qiying.</i> Specifics of working with preschoolers in kindergartens in China	96

MEMORIES, REFLECTIONS, DOCUMENTS

<i>Egorova Nadezhda A.</i> Gallery of Folk Composers. Boyashov Vladimir Terentyevich (1935 – 2017).....	108
Photogallery	114
Information for authors	120

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

М.А. Егорова

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ В «ПРОЩАЛЬНОЙ» СИМФОНИИ Й. ГАЙДНА

ONTOLOGICAL CONCEPT IN THE "FAREWELL" SYMPHONY BY J. HAYDN

Аннотация. Представленная статья посвящена анализу творчества Й.Гайдна на примере симфонии №45 *fis-moll* («Прощальной»), которая фокусирует в себе стилистику, характерную для сочинений композитора в 1770-х годах. В данном произведении рассматривается становление музыкально-драматической идеи, отражающей сложные, противоречивые тенденции исторической эпохи. Автором отмечается, что характерной чертой драматургии симфонии является последовательное развитие воплощающего онтологический концепт образно-стилистического контраста. Обращаясь к барочным и классицистским проявлениям, контраст формирует своего рода интонационную фабулу, последовательно проходящую через все части симфонии и выстраивающую их в единую линию.

Ключевые слова: Й. Гайдн, симфония №45, классицизм, барокко, сонатный цикл, драматургия.

Abstract. In the works of J. Haydn's symphony has acquired its classic look of a large-scale genre with conceptual content and perfect form. At the same time, the composer's symphonic genre is actively evolving, updating its artistic world and semantic accents, development techniques, compositional structures. The presented article is devoted to Symphony No. 45 ("Farewell"), which focuses on the stylistics characteristic of the work of J. Haydn of the 1770s. The work under consideration traces the formation of a dramatic idea, which reflects the complex, contradictory trends of the era. A characteristic feature of the symphony's dramaturgy is the consistent development of the figurative-stylistic contrast embodying the ontological idea. Turning to baroque and classicist phenomena, contrast forms a kind of intonational plot that consistently passes through all parts of the symphony and builds them into a single line. Thus, parts of the symphonic cycle become stages of a dramatic dialogue, each time updating its appearance and affirming an ideally sublime sphere.

Keywords: J. Haydn, symphony No. 45, classicism, baroque, drama.

Симфония в творчестве выдающегося австрийского композитора Й. Гайдна претерпевала большие идейно-художественные трансформации. В каждое десятилетие в жанре появляются свои особенности, свои смысловые акценты. Особое место в симфонической эволюции занимает период рубежа

1760-70-х годов, когда у композитора формируется драматическая идея [5]. Именно в это время появляются его минорные симфонические циклы. Противопоставление минорного и мажорного материала обретает в каждом цикле свое решение, свой смысл. В представленной статье речь пойдет о самом известном цикле из этого ряда – симфонии №45 *fis-moll*, (1772), известной под именем «Прощальной».

Драматургия этой симфонии отличается подчеркнутой рельефностью, даже наглядностью. Сразу обращает на себя внимание ярко выраженный контраст между минорной и мажорной сферами, который усилен стилистическими – барочными и классицистскими элементами. Если для классицистских мотивов характерен жанровый синтез, который раздвигает границы содержания, развертывает широкий смысловой спектр, то барочные мотивы связаны с риторическими фигурами, имеющими определенное смысловое значение. Тематический контраст дополняется контрастом драматургическим, в котором сталкиваются процессы, соотносящиеся с жанрами также из разных эпох. Из этого диалога рождается своего рода интонационная *фабула*, которая последовательно проходит через все части симфонии и выстраивает их в единую линию. Эта фабула затрагивает сущностные проблемы бытия – жизни и смерти. Таким образом, части симфонического цикла становятся этапами этого диалога, приобретающего каждый раз новый облик, со своими вполне определенными смысловыми акцентами.

В I части – ***Allegro assai, fis-moll*** – обращает на себя внимание точка отсчета – тема главной партии. Она явно соотносится с барочной традицией: об этом говорит использование риторической фигуры «падения в бездну», связи с прелюдийным жанром через гармоническое развитие стабильной фактурной формулы, ритмическую выровненность, однородность и мелодии, и моторного пульсирующего сопровождения. Развитие темы главной партии в пределах экспозиции явно обращено также к барочной концертно-ритурнельной структуре: тема превращается в рефрен, имея три проведения – второе – в начале связующей партии, третье – в зоне перелома побочной партии.

Тематический процесс в остальных партиях стремится преодолеть этот барочно-трагический вектор, формируя действенные мажорные мотивы. Результатом этого диалога в экспозиции становится минорная тема заключительной партии, в которой высокая динамика развития сочетается со сложным хроматизированным мелодическим контуром, включающим интонации плача, тем самым утверждая трагический итог музыкального развития.

Этому конфликтному процессу противопоставляется музыка центрального эпизода в разработке. Облик его умиротворенно-мечтательной темы – явление иной природы – *классической* (D-dur, жанровый синтез, в котором менуэтная ритмика сочетается с певучими ариозными оборотами «утешения», галантные «женские» окончания, завершенная трехчастная репризная форма, лаконичная фактура); кроме того, композитор подчеркивает ее *вневременной* характер, обособляя эпизод внутри динамичного разработочного раздела, выключая в нем энергичную пульсацию, используя прозрачную, «невесомую» инструментовку. Все это создает впечатление проявления иного – идеального – измерения. Таким образом, в драматургии *allegro* формируется контраст барочного решения крайних разделов сонатного *allegro* и подчеркнута классического образа в центральном эпизоде с типизированными музыкальными фразами: такие мотивы можно встретить, например, в связующей партии из первой части ми-минорной фортепианной сонаты. Дальнейшие процессы в симфонии посвящены заполнению образовавшегося свободного смыслового поля.

Линия эпизода находит свое продолжение во **II части** цикла – *Ля-мажорном Adagio, A-dur*. Жанровые компоненты темы эпизода – менуэт и ариозо обособляются в сонатной структуре части. Танцевальные черты концентрируются в экстравагантной, угловатой, синкопированной теме главной партии, ариозные – в побочной партии, где они насыщаются *lamento* и приобретают трагический оттенок. Предвестием этого процесса становится фигура креста в связующей партии. Складывается обратно симметричная по отношению к 1 части конфигурация. Если там был на первом плане динамичный минорный процесс, то здесь – мажорная жанровая линия. В экспозиции первой части шло движение от минора к мажору – здесь, наоборот, в побочной партии формируется минорная линия; которая значительно усиливается в скорбной тихой разработке.

Следующий этап развития охватывает все оставшиеся части цикла, в которых обозначенные смысловые направления находят *масштабное* и *законченное* воплощение. Менуэтные мотивы – действенные мажорные – находят свое исчерпывающее выражение, соответственно, в **Менуэте – III части цикла (Fis-dur)**, где танец приобретает подчеркнuto энергичный облик. Для Менуэта характерна классическая унифицированность, многозначность: с одной стороны – мы видим изящный мелодический контур, необыкновенно изысканное тональное решение – *Fis-dur*, включение «лесных» валторн в трио, сообщаю-

щих музыке идиллические черты. С другой – мелодика явно опирается на нисходящий оборот из побочной партии II части, преобразая ее слезные мотивы; еще отчетливее связь с этой темой проявляется в трио, где происходит «оминоривание» нисходящих мотивов, каденция темы с нисходящим ходом по трезвучию напоминает о главной партии первой части, октавно-унисонная фактура основных разделов менуэт выглядит жестко, даже императивно (если, например, сравнить ее с темой главной партии второй части), а минорные мотивы в трио устанавливают связь с побочной партией *Adagio*.

IV часть цикла – **Presto (fis-moll)** – продолжает динамичную минорную линию, заданную первой частью: характерно возвращение барочных элементов – энергичная танцевальная тема, характерная для барочных финалов, изложена в главной партии, в побочной – господствует стихия «вивальдиевских» фигурационных секвенций, в заключительной партии появляется риторическая фигура анабазис. Чередование мелодического и фигурационного тематизма явно восходит к старинной концертной традиции – виртуозная побочная партия может быть представлена как эпизод в староконцертной форме. В этом плане показательно и ослабление динамики в разработке, что также характерно именно для эпизода. В то же время, разработка, подхватывая восходящий фанфарный мотив из главной партии, устанавливает связи с главной партией I части.

Наконец мы подошли к главному событию в этом цикле – появлению второго – медленного мажорного лирического финала – в **Adagio V части (A-dur)**. Она представляет собой самостоятельную композицию на своем тематическом материале в сонатной форме (хотя в литературе ее иногда трактуют как коду [3, 136]).

Характерное качество этой части – преобладание мажорного звучания и отсутствие контрастов. Это, прежде всего относится к ладовому контрасту, который в первый раз абсолютно исключается из тематического процесса *allegro*, тогда как прежде, он в том или ином виде последовательно проявлялся в драматургии. Главная партия продолжает галантную менуэтную линию, в побочной партии развиваются речевые мотивы, связанные с интонацией утешения, таким образом, тема устанавливает связь с центральным эпизодом из первой части.

Снятие контрастов подчеркивается *непрерывностью* процесса, который все время размывает синтаксические рамки. Так, побочная партия начинается непосредственно на *продолжении* мелодической фразы главной партии, как ее

естественное продолжение; последний раздел разработки с проведением темы побочной партии одновременно выполняет функцию ее репризного проведения. Все это сообщает разделу новое внутреннее единство. Сокращение, сжатие тематического процесса в ля-мажорном разделе корреспондирует с эпизодом из I части, но теперь мажорный образ освобождается от своего драматического контекста, оставляя позади все коллизии и противоречия. Его теперь ничто не прерывает, и он начинает свое *развитие*, которое можно представить как *дематериализацию*, уход в мир иной. Эта дематериализация уже проявлялась в концентрированном решении сонатной формы, когда разделы совмещались, образовывали вертикальный контрапункт и сокращали видимое композиционное пространство.

Далее, Гайдн делает контррепризу в новой тональности Fis-dur. Выбор именно этой тональности очень важен. Ее шестидиезный облик – нечто удивительное в контексте симфонии XVIII столетия, в системе барокко она связана с образами идеального пространства жизни вечной. С другой стороны, являясь одноименной к основной, Fis-dur замечательно вписывается в финальный контекст цикла, сообщая концепции завершенность, несмотря на качественный сдвиг в образном развитии.

Структура V части

ЭКСПОЗИЦИЯ				
главная партия	побочная партия (1 – на т. ГП)	побочная партия (2)	Заключительная партия	
A-dur	E-dur	E-dur	E-dur	
РАЗРАБОТКА		РЕПРИЗА		Ход
Тема ГП	Тема ПП (2)	Главная партия	Заключительная партия	
h-moll – A-dur	A-dur	A-dur	A-dur	A-dur – h-moll-fis-moll (D)
Реприза (1) зеркальная				
КОНТРРЕПРИЗА				
главная партия	побочная партия (2)	побочная партия (2) вариация	расширение	заключительная партия
Fis-dur	Fis-dur	Fis-dur	Fis-dur	Fis-dur

Драматургия в контррепризе совмещает *противоположные* векторы. С одной стороны, она как будто стремится к продолжению процесса, о чем

свидетельствует само добавление нового раздела. Инструменты не прерывают музыкальное звучание, а наоборот, благодаря прерванным оборотам, остаются в потоке настолько – насколько это возможно. Вспомним, что этот прием был обозначен в центральном эпизоде 1 части, когда началось повторение репризы трехчастной формы, которое, однако, быстро превратилось в переход к общей репризе.

С другой стороны, тембровая драматургия постепенно *выключает* инструменты из этого процесса: звуковое пространство становится все более разреженным, сокращаясь до тончайших линий скрипок. Исчезновение представлено здесь как символ ухода, как переход в невидимое измерение. Если учесть, что в XVIII веке музыканты гасили свечи на своих пюпитрах, и в зале становилось темно, аналогия с концом жизни становится отчетливой¹. Гайдн устраивает своего рода контрапункт с пространством зала: погружение в темноту сопровождается предельным просветлением и прояснением звучания, что подчеркивается и высокой тесситурой. Завершение и продолжение, мрак и свет у него образуют неразрывное единство, смерть превращается в путь к вечной жизни.

Преображение трагической идеи, происходящее в финале симфонии, мыслится Гайдном как совершенно закономерная стадия развития. Это проявляется в общем решении цикла, в котором каждая часть также соотносится со стадией сонатного *allegro*. Экспозицию составляют 1 часть (главная партия) и 2 часть (побочная партия). Менуэт оказывается композиционным центром, преобразовывающим исходные элементы, в котором есть черты и разработки, и эпизода. Минорная часть финала выступает как главная партия в репризе, а мажорная – как побочная, тем более что она заканчивается в *Fis-dur*. Данная аналогия подтверждается жанровыми, интонационными и тональными соответствиями. Например, обе медленные части идут в *A-dur*, в размере 3/8, с опорой на менуэтные интонации, начинаясь с нисходящего мелодического движения. Такое решение цикла также можно соотнести с барочной традицией *concerto grosso*. Например, в ряде концертов ор.6 Генделя также просматривается парная группировка крайних частей, установление соответствий между ними и обособление средней.

¹ «Музыканты ... тушили, как известно, свечи и тихо выходили, при этом никто не смеялся, так как ничего смешного в этом не было» [3, 119].

I Allegro assai	II Adagio	III Menuet Allegretto	IV Presto	V Adagio
экспозиция		Эпизод с чертами разработки	реприза	
Главная партия	Побочная партия	разработка	Главная партия	Побочная партия
fis- moll	A-dur	Fis-dur	fis- moll	A-dur- Fis-dur
3/4	3/8	3/4	4/4	3/8

Другие барочные ассоциации связаны с духовными жанрами, посвященными онтологической теме, включающими в свой драматургический процесс изображение перехода к жизни вечной (например, в мессе и в реквиеме – наиболее впечатляющие примеры у Баха и Моцарта), для которых характерно взаимодействие противоположных сфер: страдания, смерти и света, радости как проявления жизнеутверждающего начала.

Таким образом симфония, светский по своему происхождению жанр, с самого начала оказывается открытой самым разнообразным влияниям. В ней ярко проявляются театральные истоки, в то же время, стремясь к широким обобщениям, симфония не может пройти мимо знаков духовного измерения бытия. Этот процесс обычно иллюстрируют на «Юпитере» Моцарта, в финале которого цитируется фраза из грегорианского хора, и конечно, на многочисленных примерах из Бетховена – особенно из поздних квартетов опять же с цитатами Палестрины. По поводу 45 симфонии Гайдна пока не обнаруживаются сведения о каких-либо цитатах, но обращение к риторическим фигурам и специфическим приемам развития вызывает вполне определенные ассоциации. Идеально-духовное начало так важно для Гайдна, что проникает даже в его комическую оперу «Лунный мир» (1777), в которой розыгрыш героя оборачивается истинным его перемещением в волшебное пространство – игра в какие-то моменты перестает быть игрой, помогая и оперным персонажам, и зрителям ощутить многомерность бытия. Наконец, у Гайдна происходит и обратный процесс, когда духовный жанр *Septem Verba Christe in Cruce* (1785) превращается в симфонический цикл – «семь слов» оказываются воплощенными вообще без слов, что опять же «свертывает» сферу, данную нам в ощущении.

Таким образом, закрытое от непосредственного восприятия инобытие оказывается важным компонентом художественной картины мира, для выражения которого Й. Гайдн обращается к старой традиции и находит новые средства.

Литература

1. *Вэнь Япинь*. Музыкальные характеристики периода барокко // Искусство и образование. – 2021. – № 5 (133). – С. 49-53.
2. *Грибкова О.В., Унежская О.А., Пэй Ц.* Классический репертуар – как основа музыкальной культуры обучающихся // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 6. – С. 324-333.
3. Музыкальная литература зарубежных стран: учебное пособие. Вып. 2 / Г. Жданова, И. Молчанова, И. Охалова. Ред. Е. Царева. – М.: Музыка, 2002. – 414 с.
4. *Низамутдинова С.М.* Просветительская миссия интерпретаций шедевров музыкальной классики // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 124-130.
5. *Тирдатов В.В.* Эволюция музыкальных форм в симфониях Гайдна. – ООО Сам Полиграфист, 2018. – 282 с.
6. *Шуман Р.* О музыке и музыкантах: Собрание статей. В 2-х т. Т. II А / Сост., текстол. ред., вступ. статья, коммент. и указ. д-ра искусствоведения Д. В. Житомирского; Пер. с нем. А. Г. Габричевского и Л. С. Товалевой. – М.: Музыка, 1978. – 324 с.

Егорова Марина Алексеевна –
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке
e-mail: leonora-ktim@mail.ru

Egorova Marina A. –
PhD of Art History Associate Professor of the Department of philosophy,
history, theory of culture and art in Moscow A. Schnittke State Music Institute,
e-mail: leonora-ktim@mail.ru

Л.В. Грекова
Ю.А. Литвиненко
М.М. Садритдинова

МУЗЫКА И ЖИВОПИСЬ. О СИНТЕЗЕ ИСКУССТВ НА ПРИМЕРЕ СЮИТЫ ЖАНА ФРАНСЕ "ПЯТНАДЦАТЬ ДЕТСКИХ ПОРТРЕТОВ ОГЮСТА РЕНУАРА"

MUSIC AND PAINTING. ABOUT THE SYNTHESIS OF ART ON THE EXAMPLE OF JEAN FRANCOIS'S SUITE "FIFTEEN PORTRAITS OF CHILDREN BY AUGUSTE RENOIR"

Аннотация: В статье рассматривается вопрос взаимодействия музыки и живописи в творчестве композиторов разных эпох. Особого внимания заслуживают творения, программной основой которых являются образы или сюжеты конкретных произведений из области смежных искусств. Одним из ярких примеров подобного синтеза музыки и живописи является Сюита «Пятнадцать детских портретов Огюста Ренуара» Ж. Франсе. В ходе интерпретации открываются широкие возможности для комплексного восприятия художественного замысла авторов. Данный цикл может найти практическое применение в учебном процессе, оказать положительное влияние на развитие художественно-творческого мышления детей и подростков на основе интеграции близких по тематике и смыслу произведений искусств.

Авторами приводятся несколько вариантов классификации отдельных номеров сюиты по различным характеризующим признакам.

Ключевые слова: синтез искусств, интеграция музыки и живописи, художественно-творческое мышление, программность, классификация.

Abstract. The article deals with the issue of the interaction of music and painting in the work of composers from different eras. Particularly noteworthy are creations whose programmatic basis are images or plots of specific works from the field of related arts. One of the clearest examples of such synthesis between music and painting is the Suite "Fifteen Children's Portraits of Auguste Renoir" by J. Francois. In the course of interpretation, ample opportunities open up for a comprehensive perception of the artistic intention of the authors. This cycle can find practical application in the educational process and have a positive impact on the development of artistic and creative thinking of children and adolescents based on the integration of works of art that are close in subject matter and meaning.

The authors give several options for classifying individual numbers of the suite according to various characterizing features.

Keywords: synthesis of arts, integration of music and painting, artistic and creative thinking, programming, classification.

В современном обществе основным средством воздействия на людей являются цифровые технологии. Рассчитанные на массового потребителя, они, при всех очевидных плюсах глобальной цифровизации, формируют ограниченное, прагматичное восприятие информации, полученной из внешних источников. Особые опасения, связанные с негативным влиянием подобных явлений на индивидуально-личностные характеристики современного человека, высказываются исследователями, психологами в отношении подрастающего поколения – детей и молодежи.

В таком контексте, безусловно, актуализируется проблема преодоления репродуктивного стиля мышления и, как выход из ситуации, возникает необходимость в развитии другого типа – художественно-творческого мышления. Важнейшим инструментом в процессе художественного воспитания и развития творческого мышления, как известно, является искусство. А если рассматривать различные виды искусства в синтезе, то сила их воздействия возрастает многократно.

Еще в Древней Греции была высказана мысль о родстве всех искусств, воплощением которой явились сестры-музы, их покровительницы. И действительно, все виды искусств, по-своему отражающие красоту и гармонию мироздания, стремятся к соразмерности, которые выражены в стройных пропорциях архитектуры и скульптуры, в необыкновенных сочетаниях красок в живописи, в выверенной мерности слога в литературе, в удивительной последовательности звуков в музыке.

Важным, в обозначенном ракурсе, является утверждение Л.С. Выготского о неразрывной связи формирования художественно-творческого мышления и органичного сочетания нескольких видов художественной деятельности человека [3, с. 163].

Ценным также является высказывание выдающегося российского искусствоведа И.И. Иоффе: «... само деление искусства на замкнутые обособленные области: литературу, живопись, музыку, скульптуру, архитектуру, с ревниво оберегаемой спецификой, – исторически сложившееся явление, а не свойство самих искусств» [8, с. 19].

Исследование Е.С. Ермаковой показало, что мощным психологическим механизмом развития художественно-творческого мышления человека является восприятие художественной интегрированной информации [7].

Современные исследования в области педагогики, посвященные вопросам развития образно-творческого мышления у детей и юношества, свидетельствуют об эффективности применения синтетического метода в ходе освоения тех или иных шедевров мирового искусства, созданных выдающимися художниками и композиторами [12]. Хотя еще Аристотель утверждал, что цвета по красоте и гармонии могут соотноситься между собой подобно музыкальным созвучиям [1].

Иными словами, воздействие синтеза искусств, восприятие ребенком художественной интегрированной информации также важно, как и освоение им отдельных предметов эстетического цикла. В данной работе внимание авторов, главным образом, сосредоточено на синтезе двух важнейших видов искусств – живописи и музыки.

Надо отметить, что живопись довольно часто вдохновляла композиторов. Так, Р. Шуман полагал, что «живописец может чему-нибудь научиться от бетховенской симфонии с таким же успехом, как музыкант чему-нибудь другому от художественного произведения, созданного Гете» [16, с. 120].

Примерами такого взаимодействия могут служить фортепианный цикл М. Мусоргского «Картинки с выставки» (1874) и фортепианная сюита «Гойески» Э. Гранадоса (1907–1911), созданная на основе образов Ф. Гойи. Ф. Лист, автор лирического «Обручения» по картине Рафаэля (цикл «Второй год странствий», 1838 – 1858), в свою очередь был убежден в тесной связи различных видов искусства и утверждал, что они произрастают из одного корня и дополняют друг друга: «Рафаэль и Микеланджело помогли мне понять Моцарта и Бетховена; ... Тициан и Россини – это звезды, светящие нам одним и тем же светом. ... Данте нашел себе художественный отголосок в живописи – у Орканья и Микеланджело; со временем, быть может, он найдет его и в музыке, в каком-нибудь Бетховене будущего» [9, с. 46].

О вдохновляющем влиянии живописи пишет и английский авангардист Брайан Фернихоу: «Бывает, что восприятие картины или гравюры соединяет множество различных сторон вашего опыта, которые, конечно, существуют по отдельности, но никогда не соединяются для создания чего-то нового и своеобразного. Очень часто живопись создает для меня такого рода возможности» [2, с. 255].

Наличие незримых связей между разными видами искусств подтверждают слова С.Я. Фейнберга: «Музыка тысячью нитей связана с жизнью: с обширным кругом эмоций, с безграничной анфиладой поэзии, с областью зрительного воображения» [13, с. 584].

Хотя существует и противоположное мнение. Известно отрицательное отношение А. Шнабеля к возможности сопоставления музыки с другими искусствами: «Смысл и сущность музыки может передать только сама музыка. Бесплезно пытаться сделать это с помощью слов, красок или движений» [15, с. 156]. Однако, находясь под впечатлением картин Сезанна и Ван Гога, он сам говорил, что «портреты заняли свое место среди других шедевров, составляющих мое духовное богатство» [15, с. 190-191].

В XX веке вопрос о взаимоотношениях искусств, в том числе живописи и музыки, также актуален, как и в прошлом. Примером такого синтеза служит сюита Жана Франсе «Пятнадцать детских портретов Огюста Ренуара» (1971).

Жан Рене Дезире Франсе (1912 – 1997) – сын музыковеда, директора консерватории в Ле-Мане и преподавательницы вокала, начал сочинять музыку в шестилетнем возрасте. Фортепианная миниатюра восьмилетнего мальчика уже была опубликована.

На протяжении всей жизни Франсе оставался чрезвычайно плодовитым композитором и называл себя «постоянно сочиняющим». Им было создано более 200 произведений: симфонии, концерты, оперы, балеты, камерная музыка. Как отмечал сам композитор, главная цель его творчества – «доставить удовольствие». Для сочинений Франсе характерны разговорный стиль взаимодействия музыкальных линий, легкость и остроумие [1].

Светлое и жизнерадостное творчество композитора XX века было созвучно мироощущению великого импрессиониста, творившего в XIX веке.

Огюст Ренуар (1841 – 1919) был художником, для которого впечатление от увиденного было гораздо важнее объективной реальности. Но он не просто передавал сиюминутное впечатление, он наполнял каждое произведение поэзией и тихим восторгом. Живопись мастера характерна и узнаваема, его портреты наполнены такой радостью и любовью к жизни, что перепутать их с работами других художников абсолютно невозможно. Его интересуют тонкие движения души, легкие, едва уловимые оттенки настроения. Всё это Ренуар находит в детях, чей радостный мир очень близок его собственному мироощущению. Именно такой безмятежно-радостный мир, созданный живописцем,

нашел отклик в программном цикле Жана Франсе. Каждая пьеса отсылает нас к конкретному портрету Огюста Ренуара.

Композитор мастерски передает глубину внутреннего мира каждого ребенка в отдельности и охватывает целый спектр детских переживаний и устремлений в их многообразии. Музыкальные образы очень колоритны, содержательны и настолько солидаризируются с портретами, что цикл можно было бы назвать: «Звучащие полотна Ренуара»!

Изначально «Сюита» была написана Жаном Франсе для струнного оркестра, но затем он сделал переложение для фортепиано в четыре руки, адресованное юным пианистам.

Музыка Франсе помогает «оживить» атмосферу портретов Ренуара. Она как бы раскрывает макро-контекст происходящего в момент написания картин, способствуя тем самым более «объемному» и более цельному восприятию транслируемых образов. В данном случае синтез двух искусств позволяет добиться максимально яркого воздействия на эмоциональное восприятие, как у слушателей, так и у самих исполнителей.

Чтобы лучше понять, как преломляется техника импрессионистического «художественного» письма в миниатюрах Франсе, кратко проанализируем пьесы цикла.

1. «Малыш с ложкой» – портрет младшего сына Ренуара, Клода, или, как его нежно называли в семье, Коко. Запечатлен момент сосредоточенности малыша на невидимом собеседнике. Скорее всего, на маме.

Музыкальный портрет-диалог малыша и мамы создает композитор. Предельно простая, по-детски чистая и наивная мелодия наполнена лаской и любовью. Мотив, напоминающий детский лепет, многократно повторяется в более низком и более высоком регистре. Заботливый голос матери слышится в среднем регистре.

2. «Юная бретонка». На портрете в три четверти прелестная девочка-подросток, погруженная в печальные, недетские мысли.

Музыкальная атмосфера полностью соответствует настроению героини. Приглушенная динамика, умеренное движение вводят нас в состояние легкой задумчивости и грусти. Всё повествование построено на повторяющихся интонациях. Оно словно кружится вокруг одной и той же мысли.

3. «Девочка с расческой». Перед нами красивая «маленькая мадмуазель». Она оценивающе вглядывается в своё отражение.

Основная музыкальная тема рисует образ очаровательной юной парижанки. Композитору удалось в музыке «дорисовать» ее отражение в зеркале. Тема проводится сначала сольно, затем – обязательно в удвоении. Также Франсе использует изобразительный прием – непрерывную музыкальную линию на протяжении всей пьесы. Это подсказка нам, что главный предмет гордости героини – струящиеся волосы.

4. «Девочка за чтением». Атмосферу умиротворения и тихой сосредоточенности художник создает мягким золотистым колоритом, окружающим погруженную в чтение героиню.

Музыкальный образ также строится на певучих, прозрачных интонациях. Фразы, звучащие очень вдохновенно, укладываются в рифму и уносят слушателей в мир фантазий и грез.

5. «Две сестры». Это полотно – портрет с элементами жанра. Ренуар размещает фигуры девочек на переднем плане, ближе к зрителю. Таким образом он акцентирует наше внимание на тихом обсуждении героинями рисунка в альбоме. Атмосфера согласованности и взаимопонимания создается легкими импрессионистическими мазками фона, наполненного светом и воздухом.

