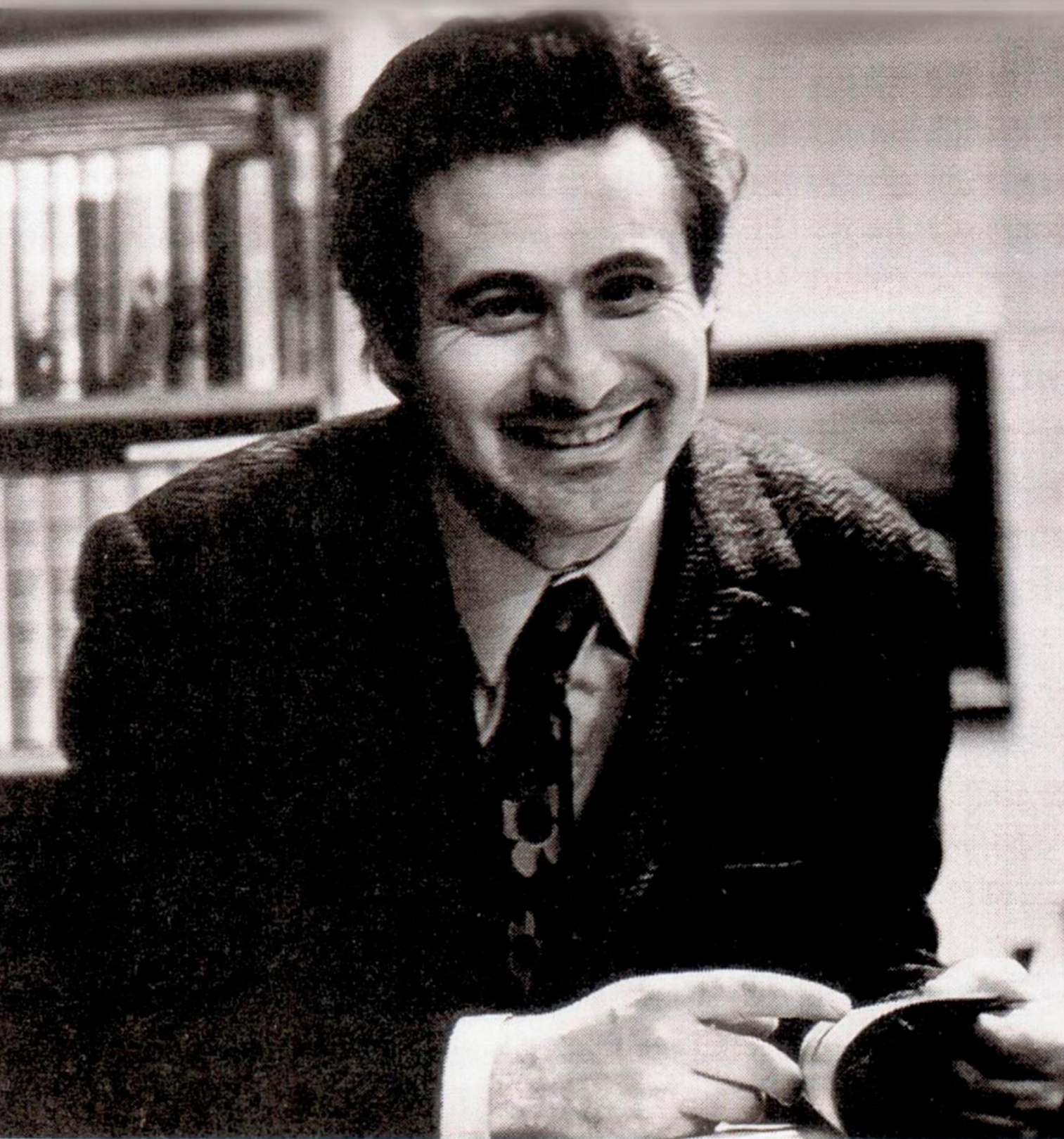


ВЕСТНИК МГИМ имени А.Г. ШНИТКЕ



2023 № 3 (23)

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

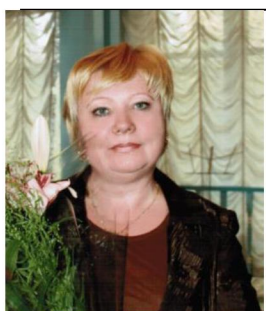


Ануфриева Наталья Ивановна

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

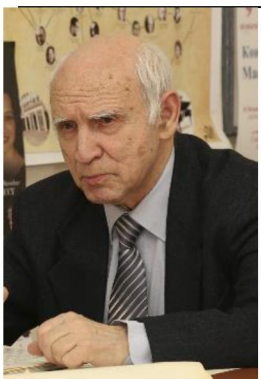


Смирнов Александр Владимирович

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

<i>Е.М. Шабшаевич.</i> К вопросу о путях формирования национальной композиторской школы: на примере фортепианной музыки в России и в Испании.....	9
<i>О.В. Шахин.</i> О смыслах и значении русской классической музыки: герменевтический аспект.....	22
<i>А.А. Кулапов.</i> Дуэт для двух альтов «Sinfonia a Due» Ф.С. Дружинина: стилистика и исполнительские особенности.....	28

МУЗЫКАЛЬНЫЕ МИРЫ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

<i>Е.А. Радзецкая.</i> Художественно-стилистическое использование клавесина в оркестровых произведениях: соната для скрипки и камерного оркестра Альфреда Шнитке.....	41
---	----

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<i>М.Г. Круглова.</i> Музыкальная логоритмика в коррекции нарушений речи у детей с расстройством аутического спектра.....	48
<i>Лян Юй, Е.Н. Никитина.</i> Педагогические условия освоения романсов П.И. Чайковского студентами КНР (на примере романса «Не верь, мой друг, ор. 6).....	59
<i>С.В. Осокин.</i> К проблеме обучения аккордеониста основам джазового искусства в системе профессионального музыкального образования.....	68