Композитор тоже создает портрет-диалог. Впервые в этом цикле представлен танцевальный жанр – лирический вальс. В музыке слышно, как сестры ведут спокойную беседу. Верхнему голосу, в знак согласия, вторит нижний. Благодаря композиторской находке в конце пьесы, мы даже услышим, как сестры секретничают о чем-то тайном и переходят на шепот.

6. «В Люксембургском саду». Это самое масштабное по замыслу и размаху музыкальное полотно в цикле. Если Ренуар изображает стоящего мальчика с обручем, то Франсе создает жанровую зарисовку с кинематографическими приемами. Словно, объектив камеры дает поочередно то кадр с общим планом происходящего, то выхватывает крупным планом конкретных персонажей. Здесь слышатся и шум толпы, и бодрая прогулка, и светская беседа, и детская игра...

Музыка очень живописно передает всеобщее ощущение радости и оживленности, праздничное многоцветье звуков. Поток событий развивается в стремительном движении. Музыкальная жизнь «бьет ключом». И в то же время она полна неожиданностей. Это чувствуется во всем: акценты, скачки, терпкие гармонии, частая смена тональностей – никогда не знаешь, куда приведет тропинка...

Подобно художнику, Франсе также поместил в центр пьесы мальчика с обручем. В мелодических фигурациях в басовой партии легко узнаваемы элементы, напоминающие кручения обруча, который в конце концов куда-то укатился...

7. «Девочка в синей шляпке». Это портрет Жанны Анрио, будущей актрисы «Комеди Франсез». Девочка – очаровательное создание, целиком погружена в мир своих волшебных фантазий.

Музыка, как и живопись, передает состояние задумчивости юной особы. Мелодия подчеркивает в образе девочки благородство, грацию, очарование. Основная тема находится в постоянном окружении нескольких полифонических линий. Это взрослые, которые окружают ребенка любовью, оказывают поддержку, создают красоту и гармонию вокруг. Именно взрослые вселяют оптимизм и вдохновляют мечты Жанны.

8. «Девочка с охапкой цветов». С портрета на нас смотрит маленькое пухленькое создание с карими глазами-вишнями. Девочка стоит, но румянец во всю щеку подсказывает нам, что совсем недавно она бегала по лугу, почему и набрала такую большую охапку цветов.

Если у Ренуара ребенок стоит, то композитор создает образ резвой малышки в действии. Быстрый темп, переменный размер, пунктирный ритм, отрывистые штрихи, яркое развитие пьесы с постоянными взлетами и уходами – всё это передает беззаботную активность бегущей вприпрыжку девочки.

9. «Мадмуазель (Ирэн) Каэн д'Анвер». Нежное личико восьмилетней Ирэн ярко выделяется на фоне темно-зеленой листвы. Выражение её глаз передает нам ощущение душевной сосредоточенности и даже печали.

Музыка также рисует образ юной красавицы. Плавность мелодического изложения передает жемчужную мягкость ее лица и теплоту взгляда. Франсе разглядел в ней меланхоличную натуру, для которой характерна частая смена настроений. Понять это помогают все средства выразительности: сложный размер, прихотливый ритм, постоянные чередования минора и мажора, гармоническая неустойчивость.

10. «Маленькая рыбачка». На портрете изображена девочка, которая только что ловила сачком морских рыбок. Взгляд модели направлен прямо на нас. Улыбка девчушки, её лукавый взгляд вызывает у нас ощущение радости и беззаботности.

В музыке слышно всё, что отражено в портрете – детская непосредственность, шаловливая улыбка, искрящийся взгляд, свежесть лица. Музыка также

иллюстрирует, как в юном воображении одна за одной рождаются новые затеи – то отрывистый штрих вдруг сменяется выразительным легато, то в мерное повествование врываются колкие акценты.

Композитор мгновенно включает слушателя в происходящие события. В сам процесс ловли.

11. «Мадмуазель Гримпель с голубой лентой». Малышка на портрете – любимая внучка банкира, человека очень солидного. Поэтому она полна достоинства и благородной сдержанности.

Музыкальный портрет выгодно дополняет живописный. В звучащей композиции возникает живая человеческая речь. У обоих собеседников мы слышим схожие несколько неуклюжие интонации. Это лишний раз говорит об их родстве. В разговоре внучки с дедушкой изображены и просьбы, и капризы, и даже требования маленькой мадмуазель, избалованной чрезмерной заботой и любовью взрослых.

12. «За фортепиано». Ренуар изображает как одна из девушек сидит за фортепьяно и пытается сыграть с листа новое произведение, одновременно напевая мелодию. Другая стоит рядом, но также увлечённо смотрит в ноты. Скорее всего, они выбирают подходящую к какому-то случаю пьесу.

В музыкальном варианте перед нами предстает совсем иной портрет. При этом подкупает неожиданный поворот сюжетной линии – неудачная попытка сыграть в 4 руки. Композитор рисует яркую юмористическую сценку, когда в фортепианном дуэте явно отсутствует слаженность. В музыке слышно, как девушки пытаются «угадать» верные ноты, исправить ошибки и совпасть ритмически! Но у них ничего не выходит. Единственное, что им все же удастся – закончить вместе!

13. «Девочка в шляпке с розовым пером». Наше внимание приковывает одухотворенность лица юной мадмуазель. Оно проникнуто нежной, едва заметной грустью. Этот задумчивый взгляд обращен в пространство мечты!

Находясь под впечатлением от ренуаровского полотна, Франсе буквально соткал портрет из прозрачной музыкальной ткани. Невероятно изящная и грациозная мелодика привлекает своей изысканностью и трогательностью. В пьесе слышен внутренний диалог со своими мыслями, которые не имеют определенных границ и четких контуров. Мы как будто растворяемся в девичьих мечтах, улетающих вдаль.

14. «Дети мадам Шарпантье». Художник представляет нам счастливую семью в очаровательном интерьере богатого парижского дома.

Тихое семейное счастье воцарилось и в музыке, а именно – в тихой кульминации всего цикла. Франсе великолепно удается запечатлеть спокойствие, как внешнее, так и внутреннее. Вся пьеса звучит в тихой динамике и на полутонах. Изысканные гармонические колыхания придают ей французский колорит и особый шарм. Два детских голоса в унисон буквально «крутятся» вокруг нескольких нот, и переплетаются с повторяющимися репликами любящей мамы. В конце повествования использован интересный прием – уход в тишину.

15. «Маленький школьник». Портрет мальчика написан в коричневых тонах. Этот цвет не отвлекает наш взгляд от модели. Лицо написано в пол-оборота и ярко освещено. Художник выбирает такую композицию, чтобы приоткрыть завесу смелых мечтаний будущего школьника. Мальчик стоит, казалось бы, спокойно. Но внутренне он устремлен в безоблачное, счастливое будущее.

Именно так – бегом – врывается наш ученик в тишину предыдущего номера. Стремительный темп, мерный «дробный» ритм, акценты, терпкие созвучия – все они создают яркий образ мальчугана с его буйной фантазией! При этом композитор помогает нам не только увидеть истинный характер героя, но и заглянуть в его будущее! Ведь оно будет наполнено замечательными историями и приключениями!

На наш взгляд, программность «Сюиты», сознательно связывающая музыку с конкретными портретами Ренуара, предполагает прояснение авторского замысла в музыкально-звуковом воплощении. Лучшему пониманию художественного замысла композитора может помочь классификация миниатюр, входящих в цикл.

Композиционные возможности сюитного жанра предполагают большое количество вариантов классификации отдельных номеров по тем или иным характеризующим признакам.

Один из путей анализа сочинения Франсе – сопоставление двух разных принципов работы с живописными источниками.

I. ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВ.

1. Образные миниатюры (точный показ образов и их предельная конкретизация, наделение образа конкретным музыкальным тембром, тематическим зерном, ладом, какой-либо техникой и т. д.).

2. Сюжетные миниатюры (наличие сюжета и определенной драматургии развития событий, представляющих собой перформанс).

Такому принципу соответствуют следующие номера: «Малыш с ложкой», «Юная бретонка», «Девочка с расческой», «Девочка в синей шляпе», «Мадмуазель (Ирэн) Каэн д'Анвер», «Мадмуазель Гримпель с голубой лентой», «Девушка в шляпке с розовым пером».

II. ОБОБЩЕННАЯ ТРАКТОВКА ОБРАЗОВ. ПОРТРЕТЫ «В ДЕЙСТВИИ».

1. Общий охват живописного источника с целью воплотить в музыкальном пространстве запечатленный художником момент.

2. Обобщенная характеристика происходящего, передача общего впечатления от увиденного.

Примером обобщенной трактовки образов являются пьесы: «Девочка за чтением», «Две сестры», «В Люксембургском саду», «Девочка с охапкой цветов», «Маленькая рыбачка», «За фортепиано», «Дети мадам Шарпантье», «Маленький школьник».

III. СОДЕРЖАНИЕ

1. Образные пьесы, раскрывающие внутренний мир героев: «Малыш с ложкой», «Юная бретонка», «Девочка в синей шляпе», «Мадмуазель (Ирэн) Каэн д'Анвер», «Мадмуазель Гримпель с голубой лентой», «Девушка в шляпке с розовым пером», «Девочка с расческой», «Девочка за чтением».

2. Игровые, сюжетные пьесы: «Две сестры», «В Люксембургском саду», «Девочка с охапкой цветов», «Маленькая рыбачка», «За фортепиано», «Дети мадам Шарпантье», «Маленький школьник».

IV. ЖАНРОВАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ

1. Танцевальные: «Две сестры», «Мадмуазель Гримпель с голубой лентой», «За фортепиано».

2. Песенные: «Малыш с ложкой», «Юная бретонка», «Девочка с расческой», «Девочка за чтением», «Девочка в синей шляпе», «Мадмуазель (Ирэн) Каэн д'Анвер», «Девушка в шляпке с розовым пером», «Дети мадам Шарпантье».

3. Маршеобразные: «В Люксембургском саду», «Девочка с охапкой цветов», «Маленькая рыбачка», «Маленький школьник».

V. ТИП ХАРАКТЕРА

1. Юмористические: «Две сестры», «Мадмуазель Гримпель с голубой лентой», «За фортепиано».

2. Меланхолические: «Юная бретонка», «Мадмуазель (Ирэн) Каэн д'Анвер».

3. Созерцательные, мечтательные, идиллически спокойные: «Малыш с ложкой», «Девочка с расческой», «Девочка за чтением», «Девочка в синей шляпе», «Девушка в шляпке с розовым пером», «Дети мадам Шарпантье»

4. Яркие, праздничные: «В Люксембургском саду», «Девочка с охапкой цветов», «Маленькая рыбачка», «Школьник»

VI. ТИП ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1. Одиночные: «Юная бретонка», «Девочка за чтением», «Девочка с охапкой цветов», «Мадмуазель (Ирэн) Каэн д'Анвер», «Девушка в шляпке с розовым пером», «Маленькая рыбачка».

2. Портреты-диалоги: «Малыш с ложкой» (мама), «Девочка с расческой» (собственное отражение в зеркале), «Две сестры», «Девочка в синей шляпе» (мама); «Мадмуазель Гримпель с голубой лентой» (дедушка); «За фортепиано» (дуэт).

3. Массовые сцены: «В Люксембургском саду», «Дети мадам Шарпантье» (интонации обоих детей, мамы, собаки), «Школьник» (шумные игры с товарищами)

VII. ТЕМП

1. Умеренное движение, близкое к разговорной человеческой речи: «Малыш с ложкой», «Юная бретонка», «Девочка за чтением», «Девочка в синей шляпе», «Мадмуазель (Ирэн) Каэн д'Анвер», «Девушка в шляпке с розовым пером».

2. Подвижный темп, воодушевленный характер движения: «Девочка с расческой», «Две сестры», «Мадмуазель Гримпель с голубой лентой», «За фортепиано», «Дети мадам Шарпантье».

3. Скорый темп, стремительное движение: «В Люксембургском саду», «Девочка с охапкой цветов», «Маленькая рыбачка», «Маленький школьник».

Итак, несмотря на то, что «живопись существует в двухмерном пространстве, а музыка – в одномерном», их многое объединяет [6, с. 158].

В заключение обобщим, как происходит интеграция музыкального языка Франсе и импрессионистической живописи Ренуара.

✓ Мгновенный сиюминутный набросок, когда взгляд художника стремится выхватить самое яркое и запоминающееся отличительное качество героя, композитор воплощает в пьесе типа «стоп-кадра». Его фантазия также занята тем, чтобы запечатлеть действие в моменте, создать зримое ощущение живого присутствия героя здесь и сейчас.

✓ Игра светотеней на живописном полотне воплощается в аккордовых бликах.

✓ «Лучезарность» «солнечность» живописных портретов передается композитором с помощью средств музыкальной выразительности: кристально чистые образы, зачастую неторопливые темпы, одnogолосное мелодическое изложение, высокий регистр, мажорный лад.

✓ Если полотно наполнено воздухом, композитор стремится воплотить эту «воздушность» звуками, очень прозрачной фактурой, тонким, светлым, ясным колоритом. Музыкальный материал не перегружается. Внутри одного образа нет каких-либо отягощающих контрастов. Звукопись осуществляется нежной гаммой оттенков, все колористические детали гармонично сочетаются между собой. Композитор мастерски передает широкую звуковую перспективу.

✓ Импрессионистские мазки воплощаются в необычных сочетаниях аккордов, сопоставлении различных тембров.

✓ Моментальность схватывания художником образа, готового измениться буквально в следующую минуту (смена погоды, разное освещение и прочее) воплощается в музыкальных образах, словно возникающих ниоткуда и неожиданно и стремительно исчезающих, успев оставить после себя лишь чудесное впечатление.

Иными словами, если в основе взаимодействия искусств лежит общность художественных задач и эстетических принципов отражения мира, условности специфических границ между искусствами стираются. Более того, они в равной степени дополняют друг друга.

Авторами данной статьи был организован творческий проект. «Сюита» Ж. Франсе исполнялась в Лекции-концерте перед разными возрастными аудиториями слушателей: преподавателями, студентами МГИМ им. А.Г. Шнитке и учащимися музыкальной школы им. Ю.А. Шапорина. Музыкальное исполнение предварялось вступительным словом о композиторе и художнике, а также краткими рассказами о каждом портрете и его героях, о живописных и звуковых особенностях всех пятнадцати миниатюр. Звучание «Сюиты» также сопровождалось презентацией слайдов, демонстрирующих портреты Ренуара. Положительная реакция публики и одобрительные высказывания в адрес авторов данного творческого проекта и исполнителей убедительно доказали наличие чрезвычайно положительного эффекта подобной интеграции искусств.

Вывод: в силу того, что человеку свойственно соединение информации в целостную картину: «представления воспроизводятся не изолированно, а в связи с другими представлениями. Существенное место среди этих связей занимают связи ассоциативные» [8, с. 235], мощным фактором развития образно-творческого мышления у детей и юношества является «аккорд влияния» различных видов искусств.

Литература

1. Jean Françaix [электронный ресурс]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Françaix.
2. Аристотель. Поэтика. – М.: Рипол классик, 2018. – 224 с.
3. Барбан Е. Контакты. Собрание интервью. – СПб.: Композитор, 2006. – 469 с.
4. Бородянский М.Л. Эстетическое восприятие как деятельный элемент формирования сознательной и творческой природы человека // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 2. – С. 4-11.
5. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
6. Денисов Э. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники. – М.: Советский композитор, 1986. – 206 с.
7. Ермакова. Е.С. Восприятие художественной интегрированной информации как психологический механизм развития художественно-творческого мышления: автореферат диссертации кандидата психологических наук. – Хабаровск, 2009. – 24 с.
8. Иоффе И.И. Избранное. Синтетическая история искусств. Введение в историю художественного мышления. Часть 1. – Москва: Говорящая книга, 2010. – 655 с.
9. Мильштейн Я.И. Лист. – М.: Музгиз, 1958. – 84 с.
10. Подповетная Е.В. Социокультурные аспекты интеграции в дополнительном образовании детей // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 1. – С. 83-104.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
12. Тарасова К.В., Рубан Т.Г. Дети слушают музыку. – М.: Мозаика-Синтез, 2001. – 128 с.
13. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 608 с.
14. Чэнь С. Взаимосвязь музыки с искусством живописи // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 164-173.
15. Шнабель А. Ты никогда не будешь пианистом. – М.: Классика-XXI, 1999. – 332 с.
16. Шуман Р. Письма. В 2-х т. – т.1. – М.: Музыка, 1970. – 720 с.
17. Щербакова А.И. Формирование творческого интеллекта музыканта как педагогическая проблема // Искусство и образование. – 2022. – № 4 (138). – С. 106-112.

Грекова Любовь Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры философии, истории, теории культуры и искусства

МГИМ им. А.Г. Шнитке

e-mail: grekova_lv@mail.ru

Литвиненко Юлия Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры фортепианного искусства

МГИМ им. А.Г. Шнитке

e-mail: litvinenko.julia@gmail.com

Садритдинова Мария Марселевна

концертмейстер кафедры вокального искусства
и оперной подготовки

МГИМ им. А.Г. Шнитке

e-mail: mariiasadritdinovane@yandex.ru

Grekova Lyubov V.,

PhD of Art History, Associate Professor of the Department
of philosophy, history, theory of culture and art
in Moscow A. Schnittke State Music Institute

e-mail: grekova_lv@mail.ru

Litvinenko Yulia A.,

PhD of Pedagogical Sciences, доцент,
Associate Professor of the Piano Art Department
in Moscow A. Schnittke State Music Institute

e-mail: litvinenko.julia@gmail.com

Sadritdinova Maria M.,

Accompanist of the Department of Vocal Art and Opera Training
in Moscow A. Schnittke State Music Institute

e-mail: mariiasadritdinovane@yandex.ru

**В.С. СЕРОВА И Л.И. ВОИНОВ: МАРКЕРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНАЛЬНОГО ЛОКУСА**

**V.S. SEROVA AND L.I. VOINOV: MARKERS OF THE MUSICAL SPACE
OF THE REGIONAL LOCUS**

Аннотация. Публикация посвящена известным отечественным музыкальным деятелям, композиторам, организаторам народных музыкальных коллективов: В.С. Серовой и Л.И. Воинову. Сквозь призму культурологического дискурса автор анализирует и представляет просветительскую деятельность этих персоналий, как определяющий фактор формирования характера музыкального пространства провинциального локуса конца XIX – XX века.

Ключевые слова: музыкальная культура провинции, музыкальное просвещение, непрофессиональное исполнительство, профессиональное искусство, оперная труппа, оркестр народных инструментов, региональный локус, репертуар, творческая личность

Annotation. The publication is dedicated to famous musical figures, composers, organizers of folk music groups: V.S. Serova and L.I. Voinov. The author, through the prism of cultural discourse, presents their activities, which largely determined the nature of the musical space of the provincial locus of the late XIX – XX century.

Keywords: musical culture of the province, musical education, non-professional performance, professional art, opera troupe, orchestra of folk instruments, regional locus, repertoire, creative personality

В конце XX – в первые десятилетия XXI века усилился интерес историков, философов, культурологов к изучению различных аспектов культуры российской периферии. Выявление духовного потенциала провинции как культурного феномена, «среды одухотворенного обитания» (Н.А. Бердяев), «формы российской национальной культуры» (Л.Н. Толстой), надежного «индикатора» культуры страны (Д.С. Лихачев) актуализируется как поиском кодовых основ российской культуры, так и качественным изменением характеристик информационных каналов в условиях культуры периода метамодерна. При этом ученые отмечают, что на общем фоне развития интереса к местной культурной истории проблемы музыкальной культуры и музыкального быта провинции остаются в ряду малоработанных [13, с. 3].

Пример значительного воздействия на формирование духовной атмосферы провинции, взаимовлияния столичной и периферийной музыкальной

жизни, формирования музыкальной среды регионального локуса может быть почерпнут из многообразной просветительской и организационной работы Валентины Семеновны Серовой (1846 – 1924 гг.) и Леонида Ивановича Воинова (1898 – 1967 гг.). Хронотоп их деятельности приходится на современные территории Мордовии конца XIX – первую половину XX века.

Отличающиеся происхождением, образованием, кругом общения, эпохами, на которые приходилась их активная творческая жизнь, В.С. Серова и Л.И. Воинов историей были объединены как личности, формировавшие пространство музыкальной культуры регионального локуса и маркировавшие это пространство своим художественным вкусом.

В.С. Серова стала одним из первых профессиональных музыкантов России, которая занималась, по ее выражению, «пересадкой ученой музыки в народ» [11].

Старший современник Серовой граф В. А. Сологуб иронично писал: «За Петербургом есть довольно обширное пространство земли, именуемое Россией... Петербургские жители, исключительно ограничивающие свою жизненную деятельность одним Петербургом, не знают, может быть, этих подробностей» [9, с. 154]. Валентина Семеновна, известный публицист, первый профессиональный композитор-женщина в России, музыкальный критик, жена композитора Александра Николаевича Серова не соответствовала этому клише и не ограничивала свою активность Москвой или Петербургом [2; 4].

В конце 1880-х годов она приехала с благотворительной миссией в мордовские села Корсунского уезда Симбирской губернии, пострадавшие от неурожая. Результатом этой поездки стали не только бесплатные столовые, но и опыт многогранной просветительской деятельности в инородческой крестьянской среде. Серовой в селе Судосево были открыты амбулатория, школа, сиротский приют. В работе приюта и школы акцент делался на трудовых навыках и эстетическом воспитании.

Реперные точки программы определялись не только популярными идеями реформаторской педагогики, но и социальными особенностями села: отхожим промыслом судосевцев было профессиональное нищенство. Труд и искусство, по мысли В.С. Серовой, должны были стать противовесом влиянию традиционного уклада в воспитании детей [10].

В первой половине 1890-х годов В.С. Серова при поддержке мужа и его друзей создает хоровую капеллу из детей и подростков, оркестр и хоровую труппу из крестьян, которая гастролировала по городам Поволжья и в столицах.

Культуролог Т.С. Злотникова пишет о невысоком авторитете театров и театральных постановок в провинциальной культуре с середины XIX до конца XX века: «Хронотоп русской провинции как культурного феномена отчетливо выявляется в местонахождении одного из главных символов русской культуры – театра. <...> Провинциальный театр стоит рядом с острогом и на конце улицы. <...> В беседах интеллигентных провинциалов театр занимает место то между погодой и холерой, то между шведскими спичками и локомотивами» [5, с. 118]. В.С. Серова создает оперные спектакли, рассчитанные даже не на «интеллигентного провинциала», а на малограмотного крестьянина, профессионального нищего-отходника. Просветитель, она формирует музыкальное культурное пространство в далекой от классической музыки среде.

В репертуар непрофессиональных коллективов Валентины Семеновны входили её оперы («Ермак», «Зори над Россией», «Илья Муромец»), а также оперные произведения А.Н. Серова («Встрепенулись», «Вражья сила», «Рог-неда»), «Жизнь за царя» М.И. Глинки, «Князь Игорь» А.П. Бородина.

Для истории музыки важно, что в операх «Встрепенулись» и «Князь Игорь» прослеживаются мордовские народные мелодии.

Леонид Иванович Воинов принадлежит к категории деятелей региональной культуры, о которых пишут, как о творцах, живущих в провинции и «выступающих носителями высшей духовности, эталоном интеллигентности, пассионарием» [5, с. 119].

В отличие от В.С. Серовой, жизнь Л.И. Воинова, народного артиста Мордовской АССР (1947 г.), заслуженного деятеля искусств Российской Федерации (1960 г.), была постоянно связана с Мордовским краем: он родился, получил образование и связал свою творческую деятельность с городом Темников. При этом профессиональное становление его как композитора, дирижёра, виртуоза-балалаечника и скрипача проходило под влиянием музыкальных школ Москвы и Петербурга, персонифицированных П.В. Беляевым, И.П. Понамаревым, А.Б. Гольденвейзером, Б.С. Трояновским [1; 8; 12].

Начальный опыт организации музыкального коллектива Воинов приобретает в 1910-е годы во время обучения в Темниковской мужской гимназии, где создает струнный ансамбль (гитара, мандолина, балалайка). В 1918 году им был организован профессиональный исполнительский коллектив – Темниковский оркестр русских народных инструментов, который стал продолжателем идей «Кружка любителей игры на балалайке» В.В. Андреева [8, с. 6].

Первое выступление оркестра отрылось исполнением революционного марша Л.П. Радина «Смело, товарищи, в ногу!», что соответствовало духу времени. Но важнейшей задачей своего коллектива Воинов считал музыкальное просвещение и развитие музыкальной культуры аудитории [8, с. 38]. С ростом исполнительского профессионализма репертуар оркестра расширялся произведениями П.И. Чайковского, М.И. Глинки, М.П. Мусоргского, Ж. Бизе, Ш. Гуно, И. Брамса, Э. Грига. Переложения для оркестра делал сам Л.И. Воинов, стремясь к точному прочтению авторской идеи. Исполнение произведений сопровождалось музыкальными лекториями.

Задачу музыкального просвещения Воинов продолжил, создавая оперу «Сказка о попе и его работнике Балде» (1924 г.).

Народное оркестровое музицирование детерминировало включение в репертуар русских и мордовских народных песен. Музыковеды говорят о Л.И. Воинове, как о музыканте внесшем «весьма значительный вклад в дело развития профессионального искусства» республики Мордовия, «основоположника мордовской музыки» [8, с. 134]. Это, безусловно, справедливо. Но значительным является и вклад Леонида Ивановича в формирование потребности слушателей в высоком музыкальном искусстве, расширение музыкальной культуры региона и качественном маркировании музыкального его пространства.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что культуротворческие процессы, связанные с музыкально-творческой и просветительской деятельностью В.С. Серовой и Л.И. Воинова, отражали общероссийские тенденции музыкальных практик в региональном локусе, формируя музыкальную культуру провинции.

Литература

1. Бояркин Н.И. Воинов Леонид Иванович // Мордовия. Энциклопедия: в 2-х т. – Саранск, 2004. – Т. 1. – С. 213 – 214.
2. Воронина Н.И., Сиротина И.Л. Деревенская опера В.С. Серовой в контексте российской провинциальной культуры // Регионология. 1995. – № 1. – С. 16 – 28.
3. Го Ц. Воплощение «нового» в музыке начала XX века: синтез искусств в русском авангарде // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 72-82.
4. Зеткина И.А. Серова Валентина Семеновна // Мордовия. Энциклопедия: в 2-х т. – Саранск, 2004. – Т. 2. – С. 321.

5. Злотникова Т.С. О провинциальности русского самосознания: философская традиция и актуальные массовые представления // Вестник славянских культур. 2019. – Т. 54. – С. 114-126.
6. Киселев В.Ю., Зорина О.Ю. Формирование интереса молодежи к русской народной культуре средствами фольклорных фестивалей // Искусство и образование. – 2022. – № 2 (136). – С. 181-189.
7. Красильников И.М. Эффективные формы приобщения школьников к духовно-нравственной культуре посредством народных музыкальных традиций // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 82-91.
8. Леонид Иванович Воинов (1898 – 1967): жизнь и творчество в материалах и документах. – Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2008. – 158 с.
9. Русский театральный фельетон. – М.: Искусство, 1991. – 512 с.
10. Серова В.С. Встреча с Л. Н. Толстым на музыкальном поприще // Русская музыкальная газета. 1893. – № 4.
11. Серова В.С. Пересадка ученой музыки в народ // Вестник воспитания: научно-популярный журнал для родителей и воспитателей. – М., 1896. – № 1. – С. 130 – 148.
12. Шibaков Н.И. Леонид Воинов – композитор, дирижёр. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1967. – 76 с.
13. Юдина В.И. Музыкальная культура российской провинции (от зарождения до начала XX века): автореферат дис. ... доктора культурологии: 24.00.01. – СПб., 2013. – 48 с.

Стеньшин Илья Владимирович

*преподаватель ДМШ им. Ю.А. Шапорина МГИМ им. А.Г. Шнитке,
преподаватель кафедры искусства и народного творчества*

Российского государственного социального университета,

солист оркестра Московского Губернского Театра

e-mail: stenshin@yahoo.com

Stenshin Ilya V.

teacher of the Yu.A. Shaporin of the Moscow A. Schnittke State Music Institute,

teacher of the Department of Art and Folk Art

in Russian State Social University,

soloist of the Governor's Orchestra of the Moscow Region

e-mail: stenshin@yahoo.com

МУЗЫКАЛЬНЫЕ МИРЫ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

В.Ф. Щербаков

МИРЫ И МИФЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО

WORLDS AND MYTHS OF THE SILVER AGE IN THE WORKS OF DMITRY B. KABALEVSKY

Аннотация. В статье рассматриваются кризисные явления в искусстве России Серебряного века. Рассматриваются течения реализма, символизма, импрессионизма, декаданса, выраженные в музыкальном искусстве России конца XIX, первой четверти XX века. Проводятся аналогии и прослеживаются связи между различными видами искусства, в частности в литературе и музыке. Анализируется раннее творчество Д. Б. Кабалеvского, на примере его Сонаты для скрипки и фортепиано.

Ключевые слова: серебряный век, реализм, символизм, импрессионизм, декаданс, кризис искусства, красота, А. Н. Скрябин, раннее творчество, Д. Б. Кабалеvский, *fin de siecle*.

Annotation. Article examines crisis phenomena in Russian art of the Silver Age and further considers trends of realism, symbolism, impressionism, decadence, expressed in musical art of Russia at the end of the XIX, first quarter of the XX century. Author draws analogies and traces connections between various types of art, literature and music in particular. Using Sonatas for Violin and piano as an example, author analyzes early work of D. B. Kabalevsky.

Keywords: silver age, realism, symbolism, impressionism, decadence, crisis of art, beauty, A.N. Scriabin, early creativity, D. B. Kabalevsky, *fin de siecle*.

«Мы переживаем конец Ренессанса, изживаем последние остатки той эпохи, когда отпущены были на свободу человеческие силы и кипучая игра их породила красоту. Нынче эта свободная игра человеческих сил от возрождения перешла к вырождению, она не творит уже красоты»

Бердяев Н. А. «Кризис искусства»

Искусство конца XIX – начала XX века в России, особенно его первую четверть, часто называют Серебряным веком. Само понятие «Серебряный век» содержит в себе всю палитру различных, подчас противоположных течений, направлений, стилей. Традиционно Серебряный век относится к искусству России, начиная с 90-х годов XIX века, найдя свое выражение, прежде всего, в поэзии и литературе. В своей блистательной статье «О причинах упадка и о новых

течениях современной русской литературы» Д. С. Мережковский проводит глубокий анализ развития искусств от периода Древней Греции и Рима до конца XIX века, подробно останавливаясь на особенностях кризиса развития и перспективах современной литературы в России и в Европе. Он делает ряд парадоксальных выводов для сегодняшнего читателя, показывая неизбежность прихода новых литературных сил символизма, импрессионизма и декаденства на смену утратившему силу реализму.

Так, в творчестве Тургенева и Толстого, двух удивительных гениев русской литературы, стоявших зачастую на противоположных позициях, в их поиске новой красоты, художественной правды, в переживаниях и жизни героев их произведений, Мережковский видит нарождающийся импрессионизм, как бы сказали мы сейчас – метареализм.

В творчестве Достоевского он показывает нам множество признаков символизма, прежде всего в его религиозных исканиях, в совершенно новой, символистской трактовке Евангелия. В творчестве Достоевского Мережковский видит приближение к некоей грани, за которой бездна, та самая бездна неизведанного, таинственного, которая влечет человечество с момента пробуждения его сознания. Говоря философским языком, это бездна Я-Не-Я. Существенно, что Мережковский крайне положительно отзывается о современных ему поэтах-реалистах, в том числе о Некрасове, Кольцове. Он не отрицает реализм, а, наоборот воспринимает его во многом как составляющую и отправную точку символизма. В этом мы видим извечный дуализм – коренное свойство как человека, так и искусства в целом, которое трансформирует реальность. Дуализм творчества состоит в сочетании реальности и фантазии, рационального и иррационального, индивидуального и коллективного, классических устоев и романтической трансцендентальности.

В музыке, как правило, позже чем в литературе происходят подобные сдвиги. Так, после деклараций писателей периода «Бури и натиска» в 70-х годах XVIII века, отразивших кризис литературы того времени, подобный кризис в музыкальном искусстве мы наблюдаем на примере творчества Моцарта и молодого Бетховена только через десять-пятнадцать лет спустя. Как в творчестве Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Толстого и Достоевского Мережковский видит «отблески» символизма, так в творчестве признанных «реалистов», композиторов Могучей кучки, прежде всего, Мусоргского, а также

в творчестве Чайковского мы видим множество знаков, указывающих на символизм. Не будем забывать, что русское искусство позже многих европейских стран, испытав на себе влияние классицизма и романтизма, фактически за одно столетие прошло тот этап, который в европейском искусстве измерялся веками. Возможно этим объясняется некоторое смешение стилей красок, форм, жанров, свойственное русской культуре, русской музыке XIX века. Ведь фактически с конца XVIII столетия за полвека в России произошло становление оперы, романса, симфонии. Именно поэтому становление многих жанров, особенно симфонической и сонатной формы, шло так сложно: в буквальном смысле, композиторы на национальном материале заново открывали уже столет существовавшие формы.

Русское искусство в целом, и русская музыка в частности, сразу испытали на себе кризисные тенденции, зревшие в западноевропейском искусстве. Не случайно, по нашему мнению, так не просто дались Глинке, Даргомыжскому или Мусоргскому поиски пути в оперном жанре. Свою незавершенную оперу «Саламбо» Мусоргский писал по одноименному роману Г. Флобера, в котором тот же Мережковский уже видит отход от чистого реализма. Другая опера Мусоргского «Женитьба» написана на сюжет Н. В. Гоголя, стоящего особняком в России, «мистического и символистского» писателя, во многом опередившего свое время.

В творчестве Чайковского мы также видим некоторую «раздвоенность»: с одной стороны, его тяга к ясности, классичности, моцартианству, в которой также можно увидеть черты символизма, а, с другой стороны, крайний романтизм, несомненный декаданс, выразившейся, например, в его Шестой симфонии, далеко опередившей свое время, поэтому-то и не понятой современникам, кстати написанной как раз в год создания статьи Мережковского «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы».

Что же такое символизм? Гете пишет, что поэтическое произведение должно быть символично, искусство невольно «вырывает» нас из будничности, из «тесной» действительности. Символ в искусстве – это своего рода квинтэссенция слова и смысла, или по-другому, скрытый смысл в знаке. Вспомним начало Патетической симфонии П. И. Чайковского с восходящими трехступенными интонациями, риторическим барочным символом восхождения, воскре-

сения. Конечно же, это не случайно, тем более, что выбрана «баховская тональность» си минор. В музыке символом может быть не только интонация, но и сама гармония, как зашифрованный смысл или знак. Множество символов мы находим в форме, тональности, ритме, размере, других средствах музыкальной выразительности. По аналогии с литературой, где символ является изреченным символом, в музыке символ всегда зашифрован звуками или паузами.

В этом «первозданном» значении символа, музыка пребывает в неразделенности с другими видами искусства, в первой очередь, с пластическими искусствами – живописью, танцем. Отсюда тесная связь вокального символизма и импрессионизма, как составляющих одно целое.

Так как в России мы привычно говорим о серебряном веке как времени, столкнувшем реализм и символизм, то русский импрессионизм остается несколько в тени. Чаще мы говорим об импрессионизме в искусстве Франции, Испании. Однако русское искусство насквозь проникнуто импрессионизмом. Как можно не заметить импрессионизма в «Картинках с выставки» Мусоргского или «Исламее» Балакирева? Картинность, красочность, сочность, сказочность свойственны множеству сочинений русских композиторов. Мы бы позволили себе утверждать, что русский импрессионизм – особая черта русской музыки, начиная с «Руслана и Людмилы» Глинки. Интересно, что эти «импрессионистские» черты проявляются с особой силой именно в период поисков своего языка.

Это в полной мере относится к совершенно различным произведениям русских композиторов: Глинки, Мусоргского (в упомянутых сочинениях), также мы видим это в поисках своего языка у Рахманинова (в произведениях «Утес», «Остров мертвых»), Скрябина (начиная с первых опусов), у Прокофьева (от первых опусов до «Сказа о каменном цветке»), творчество Метнера насквозь сказочно и символично. Это мы наблюдаем и у Шнитке в балете «Желтый звук», а также практически во всем творчестве Э. Денисова. По меткому выражению К.Д. Бальмонта, «строго говоря, символизм, импрессионизм и декаденство суть не что иное, как *психологическая лирика*, которая меняется в составных частях, но всегда единая в своей сущности. На самом деле, три эти течения то идут параллельно, то расходятся, то сливаются в один поток, но, во

всяком случае, они стремятся в одном направлении, и между ними нет того различия, какое существует между водами реки и водами океана» [2].

Если говорить о Серебряном веке в России как о временном периоде, то, начиная с 90-х годов XIX века, он продолжался вплоть до 30-х годов в Советском Союзе, до тех пор, пока советская цензура не стала всячески подавлять и запрещать проявления декаданса, буржуазности, упадничества, как тогда говорили. Так «знамя» символизма волею судеб оказалось у многих творцов, писателей, поэтов, музыкантов, уехавших в эмиграцию и, благодаря этому, мы видим, что идеалы Серебряного века, конечно в весьма трансформированном виде преодолели трагический рубеж Второй Мировой войны и были «переданы» таким композиторам «новой волны», как А. Волконский, А. Шнитке, Э. Денисов, С. Губайдулина, Р. Щедрин, А. Эшпай, а затем С. Слонимскому, А. Чайковскому, Н. Корндорфу и другим.

Д.Б. Кабалевский – поистине дитя XX века – родившись в 1904 году в интеллигентской, дворянской семье, с рождения был погружен в творческую среду, в которой на одном из первых мест были поэты и писатели-символисты. Семья Кабалевского, живя в Петербурге, тесно общалась с В.И. Бельским, как известно бывшим соратником и либретистом Н.А. Римского-Корсакова. Сказочные оперы Римского-Корсакова не могли не увлечь юного Дмитрия Кабалевского. Неслучайно его первые дошедшие до нас произведения – это романсы на стихи поэтов-символистов: К. Бальмонта, А. Блока.

Не случайно увлечением, оставшимся на всю жизнь, стала для юного музыканта живопись. Он, как и его отец, Борис Клавдиевич, прекрасно рисовал. Вероятно, по-настоящему увлечение символистами началось с знакомства будущего композитора с музыкой А. Скрябина, чья ранняя, трагическая гибель в 1915 году потрясла российское общество. Сложившийся образ композитора-мистика («ореол мученика») был крайне близок тогдашней «душной и тяжелой» атмосфере периода Первой Мировой войны. Особенно это сказывалось в Московской среде, куда попал молодой Кабалевский, переехав с семьей из Петрограда в Москву. По свидетельству самого Кабалевского, знакомство с музыкой Скрябина началось с того, что его сестра Елена подарила ему ноты этюдов ор. 65. В своей автобиографии Кабалевский пишет, что тогда же он собрал и изучил практически все сочинения Скрябина. Поэтому, его раннее «до-

опусное творчество» во многом связано с творчеством Скрябина. Философские искания Скрябина, его крайний идеализм и мистицизм вряд ли были близки молодому Кабалевскому, да и время 20-х годов уже резко отличалось от времени первого и второго десятилетий XX века. Но скрябинские поиски в гармонии, мелосе, построении формы, ткани произведения, его особое неповторимое «фортепианное» изложение материала, особенности оркестровки крайне интересовали молодого композитора. Для того времени музыка Скрябина была, конечно, авангардной. Многие, особенно из позднего творчества Скрябина, не было близко Кабалевскому.

Ранние произведения Кабалевского, написанные в период обучения с 1921 по 1926 гг. в техникуме им. А. Н. Скрябина (также не случайно), сохранились в архиве дочери композитора Марии Дмитриевны Кабалевской. В сохранившейся папке хранится около 20 (!) опусов, написанных рукой молодого композитора. Это, конечно, в первую очередь, «скрябинские» жанры: поэмы, ноктюрны, сонаты, прелюдии с характерными для того времени французскими названиями.

На примере раннего творчества Кабалевского мы видим, что творческий, музыкальный мир резко отличался от царящего времени гражданской войны и становления молодого советского государства. Конечно, с точки зрения нарождающейся власти, все эти поэмы, ноктюрны были отголоском уходящего, буржуазного мира, с которым большевики вели непримиримую войну. Это было время, когда государство еще «не добралось» до искусства, не было еще цензурирования, не были сформированы установки в области культуры и искусства, «железный занавес» еще не опустился над Советской Россией. Поэтому творчество российских композиторов 20-х годов, не скованных государством, было такое богатое, разнообразное, пестрое, многомерное. В это время, с одной стороны, например, в творчестве Стравинского отчетливо была видна неоклассическая, необарочная линия («Пульчинелла», «Царь Эдип»), а с другой стороны, например, у Прокофьева, продолжалась, наряду с неоклассической, импрессионистическая, символистская линия (например, в «Мимолетностях»). По-своему расцветал гений Шостаковича, казалось бы, далекий от символизма, но первым опусом которого стали... Фантастические танцы. Символистская линия продолжалась у Катуара, Мясков-

ского, Рославца. Концертная жизнь того времени также была насыщена событиями. Посмотреть на невиданное Советское государство приезжали многие знаменитости, дирижёры, певцы и инструменталисты. Бурно развивался театр. Эта пестрота, невероятно насыщенная, «перегретая» творческая и общественная жизнь, смешение и борьба течений, создание различных, часто совершенно противоположных объединений музыкантов как раз очень напоминала атмосферу перелома, кризиса 90-х годов XIX века, о котором писал Мережковский.

Итак, в искусстве и культуре время 20-х годов, особенно период 1920-1926 гг., можно отнести в искусстве к *fin de siècle* (время конца века), соответственно, символизм, декаденство и импрессионизм уже воспринимались молодыми художниками, композиторами, творцами как явления, требующие переосмысления, даже отрицания, что ярко выражено, например, в манифесте футуристов. И вновь наступало время «Нового Ренессанса». Новые пути только нащупывались, нужно было время, чтобы наступила «кристаллизация» стиля, что мы уже наблюдаем в 30-х годах XX века.

И именно в середине 20-х годов Кабалевский пишет Сонату для скрипки фортепиано. Уже выбор такого жанра говорит об пробах пера, отходе от скрябинских, чисто фортепианных жанров. Эта Соната датирована концом 1925 года, когда молодой композитор уже поступил в Московскую консерваторию в класс Г.Л. Катуара. В сонате три части. Первая часть: «*Andante rubato. Allegro molto e scherzando*», вторая «*Lento maestoso*», третья имеет подзаголовок «Coda» и «*Presto tenebroso*». Если первая часть внешне очень похожа на многие сочинения Скрябина его «среднего» периода творчества, то во второй, а особенно в третьей, прослеживаются уже прорастающие черты конструктивизма, линейности. Форма сонаты также необычна, ее можно уподобить сужающемуся конусу, где первая часть занимает примерно половину, а вторая и третья каждаякратно меньше первой. Хотя части отделены одна от другой, в общей форме сонаты прослеживаются черты одночастных сонат Скрябина. Так, вторая часть является неким средним разделом, а первая часть и финал тематически связаны между собой.

Аналогично многим сочинениям Скрябина, написанным в сонатной форме, тематизм Сонаты Кабалевского объединяет один круг интонаций, можно даже говорить о лейт-интонациях, скрепляющих всю форму.

Главная лейт-тема Сонаты звучит уже во вступлении в характерной тональности си минор (субдоминанте основной тональности Сонаты – фа-диез минору, кстати, одной из любимых Скрябиным). Собственно, вступление – это дважды повторенная лейт-тема в разных тональностях, ее характеризует восходящее движение по хроматизмам, сходное с темами томления у Скрябина, но в более героическом воплощении. Из этой интонации, данной во вступлении, как продолжение вытекает главная партия, написанная уже в основной тональности. Образность главной партии с авторской ремаркой *scherzando* также параллельна Скрябину, напоминая его излюбленную тему игры творящего сознания или духа. Трехдольность, выраженная в ритме и размере, также придает некое кружение, непринужденность и пластичность развитию. Главная тема развивается и варьируется, обрастая все более стремительными фигурациями, вытекающая из главной связующая партия с ремаркой *appassionato* как будто останавливает это движение, это первая кульминация первой части, на тематизме которой построены все кульминации первой и третьей частей Сонаты.

Жемчужина первой части- это побочная партия, написанная в Ре Мажоре, опять же корнями связанная с образностью Скрябина, особенно его Третьей фортепианной сонатой, которую прекрасно знал Кабалевский, неоднократно исполняя ее на концертах. Возвышенность, утонченность и грация- вот образный мир побочной партии. Попеременно проходя у фортепиано, затем у скрипки, она также динамизируется, движение вновь ускоряется, что приводит нас в раздел заключительной партии *rici mosso*, приводящей к кульминации экспозиции на материале связующей партии. Завершается экспозиция «провозглашением» лейт-темы. Герой не сломлен, борьба только впереди...

Разработка построена на развитии короткий восходящий малосекундовых интонациях, родственных лейт-теме, ее изломанность, прерывистость, капризный «задыхающийся» характер также близок образности Скрябина. Здесь весьма оригинально используются *pizzicato* и флажолеты у скрипки. Далее напряжение накапливается, в духе Листа звучит короткая виртуозная фортепианная каденция, которая как будто «наталкивается» на лейт-тему из которой в свою очередь рождается кульминация *Maestoso largamente*. Заканчивается разработка вновь утверждением лейт-темы уже в основной тональности.

В репризе главная партия весьма активно развивается, «обрастая» все более затейливыми подголосками, интересен скрипичный аккомпанемент, который исполняется приемом рикошет. Опять кульминация раздела формы приходится на связующую партию, но не такую грандиозную как раньше, фактически это напоминает там любимые Чайковским «тихие кульминации» на грани с побочной партией. Побочная партия в репризе, на наш взгляд, уравнивает и «успокаивает» нас. Короткая заключительная партия построена на материале лейт-темы, устремленной ввысь. Первая часть заканчивается в тонике, но это только передышка перед будущим развитием.

Вторая часть написана в трехчастной репризной форме, она аналогично первой части начинается со вступления из которого рождается особая тема, вступление основано на восходящей малосекундовой лейт-интонации, причем эта интонация усиливается, повторяясь в восходящем движении. Большую роль во вступлении играют паузы, прерывающие и, одновременно как будто «выталкивающие» и продолжающие мелодическое развитие. Вторая часть написана в до-диз миноре, тональности минорной доминанты к основной тональности первой части. Основная тема второй части также все наполнена паузами, которые создают впечатление нерешительности, хрупкости, полетности, также свойственное Скрябину. Однако, на наш взгляд, мелодия в большей степени вокальна, напоминает, особенно в средней части романс, это своего рода дуэт, где скрипка и фортепиано ведёт «разговор». В среднем разделе формы также продолжается диалог скрипки и фортепиано, явственно прослушиваются вопросы и ответы. Мелодия среднего раздела хроматизирована и во-многом повторяет контуры связующей партии первой части, материала, на котором построены кульминации во всей сонате. Реприза второй части варьирует, развивает основную тему, фигурации в партии фортепиано придают особый колорит репризе. Оканчивается вторая часть на четырехтактном заключении, приводя нас к светлому До-диз Мажору.

Третья часть финал, или кода, как озаглавил ее композитор, начинается в тревожных фигурациях. Этот финал несколько отличается по языку от первой и второй части, здесь в большей слышна линейность, графичность. Впервые, среди доопусных произведений молодого композитора мы видим такую жестко и четко очерченную интонацию и такой страшный, обнаженный образ.

Выбор ремарки для финала- излюбленное Скрябиным и Прокофьевым *tenebroso*. Финал, также, как и первая и вторая части, начинается кратчайшего (2 такта) вступления, с остигательными басами, которые напоминают набат. Пожалуй, также впервые музыка финала напоминает уже не Скрябина, а Прокофьева, например в его «Наваждении» или так любимого Кабалевским Мясковского. Сама тема финала весьма лаконична, предельно изломана, в ней всего восемь нот. Первая характерная интонация-это уменьшенная кварта, тема напоминает тему креста, несомненно, это тема трагической борьбы, катастрофы. Сопровождение темы- хроматические последовательности в быстром движении, дополнительно «сгущающие краски». Фактически, все развитие состоит в повторении и варьировании восьмитактовой темы.

Средний раздел финала весьма краток, все подчинено общему нарастающему движению. Последняя вариация изложена триолями в предельно быстром *piu presto* движении, характерно, что она уже звучит в фа диез миноре, основной тональности первой части сонаты. Эта вариация приводит к кульминации, аналогичной кульминациям первой части, выросшей из связующей партии первой части. Кульминация венчает Сонату, ремарка *appassionato* как нельзя лучше описывает характер музыки. Поражает чувство формы у совсем, казалось неопытного композитора, кульминация как будто «поднимает» нас над всей Сонатой, придает завершенность и целостность всей форме, финал одновременно страшен, возвышен, трагичен, но «герой» не сломлен.

Завершается Соната кодой, в которой вновь звучит лейт-тема из вступления первой части, завершающая Сонату, но ставящая не точку, а многоточие. Эта поразительная музыка, на наш взгляд, одно из самых лучших ранних произведений Кабалевского. При всех многочисленных признаках сходства с музыкой Скрябина, Соната не выглядит эпигонским сочинением. Созданная в самом начале обучения в Московской консерватории, Соната говорит о незаурядном таланте, силе, мастерстве, смелости и оригинальности. Нам пока неизвестно, исполнялась ли Соната после ее написания, но молодой композитор эту Сонату, впрочем, так же как и свои доопусные и первые официальные опусы (Три Прелюдии для фортепиано ор. 1, Две мелодии для виолончели ор. 2), не счёл возможным издать. Такая требовательность, беспощадность даже к себе, к своему таланту говорит нам также о силе дарования и воли Кабалевского. Соната, созданная в середине 20-х годов XX века совсем еще начинающим

композитором, – поистине жемчужина русской музыки. В ней мы слышим отзвуки уходящей России XIX, начала XX веков, но в ней уже «просыпается» музыка будущего. «Железная поступь» финала, непримиримость борьбы, несломленность героя, жизнеутверждающее начало, эти качества Сонаты легли в основу всей творческой и жизненной философии Кабалевского. В концепции, в форме, в работе с интонацией, ритмом, мелодией этой Сонаты мы теперь находим родство с такими произведениями Кабалевского, как Первый струнный квартет ор. 8, Концерт для фортепиано с оркестром ор. 9, с его Первой и Второй симфониями. Эта Соната – изумительный пример уходящего Серебряного века, сквозь который прорастает уже совсем другая музыка, тем не менее возвращенная на почве русских символистов.

Слушая, играя эту Сонату, как и в другие ранние сочинения Кабалевского, мы остро ощущаем внутреннюю борьбу, аналогичную тому, о чем писал Н.С. Гумилев в своей статье «Наследие символизма и акмеизм», излагая свои воззрения на искусство: «На смену символизма идет новое направление, как бы оно ни называлось акмеизм (от слова асте («акме») высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора), или адамизм (мужественно твердый и ясный взгляд на жизнь), во всяком случае, требующее большего равновесия сил и более точного знания отношений между субъектом и объектом, чем то было в символизме». Заметим, также, как и в случае оформлением и изложением Мережковским в 1892 году задач, стоящих перед поэтами и писателями, эти же идеи ярко проявились в музыке только через десятилетие, также, в упомянутой статье Гумилева, написанной в 1910 году, спустя десятилетие, в музыке ярко проявились кризисные черты, приведшие в том числе к созданию таких произведений, как «Афоризмы» Д. Д. Шостаковича, «Мимолетности» С. С. Прокофьева и, конечно, раннему творчеству Д. Б. Кабалевского, в том числе, его Скрипичной сонате. Поистине, в истории не раз две музы, литература и музыка идут рука об руку, но через десятилетие во времени!

Катастрофический *Fin de siècle* в России стал началом Нового времени, Нового Ренессанса и поисков новой красоты, выраженной в творчестве Рахманинова, Скрябина, Метнера, Прокофьева, Мясковского, Рославца, Гумилева, Ахматовой, Городецкого, Маяковского, Есенина и многих, многих других творцов, волею судеб оказавшихся на очередной грани веков. Это та самая красота, обновление, расцветание нового, несмотря ни на какие преграды

(ἀκμή- расцвет с др.греческого), о которой постоянно говорил Кабалевский, девизом творчества которого можно смело поставить его же слова «Прекрасное пробуждает доброе». Действительно, Кабалевского по праву называют «человеком ренессансного времени», «Рыцарем XX века».

Литература

1. Бальмонт К. Д. Светозвук в природе и световая симфония Скрябина. – М.: Российское музыкальное издательство, 1917. – 24 с.
2. Бальмонт К.Д. Элементарные слова о символической поэзии // Горные вершины. – М.: Книгоиздательство «Гриф», 1904. – С. 75-95.
3. Бердяев Н.А. Кризис искусства. – М.: Интерпринт, 1990. – 48 с.
4. Бердяев Н.А. Самопознание. —М.: Мир книги, 2006. – 416 с.
5. Бэлза И. Ф. Александр Николаевич Скрябин. – М.: Музыка, 1982. – 173 с.
6. Говар Н.А. Фортепианная миниатюра как репрезентант камерной сферы музыкального творчества // Искусство и образование. – 2022. – № 3 (137). – С. 24-30.
7. Гумилев Н.С. Наследие символизма и акмеизм // Избранное. – М.: Вече, 2001. – С.367-370.
8. Емельянов Б. В., Новиков А. И. Русская философия Серебряного века: Курс лекций. – Екатеринбург, 2005. – 320 с.
9. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М.: Педагогика, 1973. – 336 с.
10. Кабалевский. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
11. Кабалевский Д.Б. Воспоминания о себе [электронный ресурс]. URL: <http://kabalevsky-found.org/memories>
12. Левая Т.Н. Двадцатый век в зеркале русской музыки. – СПб.: Изд-во им. Н.И. Новикова: Галина скрипит, 2017. – 424 с.
13. Лобанова М.Н. Теософ – теург – мистик – маг: Александр Скрябин и его время. – СПб.: Петроглиф, 2012. – 368 с.
14. Маслякова А. И. Музыкально-эстетическая концепция А. Н. Скрябина. – СПб.: Астерион, 2013. – 182 с.
15. Мережковский Д.С. Критика, публицистика, статьи, воспоминания, заметки О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы. —М.: Республика, 1995. – (Прошлое и настоящее).
16. Низамутдинова С.М. Просветительская миссия интерпретаций шедевров музыкальной классики // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 124-130.
17. Пожидаев Г. А. Дмитрий Борисович Кабалевский – М.: Музыка, 1987. – 75 с.
18. Рапацкая Л. А. Искусство серебряного века. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2003. – 912 с.

19. Рерих Н.К. Скрябин (1940) // Рерих Н. К. Художники жизни. – М.: Международный Центр Рерихов, 1993. – 87 с.
20. Рубцова В.В. Александр Николаевич Скрябин. – М. Музыка, 1989. – 448 с.
21. Рыков А В. Сумерки Серебряного века. Политика и русский религиозный модернизм в романе Д. С. Мережковского «Наполеон» // Studia Culturae. – 2016. – Вып. 1 (27). – С. 9-17.
22. Сабанеев Л.Л. Воспоминания о Скрябине. – М.: Муз. сектор Государственного издательства, 1925. (Переиздано: М.: Классика-XXI, 2000. – 389 с.)
23. Серебряный век // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М.: Интелвак, 2001. – Стр. 966—971.
24. Фокин П.Е, Князева С.П.. Серебряный век: портретная галерея культурных героев рубежа XIX—XX веков: поэты, писатели, драматурги, критики, издатели, философы, религиозные мыслители, художники, скульпторы, коллекционеры, композиторы, музыканты, драматические артисты, оперные певцы, балетные танцовщики, режиссёры, деятели кино, антрепренеры, меценаты. В 3 тт. – СПб., Пальмира, 2017-2018. Т. 1. – 564 с.; Т. 2. – 636 с.; Т. 3 – 518 с.
25. Цзо Х. Панорама жанров фортепианной миниатюры. место циклов прелюдий в творчестве русских композиторов (на примере музыки Скрябина, Кюи, Лядова) // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 3. – С. 176-188.
26. Шиянова Л.Ф. Культура и музыка, как смысловая и сакральная гармония общественного бытия // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 1. – С. 10-20.