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МУЗЫКЕ

<i>Ю.В. Якименко.</i> «MASS» Л. Бернстайна в ракурсе идей Gesamtkunstwerk и постмодернизма.....	82
<i>В.Д. Ядова.</i> Роль музыкальных занятий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.....	93

ВОСПОМИНАНИЯ, РАЗМЫШЛЕНИЯ, ДОКУМЕНТЫ

<i>А.С. Мамбетова, Р.Р. Шайхутдинов.</i> В.Б. Носина – педагог (интервью с учениками разных лет).....	100
Фотогалерея.....	108
Информация для авторов.....	112

CONTENT

MODERN RESEARCH

<i>Shabshayevich Elena M.</i> On the question of ways to form a national school of composition: on the example of piano music in Russia and in Spain	9
<i>Shakhin Olga V.</i> On the meanings and meaning of russian classical music: hermeneutic aspect	22
<i>Kulapov Anton A.</i> Duet for two violas "Sinfonia a Due" by F.S. Druzhinin: stylistics and performance features	28

THE MUSICAL WORLDS OF ALFRED SCHNITKE

<i>Radzetskaya Ekaterina A.</i> Artistic and stylistic use of the harpsichord in orchestral works: Sonata for violin and chamber orchestra by Alfred Schnittke.....	41
---	----

MUSIC EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

<i>Kruglova Marina G.</i> Musical logorhythmics in the correction of speech disorders in children with autism spectrum disorder	48
<i>Liang Yu, Nikitina Ekaterina N.</i> Pedagogical conditions for mastering P.I. Tchaikovsky's romances by students of the People's Republic of China (on the example of the romance "Don't believe, my friend, op. 6)	59
<i>Osokin Sergey V.</i> On the problem of teaching an accordion player the basics of jazz arts in the system of professional music education	68

YOUNG RESEARCHERS ABOUT MUSIC

<i>Yakimenko Yulia V.</i> "MASS" by L. Bernstein in the perspective of the ideas of Gesamtkunstwerk and postmodernism	82
<i>Yadova Varvara D.</i> e role of music lessons in the development of children with disabilities.....	93

MEMORIES, REFLECTIONS, DOCUMENTS

<i>Mambetova Ayshe S., Shaykhutdinov Rustam R.</i> Vera B. Nosina – teacher (interview with students of different years)	100
Photogallery	108
Information for authors	112

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.М. Шабшаевич

К ВОПРОСУ О ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ: НА ПРИМЕРЕ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ В РОССИИ И В ИСПАНИИ

ON THE FORMATION OF THE NATIONAL SCHOOL OF COMPOSERS: ON THE EXAMPLE OF PIANO MUSIC IN RUSSIA AND SPAIN

Аннотация. Статья посвящена исследованию путей формирования национальной композиторской школы. В качестве экспериментального образца взята фортепианная музыка России и Испании. Причины для выбора на первый взгляд не совсем очевидны, но имеют глубинные основания. Хотя этапы формирования фортепианной музыки в России и в Испании хронологически сильно разнятся (в России они приходятся преимущественно на первую половину XIX века, в Испании – на конец XIX – первую половину XX века), их фазовые музыкально-исторические значения сходны: рождение национальной школы. Поскольку фортепианная музыка в выбранных странах наиболее опосредованно среди других жанровых групп претворяет фольклор, она демонстрирует не только национальное своеобразие, но и степень интеграции в общеевропейскую культурную среду, без которой формирование национальной композиторской школы немислимо. Все вышеперечисленное послужило основанием для анализа типологических свойств, общих закономерностей становления национальной идентичности в музыкальной культуре, выходящих за пределы конкретных жанровых групп и музыкальных традиций.

В процессе исследования фортепианная музыка России и Испании сопоставляется по следующим критериям: музыкально-историческая траектория, сфера бытования, стилевые модели, жанровая система, понимание национального. Русская фортепианная музыка приняла европейский профессиональный вектор развития позже испанской, но зато развивалась целеустремленнее и динамичнее. Выход за рамки салонного бытования – решающий этап для развития фортепианной музыки двух стран, однако в Испании этому способствовало прежде всего формирование общественных институций, а в России – деятельность выдающихся творческих личностей (М.И. Глинка и А.Г. Рубинштейн). В жанровой системе и русская, и испанская фортепианная музыка демонстрируют общие тенденции: раньше и ярче всего национальное своеобразие проявилось в жанрах миниатюр и вариаций. Сходство отмечено и в воплощении русскими и испанскими композиторами национальных элементов. Вместе с тем стилевые модели, которые легли в основание фортепианной сферы

в России и в Испании не тождественны (что объясняется разными историческими этапами, на которые приходилось рождение национальной фортепианной школы): в России это романтизм, в Испании – импрессионизм. В статье также производится периодизация, в которой наблюдаются аналогичные процессы: двухэтапность эволюции и наличие двух кульминаций в формирующей фазе. На каждом этапе выделяются ключевые фигуры: в России – Глинка, Рубинштейн и Чайковский, в Испании – Альбенис, Гранадос, Фалья и Турина.

В результате исследования намечены сходства и различия, которые позволяют сделать некоторые выводы о моделях формирования молодых национальных школ. В частности, важен выбор «моделирующей» (в данном случае европейской) культуры, которая является для новой национальной школы архетипичной, а также жанра (в данной ситуации фортепианной миниатюры), который становится «порождающим». В поисках типологических закономерностей целесообразны дальнейшие исследования в этом направлении.

Ключевые слова: фортепианная музыка, русская музыка XIX века, испанская музыка конца XIX – начала XX века, национальная музыкальная школа

Abstract. The article studies the ways of the formation of the national composing school. Piano music from Russia and Spain is used as an experimental sample. The reasons for the choice are not quite obvious at first glance, but they have deep foundations. Although the stages of formation of piano music in Russia and Spain are chronologically very different (in Russia they fall mainly in the first half of the XIX century, in Spain – at the end of the XIX – first half of the XX century), their musical and historical values are similar: the birth of the national school. Since piano music of the two countries most indirectly embodies the folklore among other genre groups, it demonstrates not only the national identity, but also the degree of integration into the pan-European cultural environment, without which the formation of a national school of composition is unthinkable. Based on the above, the author analyzes typological properties, general patterns of national identity formation in musical culture that go beyond specific genre groups and musical traditions.

In the course of research, the piano music of Russia and Spain is compared according to the following criteria: musical and historical trajectory, sphere of existence, style models, genre system, and phenomena of the national. Russian piano music has moved in a European direction later than Spanish, but it developed more purposefully and dynamically. Going beyond the limits of salon is a crucial stage for the development of piano music in the two countries, but in Spain this was primarily facilitated by the formation of public institutions, and in Russia by the activities of outstanding creative personalities (M.I. Glinka and A.G. Rubinstein). In the genre system, both Russian and Spanish piano music show common trends: the earliest and most striking national identity was manifested in the genres of miniatures and variations. The similarity is also noted in the embodiment of national elements by Russian and Spanish composers. At the same time, the style models that formed the basis of the piano sphere in Russia and Spain are not identical (which is explained by the different historical stages that marked the birth of the national piano school): In Russia they were guided by romanticism, in Spain by impressionism. The article also makes a periodization in which similar processes are observed: two-stage evolution and the presence of two culminations in the formative phase. Key figures are highlighted at each stage: in Russia – Glinka, Rubinstein and Tchaikovsky, in Spain – Albeniz, Granados, Falla and Turina.

As a result, similarities and differences are outlined, which allow us to draw some conclusions about the models of formation of young national schools. In particular, it is important to choose a “modeling” (in this case, European) culture, which is archetypal for the new national school, as well as a genre (in this situation, piano miniature) that becomes “generative”. In search of typological patterns, further research in this direction is advisable.

Keywords: piano music, Russian music of the XIX century, Spanish music of the late XIX – early XX century, national music school.

Введение

Проблемы формирования национальной композиторской школы постоянно находятся в фокусе внимания музыкальной науки. Естественно, в большей степени этот дискурс актуален для относительно «молодых» национальных музыкальных культур. К таковым, в контексте нового понимания «национального», сложившегося в Европе в условиях новой геополитической и культурной ситуации после наполеоновских войн (образование национальных государств и распространение романтических идей) можно отнести русскую и испанскую музыкальные школы. Их идентичность обычно определяют по соотношению «своего» и «чужого», то есть, собственно национального и «европейского».

Вопросы вызревания национальных школ традиционно ставятся русским и испанским музыковедением в двух основных аспектах. С одной стороны – в осмыслении самого понятия культурной идентичности, в чем музыкальная наука, естественно, опирается на философские и культурологические исследования о национальном характере, национальном менталитете, национальном «мифе» и т. п. (за обширностью списка трудов здесь и далее выделим лишь некоторые: например, в отношении России можно говорить об основополагающих трудах Н. С. Бердяева [2], Ильина [6]; целенаправленное изучение «русского европейца» представлено в фундированной монографии Кантора [9], об Испании писали А.Н. Кожановский [10] и С. де Мадриага [14]). Выявление факторов самобытности в музыкальном искусстве России и Испании сопровождается прежде всего активным изучением и претворением в композиторском творчестве фольклора (классические монографии о русских и испанских композиторах, особенно об «основателях», например, Б.В. Асафьева [1] и О.Е. Левашевой [13] о М.И. Глинке, монографии М.А. Вайсборда об Альбенисе [3], И.А. Кряжевой о М. де Фалье [12], диссертации И.В. Красотиной об Э. Гранадосе [11] и Д.Р. Висаитовой о Х. Турине [4], труды испанцев: монографии

Х. Субира [26], Э. Касарес Родисио и С. Алонсо Гонсалес [19], статья В. Мартинес дель Фресно [24]). С другой стороны, музыковеды интенсивно рефлексировуют по поводу понятия «школа» во всех его составляющих: соотношения любительского и профессионального, преемственности традиций, организации образовательного процесса, развитие исполнительства, музыкально-общественной жизни и проч. В рамках отдельно взятой национальной музыкальной культуры – и русской, и испанской – происходит уточнение фактологии, введение в научный оборот новых явлений, обогащение понимания роли музыкального искусства в контексте общей культурной ситуации. Именно в этом русле выдержаны академические фундаментальные коллективные труды: «История русской музыки в 10 томах» [7], «История испанской и испаноамериканской музыки в 8 томах» [27]. Из отечественных исследований последних лет отметим диссертацию Д. Р. Висаитовой [4], а в испаноязычном дискурсе – труды М. Паласиос и К. Кьерпо [25], Е. Касарес Родисио [10], Р. Мадурга Контъенте [13], а также коллективные монографии под редакцией М. Лопес Фернандес [22], П. Кальдепон Верду и Л. А. Гонсалес Мартин [18], посвященные музыкальной жизни Испании, музыкальной критике и культурным взаимодействиям между странами Европы. Культурологические аспекты в современной научной литературе о музыке представлены, как мне кажется, наиболее интересно: это и статья О. Жуковой, в которой русские композиторы предстают «во времени культуры» [5], и взгляд Д. В. Суворова на историю русской музыки через сопоставление западной, славянофильской и «интегративной» идеологии [15].

В предлагаемой статье использован инновационный для данной проблематики компаративный метод, основанный на сопоставлении *одинаковых по функции этапов* в истории разных национальных школ на примере одной жанровой области – фортепианного творчества, что позволяет, отмечая более и менее существенные расхождения, всё же находить некие общие параметры: архетипические культурные модели, «порождающие» жанры, функционально подобные этапы с выделением «ключевых» творческих фигур и т. п.

Этапы, о которых пойдет речь, в двух странах сильно «разнесены» по шкале времени: в России они приходятся преимущественно на первую половину XIX века, в Испании – на конец XIX – первую половину XX века (так называемый «Серебряный век»¹, в отечественном музыкознании [12] закрепился термин «Ренасимьенто»). Однако фазовые музыкально-исторические значения

¹ Так (*Edad de Plata*) определил его историк Хосе Мария Хобер [21, 634].