Щербаков Василий Фёдорович –

кандидат педагогических наук, профессор Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, профессор Российского государственного социального университета, Президент Российской общенациональной секции Международного общества музыкального образования.

e-mail: pianorus@mail.ru

Shcherbakov Vasily F. –

PhD of Pedagogical Sciences, Professor of the Tchaikovsky Moscow State Conservatory, Professor of the Russian State Social University, President of the Russian National Section of the International Society of Music Education.

e-mail: pianorus@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

О.В. Калантарова

СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМО- ОБРАЗОВАНИЯ МУЗЫКАНТА

THE UNIVERSITY ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR CONTINUOUS PROFES- SIONAL SELF-EDUCATION OF A MUSICIAN

Аннотация. В статье анализируется понятие среды профессиональной образовательной организации культуры и искусства. Синергетический взгляд на рассматриваемый вопрос позволил обратить особое внимание на непрерывную изменяемость как самих условий среды, так и возможного результата влияния этих условий на человека (изменения образа «Я» человека в зависимости от содержания и динамики элементов среды). Рассмотрены механизмы влияния среды на человека с точки зрения философии, психологии, педагогики. Выявлено, что чувственный уровень является первичной ступенью познания окружающего пространства. Определены основные проявления элементов среды (внешняя обстановка, педагог, обучающийся, коммуникация, эмоциональный «климат», рефлексия, деятельность) от качества которых зависит эффективность профессионального самообразования обучающихся музыкантов.

Ключевые слова: самообразование музыканта, среда музыкального вуза, познание, активная позиция.

Abstract. The article analyzes the concept of the environment of a professional educational organization of culture and art. A synergetic view of the issue under consideration made it possible to pay special attention to the continuous variability of both the environmental conditions themselves and the possible result of the influence of these conditions on a person (changes in the image of the "I" of a person depending on the content and dynamics of the elements of the environment). The mechanisms of the influence of the environment on a person from the point of view of philosophy, psychology, pedagogy are considered. It is revealed that the sensory level is the primary stage of cognition of the surrounding space. The main manifestations of the elements of the environment (external environment, teacher, student, communication, emotional "climate", reflection, activity) are determined on the quality of which the effectiveness of professional self-education of trained musicians depends.

Key words: Self-education of a musician, the environment of a music university, cognition, an active position.

Музыкант (исполнитель, педагог, исследователь) становится профессионалом во многом благодаря получению образования в профессиональной образовательной организации (вузе). Кроме этого поддержание уровня профессионализма и его совершенствование также часто реализуется путем обучения по дополнительным профессиональным программам (повышение квалификации, профессиональная переподготовка) в профильном вузе. При погружении в среду профильной образовательной организации происходит приобщение человека к уникальному культурному пространству, его профессиональная самоидентификация, становление профессионального образа, иными словами – самообразование. Так реализуется самообразование в синергетическом понимании, как самоорганизации системы Человек и ее объективация в образе «Я-музыкант».

Инструментами к осознанию человеком себя в образе музыканта являются не только выраженное предметное содержание профессионального обучения, но и менее определенная категория «атмосферы», среды образовательного учреждения, воспринимаемой, как правило, посредством целостной перцепции (ощущений, чувств, сознательных построений), и также непосредственно влияющая на формирование образа индивида (самообразование).

Идея развивающего потенциала окружающей среды для человека не нова. Мыслители всех времен так или иначе касались воспитательной и обучающей функций среды (Платон, Т. Кампанелла, В. да Фельтре, Дж. Локк, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и др.). Очевидность данного факта, подтверждается интересом к этой теме и ученых XX века. Возможности влияния среды на сознание человека рассматривались в философии (К. Маркс, М. Хайдеггер и др.), социологии (Э. Дюркгейм, П.А. Сорокин, Т. Парсонс и др.), психологии (Л.С. Выготский, А. Маслоу и др.). В педагогической науке и практике значительное внимание уделялось необходимости специального формирования определенных сред для организации воспитания обучающихся различных уровней (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко и др.). Педагоги-музыканты также отмечали важность формирования особой среды в качестве «почвы» для самообразования и самоорганизации воспитанников (М. Монтессори, С. Судзуки, Г.Г. Нейгауз и др.). Столь широкий неугасающий со временем научный интерес к этой теме, а также педагогическая практика подтверждают высокую значимость среды в становлении, развитии, самообразовании человека.

Вместе с тем, вопросы, касающиеся анализа механизмов воздействия среды и восприятия проявлений среды обучающимися, до сих пор не получили должного рассмотрения в музыкальной педагогике. Вероятно, это обуслов-

лено несовершенством методологии исследований, отсутствием подходящего научного инструментария, способного описать действительные смыслы музыкального бытия, и процессы и механизмы познания человеком целостного бытия в музыкальной среде.

В современном понимании среда рассматривается «как важное условие развертывания различных сфер человеческой жизнедеятельности, как фактор изменения и развития субъекта» [2, с. 73].

Евсикова Н.И., Курбанов Р.А., уточняя понятие среды в русле парадигмы системно-синергетического подхода определяют ее как «совокупность находящихся в постоянной динамике реальных условий существования системы (объекта) и вероятностной картины ее развития, которая является источником разнонаправленного влияния на процесс изменения системы с недетерминированным результатом» [5, с. 68]. Этим толкованием авторы подчеркнули фактор непредсказуемости, непрерывной изменчивости как самих условий, так и возможного результата влияния этих условий на человека (изменения образа «Я» человека в зависимости от содержания и динамики элементов среды).

С особой ясностью эта неустойчивость и динамичность проявляется в профессиональных образовательных организациях художественно-культурной направленности, в том числе и в музыкальных вузах, где сущность музыки постигается в большей степени путем эмоционально-чувственного познания.

Специфику среды вуза культуры и искусств подробно рассмотрел современный российский ученый педагог Е.А. Малянов. Автор в своих статьях конкретизирует и детерминирует ее как общую культурную среду. По его мнению, культурная среда вуза – «это созданная, укорененная и изменяемая организованными и творческими усилиями субъектов культурной деятельности (преподаватели, студенты, выпускники, администрация, партнеры вуза и др.) совокупность факторов, процессов и механизмов содержательной коммуникации и «живого» общения, событий в культуре, способствующих самоопределению, самодвижению и самовыражению «образовывающейся» личности в культуре» [8, с. 127]. В своем определении ученый выделил важный механизм взаимодействия «веществом» между человеком и средой – коммуникация и «живое» общение. Автор также отметил изменчивость среды и ее влияние на самоформирование личности.

Исходя из выше приведенных определений, можно констатировать, что среда вуза оказывает основополагающее влияние на самообразование (самоформирование образа) музыканта. Каковы же механизмы влияния среды на человека?

С точки зрения философии и психологии взаимодействие человека со средой выражается в диалектике внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, общего и единичного, благодаря чему реализуются процессы познания, самопознания и самовыражения.

В исследованиях на стыке философии и психологии эти процессы тесно связаны с трактовкой способа бытия. По М. Бахтину – как «со-бытия бытия» (со-бытие как способ бытия). В.И. Слободчиков рассматривает со-бытие как сущностный механизм развития личности, как условие становления субъектности, «как становление подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни» [13, с. 22]. Н.М. Борытко определяет такое со-бытие как «естественную» среду воспитания, формирования личности, где источником активности является сам учащийся, его жизненный интерес [1, с. 69].

В современной психологии принято представлять процесс познания в виде ступенчатой структуры, состоящей из двух уровней. Первого – чувственного (непосредственного), состоящего из сенсорного процесса ощущения (отражающего отдельные свойства предметов) и перцептивного процесса восприятия (отражающего свойства предмета в их взаимосвязи друг с другом). И второго уровня рационального (опосредованного) познания, протекающего при помощи процессов мышления [3].

Важно отметить, что именно чувственный уровень, являясь инструментом первичного контакта человека с окружающим миром, обеспечивает неосознанные процессы комплексного чувственного познания. Особенно это заметно в музыкальной среде. Так, В.В. Медушевский отмечает, что «музыка, воспроизводя внутреннюю структуру чувства, не только осведомляет нас о нем, но и заражает им» [11, с. 56].

Уместно упомянуть и мнение философа Ю.М. Шора. Представляя культуру как переживание, автор мыслит его как «процесс постижения, соприкосновения с миром, взятый "изнутри", со стороны его духовно душевного содержания, со стороны живого движения его смыслов» [18, с. 143]. При этом «строится значимый для человека мир, возникают личностные смыслы» [18, с. 144].

Таким образом, чувственное восприятие окружающего пространства является необходимым условием познания и последующего «принятия» содержания среды музыкантом.

Кроме этого психологи детализируют и непосредственно физиологические аспекты влияния среды на человека.

О.В. Чернова и И.Г. Шендрик отмечают способность среды, окружающей человека, вызывать у него определенный спектр функциональных состояний (особенности проявления восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоций), которые могут содействовать или препятствовать выполнению им определенной деятельности. Например, оказавшись на вечернем концерте любимого исполнителя человек скорее всего будет испытывать чувство профессиональной сопричастности, вдохновение, вероятно он будет размышлять об убедительности трактовки того или иного произведения и критически оценивать свой профессиональный уровень, относительно уровня исполнителя. Очевидно, что, собираясь утром на работу или учебу, он не будет испытывать то же самое. Тем самым среда оказывает непосредственное влияние на возникновение у человека чувства психофизиологической готовности к определенной деятельности [16, с. 16].

Принятие условий среды также происходит благодаря имплицитно присущему человеку механизму подражания. С точки зрения французского психолога А. Валлона, механизм подражания есть наиболее ранний механизм перехода от внешнего к внутреннему, подготавливающий путь к умственной деятельности. Автор выделяет два аспекта процесса подражания: 1) создание внутренней модели внешнего образца, 2) перевод этой внутренней модели в последовательность внешних имитирующих движений [17, с. 96] и действий. Философ А.Ф. Лосев называет этот перевод «выражением», представляя его как некое активное самопревращение внутреннего во внешнее [6, с. 36]. Японский скрипач Синити Судзуки объяснял этот процесс механизмом адаптации – природной способностью человека (ребенка) приспосабливаться к любой среде [14, с. 30].

Касательно структуры среды образовательной организации (у современных ученых нет единой позиции. Ее представляют по-разному – как образовательную, воспитательную, социальную, информационную, культурную среды и др.

Г.А. Ковалев выделил три области – физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения.

Ю.С. Мануйлов рассматривает среду как динамическую систему, которая включает следующие компоненты: 1) «ниши» – более или менее однородные части среды (природные, социальные и культурные) представляющие собой пространство возможностей; 2) «стихии» – властвующие над индивидом мощные силы, которые охватывают, увлекают, обогащают, изменяют и т. п. [9, с. 77-80].

Борытко Н.М. представляет воспитательную среду вуза как совокупность предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационного культурных окружений.

Т.В. Ерофеева говоря о структуре среды школы искусств выделяет содержательно-методический, духовно-нравственный, предметно-материальный и субъектный компоненты.

По мнению Е.А. Малянова целостная культурная среда вуза искусств содержит в себе:

1. Образовательную среду (к ей автор относит «государственные, образовательные стандарты, профессиональные образовательные программы, учебные планы, средства обучения, педагогические технологии, информационно-библиотечное обслуживание, учебно-материальная база и, конечно, определенные взаимодействия субъектов образовательной деятельности – преподавателя и обучающегося» [8, с. 128]).

2. образовательно-профессионально-культурную среду (характеризует симбиоз этих сред как «ситуацию "погружения" в культуру профессии, приобщения к ее смыслам и ценностям – не теоретически и опосредованно, а практически, непосредственно и во многом самостоятельно» [8, с. 129]).

3. Духовно-культурную среду наиболее сложно формируемую, мало управляемую и трудно развиваемую целостность которой проявляется в этических нормах и эстетических представлениях, в диапазоне художественно-культурной жизни, в эмоциональной насыщенности труда, в степени культурной совместимости студентов и преподавателей, заинтересованности в творческой самореализации каждой личности [8, с. 129].

Обобщая вышесказанное, целесообразно выделить ряд проявлений, посредством которых выражается сущность среды, обеспечивающей непрерывное самообразование музыканта:

1. Внешняя обстановка (архитектура, дизайн и декорация помещений). Прямое влияние эстетики обстановки на соответствующее восприятие человека (как первого уровня чувственного познания) доказал американский психолог А.Г. Маслоу (A.H.Maslow). Более того, психолог своими опытами доказал, что нехватка красоты влияет на физиологию человека и «может вызвать болезнь» [10, с. 89].

2. Педагог как активный элемент среды – носитель целостного содержания профессии, как естественный эталон профессионального образа (активный творец профессиональной реальности – исполнитель, руководитель, ученый-исследователь, слушатель и т.п.).

3. Обучающийся – такой же активный элемент среды вуза, насыщающий ее своим уникальным пониманием и новым опытом, влияющий на трансформацию профессии в пространстве и времени (корректировка преподавателем форм подачи материала, видов и уровня сложности заданий, критериев оценки, возможности включения в профессиональные проекты в зависимости от текущих особенностей восприятия студентов и их готовности к профессиональной деятельности и т.п.).

4. Коммуникация, «живое» общение, как необходимое условие взаимобмена «веществом» (информацией, эмоционально-чувственными проявлениями и т.п.), формирующим содержательную наполненность среды.

5. Эмоциональный «климат». Характер эмоциональных проявлений и их насыщенность, «окрашивающие» содержание чувственного познания в процессе коммуникации.

6. Рефлексия субъектов среды как умение осознавать свое профессиональное «само» и корректировать его образ в соответствии с динамикой профессиональной среды вуза.

7. Деятельность. Активная позиция субъектов (преподавателя и обучающегося) в деятельности по формированию уникального профессионального пространства (совместное участие и организация проектов – концерты, фестивали, конференции, экскурсии, студенческие программы и т.п.), дающая возможность непрерывно строить свой профессиональный образ как преподавателя, так и обучающегося.

Важно отметить, что дифференциация элементов среды не должна увести внимания от целого. Еще на рубеже XIX – XX веков известный педагог А.С. Макаренко подчеркивал значимость гармонии целостного воздействия на человека. «Человек, – отмечал ученый, – не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается. Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных» [7, с. 473].

Что касается произвольной организации элементов среды, то возможность целенаправленного формирования среды (информационно-образовательного, обучающего и культурно-воспитательного пространства) не вызывает сомнений. Научные публикации педагогического, психологического, социокультурного и других направлений (А.И. Щербакова, С.А. Малянов, В.З. Юсупов, Т.В. Корнилова, И.Р. Сташкевич и др.) подтверждают такую возможность и более того – необходимость.

Так, А.И. Щербакова в качестве условия «становления Человека Культурного» определяет необходимость создания «в каждом высшем учебном заведении особой, активно действующей художественно-образовательной среды» [21, с. 282].

Н.М. Борытко говорит об управлении «естественным» профессионально-личностным становлении студента только как об опосредованном процессе управления через влияния среды [1, с. 69]. Только в этом случае сохраняется активная творческая созидательная позиция обучающегося, отражающаяся в эффективном самоформировании профессионального образа (самообразовании).

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что эффективность и качество самообразования музыканта напрямую зависят от качества вышеназванных проявлений. Активное участие и преподавателей и обучающихся в формировании среды, позволяет создавать по словам Г.Г. Нейгауза ту самую «культуру, ... почву, на которой растут и процветают таланты» [11, 194-195].

Литература:

1. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-методич. пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – М.: АПКИПРО, 2005. – 120 с.
2. Валеева М.А. Особенности влияния образовательной среды вуза на профессиональное становление студента // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 72-81.
3. Высоков И.Е. Психология познания: учебник для бакалавриата и магистратуры / И.Е. Высоков. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 399 с.
4. Грибкова О.В. Модель формирования образовательного пространства профессиональной культуры педагога-музыканта // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 3. – С. 72-77.
5. Евсикова Н.И., Курбанов Р.А. Некоторые аспекты соотношения понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» в условиях современной реформы отечественного образования // Современная наука. – 2015. – № 2. – С. 67-72.
6. Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность / Сост, А. А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
7. Макаренко А.С. Сочинения. Т.5. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. – 511 с.
8. Малянов Е.А. Культурная среда вуза – основа инновационного развития профессионального образования // Вестник МГУКИ июль–август 4 (30) 2009. – С. 126-134.
9. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.
11. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 253 с.

12. *Нейгауз Г.* Об искусстве фортепьянной игры. Записки педагога. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1958. – 321 с.
13. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14-22.
14. *Судзуки С.* Возвращенные с любовью: классический подход к воспитанию талантов / Синити Судзуки; [пер. с англ. С.Э. Борич]. – Минск: Попурри, 2005. – 192 с.,
15. *Фетисов А.С., Горбунова Н.В., Муханова И.В., Петрищев И.О.* Персонализация образования и реализация индивидуальных образовательных траекторий в высшей школе // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 185-195.
16. *Чернова О.В.* Проектирование образовательной среды [Текст]: учеб. пособие / О.В. Чернова, И. Г. Шендрик. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 93с.
17. *Шаров А.С.* Психология культуры, образования и развития человека: учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. – 300 с.
18. *Шор Ю.М.* Культура как переживание (Гуманитарность культуры). – СПб.: СПбГУП, 2003. – 220 с.
19. *Щербакова А.И.* К проблеме оценки качества высшего профессионального музыкального образования // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 7-18.
20. *Щербакова А.И.* Формирование творческого интеллекта музыканта как педагогическая проблема // Искусство и образование. – 2022. – № 4 (138). – С. 106-112.
21. *Щербакова А.И.* К вопросу о культурологическом осмыслении художественного пространства // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. Материалы восьмой международной научно-практической конференции. – 2013. – С. 280-283.

Калантарова О.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры философии, истории, теории
культуры и искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке
e-mail: kalantarovaov@schnittke.ru

Kalantarova Olga V.,
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of philosophy, history, theory of culture
and art in Moscow A. Schnittke State Music Institute
e-mail: kalantarovaov@schnittke.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРИМЕНЕНИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ НАРОДНОМУ ПЕНИЮ

SOME PRINCIPLES OF WALDORF PEDAGOGY IN APPLICATION TO PROFESSIONAL TRAINING IN FOLK SINGING

Аннотация. Статья посвящена применению некоторых отдельных принципов вальдорфской педагогики Р. Штайнера к проблемам профессионального обучения русскому народному пению в колледже и вузе. При этом в учении Р. Штайнера акцентируется «космический» взгляд на человека, духовно-психологический (духовно-научный) подход, связанный с внутренним переживанием сообщаемой информации, интегративный и интегрирующий метод, понимание человека как единства низших и высших структур, находящихся в процессе развития, причем высшие начала рассматриваются как преобразование низших на основе образовательного тренинга, что способствует преодолению материалистической отчужденности людей и социализации на основе «единства душ и духа». Эти концепции обнаруживают подчас неожиданные параллели в жизни традиционной русской деревни, в психологии ритуального фольклорного песнетворчества и могут быть органически применены в воспитании и обучении будущего артиста – исполнителя народных песен и деятеля гуманистической культуры.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, самопознание, духовопознание, гуманизм, ритуальный тембровзвук, духовно-профессиональный уровень.

Abstract. The article deals with the application of some individual principles of R. Steiner's Waldorf pedagogy to the problems of professional training in Russian folk singing in colleges and universities. In R. Steiner's teaching we emphasize a "cosmic" view of a person, a spiritual-psychological (spiritual-scientific) approach associated with the internal experience of the information being communicated, an integrative and integrating method, an understanding of a person as a unity of lower and higher structures that are in the process of development, and the higher principles are considered as the transformation of the lower ones on the basis of educational training, which contributes to overcoming the materialistic alienation of people and socialization based on "the unity of souls and spirit". These concepts sometimes reveal unexpected parallels in the life of a traditional Russian village, in the psychology of ritual folklore song creating and can be organically applied in the upbringing and training of a future artist, a performer of folk songs and a figure in humanistic culture.

Key words: Waldorf pedagogy, self-knowledge, spiritual knowledge, humanism, ritual timbre sound, spiritual and professional level.

Обучение народному пению находится сейчас на стадии необходимости интенсивного развития, что предполагает как глубокое «самопознание» этой

сферы образования, так и привлечения порой самых неожиданных на первый взгляд источников, к числу которых может быть отнесена вальдорфская педагогика.

Антропософская система Рудольфа Штайнера, на основе и внутри которой им была сформирована вальдорфская педагогика (которую, в силу ее обобщенности и, одновременно, практичности, можно рассматривать и автономно) чрезвычайно обширна (наследие мыслителя включает 350 томов, хотя многие из его книг представляют собой записи циклов лекций, прочитанных в Дорнахе, Штутгарте, Берне и других местах). Система базируется на развернутом учении о Космосе, понимаемом исключительно в духовно-психологическом (духовно-научном) ракурсе, и учении о человеке, который обнаруживает в себе универсальные космические составляющие, истоки и возможности и был сформирован длительным (по сути, вневременным) космическим эволюционным процессом, включающим, по терминологии Р. Штайнера, периоды Сатурна, Солнца, Луны и Земли. Отсюда Р. Штайнером намечен выход в искусство, медицину, педагогику, социологию и многие другие направления и сферы человеческой деятельности. Показательно, что идеями и образами Р. Штайнера вдохновлялись глубоко проникшие во внутренние уровни художественного сознания Андрей Белый и Максимилиан Волошин, Альберт Швейцер и Бруно Вальтер.

Исследователь И.А. Калашников отмечает общность вальдорфской педагогики с идеями развивающего обучения Б.Д. Эльконина, В.В. Давыдова и других, подходами А.С. Макаренко (в частности, включая определенную самостоятельность института школы, у Макаренко – коммуны, которая тем не менее готовит новых людей для новой общественной жизни), Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А. Дистервега, В.А. Сухомлинского (приоритет освоения средств познания над конкретным знанием, в случае В.А. Сухомлинского также опора – в принципе – на единство телесной, душевной и духовной природы человека), Ш.А. Амонашвили (опора на духовную природу человека) [5]. Проблеме реализации идей Р. Штайнера в различных отечественных образовательных учреждениях посвящена диссертация Т.С. Цирковой [14]. Особое внимание в труде уделяется настоящей задаче адаптации вальдорфских идей к современной российской действительности, в частности, в Московской вальдорфской школе, а также на примере личной музыкально-педагогической деятельности автора диссертации, что придает работе особую ценность.

Наша задача не предполагает сколько-нибудь подробного рассмотрения вальдорфской педагогики и, тем более, антропософской системы в целом. Мы берем лишь несколько принципов учения, представляющих с нашей точки зрения жизненную актуальность, и обнаруживаем их необыкновенную ценность и значимость, исходя из практико-педагогического ракурса преподавателя народного пения в колледже и вузе. Преподавание в вузе, по нашему убеждению, не исключает воспитательного аспекта, хотя осуществляться это должно научно, то есть с учетом возрастных особенностей, духовного-профессионального уровня индивида и актуальных для него на данном этапе эволюционных задач. Как говорил Р. Штайнер, «пока мы воспитываем, мы участвуем в Божественном творчестве» [16, с.16].

Возможность применения педагогической системы Р. Штайнера, возросшей на австрийской и, в идейно-культурном плане, австро-немецкой почве (особенно, если учитывать огромное влияние на Р. Штайнера И.В. Гёте, в частности, гётевского учения о «метаморфозе» развития), к проблематике, связанной с русским песенным фольклором и профессиональным обучением народному пению, прежде всего в *духопознании* и космизме как целостном понимании мира и человека, а также высоком гуманизме этой системы, что, как мы знаем, исключительно значимо и для отечественной культуры. Человек давно ушедших эпох (и, несомненно, человек традиционной русской деревни до последнего времени) ощущал глубинную связь своего существования с природой, с животными и птицами, природно-космической цикличностью и через это обретал и общинно-социальную и духовную связь с другими людьми как детьми и частицами этого универсального гармонического великолепия. «Антропоцентризм» и «природосообразность» отмечает в педагогической системе Р. Штайнера исследователь Е.В. Рыжова [13, с. 6]. В работе «Принципы вальдорфской педагогики» Р. Штайнер говорит: «Человек забыл, что древняя инстинктивная мудрость содержала в себе сведения о таких сокровенных отношениях не только с животными, но и с космосом» [17, с. 107]. Русская народная песня не просто широка и беспредельна, она именно космически-беспредельна – вне зависимости от научных космологических концепций и расчетов, хотя порой и в удивительном созвучии с ними.

Подобное воспитание человека в аутентичной песенной среде начиналось уже с самого раннего детства, с вовлечения детей в ритуальное творчество, задействующее все сферы человека как сознающего и творящего суще-

ства: от глубочайших внутренних ощущений и восприятий до выражения *ритуального тембробзвука*. В системе Штайнера все познается внутри человека, человек ощущает все внутри себя. Это также близко народному восприятию и постижению мира, которое не пользовалось средствами объективной науки. Однако «народный метод» давал человеку поразительное ощущение причастности бесконечному мирозданию, что переживалось и далее пронизывало всю последующую жизнь человеческого существа. Вальдорфская школа также опирается на этот фактор в развитии человека, причем также начиная уже с раннего детства, что роднит, казалось бы, столь далекие и «чуждые» сферы воспитания.

Воспитание, согласно вальдорфской системе, охватывало последовательно три первых семилетия человеческой жизни, развивая, соответственно, физическое, жизненное («эфирное» по Р. Штайнеру, см. также [3]) и ощущающе-чувствующее («астральное») начала. Однако обучение народному пению в среднем и высшем звеньях в российском музыкальном образовании нуждается в восполнении *внутренне-переживаемого содержания* по крайней мере двух ранних семилетних периодов, которые были связаны исключительно с настроенной на внешнее восприятие дошкольной и школьной системой. Молодого человека, нередко находящегося в настоящее время в вакуумном изолированном состоянии компьютеризированного сознания, оторванного от природного начала русской народной песни и глубокого «духовно-научного» постижения реальности через внутреннее переживание, необходимо срочно обучать тому, чем уже с детства незаметно для себя владел житель традиционной русской деревни. Это обстоятельство придает особую значимость штайнеровским идеям в применении к профессиональному народно-певческому образованию.

Мы понимаем народную музыкальную культуру как эффективный инструмент развития человека и общества в сложной ситуации нынешнего исторического этапа. Как отмечает И.А. Корсакова, «Немалую роль играет народная музыкальная культура и в процессе адаптации человека к сложной системе современного жизненного социума», поскольку в народной культуре мы находим «основополагающие культурные ценности общества» [7, с. 11] Последние отнюдь не статичны, но, подобно закваске, упоминаемой как метафора Царства Небесного в Евангелии (Мф. 13:13, Лк. 13:20-21), могут быть значимы «для преобразования как всего общества в целом, так и каждого чело-

века в отдельности» [7, с. 12]. При этом исключительную роль играют, по выражению А.И. Щербаковой, «творческая сущность человека, значимость его индивидуальности как фактор развития общества, как инструмент, способствующий достижению процветания, совершенствования окружающего мира» [19, с. 17]. Необходимость одухотворения человеческой природы и гармонии человека с самим собой, обществом и космосом отмечает также исследователь философско-педагогических основ вальдорфской школы В.И. Науменко [11, с. 3].

Как это может быть осуществлено?

Едва ли не центральным принципом вальдорфской педагогики является также ее понимаемый в неразрывном единстве составляющих духовный, гуманистический, раскрывающий, интегративный и интегрирующий характер: «В Новое время люди привязали свое “Я” к материи. Тем самым были заморожены настоящая живая методика обучения и предпосылки для настоящего живого воспитания, потому что в рамках цивилизации, где человеческое “Я” привязано к материи, может существовать только механическое. Материя вытесняет человека» [17, с. 148]. Такое положение быстро ведет к дегуманизации общества, порождает закрытость и разъединенность физически обособленных, подобно предметам, человеческих эгоизмов, для излечения которых необходимо обращение к душе и духу, к неисчерпаемому внутреннему миру «космического человека». Нам предоставляется возможность ясно осознать, что не в предметном «тленном» теле как таковом, но в духе, в своем сознании может человек найти и себя, и другого, и Бога, и познать, что все они неразделимы, подобно энергии и субстанции, может быть, даже в значительно большей степени.

Асоциальное состояние начинается с непонимания себя, своей истинной сущности, которая не может быть отделена от целого и являет нам это целое в живом сознании, переживании и созидательной активности, приносящей благо всем. «Души, пробуждающие в себе дух, сами приходящие к духу, находят себя, находят другого человека. Росток социальной жизни лишь тогда пробьется сквозь хаос, когда люди придут к духу, и благодаря этому один человек сможет найти другого» [17, с.149]. В этом видится подлинная основа всякого творчества – индивидуального, группно-ансамблевого, общественного, всечеловеческого и всегда космического.

«Предать себя материи –

Значит уничтожить души.

Найти себя в духе –

Значит объединить людей.

Увидеть себя в человеке –

Значит созидать миры» [17, с. 153].

Именно обретение других в себе и созидание единства – пусть локально и временно – но по модели высшего духовного единства – «да будут едино, как Мы едино, Я в них, и Ты во Мне; да будут совершенны воедино...» (Ин.17:22-23) – такова суть истинного фольклора.

В ансамблевом исполнении песни отдельные “Я” исполнителей растворяются в живой музыкальной субстанции, и их материальная отделенность тоже растворяется и исчезает, что приводит к освобождению как таинству Св. Духа, когда тяготы и проблемы становятся несуществующими, за болью и нуждой раскрывается душа, а духовное начало животворит, оплодотворяет, рождает внутреннего Христа в «пещерах сердец». Тогда становится доступным все большее откровение, стяжаемый нисходящий поток, который приобретает смысл Слова, поэзии как духовного начала, выражающегося в семантически многослойной речи, в фольклорном случае – речепении (по Н.К. Мешко [10]). И это в совокупности выливается в ритуал, который, конечно, мотивационно изначален, но внешне представлен как движение, как проявление внутренней жизни, привлекающей высшее, что является зачатком некой интегральной жизни-мистерии, то есть жизни по высшим законам единения и синтеза.

Р. Штайнер указывает на духовно-зримые им соответствия различных видов искусства и высших духовных составляющих человека [18, с 44-53]. При этом музыка по Р. Штайнеру имеет своим соответствием начало погруженного во внешнюю среду человеческого “Я”, где как раз и реализуется единство. Поэзия (слово), позволяющая выражать принятые откровения, связана с Самодухом, как мы понимаем, тем аспектом Духовной Индивидуальности, которая переживает все, которая уже чужда эгоизму и действительно «индивидуальна», то есть не знает разделенности, двойственности, «противоречивости». Наконец, способность к духовной, божественной жизни в человеке, именуемая Р. Штайнером Жизнедухом (жизнь, пропитанная «Я»), видится мыслителю как коррелят эвритмии – созданного Штайнером искусства пластического движения, которое есть «зримая речь» и «зримый напев» [12, с. 311], мистериального танца, вызывающего одновременно и античные (греческие, можно вспомнить также прелюдию «Дельфийские танцовщицы» К. Дебюсси), и во-

сточные (индийские) ассоциации, способного к передаче любых высших смыслов и являющегося прообразом богоподобной активности человека в нашем несовершенном материальном мире.

В процессе обучения студентов народному пению мы также воспитываем «зримое» восприятие формируемого звука во всех его параметрах, внутреннее «зрение», рисуя создаваемый образ и предполагающее «зримое» распространение собственного певческого звука в процессе его формирования в акустике. При этом студент вырабатывает не только художественное мышление, крайне важное в певческом процессе, но и формирует внутренние связи между физическими и художественными ощущениями. Так, тембр голоса в исполнении лирических произведений одновременно может представляться певцу как волнообразное, спокойно и мягко движущееся в пространстве звуковое «поле», в котором параллельно воспринимается и собственный тембр голоса в его техническом (физиолого-акустическом) облике, и создаваемый им образно-художественный организм. В процессе исполнения радостного, оптимистичного произведения, как правило, в более быстром темпе, это движение внутренне воспринимается певцом как своеобразное «биение», «пульсирование», ритмически более активное, обязательно связанное с более интенсивным незримым движением внутри самого звука. Рождается своеобразный темброво-психологический внутренний «танец», который невозможно зафиксировать, но можно почувствовать, пережить и передать другим, причем у слушателя также происходит активизация жизненных сил и работы сознания.

Формирование звука исходит непременно из связи внутреннего состояния певца с самим образовавшимся звуком. В результате изменяется модель психофизиологической активности певца, отражающейся в звуке. И это передается слушателю, вовлекая его в своеобразный тембровый «танец», подхватываемый внутренним подпеванием и различными видами реакции воспринимающего – со-мышлением, со-эмоцией, со-творчеством. Примечательно, что тембр голоса певца также предстает в его сознании как нечто живое, движущееся, живущее, незримо связанное со своим источником.

Таким образом, все творчество певца, включая его взаимодействие со слушателем, предстает в виде сложнейшей развернутой системы, включающей ритм создания звука через образ-мышление-визуализацию-чувствование-физиологию-акустику-резонанс. Ритм при этом, являясь жизнью целого,

в свою очередь имеет разноуровневые проявления, пронизывая собой разнообразные грани песенного звукотворчества. Ритм также становится результатом смены образов, эмоциональных и духовных состояний, смены других внутренних ритмов – ритма дыхания, ритма мыслей, эмоций, движений (в том числе и хореографических) в условиях «жанрового ритма», артикуляционного ритма, драматургического ритма, ритма нюансировки, ритма мелодических матриц, ритма тембровой гармонии: в сольном исполнении – тембровый ритм внутри одного окрашенно-одушевленного тона и составляющих его обертоновых ритмов, а также интонационно-смысловой ритм, в ансамблевом исполнении – ритм ансамблевого тембра и ансамблевых смысловых интонаций. В работе, посвященной эвритмии, исследователь Н.Е. Воронкова говорит о связи поколений в поле ритмокультуры, причем «ритмокультурная функция обеспечивает процесс культурологической преемственности бытия» [2, с. 117].

Интегративные факторы аутентичного песнетворчества включают музыкально-тембровое единство, синхронно произносимый-пропеваемый в едином слоговом ритме словесный текст и совместное движение. Последнее может быть проявлено в виде хоровода или иного в той или иной степени разработанного ритуального действия (например, традиционной свадьбы), либо подразумеваться, все же нередко воплощаясь в едва заметном спонтанном пританцовывании, синхронизированных телодвижениях и своеобразном «дирижировании» рук, как правило, приподнимаемых ближе к уровню сердца или вверх к голове или над головой. Низшие телесные функции не исключались – без них, без рождения в этот мир никакое развитие, никакая духовность, в том числе и никакие подвижничество и святость, были бы невозможны. Но не репродуктивно-физиологическое было предметом стимуляции, как это наблюдалось в искусственно насаждавшихся так называемых «современных» клубно-дискотечных танцах. Танец был сакральным во всех смыслах, но прежде всего в высшем смысле, ибо истинное «доминирование» и есть преобладание Божественного. Интересно в этой связи указать на то, что отличительной чертой русской классической хореографии является ее особая осмысленность и поэтичность, когда «хореографический текст» при всей своей специфичности «является лишь канвой для духовного наполнения» [9, с. 105].

Подчеркнем: песня как синтез непременно включает в себя не только музыкальное и поэтическое начало, но и начало органически присущего ей *ритуально-мистического движения*, выражаемого посредством интонационно-тембровых и словесно-ритмических процессов, создающих особое живое

пространство-время песни, и потому выплескивающегося в телесно-моторных пластических реакциях, также отражающих отклик на высшее Присутствие, что дополнительно способствовало координации действий исполнителей и еще большей целостности рождаемой песни.

Примечательно, что виды искусства, соответствующие по Р. Штайнеру низшим принципам, выделяемым в человеке, – архитектура (физическое начало), скульптура (жизненное начало) и живопись (начало чувственное) – в народном творчестве самостоятельно практически не представлены, хотя существуют в своем функционально-прикладном воплощении: добротной слаженной изба, возможно, с резными наличниками, вырезанная также не из «мертвого» камня, но из сохраняющего жизненную теплоту дерева утварь или предназначенные для «одухотворения» дыханием и музыкального звучания глиняные свистульки и окарины, а также прочие предметы, искусно раскрашенные, чтобы радовать глаз и душу.

В отличие от некоторых традиционно понимаемых восточных представлений, духовное начало у Р. Штайнера не предстает чем-то раз и навсегда установленным, неизменным, «абсолютным», не подверженным никаким изменениям и противопоставляемым изменчивому миру как иллюзии, майе, от которой надо освободиться, которую следует осознать призрачной формой Неизменного или, во всяком случае, подобной отражению луны в воде. На закономерно возникающий вопрос – как в Неизменном и Совершенном могло возникнуть что-либо, тем более «невежество», порождающее видимый крайне несовершенный мир, – вразумительного ответа не дается. (Очевидно, абсолютное не может быть постижимо конечным рассудком.)

Духовное в штайнеровской антропософской парадигме также существует всегда, но, пребывая в человеке как зародыш, оказывается способным к изменению, росту, развитию, что в свою очередь может сказываться во внешнем проявлении и его прославлении. Это то, что нарабатывается во внешней жизни, в деятельности, в творчестве и обучении, в процессах самореализации, взаимодействия с другими «Я» и духовопознания, являясь претворением, преобразованием, трансформацией низших уровней и составляющих человеческого естества, на что косвенно указывает функциональная зависимость внешне реализуемых видов искусства и высших составляющих истинно духовного человека.

Низшие уровни – посредством «Я» и правильной его активности – преобразуются в развитие высших принципов, в результате чего низший человек

(«перстный») претворяется в Духочеловека (высший духовный принцип в человеке по Р. Штайнеру). «Сеется тело душевное, восстает тело духовное», – говорит нам Апостол Павел (1 Кор. 15:44), парадоксально дополняя понятное каждому земледельцу «что посеем, то и пожнем». Последнее верно не только вещественно, но и как причинно-следственная взаимосвязь, как сохранение векторной направленности – нисходящей, негативной, ведущей к деградации, либо восходящей, несущей благо, рост и прогресс. Таким принципам соответствует в своем сердце и специфика традиционной жизни народа, и сама возможность чуда педагогического мастерства. В этом предчувствуется основа изобилующей бесчисленными красками радостной наполненной творческой внутренней жизни человека, от которой тем не менее, как от скульптуры Микеланджело, «отсечено все лишнее», мешающее и духовно-противоестественное, а также архитектуры желаемого совершенного общественного устройства, искомого русской культурой и всем страждущим человечеством. Применительно к обобщенному понятию архитектуры укажем на одно неожиданное, но на наш взгляд чрезвычайно важное соответствие: в профессиональной народно-певческой школе Л.В. Шаминой говорится об «архитектуре» гласного звука, настроенного на вертикаль [15, с. 20, 25], что верно и для несущих конструкции зданий, и для формирования общественного сознания, осуществляемого образованием. Такое духовное образование нового человека становится высшей мотивацией педагогического процесса, каким было когда-то «образование души нашего народа» (А.Н. Радищев, цит. по [7, с. 12]).

Человек в фольклорной среде ощущал свою причастность мирозданию каждой составляющей своего естества. Последних, по Р. Штайнеру, семь, причем каждая из них семерична, что соответствует семи нотам гаммы, а также диатоническим интервалам, отсчитываемым от низшего – физического уровня, который есть «прима» [18, с. 56-59]. Учитывая темброцентризм народного музыкального мышления, применительно песенному фольклору, наверное, более правильно было бы говорить о *темброинтервальном начале и расслоенном тембровом пространстве, отражающем психологические уровни творческого сознания, озаряющего и озвучивающего телесный инструмент.*

В работе «Искусство в свете мудрости мистерий» Р. Штайнер пишет: «Мы являемся астральным существом, созданным из Космоса в соответствии с музыкальными законами. Мы имеем, – в той мере, в какой мы являемся астральным существом, – музыкальную связь со всем Космосом. Мы сами являемся инструментом» [18, с. 57]. Последнее исключительно важно для каждого

вокалиста. Такое понимание и такой настрой приводят к парадоксальному единству диаметрально-противоположных тенденций – отождествления и разотождествления. В первом случае достигается максимальная включенность человека в исполнительский творческий процесс, становящийся реализацией внутреннего звука, внутреннего качества, внутреннего тембра, голоса души. И этому нисколько не противоречит вторая тенденция – «отделять» в сознании внутреннее Я от тела с его физиологическими свойствами и потребностями и управлять им с позиции хозяина, мастера-владыки, а отнюдь не слуги. При этом все внутренние составляющие также на своих уровнях включаются в космическое единение, в космическую целостность. В частности, например, «Космос посредством нашего астрального тела играет наше собственное существо», причем, по убеждению Штайнера, эта мысль в древнем человеке «поистине жила» [18, с. 57]. Астральное тело как выражение эмоций соединяется с «телом мысли» и Я. «Пойте мысль», – говорил К.С. Станиславский. Можно добавить: и «танцуйте мысль», причем непременно в соответствии с космическим танцем!

Каждый, кто непосредственно соприкасался с процессом рождения песенного шедевра в народной среде, может убедиться, что такие вертикальные (Небо – Земля, дух – материя, Вечность и время, выражающиеся в тембре момента и связанные с соединением головного и грудного резонирования в пении), и горизонтальные (чувство ближнего своего, ансамбля, общины, словоритма и пространства) внутренне ощущаемые и *взаимопереплетающиеся* космосвязи – это не вызывающая скептицизм мистика, а, возможно, наиболее адекватное описание реально происходящего. По справедливому мнению А.Г. Алябьевой, в условиях гетерофонии, которая обладает особыми коммуникативными свойствами и, как мы знаем, исключительно значима как форма народного «едино-многоголосия», представленного в ритуальном тембре, «взаимодействие темброформы с различными элементами трансового действия, выводит на уровень глубинной мифопоэтической основы произведения и способствует раскрытию информационного кода “безграничного мира”» [1, с. 16]. Как пишет Е.Г. Зайдель, «Музыкальное Произведение имеет всегда (в широком смысле) групповую природу, производит групповой эффект и именно поэтому может действительно служить фактором универсального синтеза, проявления Единого Звука, “подтонами” которого являются все объекты и морфизмы нашего мира» [3, с. 79]. Именно это необходимо передать, насколько это достижимо, профессионально обучающимся народному пению,

даже если учащийся не сразу сможет «осознать услышанное» [17, с. 147] от педагога. Осознание приходит лишь с опытом, но зато становится не имплантантом, а раскрываемой в себе внутренней реальностью, составляющей духовно-творческого «Я».

Также, «Художественный элемент должен пронизать все как Божественно-духовная закономерность в отношениях мира и человека» [17, с. 99]. Такой выступает ритуальная реальность фольклорного бытия, и нет никаких противопоказаний, чтобы это не могло быть таковым и в духовно-культурной творческой жизни современного общества, пользующегося как подспорьем Интернетом и всеми благами технической цивилизации.

Р. Штайнер напоминает, что дата Пасхи вычисляется по соотношению положения Солнца и Луны [17, с.112], причем Земля понимается и переживается как живое существо, что гениально отражено в балете И.Ф. Стравинского «Весна священная». Но и воскресение духа человечества и пробуждение его к творчеству и плодоношению также требует космического, интегрального подхода, вдохновляющего фактора. Р. Штайнер неоднократно говорит о необходимости не формального, а именно вдохновенного и вдохновляющего преподавания. И также как для того, чтобы запеть, необходимо предварительно сделать вдох, а для профессионального пения требуется еще и постоянная опора на дыхание, так и в обучении народному вокалу как воздух необходим этот почерпнутый из духовной сокровищницы народного духа заряд особого, ни с чем не сравнимого вдохновения.

При правильной работе педагога осуществляется своего рода «электромагнитная индукция», то есть возникновение «творческого электрического тока» в замкнутом «контуре» студента или студенческого ансамбля благодаря не статичному, но варьирующемуся магнетическому «магнитному полю» живущего творческой внутренней жизнью вдохновленного педагога. Это то, что называют энергетикой исполнения, порой забывая о ее многоуровневости, многофункциональности и качественном разнообразии. Мы наблюдаем ее в том, как воздействует артист на слушателя, причем внешне это может быть различимо порой лишь в скупых движениях, отдельных спетых или произнесенных фразах и даже в сценическом молчании – своеобразном вакууме – неизвестном и необъяснимом, загадочном и притягивающем. У Альфреда Шнитке подобное молчание, наполненное громогласным звучанием – тройным форте над паузой – представляет собой особый безмолвный звук, кото-

рый не в состоянии ограничить даже смерть (пауза с ферматой и *fff* изображена на надгробии композитора). «Пережитое мировоззрение, которое учитель-воспитатель постоянно оживляет в своей душе, даст ему внутреннее воодушевление, и это воодушевление передастся ученикам, доверенным заботе учителя, и вызовет соответствующее состояние в их душах» [17, с. 102]. Мы полагаем, что древнее обучение – как восточное, так и западное – уже знало этот замечательный эффект и искусно им пользовалась, отражение чего мы находим во всем лучшем, что встречаем во всей мировой культуре.

Применение принципов вальдорфской педагогики помогает направить внимание преподавателя и студента на раскрытие в последнем внутренних скрытых способностей и потенциалов, значимых в профессиональном и жизненном отношении внутренних психологических составляющих, уровней, структур, «органов» (что нисколько не противоречит образованию все новых и новых нейронных связей в головном мозге, а также взаимодействию центральной и периферической нервной системы), которые будут функционировать и развиваться в дальнейшем, прежде всего благодаря творческой жизни и переживающему пониманию универсального единства, природы традиционной ритуальности и коллективного вдохновения, практическому содействию сохранению и развитию национальной и мировой культуры, все более совершенствующейся жизни и углублению в человечестве духовного синтетического начала. Так будет повышаться не просто профессиональный, но духовно-профессиональный уровень исполнителя.

В музыкальном пространстве творческого «Я», используя слово и преобразая то, что в академическом исполнительстве связано с эмоциональным переживанием образов и мыслей, в «самодух» народного бытия и народной мудрости, используя внешнее и внутреннее движение и претворяя личное тонусно-жизненное начало в интегрирующую энергетiku «жизнедуха» единого жизненного пространства, исполнитель как физико-акустический источник сам преобразается в универсального «духочеловека», который открывает духовное во всех и для всех, поднимая и поднимаясь над миром повседневной ограниченности и, одновременно, синтезируя «небесное и земное» в свете, истине и любви открываемого в глубинных народных истоках продолжающегося в вечности вселенского Творческого Процесса. Такова идеальная модель, к достижению которой надлежит всеми силами стремиться в сфере народно-певческого образования и воспитания подлинно народной и вмещающей по своей природе гуманистической культуры.

Литература

1. Алябьева А.Г. Монодия и тембр: проблемы изучения // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2018. – № 3/4(3/4). – С. 12-17.
2. Воронкова Н.Е. Эвритмия: сущность и структур духовной организации культурологического пространства // Культурная жизнь Юга России. № 3 (32). – 2009. – С. 116-118.
3. Зайдель Е.Г. Эфирный подход к музыке и его «алгебраические» следствия // Искусство как феномен культуры: традиции и перспективы: Сборник статей по материалам Международной научной конференции Академии имени Маймонида Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, 18-20 ноября 2020 года / Под общей научной редакцией Я.И. Сушковой-Ириной, ред.-сост. М.Л. Зайцева, Р.Р. Будагян. – М.: ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», 2021. – С. 69-79.
1. Кабкова Е.П. Теоретические аспекты развития культуры личности: анализ традиционных подходов и инновационных моделей // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 3. – С. 10-19.
4. Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. Т. 16, № 1-2. – 2018. – 9 с.
2. Киселев В.Ю., Зорина О.Ю. Формирование интереса молодежи к русской народной культуре средствами фольклорных фестивалей // Искусство и образование. – 2022. – № 2 (136). – С. 181-189.
5. Корсакова И.А. Музыкальный фольклор как неотъемлемая часть культурного наследия России / И. А. Корсакова // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2022. – № 3(19). – С. 9-18.
3. Лоренц В.В. Стратегические ориентиры воспитания в РФ и их реализация в программах воспитания обучающихся // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 4. – С. 60-69.
6. Макарова В.Г. Выразительность в исполнительском искусстве хореографии и метод ее развития // Педагогика искусства. 2020. – № 1. – С. 104-110.
7. Мешко Н. К. Искусство народного пения: практическое руководство и методика обучения искусству народного пения / Н. К. Мешко. – Архангельск: [б. и.], 2007. – 128 с.
8. Науменко В.И. Философско-педагогические основы вальдорфской школы: автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону. – 2000. – 27 с.
9. Панарет Д.Д. Основные принципы и методы воспитательного процесса детей в вальдорфской школе / Д. Д. Панарет, Г. П. Стулова // Творчество С.В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 10 декабря 2018 года / Под общей редакцией Г.П. Стуловой, А.П. Юдина. – Москва: МПГУ, 2018. – С. 309-313.
10. Рыжова Е.В. Воспитание учащихся в условиях вальдорфской школы: автореф. дис. канд. пед. наук. – Пенза, 2004. – 21 с.

11. Циркова Т.С. Реализация идей вальдорфской школы музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов : дис. канд. пед. наук. – М., 2019. – 174 с.
12. Шамина Л. В. Школа русского народного пения. – М., 1997. – 87 с.
13. Штайнер Р. Духовно-научные основы педагогики / Пер. с нем. О. Каплиной. – Ереван: Лонгин, 2014. – 160 с.
14. Штайнер Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Пер. с нем. О. Каплиной. – М.: Энигма, 2021. – 160 с.
15. Штейнер Р. Искусство в свете мудрости мистерий / Пер. с нем. А. Демидова. – С.Пб.: Деметра, 2017. – 224 с.
16. Щербаклова А.И. Феномен творческой личности в истории культуры // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. № 4 (20), 2022. – С. 9-20.

Кривенко Женни Дмитриевна –
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
народного исполнительского искусства МГИМ имени А.Г. Шнитке,
e-mail: zhkri@yandex.ru

Krivenko Zhenny D. –
Ph. D. in Pedagogics, associated Professor of the Department
of folk performance art in Moscow A. Schnittke State Music Institute
e-mail: zhkri@yandex.ru

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МУЗЫКЕ

Н.А. Горелов

ПРОГРАММНЫЙ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЙ РЕПЕРТУАР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ДМШ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

CHILDREN'S AND YOUTH REPERTOIRE OF RUSSIAN COMPOSERS AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVITY AMONG STUDENTS OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS IN THE PIANO CLASS

Аннотация. В данной работе автором проанализирован и раскрыт педагогический потенциал детско-юношеского репертуара отечественных современных композиторов с целью систематизации фортепианных циклов и пьес, которые бы активизировали и развивали креативные способности учащихся в классе фортепиано в условиях ДМШ. Представлен исторический экскурс создания детской фортепианной музыки. Акцент в работе сделан на фортепианные циклы следующих композиторов: С.П. Баневича, Р.М. Глиэра, А.Т. Гречанинова, А.А. Парцхаладзе, Г.А. Портнова, А.И. Хачатуряна, В.И. Цытовича. Особое внимание уделено фортепианным циклам и отдельным пьесам для детей композиторов: С.А. Губайдулиной, Б.А. Печерского и С.М. Слонимского. Также в статье даются краткие методические рекомендации по отбору фортепианного репертуара для обучения детей.

Ключевые слова: креативность, фортепианные циклы, тематические сборники, содержание обучения, современные композиторы, сюжетность.

Abstract. In this scientific work, the author analyzes and reveals the pedagogical potential of the children's and youth repertoire of domestic contemporary composers in order to systematize piano cycles and pieces that would activate and develop the creative abilities of students in the piano class in the conditions of music school. A historical excursion into the creation of children's piano music is presented. The emphasis in the work is on the piano cycles of the following composers: S.P. Banevich, R.M. Glier, A.T. Grechaninov, A.A. Partskhaladze, G.A. Portnov, A.I. Khachaturian, V.I. Tsytovich. Particular attention is paid to piano cycles and individual pieces for children of composers: S.A. Gubaidulina, B.A. Pechersky and S.M. Slonimsky. The article also provides brief guidelines for the selection of piano repertoire for teaching children.

Keywords: creativity, piano cycles, thematic collections, learning content, contemporary composers, plot content.

В учебном процессе, особенно в музыкально-исполнительском, содержание обучения и дидактический материал являются определяющими факторами развития необходимых качеств и способностей обучающихся. Анализируя составляющие процесса обучения, мы можем констатировать, что на сегодняшний день недостаточно теоретически обоснован, методически разработан и, соответственно, практически воплощен вопрос развития такого необходимого творчески-интеллектуального качества обучающихся как креативность у юных пианистов, которые учатся в детской музыкальной школы. Исполнительский репертуар, представленный в работе, по программному содержанию, цикличности, новизне фактуры, гармонии и исполнительскому решению является нестандартным и представляет большую ценность в учебно-методическом плане.

Следует отметить, что зачастую преподаватели выстраивают репертуар по принципу скорейшего и эффективного технического развития в духе постоянного соперничества обучающихся, не учитывая при этом индивидуальных свойств и качеств характера и способностей каждого школьника. При этом упускается очень важное звено – развитие творческой составляющей обучения игре на фортепиано, поскольку речь идет о музыкально-исполнительском искусстве.

Для тех, кто занимается на фортепиано, все внимание приковано к развитию техники исходя из сложности обучения игре на данном инструменте. Однако не следует упускать из внимания, что только сама музыка, которая при своем содержательном звучании воздействует на исполнителя, дает ему определенные послы для творческих проявлений, эмоционального опыта, развития художественной эмпатии, но, чаще всего юный музыкант просто не может ими воспользоваться, потому как все подчинено требованиям строгого регламента.

Для того, чтобы развивать креативную сторону личности ребенка или подростка, учебный фортепианный репертуар должен формировать у обучающегося воображение, обладать фактурной разнообразностью. Для этого также должен быть ярким по мелодизму; иметь интересный художественный образ и воспитательный духовно-нравственный компонент; произведение должно быть выдержано в единой форме в соответствии с художественным образом для более успешного восприятия; иметь разнообразные элементы музыкального языка: различные ритмоформулы, интонационные новации, современные неклассические гармонии.

Остановимся подробнее на самом феномене креативности. Сама по себе креативность – это интеллектуальное свойство человека. Впервые это понятие ввел психолог и философ А. Уайтхед, который считал, что – «креативность есть принцип новизны» как «изначальное», как созидаящая сила, творческая энергия, неотъемлемая от самого факта существования» [12, с. 28]. Сегодня креативность считается оригинальным творческим проявлением в процессе всякой деятельности человека, которое способствует решению различных задач.

По классификации исследователей А.И. Равена и Г.И. Вергелеса креативность имеет определенные показатели: вариативность, гипотетичность мышления, способность к импровизации, способность к экстраполяции свойств одних предметов на другие, способности к оперированию несколькими идеями одновременно; беглость, гибкость, оригинальность и точность; любознательность, наблюдательность, скептицизм, настойчивость [3, с. 2]. Для активизации каждого из этих показателей необходимы определенные факторы, заложенные в программно-образном, оригинальном, современном учебном репертуаре. Это произведения, которые активизируют внимание, побуждают ребенка к воображению и фантазии.

Детская программная фортепианная музыка: пьесы, альбомы, циклы занимают особое место в творческом наследии многих европейских и русских композиторов. Обращение к этой области музыкального творчества было обусловлено, прежде всего, задачами музыкального воспитания детей. Именно так появились детские пьесы и циклы в творчестве И.С. Баха, Ж. Бизе, С. Прокофьева, А. Хачатуряна, П. Чайковского, Д. Шостаковича, Р. Шумана и многих других композиторов. Однако, не только для развития техники писали композиторы свои циклы, они больше всего делали акцент на развитии именно музыкального образного мышления, творческой эмпатийности, исполнительского артистизма в рамках образов мыслей и стиля своей эпохи. В дальнейшем развитие музыкального образования в Европе и в России определило необходимость создания нового детского репертуара для обучения будущих пианистов-исполнителей. Такие циклы создавали композиторы, которые активно преподавали. В России это А. Гречанинов, С. Ляпунов, С. Майкапар и многие другие.

Первые произведения, написанные специально для детей, в западноевропейской музыке появились ещё в начале XVIII века, намного раньше, нежели в России, что обусловлено более поздним, по сравнению с Европой, развитием

инструментальной отечественной культуры. Музыку для детей писали Ф. Лист, Ф. Мендельсон, Р. Шуман.