этих периодов сходны: это рождение национальной школы. Неслучайно они ознаменованы значительным патриотическим подъемом (в России – после Отечественной войны, в Испании – после Испано-американской войны), вызвавшим острую общественную дискуссию и потребность в национальной идентификации.

В России, как и во многих других странах, маркером рождения национальной музыкальной культуры явился оперный театр, прежде всего ввиду концептуальности и масштабности этого жанра: и действительно, оперы Глинки ознаменовали появление на карте Европы новой музыкальной нации. В Испании дискуссии о национальном театре, в том числе сарсуэле, в последней трети XIX века не привели к высоким творческим достижениям. В результате рождение национальной композиторской школы произошло именно в фортепианной музыке (середина 1880-х – 1890-е – сюиты и пьесы Исаака Альбениса и Энрике Гранадоса), а потом уже распространилось на театральную, симфоническую и камерную сферы (Мануэль де Фалья, Хоакин Турина).

Фортепиано и в Испании, и в России не имело корней в народной культуре, и становление национальной идентичности в этой области происходило непросто. Именно поэтому созревание фортепианной школы продемонстрировало не только национальное своеобразие, но и степень интеграции в общеевропейскую культурную среду.

Сопоставим исторический путь русской и испанской фортепианной музыки по нескольким основным параметрам.

Музыкально-историческая траектория

В клавирной области интеграция русской профессиональной музыки в общеевропейский процесс началась поздно: только в конце XVIII века. Формирование русской фортепианной школы происходило на стадии фортепиано, как бы минуя клавирную стадию. Зато фортепианная литература стала интенсивно развиваться и быстро распространилась на сферу домашнего, а затем и публичного музицирования. Дальнейший график русской фортепианной музыки можно выразить в виде динамично развивающейся восходящей прямой.

В Испании впечатляющая кульминация, связанная именно с западноевропейскими культурными формами, случилась почти на два столетия раньше, чем в России, после Реконкисты. Однако взлет в XVI – начале XVII века (неслучайно его называют «золотым веком») сменился почти 200-летним упадком. Этот разрыв во многом определил пафос нового подъема в 1880–1890-х годах,

который был направлен не столько на рождение, сколько именно на возрождение.

Сфера бытования

Доминирующей сферой бытования фортепианной музыки в XIX веке как в России, так и в Испании был салон. Камерный, салонный характер определял сам процесс; он влиял и на пианизм, и на формирование жанровой системы. В обеих странах выход за рамки салона оказался неразрывно связан с ростом музыкально-общественной жизни и подъемом профессионального образования. В России долгое время не существовало широкой музыкальной профессиональной среды. Флагманами продвижения фортепианной музыки оказались русские иностранцы – Иоганн Геслер, Джон Филд, Даниэль Штейбельт, Карл Майер и многие другие, имевшие частных учеников. Но при этом основной национальный композиторский вектор определился раньше, чем сформировались собственно институты (филармонические организации, консерватории). Причиной видится уникальная фигура Михаила Ивановича Глинки. Творчество Антона Григорьевича Рубинштейна и Петра Ильича Чайковского 1860–70-х уже неотъемлемо от музыкально-общественной жизни (появление РМО и консерваторий). Соответственно, появляется и подготовленная публика. Характер фортепианной музыки перестает быть сугубо камерным.

В Испании ситуация была несколько другой. В XVI–XVIII веках в стране тоже активно работали иностранные музыканты (можно вспомнить Иоанна Тинкториса, Пьера де ла Рю, фламандскую капеллу Карла V, наконец, Доменико Скарлатти), но в связи с упадком национальной культуры при Бурбонах Испания перестала быть привлекательной для зарубежных специалистов. Правда, в XVIII–XIX веках большинство испанцев ездили учиться и работать в соседнюю Францию¹. Именно выпускникам этого «университета», в особенности представителям «испанской колонии» в Париже рубежа XIX–XX веков², было суждено поднимать массовую музыкальную культуру своей страны.

Профессиональная образованная среда существовала в крупнейших городах страны уже к середине XIX века (1830 – открытие консерватории в Мадриде, 1847 – в Барселоне, 1866 – первая концертная симфоническая организация в Мадриде). В 1870-е зафиксирована устойчивая преемственность каталон-

¹ XIX век в этом отношении был наиболее продуктивен [17, 17].

² И. Альбенис, Х. Малатс, К. Виделья, Р. Виньес, М. де Фалья, Х. Турина и др.

ской школы пианизма. Все это подготовило рождение национальной фортепианной музыки в 1880–90-х годах XIX века. Некоторая аналогия с Глинкой как «проторенессансной» фигурой может возникнуть относительно Фелипе Педреля, но она, конечно, не будет ни достаточно корректной, ни полной. При всей значимости Педреля он не оставил столь выдающегося композиторского наследия, как Глинка, и в частности в области фортепиано его сочинения не могли быть примером для последователей.

Жанровая система

В русской фортепианной школе периода ее становления динамичнее всего развивались жанры вариаций на народные темы и миниатюр. Широкое развитие концертных пьес типа рондо, попури, программных и вариационных фантазий была ситуационно привязана к резкому скачку интереса к фортепиано как к виртуозному инструменту. Композиторам, обращавшимся к крупной форме, к сонатности (собственно соната, концерт), предстояло лишь осмыслить и обобщить европейский опыт, а задача выражения национального в этих жанрах в глинкинский период, хотя и ставилась, но не была решена.

Сходную, практически аналогичную тенденцию мы наблюдаем и в музыке испанских композиторов конца XIX века. Датой рождения испанской национальной школы можно считать 1886 год, когда появилась «Испанская сюита» Альбениса. Далее все выдающиеся достижения Альбениса, Гранадоса, Фальи, Турины были связаны почти исключительно с программными сюитными циклами, включающими танцы и характерные пьесы, чуть в меньшей степени вариации. Хотя, в отличие от России, в Испании сонатный жанр был когда-то не просто освоен, но и даже в каком-то смысле «национализирован» (в творчестве Скарлатти и Солера), второе рождение его произошло уже не в эпоху Ренессанса, а значительно позже (1920–30-е годы), и творческие достижения в этом жанре, как это показано в диссертационном исследовании Д.Р. Висаитовой [4], оказались гораздо более скромными.