В России одним из самых популярных фортепианных циклов для детей стал «Детский альбом» Петра Ильича Чайковского под опусом № 39 – это сборник пьес, который композитор обозначил как «Двадцать четыре лёгкие пьесы для фортепиано». Он был создан композитором в 1878 году и издан другом композитора – Петром Ивановичем Юргенсоном. Чайковский посвятил цикл своему племяннику – Володе Давыдову, которому в то время было 6,5 лет. Считается, что композитора на создание цикла вдохновила музыка «Альбома для юношества» Роберта Шумана. Цикл построен по принципу усложнения фактуры и темпа, что соответствует принципу постепенности и последовательности в освоении материала.

Далее в XX веке детские фортепианные циклы стали появляться в творчестве таких композиторов как: А. Гедике, В. Косенко, А. Лурье, А. Лядов, Н. Метнер, С. Прокофьев, М. Равель, Г. Свиридов, К. Сен-Санс, А. Хачатурян, Д. Шостакович и многих других композиторов, которые понимали, что для музыкального образования детей требуется специальный материал.

Современный начальный учебный репертуар в классе фортепиано можно поставить в пример учебное пособие для детей дошкольного возраста «Начальные уроки игры на фортепиано» педагога и методиста Е.В. Толкуновой. Пособие выстроено таким образом, что ребенок познает музыкальный мир на фортепиано с помощью картинок, загадок и стихов. Через призму всего этого ребенок учит нотную грамоту и элементарную теорию музыки постепенно и последовательно, уже в дошкольном возрасте исполняя сначала фрагменты произведений разных композиторов, а затем целые небольшие произведения.

Особый интерес занимают необычные тематические сборники пьес отечественных композиторов. В этом плане очень необычен цикл пьес «Русский лес» композитора Г. Портнова. Каждая из пьес программного цикла представляет картину лесной жизни. В составе цикла такие пьесы как: «Елочка в росинках», «Лесной ручек», «Земляничная полянка», «Хоровод берез», «Осенний лес», «Кувшинки в озерце», «Корабельные сосны», «Цветущая черемуха», «Сломанное деревце». Данный цикл не просто творчески воздействует на учащегося, он показывает, как можно использовать музыку для воплощения образов природы.

Музыкальные сказки, по нашему мнению, отличный репертуар, который имеет много плюсов. Например: «Приключения Чиполлино» (12 пьес по сказке

Д. Родари) композитора В. Цытовича. Сюжетная линия, которая проходит через все пьесы очень полезна для развития фантазии и воображения ученика, также развивается выдержка при исполнении всего цикла, разные виды фактуры влияют на формирование технических навыков. Первые шесть пьес («Марш Лимончиков», «Синьор Помидор и кум Тыква», «Адвокат синьор Зеленый Горошек», «Семейство Тысяченожек», «Вишенка» и «Чиполлино») были написаны в 1961 году как методическая работа при окончании автором фортепианного факультета Ленинградской (Санкт-Петербургской) государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова. Остальные («Марш мышей», «Грустный Чиполлино», «Танец малышей», «Профессор Груша», «Герцог Мандарин», «Песенка колокольчиков») – были созданы в 1967 году. Несмотря на одновременное появление пьес, все вместе они составляют фортепианный цикл, объединенный одной сюжетной линией. Целиком двенадцать пьес были изданы в 1968 и в 1986 годах. Произведение предназначено для учащихся музыкальных школ по уровню сложности с 1 по 5-го классы. Цикл можно подготовить и исполнить в виде концерта ансамблем вместе с педагогом или одноклассниками.

В плане познания красоты гармонии, яркого и необычного мелодизма очень полезны пьесы композитора Р. М. Глиэра. Почему так воздействует музыка композитора на слушателя? Во-первых, за счет своеобразного гармонического построения, присущего только его. Во-вторых, за счет того, что в пьесах композитора мелодия-кантилена изображает звучание духового инструмента. Дело в том, что отец композитора был мастером по духовым инструментам, играл сам. С детства юный Глиэр впитал в себя это звучание, которое в последствии отразилось в его творчестве. Можно также сказать, что это своеобразный романсовый стиль, заложенный в фактуру. Так пьесы: «Грезы» соч. 31 №4, «Романс» соч. 31 №7, «В полях» соч. 34 №7, «Арлекин» соч. 34 № 8, «Мазурка» соч. 43 №3, «Утро» соч. 43 №4, «Ариетта» соч. 43 №7 и многие другие провидения это отлично подтверждают.

Очень красиво и изобразительно раскрывает поэзию А.С. Пушкина в своем цикле «Альбом фортепианных пьес и ансамблей для детей» композитор Сергей Баневич. В каждой пьесе композитор раскрыл характер героев пушкинской «Сказки о Царе Салтане», «Сказке о рыбаке и рыбке» и др. Для того, чтобы исполнять этот цикл ребенку нужно ознакомиться с этими сказками, прочитать их или посмотреть советские мультипликационные фильмы.

Более сложными по восприятию и исполнению являются произведения композитора Ю.А. Фалика. Его пьесы несмотря на пометку «детские», рисующие сценки из жизни игрушечного мира, достаточно оригинальны по фактуре, как в ритмическом, так и в гармоническом планах (не простые по технике исполнения). Педагогу требуется объяснять содержание художественного образа, чтобы ученик мог воплотить его при исполнении. В содержании цикла Ю. Фалика имеются такие пьесы как: 1. «Трубачи», 2. «Оловянный солдатик», 3. «Песенка Мальвины», 4. «Заводная игрушка», 5. «Дождик», 6. «Осенний вечер», 7. Два фагота (шуточный гавот), 8. «Клавесин» (или подражая Гайдну – нужно отметить, что подобные произведения используются для развития чувства стиля музыки определенной эпохи), 9. «Ночь и утро», 10. «Веселая игра». Данный цикл напоминает «Детскую тетрадь» Д.Д. Шостаковича, – семь пьес для фортепиано соч. 69 (1. Марш, 2. Вальс, 3. Медведь, 4. Весёлая сказка, 5. Грустная сказка, 6. Заводная кукла, 7. День рождения).

Необходимо также включать в учебный репертуар пьес с национально-этническими мотивами, чтобы соблюсти принцип разнообразности и познакомить учеников с подобной музыкой. Это сборники А.И. Хачатуряна (Детский альбом), А.А. Парцхаладзе (Детский альбом – такие пьесы как «Чунгури», «В поле», «Чонгурули», «Аджарский танец», «Лезгинка», «Грузинский танец», «Самаиа», «Хоруми»). Подобные произведения содержат этнические нюансы: своя ритмоформула в основе, гармония, форма и др. Основа развития креативности – это разносторонний музыкально-художественный опыт.

Необходимо отметить репертуар тех педагогов-композиторов, который создавался в первую очередь для развития творческих способностей. Ярким примером в этом плане может послужить цикл Детских пьес для фортепиано талантливого педагога и музыканта О. Геталовой под названием «Летом в деревне» с рисунками раскрасками в содержании. Это пособие создано для детей младшего и среднего школьного возраста, учащихся Детских музыкальных школ. Оно объединено общим сюжетом. Как пишет в начале своей хрестоматии О. Геталова «это целая история про каникулы в деревне, включающая в себя портреты, пейзажи, жанровые зарисовки. Каждая пьеса сопровождается маленьким рассказом и выразительным графическим рисунком, что поможет детям лучше почувствовать характер исполняемой музыки» [5, с. 2]. Не забывает О. Геталова и о развитии техники юных пианистов, для которых эта хрестоматия создана.

Мало уделяется внимание произведениям композиторов из числа выдающихся авангардистов – Альфреду Шнитке, Эдисону Денисову и особенно фортепианным сочинениям Софии Асгатовны Губайдулиной. Её цикл «Музыкальные игрушки» для детей из 14 фортепианных пьес, а также «Дюймовочка», «Тосcata-troncata», «Эхо», «Наигрыш», «Инвенция», «Злая шутка» могут развить у учащегося понимание – как исполнять атональную музыку, что также влияет на развитие творческого, креативного мышления.

В сочинениях для детей Софии Губайдулиной предстает многогранный мир, который оказывается способным захватить интерес детей и взрослых. Композитор уникально воплощает в художественной форме мир ребёнка с позиции взрослого человека. Так, в комментариях к циклу «Музыкальные игрушки» Губайдулина пишет следующее: «Этот сборник я сочиняла как запоздалое посвящение своему собственному детству» [11, с. 118].

В миниатюрах С.М. Слонимского внимание слушателей и детей захватывается оригинальными исполнительскими техническими решениями и ярким художественным образом с его необычными гармониями, сонористикой, полиритмией и политональностью. Современные художественные решения соседствуют в циклах с пьесами, отсылающими к музыкальным эпохам прошлого. Например, в цикле «Юность», явственно ощущается влияние романтической музыки Чайковского.

Сюита «Первые шаги на клавиатуре» предназначена для начинающих музыкантов. Сюита открывается легкими одноголосными пьесами, написанными для одной руки (исполнение одной рукой поможет укрепить ее, и, соответственно повлияет на формирования навыка координации между двумя руками при разучивании пьес двумя). При этом детей, которые делают первые шаги на клавиатуре, композитор знакомит и с теорией музыки – с разными ладами, которые встречаются в пьесах: мажор-минор, лидийский, фригийский лады). Именно это делает музыку Сергея Слонимского для детей уникальной для изучения.

Даже самый мало инициативный учащийся, взяв в руки сборник «В виртуальном мире», поспешит заглянуть в ноты с необычными современными названиями, нотным текстом и рекомендациями по техническому исполнению на фортепиано. По задумке С. Слонимского, чтобы исполнить такие пьесы как «Инопланетянин на НЛО» или «Компьютерный робот» нужно не только играть на клавиатуре, но и на струнах под крышкой рояля.

КОМПОЗИТОР
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

**ИНОПЛАНЕТЯНИН
НА НЛО ***

**EXTRATERRESTRIAL
ON THE UFO ***

КОМПОЗИТОР
SAINT PETERSBURG

Legend:

- * Перед исполнением дюпстр вынуть, освободив струны.
Before playing take off the desk, setting the strings free.
- ** a corde — игра на струнах с нажатой педалью.
— playing on the strings with pressed pedal.
- pizz. — щипок струны. Нужную струну найти по молоточку беззвучно нажатой клавиши.
— pluck the string. Find the necessary string according to the hammer of the soundless pressed key.
- ord. — обычная игра на клавишах.
— play onto the keys as usual.
- *** \downarrow — играть по клавишам правой рукой и одновременно глушить струны соответствующих нот ребром ладони или сжатыми между собой пальцами левой руки.
— play on the keys with the right hand on the ground of corresponding notes' strings pressed with the left hand's palm-edge or clenched fingers.
- **** \downarrow — произвольно взятые сжатыми между собой пальцами струны (или комплекс струн) ровня в высоком (H), среднем (B), низком (L) и крайне низком (UL) регистрах (на педали).
— piano strings (complex of strings) with the clenched fingers in the high (H), middle (B), low (L) and ultra low (UL) registers (on the pedal).
- ***** — удар нажатой и отпущенной пружины замка клавиатуры. При отсутствии замка — удар средней фалангой второго пальца по крышке роля.
— strike of the pressed and let down string of the keyboard lock. If there is no lock, strike piano cover with the middle nut of the second finger.
- ***** \downarrow — комплекс самых низких струн, взятый ребром ладони правой руки с нажатой педалью.
— complex of the lowest strings with the right hand's palm-edge and the pedal pressed.

Только для личного пользования с 6353 к 30.08.2010

Рис. 1. Пьеса «Инопланетянин на НЛО» из цикла «В виртуальном мире» С.М. Слонимского

Мало внимания уделяется произведениям композитора Бориса Абрамовича Печерского, который создал много фортепианной музыки для детей. Это, к примеру, – цикл из 17 пьес «Минутки» для начинающих; цикл «Двухголосные инвенции в стиле барокко» для учащихся ДМШ, который подобен Пятнадцати двухголосным инвенциям И.С. Баха и многое другое. Особенно ярко выделяются циклы: Сюита для начинающих пианистов «Птичий бал» и «Любимые небылицы в танцах и лицах». Цикл «Птичий бал» очень оригинальный в своем художественно-изобразительном плане. Каждая пьеса изображает определенную птицу, например, №1 Скворец, №2 Трясогузка и др. Цикл «Любимые небылицы в танцах и лицах» – это десять танцев, каждый из которых начинается с задорного одностишия. Например, №1 Марш – «Шел веселый мишка по своим делишкам» и т.п. Это позволяет ребенку настроиться на образный строй пьесы.

Рассмотрев достаточное количество фортепианных циклов и пьес отечественных композиторов 20 века и современных, необходимо отметить, что главной связующей особенностью выступает цикличность – особенно полезны

те пьесы, которые связаны общим сюжетом. Таким образом, для отбора репертуара, который активизировал бы креативные способности обучающихся необходимо придерживаться принципов: программности, разнообразности фактуры, гармонии, сюжетности, постепенности и последовательности технического усложнения произведений.

Дополнительно нужно отметить, что работа с вышеописанным музыкальным материалом требует использования в процессе обучения следующих принципов. При работе с циклами будет реализован использован принцип индуктивного восприятия целостности произведения. По-новому будет освещен принцип наглядности. И конечно, более глубоко будут задействованы связь теории с практикой и единство художественного и технического.

Подобный репертуар необходимо разучивать с применением следующих методов: всесторонний сравнительный анализ музыкальных произведений; художественно-ассоциативного творчества; творчески-дедуктивного; музыкально-исполнительского анализа и многие др. Таким образом, можно рассматривать данный программный детско-юношеский репертуар отечественных композиторов как средство развития креативности у учащихся ДМШ в классе фортепиано.

Литература

1. *Артемова Е.Г., Вакашева М.А.* Анализ современных педагогических подходов к развитию интереса учащихся к музыке XX-XXI века в классе фортепиано // Искусство и образование. – 2022. – № 1 (135). – С. 139-145.
2. *Бородянский М.Л.* Развитие творческих способностей детей в начальный период обучения игре на фортепиано // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 5. – С. 79-89.
3. *Вергелес Г. И., Раев А. И.* Творческие способности как предмет психолого- педагогического исследования // Младший школьник: формирование и развитие его личности: сб. науч. тр. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 3-9.
4. *Вергелес Г.И.* Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 100. – С. 7-18.
5. *Геталова О.* Летом в деревне [Ноты]: Детские пьесы для фортепиано. – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 50 с.
6. *Демченко А. И.* Искусство активного жизнеутверждения // Советская музыка. – 1982. – №10. – С. 10-14.
7. *Князева Г.Л., Печерская А.Б.* Педагогические аспекты работы над звукоизвлечением в фортепианных произведениях композиторов-романтиков // Искусство и образование. – 2022. – №6 (140). – С. 168-174.

8. Князева Г.Л., Печерская А.Б. Фортепианный педагогический репертуар как фактор гармонизации индивидуально-личностных особенностей студентов-музыкантов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). – С. 190-193.
9. Пань Х. Детские циклы китайских композиторов XX века // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 3. – С. 92-99.
10. Солертовская Н. К. Гуманизация занятий с учащимися ДМШ в классе фортепиано // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 3. – С. 59-64.
11. Титова С.С. Фортепианный цикл для детей второй половины XX века (на примере художественного языка и композиции «Музыкальных игрушек» С.А. Губайдулиной) // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 353-355.
12. Уайтхед А. Избранные работы по философии: Пер. с англ. / Сост. И. Т. Касавин: Общ. ред. и вступ. ст. М.А. Кисселя – М.: Прогресс, 1990. – 720 с.

Горелов Никита Александрович –
преподаватель училища при Академии хорового
искусства имени В.С. Попова,
аспирант Московского государственного института
музыки им. А.Г. Шнитке
(научный руководитель: кандидат педагогических наук,
профессор А.Б. Печерская)
e-mail: boljedore@yandex.ru

Gorelov Nikita A.,
teacher of the college at the Victor Popov
Academy of Choral Art,
post-graduate student in Moscow A. Schnittke State Music Institute
(scientific adviser: PhD of Pedagogical Sciences,
Professor A.B. Pecherskaya)

«МОДУЛЯЦИОННОЕ СОЛЬФЕДЖИО» В.Б. БРАЙНИНА**"MODULATION SOLFEGGIO" BY V.B. BRAININ**

Аннотация. Статья посвящена анализу работы известного педагога-музыканта, автора методики по развитию музыкального интеллекта детей и подростков, основателя и директора музыкальной школы Musikschule Brainin e. V. (Германия) Валерия Борисовича Брайнина «Модуляционное сольфеджио». Рассматривается взятая В.Б. Брайниным за основу тонально-модуляционная система Н.А. Римского-Корсакова. Выявляются преимущества предложенной В.Б. Брайниным методики и изучается возможность её использования для работы в системе музыкального образования.

Ключевые слова: В.Б. Брайнин, модуляционное сольфеджио, родство тональностей, энгармоническая модуляция, музыкальное образование.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the work of the famous teacher-musician, author of the methodology for the development of musical intelligence of children and adolescents, founder and director of the Musikschule Brainin e. V. (Germany) Valery Borisovich Brainin "Modulation solfeggio". Parallels are drawn with the tone-modulation system of N.A. Rimsky-Korsakov and the system of kinship of tonalities of L. Mazel. The advantages of the system proposed by V.B. Brainin are revealed and the possibility of its use for work in the music education system is studied.

Keywords: V.B. Brainin, modulation solfeggio, kinship of tonalities, enharmonic modulation, musical education.

Книга В.Б. Брайнина «Модуляционное сольфеджио», с одной стороны, представляет очередной раздел в изложении его метода, с другой стороны, является оригинальным, не имеющим аналогов трудом по вопросам модуляций.

Нужно сказать, что разбор видов и средств модуляций содержится в значительном числе научных и учебно-методических трудов, посвящённых как классической, так и современной гармонии. В учебной практике модуляция обычно слегка затрагивается в музыкальных школах, где происходит первичное знакомство с этим понятием и изучаются тональности I степени родства. Затем модуляция подробно рассматривается в средних специальных заведениях в курсе гармонии. На музыковедческих отделениях происходит полноценное практическое освоение постепенных модуляций во все степени род-

ства и различных энгармонических модуляций. На исполнительских отделениях модуляция в I степень родства изучается, как правило, подробно (как в письменных работах и в игре на фортепиано, так и в анализе музыки), остальные виды модуляций - с разной степенью подробности в разных учебных заведениях. На вокальных отделениях училищ и колледжей модуляция иногда не осваивается вовсе.

Книга В.Б. Брайнина преследует цель практического освоения модуляций из любой тональности в любую. Для этого предполагается сольфеджирование в виде арпеджио и игра на фортепиано. Целью является «свободная импровизация модуляций из любой тональности в любую с помощью внутреннего слуха, для чего предлагается ограниченное число гармонических оборотов» [1, с. 2]. Целевая аудитория книги широкая - это и педагоги, желающие обучить свободному пению модуляций учеников старшего возраста, это и сами учащиеся музыкальных училищ, и продвинутые учащиеся старших классов музыкальных школ, способные понимать излагаемые термины и символику.

В книге применяется релятивная сольмизация в той форме, которую В.Б. Брайнин применяет в работе с детьми [2]. «За основу взяты слоги Хейно Кальюсте (Heino Kaljuste), модифицированные применительно к одноимённым мажору и минору» [1, с. 11]. Автор считает владение данной сольмизацией желательной, но не обязательной предпосылкой для знакомства с курсом.

Книга поделена на две части. Первая часть посвящена постепенным модуляциям во все степени родства на базе тонально-модуляционной системы Римского-Корсакова [8]. Выбраны модуляции через общий аккорд, в которых общий аккорд – «всегда тоника исходной тональности, которая повторяется в другом ступеневом значении в целевой тональности» [1, с. 9]. Ограничение вариантов модуляции упрощают поставленную задачу практического освоения. В дальнейшем, когда учащийся уже будет достаточно подготовлен, в его арсенале будет достаточно средств, чтобы осуществлять любой тип модуляций. В любом случае, для пения избранный способ - наиболее удобный.

Автор предлагает продуманную и логичную систему обучения. Он облегчает практическое понимание модуляции с помощью предварительного освоения отдельных её этапов. Процесс модулирования поделён на строительный материал, «кубики», из которых этот процесс складывается. Перед тем, как осваивать модуляции в 1-ю степень родства, Брайнин предлагает для изучения четырёх- и пятитактовые обороты. Прежде всего, это те обороты, которые

начинаются с диатонических трезвучий и сектаккордов и приводят к тонике (первый тип). Нетрудно догадаться, что они впоследствии становятся ядром модуляции в 1-ю степень: каждое диатоническое трезвучие лада можно представить в виде начальной тоники, а саму тонику - в виде конечной цели модуляции, например:

Мажор:

II-(...)-I

1.

le le na ra le na ra le na so ti le wi so jo jo

le na na ra le na ra le na so ti le wi so jo jo

Илл. 1

Второй осваиваемый тип оборотов – пятитактовые кадансовые обороты. Они нужны для закрепления в тональности, то есть в модуляционном процессе следуют после собственно модуляционных оборотов (первый тип). Пример:

2.

jo wi so jo na na ra jo so wi so jo so na so ti jo wi so jo

Илл. 2

Первые два названных типа оборотов осваиваются в тональностях Fis-dur и fis-moll. Эти тональности являются основными у Брайнина при работе в ладу на начальном этапе обучения, так как он считает их наиболее удобными для начального развития ладового слуха у детей (см. об этом, например, в статье А.С. Щетинского [11]).

Третий тип оборотов - последнее звено предварительной подготовки перед непосредственным изучением модуляции - четырёхтактовые обороты, начинающиеся с тоники и приводящие к тонике. Они приводятся в до мажоре и до миноре, потому что в модуляционных прелюдиях, которые предлагаются далее, эти тональности применены в качестве исходных. Благодаря наличию этих оборотов в подготовительной части, в нотных примерах основной части экспозиция тональностей пропущена и подразумевается. Пример:



Илл. 3

Наконец, после этого автор переходит к рассмотрению «модуляционных прелюдий» 1-й степени родства из до мажора и до минора. В этой главе начинает излагаться метод наглядного представления тональностей разных степеней родства на клавиатуре. Учащиеся должны ясно представлять модуляционное «окружение» исходной тональности. «В той же последовательности, в которой тональности расположены на клавиатуре (в мажоре: II, III, IV, V, VI; в миноре VII, VI, V, IV, III), будут осваиваться модуляции» (речь о модуляциях в 1-ю степень – В.К.) [1, с. 34].

Приведём пример модуляции в 1-ю степень родства, а именно - из до мажора в ми минор. В данном случае исходная тоника равна VI ступени конечной тональности. А это значит, что учащийся при сольфеджировании после пропевания экспозиционного оборота (пропущенного здесь по изложенным выше причинам) поёт оборот первого типа, начинающийся с диатонического трезвучия (здесь - VI₃₅) и оканчивающегося тоникой. После этого он закрепляется в тональности, пропевая заключительный оборот (второй тип):

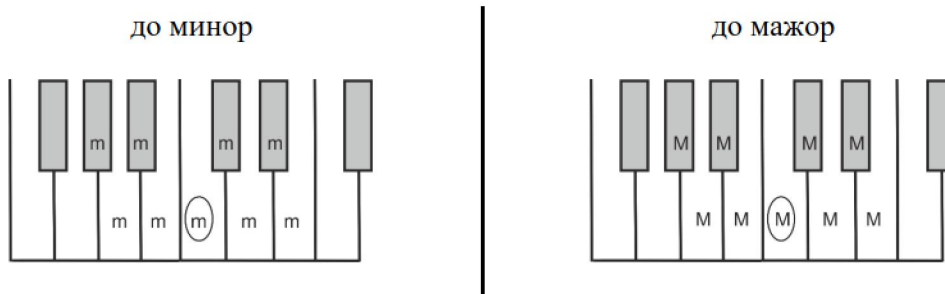
до мажор—ми минор (I=VI)



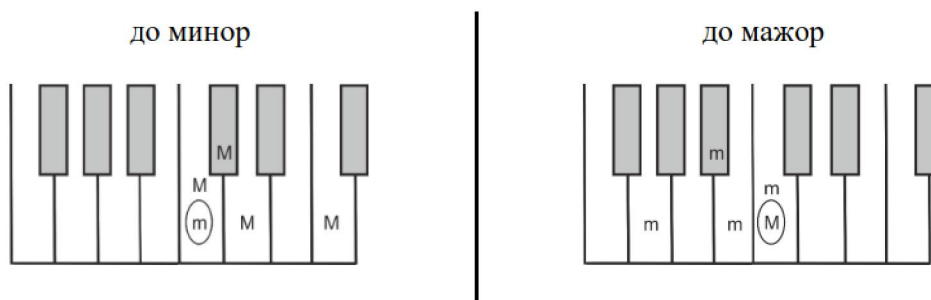
Илл. 4

В главах, посвящённых построению модуляционных планов 2-й и 3-й степеней родства, метод наглядного представления тональностей на клавиатуре разворачивается в полном объёме. За модуляционными планами следуют и модуляционные прелюдии во 2-ю и 3-ю степень. Этот материал, что логично, занимает львиную долю всей книги.

Остановимся на некоторых интересных деталях. Помимо знания того, какие именно целевые тональности 2-й и 3-й степени родства существуют по отношению к исходной тональности, учащемуся нужно быстро находить промежуточные тональности. Для этой цели Брайниным предложен особый подход, предполагающий "видение" на клавиатуре той тональности, в которой T_{35} исходной и конечной тональности могут быть трезвучиями на какой-либо ступени. Суть подхода заключается в интервальных соотношениях между двумя мажорными, двумя минорными трезвучиями, либо мажорным и минорным (два минорных трезвучия на расстоянии м.2, два мажорных трезвучия на расстоянии б.2 и т.п.). Модуляционное окружение тональностей на примере исходных до мажора и до минора представлено в двух схемах на с. 41. Приведём их здесь:



Илл. 5



Илл. 6

Далее на с. 41-49 данный подход по построению модуляционных планов изложен подробно и с примерами, мы на этом останавливаться более не будем. Дальнейшее сольфеджирование модуляции происходит таким же образом, как оно происходило в модуляциях в 1-ю степень родства. Вот пример такой «модуляционной прелюдии» из до мажора в ре мажор (через ми минор, что будет наглядно, учитывая предыдущий пример модуляции, из C-dur в e-moll). Напомним, что экспозиция тональности пропускается ввиду изученности «экспозиционных оборотов» (третий тип подготовительных оборотов):

до мажор—ми минор—ре мажор (I=VI, I=II)

ru jo wu ru jo le na ru ti le na so jo jo wu so le le na ra

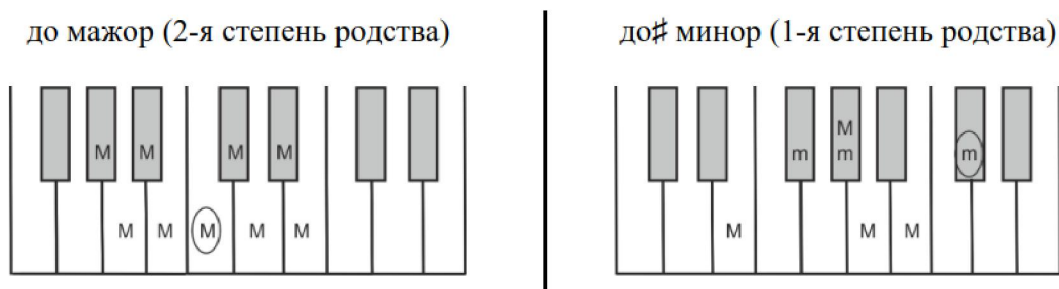
jo le na ra ti le na so jo jo wi so ra jo na na so jo wi so



Илл. 7

На с. 83-87 содержится изложение упомянутого выше наглядного подхода применительно к модуляциям в 3-ю степень родства. После того, как освоено отыскание путей к тональностям 2-й степени родства, они «станут промежуточными тональностями, которые будут связаны с целевыми тональностями 1-й степенью родства» [1, с. 84]. Автор предлагает после этого находить на клавиатуре «модуляционное окружение 1-й степени родства для целевых тональностей и определить, какие из них будут тональностями 2-1 степени родства для исходной тональности» [1, с. 84].