Стилевые модели

Благодаря ассимилировавшимся музыкантам иностранного происхождения, чьи творческие установки формировались преимущественно в эпоху раннего классицизма, русские композиторы рубежа XVIII–XIX века имели гипотетическую возможность вместе с западноевропейскими странами плавно войти в стадию зрелого классицизма. Однако в фортепианной сфере, ввиду отсутствия широкой профессиональной среды и, следовательно, питательной

почвы для чисто инструментальных жанров, классическая стадия была в значительной мере «пропущена». Основным вектором стал романтический, который отечественная фортепианная школа проходила чуть-чуть с «запаздывающей педалью», но вместе с Европой. Поскольку в эпоху романтизма происходил бурный расцвет фортепианной музыки, эта ориентация оказалась органичной и плодотворной.

Испанская музыка Ренасимьенто имела гораздо более широкий спектр хронологически рядоположных стилевых моделей: это зрелый и поздний романтизм, импрессионизм, а также зарождавшийся неоклассицизм и модернизм. Перед испанскими композиторами встала проблема выбора. Кроме того, хотя фортепианная музыка Европы в этот период по-прежнему была востребована и находилась на стабильно высоком уровне, приоритет в творческих поисках преимущественно перешел к другим жанрам, прежде всего театральным, и игнорировать эти открытия также было невозможно. Таким образом, испанская фортепианная школа должна была войти в процесс, находящийся в стадии турбулентности, притом войти, сумев сказать новое слово. В результате, как мы знаем, была выбрана ориентация преимущественно на музыкальный импрессионизм, окрашенный национальными элементами.

Национальное

На начальном этапе формирования русской музыки приоритетными оказались вокальные жанры. В инструментальной музыке, в частности в фортепианной, быстрее и интереснее развивались жанры, которые опирались на принципы песенности (особенно вариации, а также миниатюры лирического, песенного плана).

В испанской музыке такого рода феноменом, имевшим самую длительную историю и наиболее полно выражающим национальную специфику, оказалась гитарная музыка. Практически вся испанская музыка Ренасимьенто так или иначе ассимилировала гитарную традицию.

Общей задачей для русских и испанских композиторов стал поиск способов выражения соответственно «песенного» и «гитарного» в фортепианной фактуре. На первых порах шли поиски «прямых» аналогий: песенная мелодика, гитарные переборы. На продвинутых стадиях овладения техническими возможностями инструмента начинаются открытия собственно в пианистической области, как бы изнутри фортепианной фактуры: в русской музыке – полимелодизация, основанная на подголосочной полифонии, в испанской – приемы

тремоло и расгеадо, терпкие созвучия, соответствующие звукоряду испанской гитары.

Русская национальная специфика определялась в фортепианной музыке России означенного периода в нескольких факторах, которые могли «работать» совместно и порознь: внедрение в профессиональную музыку 1) национального интонационного материала, 2) национальных особенностей стиля – ладогармонических, метроритмических, фактурных, включая имитацию игры на народных инструментах, 3) национальных способов развития, а именно варьирования и вариантности. Три этих параметра проявлялись прежде всего в жанре вариаций на народные темы. Но был еще и четвертый – глубокий и трудноопределимый показатель национального, который заключался в «лирическом», в самом широком смысле этого слова. Это касалось и опоры на лирическую мелодику, и пианизма, опирающегося на традиции любительского домашнего музицирования. Данный параметр, ярче всего проявившийся в жанре миниатюры, и оказался в итоге «ключевым» для национальной идентификации любой фортепианной пьесы, написанной русскими композиторами, вне зависимости от того, цитируется (или стилизуется) в ней собственно русский материал или нет.

За полвека русская фортепианная музыка прошла путь от «а ля рюс», где национальные особенности были внешними по отношению к европейской модели, к собственно «русскому», где европейская модель пластично принимала русские формы.

Аналогичный процесс происходил и в испанской музыке, в которой также наблюдался путь от «эспаньолады» (этим словом обозначалась мода на все испанское в европейских странах, на русском языке его можно выразить через яркое слово «испанщина») и «андалусизма», то есть использования стереотипных образных и музыкально-стилевых компонентов, до подлинного претворения испанского. Испанским композиторам тоже очень важно было выразить тот самый трудноуловимый ментальный уровень. Его можно определять разными понятиями, мне кажется, что его суть – это дуализм дня и ночи, страсти и смерти. Яркая образность, живописность, даже некоторая театральность – также отличительная черта «испанского».

Композиторы обеих национальных школ в итоге пришли к «индивидуальной трактовке фольклорных элементов» (термин И.А. Кряжевой [12]), то есть

к использованию типических особенностей, идиом национального музыкального языка в соответствии со своим творческим почерком и замыслом конкретного произведения.

Периодизация; выделение значимых творческих фигур

Формирование русской фортепианной музыки происходило в течение почти 100 лет, от последних десятилетий XVIII до 60–70-х годов XIX века, в два этапа, которые частично наложились друг на друга. Суть этого процесса заключалась в усвоении западноевропейских традиций при кристаллизации в то же время национальной специфики. Для первого этапа (до середины 1850-х) я предлагаю термин «глинкинская эпоха» [16] как характеризующий именно созревание школы. Однако этот процесс не носил однонаправленный характер, и Глинка уже в этот период не являлся единственной значимой фигурой. С одной стороны, несомненно, роль Глинки действительно оказалась итоговой. Глинка – завершитель линии русского бытового музицирования. В его музыке с участием фортепиано произошло глубокое обобщение, причем обобщение особого типа, скорее, отбор: была акцентирована лирическая ипостась виртуозного стиля *brilliant*, которая оказалась наиболее адекватной специфически-русской идентификации пианизма того периода.

В то же время параллельно, также в середине XIX столетия, существовал другой вектор, олицетворением которого послужила фигура молодого А.Г. Рубинштейна. В полной мере она проявила свое значение на втором этапе (середина 1850-х – 1870-е). Рубинштейн – скорее зачинатель, чем завершитель. Его творчество гораздо более энциклопедично в смысле широты охватываемых явлений (хотя иногда гораздо менее совершенно по художественным результатам), чем глинкинское. Рубинштейн – представитель нового для России, не камерного, а концертного понимания пианизма. Он ассимилировал широкий спектр европейских тенденций и стилевых моделей, и благодаря ему вскоре в отечественной фортепианной литературе последовал расцвет всех форм, включая крупные, такие как соната и концерт (в глинкинскую эпоху они не смогли подняться на нужный уровень). На мой взгляд, вершинным явлением, синтезирующим оба вектора, глинкинское и рубинштейновское, стала фортепианная музыка Чайковского. В его случае широта и глубина усвоения европейского сочетается с яркостью и органичностью проявления национально-русского.

Если мы с этой точки зрения поразмыслим о становлении фортепианной музыки Испании, то также обнаружим «двуглавость» и «двухэтапность». Творческие индивидуальности Альбениса и Гранадоса по своим типологическим особенностям напоминают соответственно Рубинштейна¹ и Глинку: для Альбениса характерна избирательность, тяготение к лирическому способу высказывания, для Гранадоса – большая универсальность и широта. В линии развития испанской национальной школы заметно выделяется и «вторая волна» – творчество де Фальи и – особенно если говорить именно о фортепианной музыке – Турины, для которого эта область является ведущей [1]. Национальное и европейское в их наследии находятся в неразрывном единстве, универсализм жанровой системы, качество освоения передовых европейских техник – очень высоки.

Выводы

Итак, осмыслив с разных сторон феномен рождения испанской и русской фортепианной музыки, мы приходим как к определенным выводам, так и к новым вопросам. Налицо существенные различия, обусловленные спецификой национальных музыкальных традиций, историческими обстоятельствами, творческим обликом выдающихся композиторских имен. Но наряду с этим в формировании национальных школ есть и некоторые соответствия, которые наводят на мысль о типологических чертах, по-видимому, общих прежде всего для молодых культур. Это: относительно быстрый (в историческом масштабе) подъем, который мотивируется необходимостью рождения (или возрождения) национального духа, с наличием двух обязательных этапов: отбора и обобщения с последующей интеграцией; вызревание среды бытования, в формировании которой особую роль играют иностранные музыканты (внутри и вовне); эволюция понимания национального (переход от стилизации к органичной «отливке» национального материала в профессиональную форму); выбор архитипичной культурно-стилевой модели, на которую ориентируются музыканты при создании собственных произведений, и определенного «порождающего» жанрового ряда, в котором национальные особенности проявляются ярче и нагляднее. Эти параллели нуждаются, естественно, в дальнейшей проверке путем расширения исследовательской базы и совер-

¹ Альбениса иногда называли «испанским Рубинштейном».

шенствования инструментов анализа. Таким образом, возможно, научная рефлексия сможет затронуть более универсальные категории и закономерности музыкально-исторического процесса.

Литература

1. Асафьев Б. В. Глинка. – М.: Музгиз, 1950. – 311 с.
2. Бердяев Н. А. Судьба России. – М.: Сов. писатель, 1990. – 346 с.
3. Вайсборд М. А. Исаак Альбенис: очерк жизни, фортепианное творчество. – М.: Сов. композитор, 1977. – 152 с.
4. Висаитова Д. Р. Хоакин Турина в музыкальной жизни Мадрида первой половины XX столетия: дисс... канд. иск. – М.: МГИМ им. А. Г. Шнитке, 2021. – 352с.
5. Жукова О. А. Русские композиторы во времени культуры: опыт творческой самоидентификации // Музыкознание и музыкальное образование: современные тенденции: Межвузовский сборник статей / Гл. ред. И. Г. Дымова; сост. Н. П. Наумова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2014. – С. 6–17.
6. Ильин И. А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее: в 2 кн. – М.: Рарог, 1992. – 616 с.
7. История русской музыки / гл. ред. Ю. В. Келдыш: в 10 т. – М.: Музыка, 1983–.
8. Кабкова Е.П. Развитие русской музыкальной культуры в XVIII веке // Искусствоведение. – 2021. – № 1. – С. 34-41.
9. Кантор В. К. Русский европеец как явление культуры. Философско-исторический анализ. – М.: РОССПЭН, 2001. – 704 с.
10. Кожановский А. Н. Быть испанцем...: Традиция. Самосознание. Историческая память. – М.: АСТ; Восток -Запад, 2006. – 318 с.
11. Красотина И. В. Энрике Гранадос. Фортепианное наследие: дис. ... канд. иск. – М.: МГК им. П. И. Чайковского, 2010. – 192 с.
12. Кряжева И. А. Мануэль де Фалья: время, жизнь, творчество. Монография. – М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2013. – 328 с.
13. Левашева О. Е. Михаил Иванович Глинка: в 2-х кн.: М.: Музыка, 1987. – 378 с.
14. Мадриага С. де. Англичане. Французы. Испанцы / Пер. с англ. А. В. Говорунова. – СПб.: Наука, 2003. – 241 с.
15. Суворов Д. В. Русская классическая музыка: западничество, славянофильство, интегратизм // Вестник Гуманитарного университета. – 2019. – № 4 (27). – С. 183–189.
16. Шабшаевич Е. М. Фортепианная культура глинкаинской эпохи: дис. ... канд. иск. – М.: МГК им. П. И. Чайковского, 1995.
17. Bergadà M. Musiciens espagnols à Paris entre 1820 et 1868 // La musique entre France et Espagne: interactions stylistiques, I, 1870–1939: [actes du Colloque International tenu à Paris, en Sorbonne-Paris IV et à l'Institut Cervantes, les 14–16 mai 2001 / Textes réunis par Louis Jambou. – Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003. – P. 17–38.