Приведём иллюстрацию, на которой показано «окружение исходной тональности до мажор тональностями 2-й степени родства в сравнении с окружением целевой тональности до# минор тональностями 1-й степени родства» [1, с. 85]:



Илл. 8

Далее процесс модуляции излагается пошагово (на примере модуляции C-dur - cis-moll), и затем следуют модуляционные прелюдии. Приведём пример

из этих прелюдий и для наглядности возьмём *C - fis* с промежуточными звеньями *e* и *D*, чтобы «повторить ещё раз» ранее пройденный путь:

до мажор—ми минор—ре мажор—фа# минор
(I=VI, I=II, I=VI)

Илл. 9

В конце первой части после модуляций в 3-ю степень родства расположены ещё две главы. Одна из них посвящена оборотам, аналогичным предшествующим, но без повторения общего аккорда. В другой рассматриваются т.н. «открытые» обороты, приводящие к доминанте. Цель этих двух глав - расширить понимание структуры модуляционного процесса, сделать его более текучим и свободным, тем самым более приближенным к живой музыке. Приводятся цифровки и, как обычно, нотные примеры. В заключении первой части учащимся *предлагается сочинять за фортепиано или импровизировать без*

помощи фортепиано различные модуляции из произвольной тональности в 3-ю степень родства с возвращением в исходную тональность по тем же или по другим промежуточным тональностям» [1, с. 154].

Вторая часть книги, посвящённая модуляции через одноимённую тональность и энгармонической модуляции, «предполагает предварительное представление о степени удалённости тональностей друг от друга не только по числу ключевых знаков. Такое представление довольно наглядно покрывается системой тонального родства Н. А. Римского-Корсакова, практическое овладение которой предлагается в первой части этого текста» [1, с. 3]. Структура второй части в целом такова: 1) модуляция в одноимённую тональность и через одноимённую тональности, 2) общие соображения, касающиеся энгармонической модуляции, 3) последовательное изложение энгармонических модуляций через наиболее употребимые аккорды: Ум.7, М.маж.7, М.ум.7, Ув.35.

В главе, касающейся модуляции в и через одноимённую тональность особый интерес представляет классификация способов данных модуляций (сами по себе они очевидны, но в рамках учебного процесса такая систематизация играет важную роль). Выделяется три способа. При «сопоставлении» (1) построение завершается тоникой, а следующее начинается в одноимённой тональности и модулирует в тональность 1-й степени родства. «Открытый оборот» (2) предполагает завершение построения доминантой, а следующее за ним построение начинается в одноимённой тональности и модулирует. Напомним, что открытые обороты как средство рассматривались в конце первой части, ввиду чего учащиеся с ними уже знакомы в рамках постепенных модуляций «по Римскому-Корсакову». Наконец, способ «мажоро-минор» и «миноро-мажор» (3) подразумевает завершение построения тоникой одноимённой тональности. Автором предлагаются задания по освоению данных способов модуляций.

В главе, посвящённой энгармонической модуляции в целом, Брайнин ссылается на подход к классификации модуляций, изложенный в статье екатеринбургских музыковедов З. Визеля и И. Мещеряковой «Классификация модуляций как основа методики анализа модуляционных процессов» [4]. В этой классификации предусмотрены модуляция через общий консонирующий аккорд (мажорное или минорное трезвучие) и через общий диссонирующий аккорд. Энгармоническая модуляция - частный случай тех и других модуляций. Соглашаясь с правомерностью такого подхода, автор книги из соображений общепринятости традиционного подхода рассматривает энгармоническую модуляцию отдельно.

Далее Брайниным рассматриваются модуляции только через диссонирующие аккорды, причём такие, в которых происходит энгармоническая замена звуков аккорда и тем самым меняется интервальный состав. В соответствующих главах приводятся примеры наиболее употребительных случаев таких энгармонических модуляций. Для удобства используются образцы, в которых берётся исходный аккорд либо только в основном виде, либо энгармонически равный ему, аналогичный по интервальному составу. Цель упражнений - «спонтанное разрешение диссонирующего аккорда в различные тональности» [1, с. 161]. В каждой главе перед образцами самих модуляций приводятся разрешения в тональности тех аккордов, с которыми далее будет происходить работа. Эти примеры написаны в Fis-dur и fis-moll, таким образом, чётко прослеживается линия тонального освоения гармонических средств в контексте метода Брайнина в целом. Сами же модуляции, как и ранее, происходят из C-dur и c-moll. Приведём пример энгармонической модуляции через M.маж.7 из до минора в ля мажор, в которой септаккорд двойной доминанты энгармонически заменяется на квинтсектаккорд II ступени с повышенной примой (аккорд альтерированной субдоминанты без IV# ступени):

до минор—ля мажор (ле=на; $\Pi_7^{\#3\#5} = \Pi_5^{\#1}$)

le ni ra jo wu so so jo na ra jo li wi so jo wi

Илл. 10

Крайне интересна глава про энгармонизм М.ум.7, в которой рассматриваются, среди прочего, авторские аккорды («рахманиновская S», «Тристан-аккорд») и их приравнивание к другим функциям при энгармонической модуляции. Вот один из примеров:

до минор—миь минор (на=ле; VII⁴₃^{#1-3+4}=II₇)

na ru ti wu le na ru jo

Илл. 11

В конце книги, после Заключения, в Приложении приводится целиком статья В.Б. Брайнина, изданная в 2014 году, о наглядном представлении всех кратчайших модуляционных планов в контексте профессионального музыкально-теоретического образования [3]. Обобщив теоретические выводы, сделанные Л. Мазелем в «Проблемах классической гармонии» [7] и изложение тонально-модуляционной системы Н. Римского-Корсакова, выполненной М. Иглицким [5], В. Брайнин предлагает свою модель наглядного представления модуляций (причём годной не только для системы Римского-Корсакова, но и для прочих тонально-модуляционных систем), которая может служить неоценимым подспорьем при изучении гармонии в музыкальных училищах. Что касается связи данной статьи Брайнина с его книгой, то она, безусловно, есть, но, по мнению

автора, для практического изучения модуляций детьми посредством сольфеджирования теоретическое подспорье в виде данных схем и математического вычисления модуляционных путей не является обязательным.

Конечная цель книги вовсе не ограничивается школьным освоением различных типов модуляций. Во Введении автор подчёркивает, что излагаемый в книге учебный материал должен служить лишь подготовкой, облегчающей учащимся и другим музыкантам постепенное освоение живой музыки, гармонических стилей на разных этапах исторического развития (см. [1, с. 3]): *«Моей педагогической концепции («вероятностное прогнозирование при восприятии музыки») в большей степени отвечает не стилистически абстрактный подход (как в этом тексте), но исторический, т.е. освоение гармонии соответственно композиторским стилям, подобно тому, как это изложено в немецком учебнике Дитера де ла Мотта [Motte] и в учебном пособии о модуляции его ученика Клеменса Кюна [Ktihn], Имеется в виду исторический подход к гармоническим явлениям и избегание схематического («школьного») четырёхголосия, что специально оговорено в издательской аннотации к учебнику Кюна. Тем не менее, практическому слуховому освоению «гармонии в стилях», по моему мнению, должна предшествовать наглядная и слуховая ориентация в тонально-модуляционной системе через простые схемы. Если у учащегося нет навыка «видения и слышания» гармонии, исторические примеры, записанные в свободной фактуре, будут малополезны».*

Многие ценные находки, содержащиеся в книге В.Б. Брайнина «Модуляционное сольфеджио», при их внедрении в практику могут внести свежую струю в преподавание музыкально-теоретических дисциплин в учебных заведениях России и мира.

Литература

1. Брайнин В.Б. Модуляционное сольфеджио: рукопись. 2023.
2. Брайнин В.Б. О возможной рациональной слоговой системе релятивной сольмизации // Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного общего музыкального образования. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 73-97.
3. Брайнин В.Б. Освоение тонально-модуляционных систем в контексте профессионального музыкально-теоретического образования. Метод наглядного представления всех кратчайших модуляционных планов // Музыкальное искусство и образование. – 2014. – № 1. – С. 99-113.

4. Визель З.А., Мещерякова И.Н. Классификация модуляций как основа методики анализа модуляционных процессов // Актуальные проблемы вузовской музыкальной педагогики: сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. – Вып. 76. – М., 1984. – С. 77-93.
5. Иглицкий М. Родство тональностей и задача об отыскании модуляционных планов // Музыкальное искусство и наука. Вып. 2. – М.: Музыка, 1973. – С. 190–205.
6. Куликовская Т.Л. Музицирование на уроках сольфеджио — «сольфеджио с удовольствием» // Музыка в школе. – 2022. – № 1. – С. 20-24.
7. Мазель Л. Проблемы классической гармонии. – М.: Музыка, 1972. – 616 с.
8. Римский-Корсаков Н.А. Практический учебник гармонии / Под ред. М.О. Штейнберга. 21 изд. – М.: Либроком, 2010. – 169 с.
9. Спиркина Е.А. Междисциплинарный подход к процессу изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах культуры // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 2. – С. 256-265.
10. Федотова Т.Ю. Ценностно-смысловой подход в музыкально-теоретической подготовке студентов педагогического колледжа // Искусство и образование. – 2022. – № 4 (138). – С. 147-153.
11. Щетинский А.С. Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В. Брайнина // Музыкальная академия. – 1993. - № 1. – С. 160-164.

Корсаков Виктор Сергеевич,
преподаватель музыкально-теоретических дисциплин
ДМШ имени С.И. Танеева, аспирант Уральской консерватории
им. М.П. Мусоргского (научный руководитель:
доктор искусствоведения, профессор Г.У. Лукина),
e-mail: _vitus-999@yandex.ru

Korsakov Viktor S.,
teacher of musical and theoretical disciplines
at the S.I. Taneyev Musical School,
postgraduate student
at the M.P. Mussorgsky Ural Conservatory (supervisor:
Doctor of Art History, Professor G.U. Lukina),
e-mail: vitus-999@yandex.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ В ДЕТСКИХ САДАХ КИТАЯ

SPECIFICS OF WORKING WITH PRESCHOOLERS IN KINDERGARTENS IN CHINA

Аннотация. Дошкольное образование в Китае формировалось на основе методических подходов и принципов, сформированных под влиянием западноевропейских и российских исследований в этой области. На рубеже XX-XXI вв. начали активно внедряться новые передовые методики воспитания. В музыкальном образовании дошкольников большое распространение получили методики К. Орфа и З. Кодая, а также идеи комплексного образования, унаследованные из советской школы. В музыкальных занятиях сочетаются различные виды деятельности: вокальная, языковая, исследовательская, творческая, ассоциативная. Занятия нацелены на развитие эстетической отзывчивости на музыку, а также предполагают не только слушательскую деятельность, но и игру на музыкальных инструментах, участие в театральных постановках.

Ключевые слова: дошкольное музыкальное образование в Китае, эстетическое воспитание, методика организации музыкальных занятий, индивидуальный подход к ребенку.

Annotation. Preschool education in China was formed on the basis of methodological approaches and principles formed under the influence of Western European and Russian studies in this area. At the turn of the XX-XXI centuries, new advanced methods of education began to be actively introduced. In the musical education of preschoolers, the methods of K. Orff and Z. Kodaya, as well as the ideas of complex education inherited from the Soviet school. Music classes combine various types of activities: vocal, linguistic, research, creative, associative. Classes are aimed at developing aesthetic responsiveness to music, and also involve not only listening activities, but also playing musical instruments, participating in theatrical productions.

Keywords: preschool music education in China, aesthetic education, methods of organizing music classes, individual approach to the child.

Общие положения дошкольного образования в Китае

До недавнего времени подход к дошкольному образованию детей в Китае значительно отличался от тех идей и практик, которые применяются в настоящее время. Для китайской системы дошкольного образования была характерна прагматичность и селективность, где доминировал императивно декларативный стиль обучения, обусловленный традиционными представлениями. После образования КНР в 1949 году значительное влияние на дошкольное образование оказывала советская образовательная система. В качестве

цели образования ставилось патриотическое, нравственное и эстетическое воспитание детей [1].

Значительные преобразования в методике китайской системы дошкольного воспитания и развития детей произошли на рубеже XX и XXI вв., когда в Китае стали активно внедряться новые и передовые западные методики воспитания. На этот период приходится активное развитие теоретического освоения иностранного материала и проведения новых исследований специалистами в области музыкального образования. В качестве основных направлений исследований можно выделить: поиск максимально эффективных методов стимулирования творчества и воображения у детей, развитие музыкального восприятия и поиск оптимальной системы музыкального воспитания, которая могла бы способствовать гармоничному развитию ребенка с точки зрения физического, эмоционального, интеллектуального, социального аспектов.

Начиная с 80-х годов XX века в Китае началась реформа дошкольного образования и воспитания. Государство обнародовало «Правила работы в детском саду» (исследование) (1989), «Правила по детскому саду» (1989), «Схема планирования развития детей в 1990 -х годах» (1992) и «Правила работы в детском саду» (1996) [2].

Начиная с 90-х гг. XX века дошкольное музыкальное образование в Китае вновь подверглось реформированию со стороны государства, которое происходило в рамках «Генерального плана национального художественного образования». Согласно данной программе, детские сады были обязаны осуществлять воспитание детей на основе национальных ценностей, а также организовать художественное образование на высоком уровне [3].

Недавно закончилось осуществление «Национальной программы реформирования и развития образования на средне- и долгосрочную перспективы» (2010-2020 годы). Помимо этого, в настоящий момент в китайском образовании действует «Программа развития дошкольного образования», разработанная Государственным советом КНР, в рамках которой активно распространяется «Руководство по обучению и развитию для детей от 3 до 6 лет» [4; 5].

В данном руководстве изложены основные принципы и содержание обучения и воспитания дошкольников, которые поделены на три возрастные группы: 3-4 года, 4-5 лет и 5-6 лет. Для каждого аспекта воспитания детей, в том числе и развития у детей творческих навыков, а также музыкального обучения,

определена общая схема работы для дошкольных учреждений, где сформулирован план того, что и в каком виде должен освоить дошкольник к определенному этапу обучения. По каждому из разделов подготовлены методические рекомендации, от которых преподаватели должны отталкиваться в процессе работы с детьми.

В результате реформ в настоящее время китайское дошкольное образование исходит из гуманных принципов в воспитании и обучении детей. Методистами и воспитателями четко понимается задача комплексного воспитания и развития ребенка. В процессе воспитания дошкольников для преподавателей в качестве цели стоит не только достижение уровня государственных стандартов или выполнение программы обучения, но и внимательный учет особенностей ребенка, его возможностей, желания и заинтересованности. Ключевой задачей воспитания дошкольника является развитие его базовых и творческих навыков, развитие его навыков обучения, стимулирование ребенка к получению новых знаний и к применению их на практике. В современной китайской дошкольной системе существует четкое понимание того, что преподавание детям младшего возраста требует от воспитателя особых навыков и умения работы с детьми, поскольку восприятие окружающего мира, психологическое, умственное и физическое развитие дошкольников требует особого отношения.

Суть новой парадигмы в музыкальном воспитании заключается в понимании того, что музыкальное образование – это область знаний, стимулирующая развитие личности и раскрытия талантов и возможностей учеников, а не только набор конкретных навыков и умений. Согласно данной парадигме, ключевым объектом педагогического внимания должен стать сам ученик и его внутренний мир [6].

Особенности музыкального образования дошкольников в КНР

Музыкальное образование является неотъемлемой частью воспитания детей в Китае. В современной китайской педагогической практике существует четкое понимание того, что музыкальное образование стимулирует комплексное развитие ребенка в его раннем возрасте, прививает ему чувство красоты и развивает не только эстетические и психологические, но и умственные способности.

Методологическая база в области музыкального образования дошкольников в настоящий момент активно расширяется. В начале XXI века значительную роль играли классические западные методики музыкального воспитания детей, созданные на основе многолетнего опыта и практики. Среди многих направлений в современной системе музыкального образования можно отметить систему музыкального воспитания детей по методике К. Орфа в Китае, которая получила значительное развитие в 90-е гг. XX века благодаря переводу трудов педагога на китайский язык. Ключевым элементом идей Карла Орфа является самостоятельный поиск детьми музыкантов внутри себя, который осуществляется посредством обучения игре на простых музыкальных инструментах, таких как колокольчики, треугольники, ксилофон, металлофон и др. Занятия по данной методике побуждают детей фантазировать и импровизировать [7].

Еще одной довольно распространенной мировой методикой музыкального воспитания дошкольников является метод Кодая, который использует последовательный подход к развитию ребенка, вводя навыки постепенно – в соответствии с возможностями ребенка. Первоначально вводятся самые легкие новые понятия и постепенно происходит продвижение к более трудным. Дети впервые узнают об основных музыкальных концепциях посредством слушания, пения или движения. Концепции постоянно пересматриваются и подкрепляются дополнительными играми, движениями, песнями и упражнениями [8].

«Руководство по обучению и развитию детей дошкольного возраста (3-6 лет)» является наиболее распространенным методическим пособием в Китае. Оно представляет собой часть государственного стандарта КНР. В нем даются методические рекомендации, затрагивающие воспитание детей с нескольких сторон, среди которых присутствует творческое, включающее музыкальное воспитание. В данном руководстве направления развития в каждой области изложены в нескольких аспектах, среди которых представлены общие теоретические положения, позволяющие воспитателю правильно выбрать программу обучения дошкольников в детском саду, а также положения, описывающие результаты, которые дошкольники должны достигнуть в ходе программы обучения. Помимо этого, в каждом из блоков руководства организованы специальные блоки, оказывающие вспомогательную функцию педагогу в процессе обучения и воспитания [9].

Помимо этого, общий методический комплекс в современной китайской системе дошкольного музыкального образования условно можно разделить

на три направления, которые стремятся достичь целей в трех аспектах музыкального обучения дошкольников: когнитивный, эмоциональный и практический аспекты.

В рамках когнитивного аспекта задача воспитателя обычно заключается в том, чтобы развить у детей слух, научить их отличать различные звуки природы, животных, предметов и музыкальных инструментов. Развитие данного навыка должно происходить постепенно от более простого к сложному. Вначале воспитателям рекомендуется проводить занятия в более свободной форме, вместе с детьми подражать звукам тех или иных животных, предметов и явлений, чтобы дошкольники могли соотносить различие звуков с конкретными предметами или явлениями. В более старших возрастных группах воспитатель должен объяснять детям особенности музыкальных инструментов, демонстрировать им на своем примере навыки игры, показывать звуки и мелодии, которые инструменты способны производить. В самой старшей возрастной группе (6 лет) дети должны уметь исполнять простые музыкальные мелодии, характерные для того или иного инструмента. Для этого преподаватель должен подобрать индивидуальную программу занятий для каждой дошкольной группы, зависящую от степени заинтересованности, навыков и скорости освоения материала дошкольниками. В идеале дошкольники должны освоить базовые техники хотя бы одного музыкального инструмента.

Еще одним важнейшим аспектом музыкального образования дошкольников в Китае является комплексность образования, которая была унаследована из советской школы. Совмещение комплексного музыкального развития детей с другими аспектами искусства – неотъемлемая часть процесса воспитания дошкольников. Под этим подразумевается организация занятий по пению, драматических кружков, заучивание стихов и песен. В ходе музыкальной подготовки детей поощряется работа воспитателя по организации небольших мероприятий, где дошкольники могут продемонстрировать навыки игре на музыкальных инструментах. Такие выступления могут быть организованы как внутри воспитательной группы детского сада, так и с приглашением родителей

Согласно «Руководству по обучению и развитию детей дошкольного возраста (3-6 лет)», в музыкальном воспитании дошкольников процесс обучения разделен на три года. Для каждого возраста установлен различный образовательный контент. Учителя должны реализовать план образования в соответствии с образовательным контентом и готовить методические разработки для

каждого класса. Ежемесячно преподаватели отчитываются о своей работе перед методической комиссией.

Первая группа дошкольников включает детей возраста 3-4 лет. В рамках данного года обучения дети должны научиться отличать и изображать звуки природы, различных животных, таких как птицы, коровы, козы и мн. др. Поощряется произвольное повторение детьми мелодий или звуков, которые они запомнили. Преподаватель может вместе с детьми напевать или наигрывать знакомые мелодии и песни. По возможности дети должны запоминать маленькие стишки или песенки [10].

Вторая группа дошкольников включает детей возраста 4-5 лет. В рамках обучения на данном этапе дети должны лучше начать разбираться в различиях между тонами звуков, мелодий и интонацией говорящих, а также лучше понимать динамику звука, различая особенности высокой и низкой громкости мелодии. Также дети должны уметь воспроизводить понравившиеся им песни и стихи, запоминать слова песен и стихов. На данном этапе дошкольники также должны уметь пользоваться базовыми техниками музыкальных инструментов, уметь играть простейшие звуки и мелодии. На данном этапе обучения преподаватель должен вводить больше групповых занятий, среди которых могут быть такие, как пение в хоре или театральное представление [11].

Самая старшая возрастная группа дошкольников включает детей возраста 5-6 лет. В данной группе дети должны более осознанно подходить к анализу музыки, исполнению песен, стихов, а также музыкальных мелодий. Дошкольники должны проявлять еще большую активность на музыкальных занятиях, уметь самостоятельно разучивать песни и стихи, проявлять интерес к участию в представлениях.

Относительно работы воспитателя выделяются следующие принципы: в процессе работы с дошкольниками преподаватель должен особенно внимательно следить за успеваемостью детей, стремиться находить индивидуальный подход к каждому ребенку и не требовать от всех детей достижения одинаковых результатов, понимая то, что каждый ребенок отличается своими навыками восприятия информации и скорости обучения.

В первую очередь воспитатель должен суметь организовать и заинтересовать детей в процессе обучения. Для начала преподавателю предлагается включать детям звуки природы, а также простые мелодии, благодаря которым дети смогут лучше научиться различать особенности каждого звука, смогут сформировать у себя основу эстетического восприятия и подготовить почву

для развития музыкального слуха. В процессе работы с детьми методически рекомендуется активно приобщать детей к музыке посредством игрового обучения, которое большим образом подходит для дошкольников. Важным фактором в процессе музыкального воспитания детей также является создание благоприятной атмосферы, где дети себя могут чувствовать комфортно, не получая излишнего давления со стороны преподавателя. Воспитатель не должен создавать атмосферу школьного урока, а должен как бы направлять обучение дошкольников. Данные подходы позволяют детям младшего возраста без лишних стрессов постепенно осваивать знания, предусмотренные программой музыкального обучения. Во всех методиках музыкального обучения в Китае в первую очередь отдается предпочтение китайским традиционным музыкальным инструментам, которые в определенных случаях дополняются западными.

Можно выделить несколько направлений деятельности в ходе музыкального обучения детей: на занятиях музыкой дошкольники занимаются пением, танцами, слушают музыку и занимаются игрой на ударных инструментах, а также участвуют в театральных постановках.

В процессе обучения пению выделяют несколько видов занятий:

- 1) сочетание вокальной и языковой деятельности (для исполнения выбираются песни с сюжетами, позволяющие детям испытать выраженные в песне эмоции);
- 2) сочетание пения и иной детской творческой деятельности (для исполнения выбираются песни с сильным эффектом визуальных ассоциаций, вследствие чего появляется возможность использовать сюжеты песни на уроках рисования);
- 3) сочетание пения с научными занятиями дошкольников (песня должна углублять знания детей о природе, содержание песни должно быть понятно детям при помощи наглядной визуализации);
- 4) сочетание пения и занятий по математике (возможен выбор песни о цифрах);
- 5) сочетание пения и иной дошкольной образовательной деятельности (детское мышление отличается образностью. Во время занятий пением можно использовать игрушки, чтобы занятие проходило более наглядно, живо, ясно, что поможет детям быстрее и лучше освоить материалы занятий).

В процессе обучения пению дошкольных групп выделяют следующие этапы. Сначала воспитатель знакомит детей с текстом песни. Затем озвучивает

им ритм песни. После этого ученики изучают мелодию песни. Затем преподаватель по частям обучает детей песне. После того, как дети изучили песню, преподаватель и дети исполняют песню полностью. Завершается обучение исполнением песни по нотам.

Для обучения подбирается живая, ритмичная музыка, вызывающая у детей интерес к занятиям. Дети любят одновременно исполнять песню и танцевать, поэтому для занятий больше всего подходят песни с простым ритмом.

Отдельного внимания заслуживает процесс прослушивания музыки. Прослушивание музыки – эстетическая деятельность, направленная на восприятие, оценку, понимание музыки. Прослушивание музыки в детских садах может организовываться с двух сторон: посредством специального подбора материалов для прослушивания музыки и демонстрации преподавателем примера музыкального исполнения и игры на инструментах в процессе пения, танца.

В процессе обучения воспитатель может использовать следующие приемы. Подбирать детские песни, обладающие художественной ценностью, интересные и понятные детям с точки зрения содержания и эмоций. Перед повторным прослушиванием композиции преподаватель спрашивает у детей, какие впечатления у них остались после первого прослушивания музыки, как у мелодии изменяется скорость и динамика.

Отдельно выделяют такой прием как сравнение. Необходимо дать детям возможность сопоставлять мелодии, сравнивать эмоциональные свойства разных композиций. Такой способ позволяет детям научиться различать музыкальные стили и жанры.

Помимо этого, важным приемом является помощь педагога детям в выражении своих эмоций по отношению к прослушанной композиции.

Пример музыкального занятия в старшей группе дошкольников в Китае

Рассмотрим план занятия, предназначенного для старшей возрастной группы дошкольников. Данный музыкальный план был взят в качестве материала для исследования из базы детского сада Чэньгуан, расположенного в районе Циньхуай в городе Нанкин в провинции Цзянсу.

Темой занятия с детьми является песня «春天在哪里» (А где же весна?). Текст песни на китайском языке представлен следующим образом:

春天 在哪里？春天在小朋友的眼睛里，这里有红色的花，这里有绿色的草，还有那会唱歌的小黄鹂 (Перевод: А где же весна? Весна в глазах детей. Весна в красных цветах. Весна в зеленой траве. Весна в пении маленькой иволги).

Цели занятия:

- 1) Прочувствовать радостный и живой ритм мелодии. Начать предварительное разучивание песни «А где же весна?»
- 2) Выбрать наиболее подходящий способ изучения, понимания и разучивания песни.
- 3) Испытать счастье и чувство сопричастности, которые приносит самообучение в процессе разучивания песни.

Подготовка к занятию:

- 1) Подготовка реквизита: аудиозапись, компьютер, учебные материалы, картинки.
- 2) Подготовка к исполнению: дети наблюдают за пейзажем весны и получают предварительное представление о ее основных характеристиках.

Процесс занятия:

Прослушать песню «А где же весна?». Педагог просит детей внимательно послушать музыку. Он спрашивает детей, насколько им понравилась песня и как они ощущают себя после ее прослушивания.

Далее педагог представляет методы разучивания песни и узнает у детей, насколько они готовы. Обычно дети разучивают песни вместе с преподавателем, однако в рамках данного занятия дети должны самостоятельно попытаться разучить песню. Преподаватель для этого специально собирает пять небольших групп. Каждая группа обучается индивидуально, согласно отдельной схеме заучивания. Дети могут свободно выбирать порядок обучения. Попробовать исполнить песню в идеале должна каждая группа.

Итак, дети выбирают разные способы разучивания песни «А где же весна?».

Первая группа: слушают песню «А где же весна?», после чего начинают разучивать песню.

Вторая группа: слушают слова песни «А где же весна?», после чего начинают разучивать песню.

Третья группа: слушают «А где же весна?», смотрят иллюстрированный текст, после чего начинают разучивать песню.

Четвертая группа: слушают «А где же весна?», смотрят исполнение другой группы, пробуют подпевать, смотрят компьютерную анимацию, после чего начинают разучивать песню.

Пятая группа: слушают песню «А где же весна?», смотрят исполнение другой группы, подплясывают. Преподаватель просит детей посмотреть видео, после чего начать заучивать песню.

Преподаватель предлагает детям продемонстрировать свои успехи. Воспитатель спрашивает у детей, насколько они хорошо подготовились и просит по желанию исполнить песню.

Преподаватель стимулирует детей попробовать все пять способов заучивания песни. Если у детей возникают трудности в процессе заучивания, они могут обращаться к воспитателю или к своим сверстникам за советом. Необходимо вместе с детьми обсуждать все возникающие трудности и их преодолевать.

В конце занятия дети вместе исполняют песню, получая удовольствие от результата самостоятельного заучивания песни и чувства сопричастности [8].

Можно заметить, что в данном плане занятия отражены основные принципы в музыкальном образовании дошкольников. Во-первых, ориентация на эмоциональную составляющую обучения. Во-вторых, учет успеваемости детей и ориентация на индивидуальные успехи. В-третьих, используются различные приемы в процессе обучения, описанные ранее.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что музыкальное образование дошкольников в Китае сформировалось во второй половине XX века, унаследовав многое из советской системы. На рубеже XX и XXI вв. произошли значительные преобразования в системе дошкольного образования и нормах работы детских садов, вызванные политикой реформ и открытости, а также активным изучением западных и мировых воспитательных теорий и практик. Процесс реформирования и развития системы дошкольного образования в Китае происходит до сих пор. К наиболее распространенным методическим материалам современной системы дошкольного музыкального образования можно отнести «Руководство по обучению и развитию детей дошкольного возраста», которое входит в систему государственного стандарта КНР.

Основные принципы, которыми руководствуются китайские воспитатели дошкольников, заключаются в мягком и постепенном комплексном развитии

творческих навыков у детей, которые нацелены на развитие их психологического, умственного и эмоционального здоровья. Музыкальное образование является неотъемлемой частью процесса дошкольного образования.

В качестве основных принципов, на которых строится музыкальное дошкольное образование в Китае, можно выделить: когнитивный, эмоциональный и практический. Первый ориентирован на то, что музыкальное образование должно быть направлено на формирование у детей когнитивных способностей. Второй отражает развитие эмоциональной отзывчивости ребенка. А третий отражает непосредственное знакомство детей с инструментальной деятельностью, а также практическим взаимодействием с музыкой. Помимо этого, в качестве главного компонента дошкольного музыкального образования выделяется комплексность дошкольного образования в целом.

В результате музыкального образования дети дошкольного возраста должны научиться различать звуки природы, уметь понимать различия в тональности, ритме и такте, уметь играть элементарные мелодии на музыкальных инструментах, разучивать песни и стихи, уметь выступать в хоре и на групповых представлениях.

Преподаватель музыки должен особенно внимательно относиться к пожеланиям детей, грамотно и вовремя оценивать их основные музыкальные способности и навыки, на основе которых им должна подготавливаться наиболее подходящая программа обучения и музыкального развития детей. Отдельно стоит отметить ориентацию преподавателя на учет индивидуальных особенностей ребенка, его успеваемости и предпочтений.

Литература

1. 吴新颖 [У Синьин], 何长山 [Хэ Чаншань]. 构建学前教育德育评价体系的思考 [О создании системы оценки нравственного воспитания дошкольников] // Чанша: Исследование дошкольного образования. – 2005. – №. 4. – С. 37-39.
2. 孔露 [Кун Лу], 张斌 [Чжан Бинь]. 改革开放四十年家园合作共育政策的回顾与反思 [Обзор и размышления о политике сотрудничества детского сада и семьи за сорок лет эпохи реформ и открытости] // Чунцин: Журнал педагогического образования – 2019. – Т. 6 – №. 3. – С. 76-82.
3. 全国学校艺术教育总体规划(1989年–2000年) [Всекитайский генеральный план художественного образования (1989-2000)] // Государственный комитет по образованию при Госсовете КНР] – 1989. – №. (89).– 003.
4. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020年) [Национальная долгосрочная и среднесрочная программы реформы образования и развития КНР (2010-2020 гг.)]. URL: https://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm (дата обращения 06.06.2023)

5. 3-6 岁儿童学习与发展指南 [Руководство по обучению и развитию детей 3-6 лет]. Министерство образования КНР, 2012. URL: <https://www.unicef.cn/reports/3-6-children-learn-and-development-guide> (дата обращения 06.06.2023)
6. 周白玉 [Чжоу Байюй]. 浅谈幼儿音乐欣赏中的情感体验培养 [О воспитании на основе чувственного восприятия в процессе музыкального воспитания дошкольников] // Чэнду: Журнал по китайской культуре. – 2008. – №. S1. – С. 115-116.
7. 杨慧珍 [Ян Хуэйчжэнь]. 奥尔夫节奏教学法在幼儿园音乐教学中的应用研究 [Исследование применения ритмического воспитания Орфа в обучении музыке в детском саду] // Современное домашнее воспитание. – 2020. – №. 34. – С. 69-70.
8. 刘明佼 [Лю Минцзяо]. 国际三大音乐教学法在学龄儿童音乐教育活动中的应用研究 [Исследование применения трёх основных международных методов преподавания музыки в музыкальной образовательной деятельности дошкольников] // Цинъян: Журнал Университета Лундун – 2021. – №.6. – С. 116-120.
9. 郭睿 [Го Жуй]. 《3-6 岁儿童学习与发展指南》对幼儿园园本课程开发的启示 [Указания «Руководства по обучению и развитию детей 3-6 лет» по разработке учебных планов в детском саду] // Чифэн: Журнал Чифэнского ун-та: Преподавание и исследование в письме. – 2016. – №. 5. – с. 55.
10. 周莉红 [Чжоу Лихун]. 《指南》背景下幼儿园歌唱活动的有效设计 [Эффективное планирование занятий пением в детском саду в контексте «Руководства по обучению и развитию детей 3-6 лет»] // Сиань: Дети и здоровье. – 2017. – №. 10. – С. 8-9.
11. 王懿颖 Ван Иин. 学前儿童音乐教育 [Музыкальное образование для детей дошкольного возраста] // 2-е изд. – Пекин: Изд-во Пекинского пед. ун-та, 2020.
12. Цзинь Г. Игра как форма познания музыки и средство развития творческих способностей школьников // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 4. – С. 36-42.
13. Чжан Ц. Национальные музыкальные традиции в сельских детских садах Китая // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 2. – С. 145-155.

Сяо Циин

*аспирант Московского государственного института музыки
имени А.Г. Шнитке (научный руководитель –
доктор педагогических наук, профессор О.П. Радынова)
e-mail: soniao329@yandex.ru*

Xiao Qiying

*post-graduate student of the Moscow A. Schnittke State Music Institute
(scientific supervisor – PhD, Professor O.P. Radynova)
e-mail: soniao329@yandex.ru*

ВОСПОМИНАНИЯ, РАЗМЫШЛЕНИЯ, ДОКУМЕНТЫ

Н.А. Егорова

ГАЛЕРЕЯ КОМПОЗИТОРОВ-НАРОДНИКОВ. БОЯШОВ ВЛАДИМИР ТЕРЕНТЬЕВИЧ (1935-2017)

GALLERY OF FOLK COMPOSERS. BOYASHOV VLADIMIR TERYTYEVICH (1935 – 2017)

Аннотация. Статья продолжает серию «Галерея композиторов-народников» посвященную творчеству отечественных композиторов XX века, внесших значительный вклад в становление и развитие народного исполнительского искусства. Данная статья посвящена яркому музыканту и самобытному композитору – Бояшову Владимиру Терентьевичу, чьи произведения заняли достойное место в репертуаре русских народных оркестров и получили заслуженное признание слушателей.

Ключевые слова: композитор В.Т. Бояшов, репертуар для народных инструментов, оркестр народных инструментов, исполнительское искусство.

Abstract. Abstract. The article proceeds the series "Gallery of Folk Composers" devoted to the creativity of national composers of the 20th century, who made a significant contribution to the formation and development of the folk performing art. This article is dedicated to an outstanding musician and original composer – Boyashov Vladimir Terentievich, whose works took a worthy place in the repertoire of Russian folk orchestras and won well-deserved recognition of the audience.

Key words: composer V. T. Boyashov, repertoire for folk instruments, orchestra of folk instruments, performing art.

Бояшов Владимир Терентьевич родился в 1935 г. в Ленинградской области. В 1954 окончил Ленинградское музыкальное училище им. М.П. Мусоргского, лишь спустя 20 лет, в 1974 г. – Ленинградскую государственную консерваторию им. Н.А. Римского-Корсакова.

С 1955 он работал в Академическом оркестре русских народных инструментов им. В.В. Андреева Ленинградского радио и телевидения артистом оркестра (баян). Для этого оркестра создали оригинальные произведения целый ряд ленинградских композиторов: Ю. Зарицкий, Б. Кравченко, Б. Глыбовский, среди них – В. Бояшов.

Вклад В. Бояшова в развитие музыки для русских народных инструментов ярок и самобытен. Его творческий почерк легко узнаваем. Музыка композитора пронизана народным колоритом, мелодизмом и импровизационностью, присущей русской песне, но в то же время, особенно в гармонизации, она современна и красочна. Владимир Терентьевич был достойным сыном своей эпохи, продолжателем традиций С. Прокофьева, И. Стравинского, Д. Шостаковича. Можно провести параллель между музыкой В. Бояшова и гармоническим мышлением композиторов XX столетия. Включение в рамки тональной сферы все большего круга тоналностей диатонического и даже хроматического родства закономерно привело к возникновению новой формы тоналности в условиях двенадцатитоновости – тоналности хроматической.

Хроматическая тоналность имеет ряд особенностей: ладовой основой является 12-тоновый хроматический звукоряд, допускающий построение аккорда на любом тоне, что позволяет рассматривать хроматику, как основную, а не производную форму. Аккордика в произведениях В. Бояшова обогащаются новыми качествами. Для него характерно свободное применение диссоциирующих комплексов, не требующих ни подготовки, ни разрешения. Между тем тоника по-прежнему служит фундаментом, опорой, важным фактором формообразования. Тональный центр – тоника – наделяется более широкой трактовкой. Наряду с традиционной гармонической тоникой – аккордом – в ее качестве могут выступать отдельные звуки или звуковые комплексы. В данной системе традиционная тоналность входит лишь как составная часть. Очень часто утверждение опорного звука достигается с помощью остатного повтора. Подобные примеры в произведениях В. Бояшова встречаются достаточно часто. В трактовке функциональных закономерностей действенным является принцип близости (или отдаленности) ступеней и аккордов к центру – тонике.

Строгая система согласования голосов на основе классической системы – терцового аккорда – в XX веке утрачивает свою значимость. В аккордовой организации голосов актуальность приобретают «дисгармонические» тенденции, в корне меняющие взгляд на вертикаль и ее потенциальные возможности. Повышенное внимание к красочной стороне гармонии, к раскрытию ее индивидуальных качеств прослеживается в творчестве большинства современных композиторов. Очевидно, что от природы В. Бояшов обладал современным слухом, поэтому особенности звучания музыки XX века не прошли мимо его сознания, его композиторского чутья. В творчестве В. Бояшова красочно-фонические свойства созвучия преобладают над его ладофункциональным смыслом.

В мелодике композитора сочетаются контрастные интонационные сферы – диатоника, старинные или народные диатонические лады и неустойчивые хроматические интонации. В варьировании, противопоставлении, в использовании контрастов В. Бояшов находит новую выразительность. Его произведениям присуща яркая образность, эмоциональность и непосредственность, но вместе с тем, композитор тонко чувствует художественную форму.

Основное направление в творчестве В. Бояшова – русская народная инструментальная музыка, хотя он работал и в других жанрах: им написаны 2 детские оперы, балет, 5 квартетов, 3 квинтета. Композитор, с детства глубоко познавший возможности русского оркестра, сумел мастерски раскрыть его новые звукодинамические и красочные средства. Сюиты, симфониетта, обработки народных песен были в разное время впервые исполнены Ленинградским оркестром им. В. Андреева под управлением их руководителей и главных дирижеров – Т. Дониях (до 1977 г.) и В. Попова.

Наибольшую известность получили популярные сюиты: «Конек-горбунок» по сказке П. Ершова, «Северные пейзажи», «Спортивная сюита», «Танцевальная сюита». В сюитах В. Бояшова ярко проявились новые красочно-колористические ресурсы оркестра, новые для жанра образы – русская скоморошина, тончайшая звукопись, изысканно-пряные звучности фантастических картин. Сюитные циклы, чаще строящиеся как цепь разнохарактерных миниатюр, вместе с тем образуют крупные полотна благодаря сквозному интонационному развитию, наличию в них различных монотематических связей.

Сюита № 3 «Северные пейзажи» для русского народного оркестра по новизне музыкального языка является одной из самых смелых, современных.

Наибольший интерес представляет 2 часть сюиты – «**Лесная дорога**». Воображение рисует лесную дорогу в северных областях России. Начальные такты изображают чистый хрупкий звон бубенчиков, звучащих вдалеке. Создание изобразительных эффектов в музыке с помощью оркестровой фактуры часто используется композиторами – это один из блестящих примеров подобного рода. Пьеса состоит по форме из двух разделов, контрастных по содержанию. На фоне аккордов гуслей, в верхнем регистре малых домр и домры пикколо звучит звонкое пиццикато, дополненное аккордами в первой октаве у балалаек на слабые восьмые. Дирижеру следует установить ровную ритмическую пульсацию, предложить музыкантам на струнных инструментах не снимать пальцы со струн при повторении одной и той же гармонии для придания необ-

ходимой звончатой атмосферы произведения. На фоне мерного аккомпанемента появляется неприятная мелодия в партии альтовых домр в натуральном соль-диез миноре, звучащая естественно и просто, несмотря на переменный размер. Басовая мелодия, начавшись в той же тональности, неожиданно завершается в ля-миноре. Складывается впечатление, что путники, заблудившись, наткнулись на неожиданное препятствие (*sf* в басовой партии), которое испугало их, и несколько нарушило безоблачное настроение всадников.

Причудливые силуэты раннего утра преодолены, и дорога продолжается, уже накатанная и освещенная яркими солнечными лучами. Полнозвучная песня в партии малых и альтовых домр, поддержанная контрапунктом в басовой партии, однажды прервавшись короткими фразами, рисующими отзвуки эхо, приводит к лучезарной кульминации в тональности ми-минор. Дирижер должен помнить о необходимости выявления контрапунктических партий, особенно басовой. В цифре 3 квинтовый бас является опорой мощного звучания многослойной мелодии, все интонации которой затактные.

Цифра 4 – переходная. На фоне однообразного оstinатного баса происходит переключка струнных инструментов с баянами. Ведение мелодии параллельными аккордами не прибавляет новых голосов, а как бы гармонически «утолщает» ее. В случае тембровых переключек дирижеру рекомендуется применять прием показа разными руками. В таких случаях необходимо расставить своеобразную «дирижерскую аппликатуру». Показ нескольких вступлений одной рукой подряд будет однообразным и назойливым.

2-ой раздел – скоморошина. На ритмическом фоне, изображающем топот копыт, звучит веселая игривая мелодия. Ее продолжает разудалая юмористическая русская пляска. На фоне синкоп с пустыми кварто-квинтовыми созвучиями, подчеркнутых форшлагами басов, «отплясывает» баян. Легкое кистевое движение дирижера с подчеркиванием синкопированных ритмов поможет создать необходимое настроение. Повозка удаляется, на фоне длинных затихающих нот баяна остаются синкопы и остатки ритмического сопровождения. Мы опять погружаемся в лесную чащу.

Кода построена на первоначальной теме, но она интонационно изменена, звучит на фоне прерывистых, стаккатируемых хроматических басов, удаляющихся и исчезающих вдалеке. Переменный размер (5/4, 3/4, 4/4, 6/4), передача басовой партии в контрабасовую, которая должна осуществляться незаметно для слушателя, тихая растворяющаяся звучность оркестра представляют определенную сложность для дирижера.

«Хоровод снежинок» – последняя пьеса цикла, это пейзажная зарисовка, картинка зимней природы. Легкие порхающие снежинки кружатся в изящном танце. Пьеса написана в сложной трехчастной форме с кодой. Ключевые знаки автором не проставлены, но преобладающей тональностью является си-минор, ибо в ней звучит основная тема. Верхний регистр малых и альтовых I домр на фоне постоянно повторяющейся акцентированной тонической ноты «си» создает образ летящих танцующих снежинок. Акцентированная нота, исполняемая щипком на гусях клавишных, *sfp* с последующим тремоло альтовых домр и *pizz.* аккомпанирующих балалаек, служит ритмической и тональной опорой, на которую нанизываются хроматически сползающие мелодические попевки. Несмотря на обилие хроматизмов, массу уменьшенных гармоний в аккомпанементе, тонический органнй пункт придает тональную устойчивость.

Размер пьесы переменный – 6/8 и 9/8, в связи с очень быстрым темпом дирижируется соответственно «на 2» и «на 3». Легкость штриха, отсутствие первой доли в мелодическом материале и ритмические сложности в аккомпанирующих балалайках (цифра 2) доставляют некоторую трудность дирижеру. Жест его должен быть предельно легким, кистевым, учитывающим трехдольную отдачу, с изящным акцентированным подчеркиванием. Внезапное *f* альтовых домр (один такт до цифры 3) переводит слушателей в до – минорную тональность третьего предложения первой части. В связи с изменением метра предлагается дирижировать этот такт по трехдольной схеме.

Цифра 3 напоминает начало пьесы с незначительными изменениями – акцентированные опорные ноты переносятся на вторую долю. Длительный предыкт (цифра 5) возвращает в основную тональность. Автор предусмотрел в инструментовке постоянное подключение инструментов оркестра для создания значительного *crescendo*. Задача дирижера – проследить за постепенностью динамического развертывания до завершающего такта (1 такт до цифры 6), который также предлагается дирижировать «на 3» в связи с метрической трехдольностью. Два акцентированных аккорда на *f* (доминанта и тоника) возвращают нас в основной мелодический материал. Это реприза первого раздела, написанного в простой трехчастной форме.

Средний раздел представляет собой пленительный вальс снежинок. В основе гармонии – гармонический комплекс на звуках уменьшенного септаккорда. Мелодика строится на ступенях этого аккорда, неустойчивость интонаций заложена изначально. Хрупкой теме гобоя «отвечают» басовые домры. Отсутствие сильной доли в мелодии, а также в аккомпанирующей партии альтов требует легкой подчеркнутости в партии опорных балалаек прим. Большинство

мелодических попевок этого раздела начинается с неполной доли, это требует от дирижера неполного афтакта для показа. Переключка верхнего и нижнего регистров оркестра (все басовые инструменты оркестра) приводит к кульминации.

На фоне пунктирного ритма сопровождения (группа аккомпанирующих балалаек и баян II с дополнением ударной группы) звучит тема широкого диапазона по звукам гармонического комплекса, представленного в гармонической вертикали. Баяны и альтовые домры «несутся в снежном вихре», имитируя зимнюю пургу. Снежная буря с завываниями ветра в кульминации произведения рисует смятение в состоянии героя, его переживания. Внезапно буря заканчивается и опять звучит безмятежный вальс.

Все стихает и начинается реприза. Она значительно сокращена и заканчивается внезапным форте (такт до цифры 23), который также дирижируется по трехдольной схеме. Небольшая кода приводит нас к заключению, которое построено на материале основной темы. На неустойчивом остином звуке двойной доминанты осуществляется стремительное крещендо. Представляет сложность последний двухтакт, звучащий у всего состава оркестра с неполной доли. Мастерство показа дирижера играет в этом эпизоде решающую роль.

Литература

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Ч. 1-4. – М.: Общество любителей рос. Словесности, 1863-1866. – 1351 с.
2. Имханицкий М.И. История исполнительства на русских народных инструментах. – М.: Издательство РАМ имени Гнесиных, 2002. – 351 с.
3. Портреты баянистов: сб. статей / сост. М.И. Имханицкий, А.Н. Якупов. – М.: Издательство РАМ им. Гнесиных, 2001. – 298 с.

Егорова Надежда Алексеевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры оркестрового дирижирования
МГИМ им. А. Г. Шнитке,
e-mail: egorovanadya2012@yandex.ru

Egorova Nadezhda A.,
candidate of Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Orchestral Conducting
of Moscow A. Schnittke State Music Institute,
e-mail: egorovanadya2012@yandex.ru

ФОТОГАЛЕРЕЯ

30 марта в МГИМ им. А.Г. Шнитке прошёл концерт-открытие музыкального фестиваля «Orus 34». Вступительное слово произнесла ректор института, доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор Анна Иосифовна Щербакова. Программа была разделена на два крупных блока: творческая встреча с Андреем Устиновым главным редактором газеты «Музыкальное обозрение» и концерт «3+3».





В день 150-летия С.В. Рахманинова на Крутицком Патриаршем подворье прозвучало «Всенощное бдение» композитора в исполнении Концертного хора МГИМ имени А.Г. Шнитке (дирижер и художественный руководитель — профессор Дмитрий Онегин, солистка Музыкального театра им. К.С. Станиславского и Вл.И. Немировича-Данченко — Ирина Чистякова).



18 – 24 апреля 2023 г. на Тамбовской земле прошли дни МГИМ имени А.Г. Шнитке. Открытие Второго Всероссийского детско-юношеского музыкального фестиваля имени С.В. Рахманинова ознаменовалось концертом Московского симфонического Шнитке-оркестра под руководством художественного руководителя и дирижера, заслуженного артиста России, профессора Игоря Громова.



В апреле 2023 года прошел XVII Межрегиональный открытый Конкурс по композиции имени Альфреда Шнитке 2023 года, который ежегодно проводится в МГИМ им. А.Г. Шнитке



11 мая 2023 года в Концертном зале МГИМ им. А.Г. Шнитке выступил председатель Синодального отдела по делам молодежи доктор теологии епископ Истринский Серафим с публичной лекцией на тему «Духовная музыка С.В. Рахманинова», посвященной 150-летию со дня рождения и 80-летию со дня смерти великого композитора, пианиста и дирижера



3 мая 2023 года МГИМ им. А.Г. Шнитке состоялся мастер-класс по музыкальной журналистике заслуженного деятеля искусств России, Главного редактора газеты «Музыкального обозрения», журналиста, критика, музыковеда, издателя **Андрея Устинова**.



20 мая 2023 г. Камерный мужской хор «СоГласие» МГИМ им. А.Г. Шнитке выступил на XIV Всероссийском конкурсе «Поющее мужское братство» (художественный руководитель - Буянова Наталия Борисовна; дирижер – Марков Сергей Викторович). Хор одержал победу в номинации «Юношеские хоры» и получил звание Лауреата Первой степени



Информация для авторов

Общие правила

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 рассмотрению принимаются тексты объемом до 15 страниц, включая аннотацию и список литературы (30000 знаков с пробелами), для аспирантов – до 10 страниц (20000 знаков), но не менее 15000 знаков. Количество знаков подсчитывается автоматически: пункт меню Word «Сервис → Статистика».
4. Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте vestnik.mgim@mail.ru
5. Автор, направляя статью в редакцию, выражает свое согласие с условиями лицензионного соглашения, на опубликование статьи в журнале, размещение ее на сайте журнала в сети Интернет, передачу текста статьи третьим лицам в целях обеспечения возможности цитирования публикации и повышения индекса цитируемости автора и журнала.
6. Решение о публикации или отклонении поступающих в журнал материалов принимается редакционным советом в соответствии с положением о рецензировании.
7. Редколлегия производит рецензирование поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редколлегия принимает решение о публикации поступивших материалов на основании независимой рецензии членов редакционного совета. Рецензии, как положительные, так и отрицательные, высылаются автору.
8. Рукописи, отклоненные редакцией, не рецензируются и не возвращаются.
9. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование материалов с сохранением авторского варианта научного содержания, следуя при этом правилам редакционной этики. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке. Материалы, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются.
10. Полнотекстовые версии статей, публикуемые в журнале, доступны на сайте <http://schnittke-mgim.ru/science/publications/vestnik-mgim/archive/>.
11. Редакция не несет ответственности за достоверность приводимого в статьях авторов фактического материала и корректность цитирования.
12. Точка зрения авторов публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции. Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы.
13. Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, не допускается без письменного разрешения редакции.

Технические требования к оформлению рукописи

- Текст набирается в программе Word: размер шрифта – 14, гарнитура – Times New Roman, межстрочный интервал – 1,5, поля – 2 см со всех сторон.
- Структура статьи. В редакцию следует направлять авторские материалы, включающие следующие элементы: заглавие публикуемого материала, аннотацию, ключевые слова, текст публикуемого материала, список источников и литературы, сведения об авторе/авторах. Название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе должны быть представлены на русском и английском языках.
- Заглавия научных статей должны быть информативными, краткими и отражать суть тематического содержания материала. В переводе заглавий статей на английский язык не должно быть транслитераций с русского языка, кроме непереводаемых названий собственных имен, приборов и других объектов, имеющих собственные названия.
- Аннотацию на русском языке оформляют согласно ГОСТ 7.9-95, ГОСТ Р 7.0.4-2006, ГОСТ 7.5-98 объемом 100–250 слов (около 850 знаков). Ее помещают после указания автора/авторов и названия статьи. Она должна кратко отражать структуру статьи (актуальность, основная цель, рассматриваемые проблемы, разделы статьи и используемые методы (если это существенно для статьи), выводы и быть информативной. Сокращения и условные обозначения, кроме общеупотребительных, применяют в исключительных случаях или дают их определения при первом употреблении.
- Аннотация на английском языке (summary) выполняет для англоязычного читателя функцию справочного инструмента и является для него основным источником информации о статье. Она должна быть выполнена на правильном английском языке, с использованием принятой и понятной англоязычному читателю терминологии.
- Ключевые слова – это 4–10 основных терминов, которые раскрывают содержание публикации и имеют непосредственное значение для объективной и научной оценки ее концепции и идеи. Ключевые слова – структурная основа публикации, по которым заинтересованный читатель сможет быстро найти ее. Ключевые слова приводятся в именительном падеже.
- Список литературы оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1–2003 и должен включать в себя все работы, использованные автором; приветствуются ссылки на новейшую научную литературу. Каждая ссылка должна содержать следующие пункты: автор/авторы, заглавие, место издания, год издания, издательство, общее количество страниц. Также указываются редактор, составитель, переводчик и т.п.; книжная серия издания (если имеется). Между областями описания ставится разделительный знак «точка и тире». Ссылки на литературу в тексте оформляются в квадратных скобках. Ссылка на страницу отделяется от ссылки на источник запятой. Если в квадратных скобках одновременно приводятся ссылки на несколько источников, они отделяются друг от друга точкой с запятой (например: [1, с. 25] или [1, с. 26; 5, с. 17]). Ссылки на Internet-ресурсы приводятся в общем списке литературы по автору или заглавию публикации с обязательным указанием адреса сайта, где эта

публикация размещена, и датой ее размещения или датой последней проверки наличия ресурса. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на источники и литературу.

- Сведения об авторе/авторах (на русском и английском языках) должны содержать имя, фамилию и отчество (полностью), место работы с указанием кафедры (без сокращений, аббревиатуры не допускаются, рекомендуется использование общепринятого переводного варианта названия организации), занимаемую должность, ученое звание или статус, ученую степень, наименование страны (для иностранных авторов), адрес электронной почты.
- Оформление таблиц, рисунков, формул.
 1. Все таблицы в тексте нумеруются и сопровождаются заголовками, в тексте на таблицу дается ссылка.
 2. Иллюстрации (фотографии, рисунки, схемы, графики, диаграммы, карты) следует представлять отдельным файлом и сопровождать подписями. Графические материалы (схемы, диаграммы и т.п.) должны быть представлены в векторном формате (AI, EPS, Excels); рисунки и фотографии – в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 DPI. В тексте должны присутствовать ссылки на иллюстрации.
- В основном тексте статьи могут содержаться примечания в виде автоматических постраничных сносок, имеющих сквозную нумерацию.
- Статьи, направленные в редакцию без выполнения настоящих условий публикации, не рассматриваются.

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 «Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке», 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. В журнале соблюдается регламент двойного «слепого» (анонимного) рецензирования. Взаимодействие авторов и рецензентов осуществляется только через сотрудников редакции. Редакция оставляет за собой право (по согласованию с автором) на сокращение объема материала и его литературную правку, а также на отказ в публикации (на основании рецензии членов редакционного совета журнала), если статья не соответствует профилю журнала или имеет недостаточное качество изложения материала. Рукописи, отклоненные по результатам рецензирования, повторно не рассматриваются. В случае отклонения статьи редакция отправляет автору мотивированный отказ.
8. Редакция рекомендует в процессе рецензирования использовать установленную форму рецензии. Допускается также написание рецензии в традиционной форме, отражающей актуальность темы и оригинальность ее раскрытия, ее теоретическая или прикладная значимость; обоснованность сформулированных авторами выводов, соотнесенность их с известными научно-методологическими подходами, личный вклад автора/авторов в решение обозначенной проблемы, логичность и доступность изложения, корректность использования привлекаемых источников.
9. Рецензии хранятся в редакции в течение пяти лет и могут быть направлены в Министерство образования и науки РФ при поступлении в редакцию соответствующего запроса.
10. Плата с авторов за рецензирование статей не взимается.

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.