18. Capdepón Verdú P., González Marín L. A. (eds.). Entre lo italiano y lo español: músicas, influencias mutuas y espacios compartidos (siglos XVI-XX). – Valencia: Tirant Humanidades, 2021. – 544 p.
19. Casares Rodicio E., Alonso González C. La música española en el siglo XIX. – Oviedo: Universidad de Oviedo, 1995. – 491 p.
20. Casares Rodicio, E. Crítica y críticos desde la segunda mitad del siglo XIX al siglo XX. Construcción historiográfica, debate estético, recepción y búsqueda del idioma propio a través de la crítica madrileña y barcelonesa // Música lírica y prensa en España (1868–1936): ópera, drama lírico y zarzuela / ed.: Suárez García J., Sobrino Sánchez R., Cortizo Rodríguez M. – Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. – 2018. – P. 37–65.
21. Jover J. M., Regla J. La introducción a la Historia de España. – Barcelona: Editorial Teide, 1963. – 798 p.
22. López-Fernández M. (ed.). Música en Sevilla en el siglo XX. – Madrid: Libargo Editorial, 2018. – 403 p.
23. Madurga Contínente R. Música y músicos en un espacio urbano: Pamplona a mediados del siglo XIX. – Pamplona: Gobierno de Navarra, 2021. – 370 p.
24. Martínez del Fresno B. Nacionalismo e internacionalismo en la música española de la primeramitad del siglo XX // Revista de Musicología. – 1993. – Vol. 16. – No. 1. – P. 640–657.
25. Palacios M., Queipo C. El asociacionismo musical en España. Estudios de caso a través de la prensa. – Calanda: Ediciones Musicales, 2019. – 395 p.
26. Subirá J. Historia de la música española e hispanoamericana. – Barcelona: Salvat, 1953. – 1003 p.
27. Vela del Campo J. A., Gómez Muntané M. del C., Torrente A., Leza J. M., Carreras Ares J. J., Carredano C., Eli Rodríguez V., González Lapuente A. (eds.). Historia de la música en España e Hispanoamérica: en 8 vol. – Madrid: FCE, 2009–2018.

Шабшаевич Елена Марковна,
доктор искусствоведения,
профессор кафедры философии, истории,
теории культуры и искусства МГИМ им. А. Г. Шнитке
e-mail: shabsh@yandex.ru

Elena M. Shabshaevich,
Doctor of Art History,
Professor of the Department of Philosophy, History,
Theory of Culture and Art in Moscow A. Schnittke State Music Institute
e-mail: shabsh@yandex.ru

О СМЫСЛАХ И ЗНАЧЕНИИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

CLASSICAL RUSSIAN MUSIC MEANING AND SIGNIFICANCE: HERMENEUTIC DIMENSION.

Аннотация. Статья представляет собой взгляд на музыкальную сферу жизни с точки зрения герменевтики, предлагающей достаточно разработанный инструментарий для интерпретации и понимания художественного текста, в том числе текста музыкального. Для герменевтики текстом является практически всё, во что погружен человек как социальный актор – отношения, жизненные обстоятельства, искусство и. т. д. Музыка как мощный пласт культуры безусловно, представляет особенный интерес, однако до сих пор не рассматривалась в этом ключе. В статье изложена типология понимания, принятая на кафедре герменевтического лингводидактики и английской филологии Тверского университета. Приведены авторские модели разноуровневых смысловых парадигм, присущих трём разным типам общественных отношений.

Ключевые слова: герменевтика, рефлексия, понимание, значащее переживание, смысл, художественный текст, культура, музыкальная традиция.

Abstract: The article deals with the issue of hermeneutic view on the arts; levels of reflection and understanding are presented in the text. Structural concept modeling of fundamental existential meanings forming the basis of the world interpretation objectified in the artistic text is offered.

Keywords: hermeneutics, reflection, understanding, meaningful experience, discourse, artistic text, culture, music tradition.

Герменевтика – это деятельность при понимании текста или его интерпретации. Известна герменевтика филологическая, педагогическая, историографическая, политическая – все они, помимо теоретической значимости, имеют практическую направленность. Предметом герменевтики является понимание, усмотрение идеального, представленного в форме текста. Герменевтика исследует культуру как текст, который подлежит освоению и пониманию реципиентом. При освоении текста (текста литературы, кино, архитектуры, музыки и т. п.) мы оказываемся в «пространстве смыслопостроения» [1, с. 53]. Понимание происходит при синергийной работе двух начал – интуитивного и дискурсивного. Если первое из них имеет неререфлективную природу, то второе должно быть организованной рефлексией над тем, что вызвало трудности при понимании.

Пониманием называется «обращение опыта человека на текст с целью освоения тех частей его содержательности, которые не удастся освоить посредством привычных действий смыслового восприятия» [2, с. 3]. Это активный процесс рефлексирования не только над проблемным фрагментом текста, но и текстом как единым целым. При этом именно рефлексия выступает связкой между «извлекаемым прошлым опытом и представленной в тексте для освоения ситуацией» [2, с. 18].

Основатель Тверской герменевтической школы Г. И. Богин, опираясь на трёхуровневую схему мыследеятельности Г. П. Щедровицкого, разработал общую схему понимания для филологической герменевтики. Рефлексия и понимание описаны им следующим образом: нижний уровень – рефлексия над опытом памяти (при этом уровне рефлексии происходит семантизирующее понимание, узнавание объекта: «что это»); средний уровень есть рефлексия над опытом знания (результатом подобной рефлексии является понимание когнитивное – «выявление связей между объектами»); верхний уровень – это рефлексия над опытом значащих переживаний (таким образом происходит выход реципиента к распредмечивающему пониманию, то есть выход к высшим смыслам, опредмеченным в истинно художественных текстах с помощью стилистических средств выразительности). Полноценное понимание текста реципиентом – читателем, зрителем, слушателем – невозможно без включения в работу всех трёх видов рефлексии.

Читая книги, слушая музыку, мы распредмечиваем смыслы, заложенные (опредмеченные) автором в ткани его произведения. В процессе этой работы происходит интуитивное / нерефлексивное узнавание смыслов и одновременно рефлексивный (по трём уровням) выход к новым смыслам, их категоризация. Поскольку деятельность по выходу к авторским смыслам неминуемо приводит к многократному обращению к собственным онтологическим конструкциям (душе), опыт её обогащается для последующей подобной работы. Именно это приобретение опыта – воспитание души – и есть конечная цель не только деятельности для понимания того или иного текста, но и в широком смысле всей педагогической деятельности.

Непременным условием понимания является то, что текст (литературный, музыкальный и пр.) должен быть именно художественным, дающим выход к высшему уровню понимания – распредмечивающему, выводящему к значащим переживаниям.

Очевидно, что чем больше культурный багаж реципиента, тем более сложной будет рефлексия и более успешным – понимание. Известно, что эмоциональное переживание связано с культурной памятью. Б. А. Успенский утверждал, что живая культура априори содержит в себе память о прошлом [5, с. 245], которая закрепляется в традиции. Только обращение к своей культурной традиции обеспечивает трансляцию, передачу смыслов культуры и культурного кода последующим поколениям. Герменевтический подход к проблеме понимания выходит за рамки собственно культурологических и искусствоведческих исследований, он становится оружием в войне смыслов последних тридцати лет.

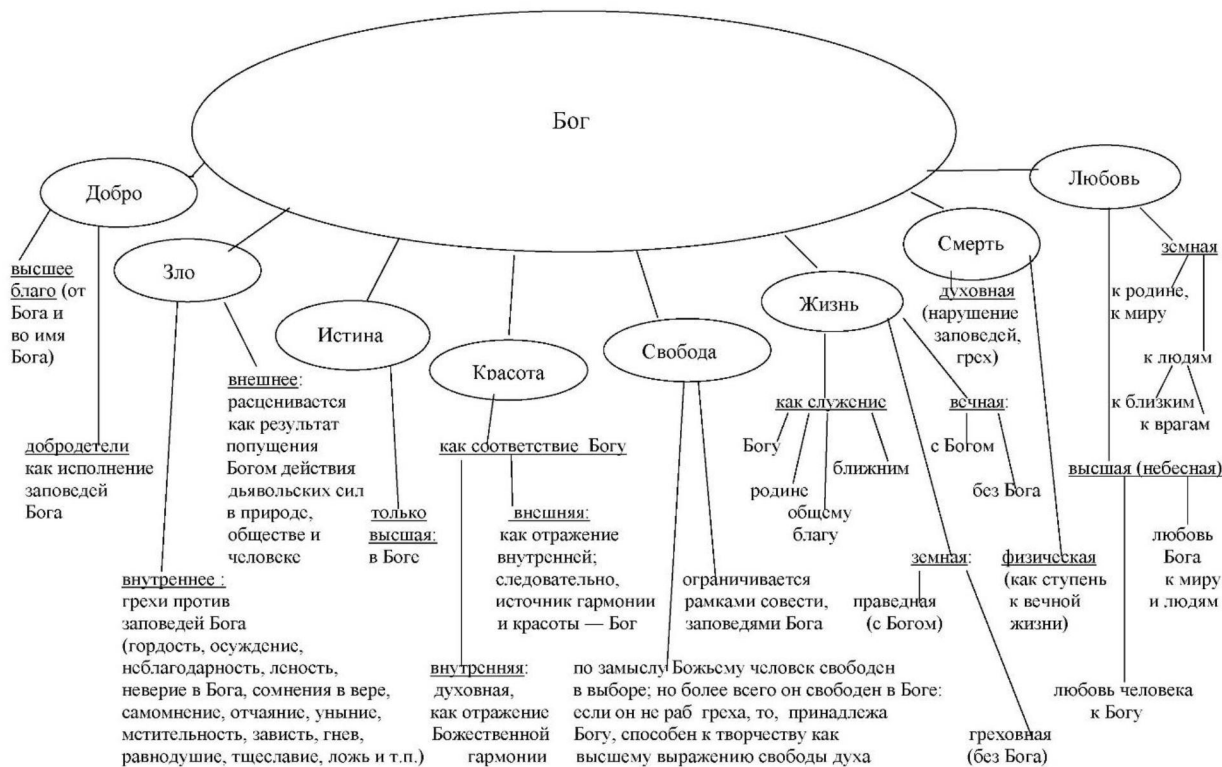
Определенный интерес представляет собой сравнение иерархии смыслов, присущих картине мира трёх разных типов: традиционной отечественной христоцентричной (илл. 1), пройденной нами за семьдесят лет ушедшего века; социалистической (илл. 2) и западной постхристианской, навязываемой нам сейчас (илл. 3). Схемы соотношения смыслов разнятся между собой. В первом случае устойчивость метасмыслов и локальных смыслов обеспечивается метаметасмыслом верхнего уровня (Бог), и это основание бытия гармонизирует все подчинённые ему разноуровневые смыслы. Выстроенная на ином основании (благо для всех) парадигматика второй модели, несмотря на предельное копирование первой, не проходит проверки временем. Причиной тому очевидно является замена исходной иерархии смыслов, при которой на месте центрального метаметасмысла (Бог) появляется один из смыслов нижнего уровня (общественное благо), неспособный долго удерживать всю смысловую парадигму в устойчивом состоянии. Третья модель представляет собой крайне упрощённую и скудную парадигматику смыслов, присущую духовному кризису постхристианского протестантского мира западной цивилизации, исследованию которой посвящено множество блестящих работ, опубликованных уже более чем за столетие (О. Шпенглер, Э. Фромм, К. Ясперс, М. Вебер, П. Сорокин, С. Франк, и др.).

Стремительная деградация искусства в целом и музыкального в частности – признак индуцированных изменений в России и мире за последние тридцать лет. Государственная политика по воспитанию художественного вкуса как основы нравственного начала в обществе, отброшена в прошлое. Лучшие

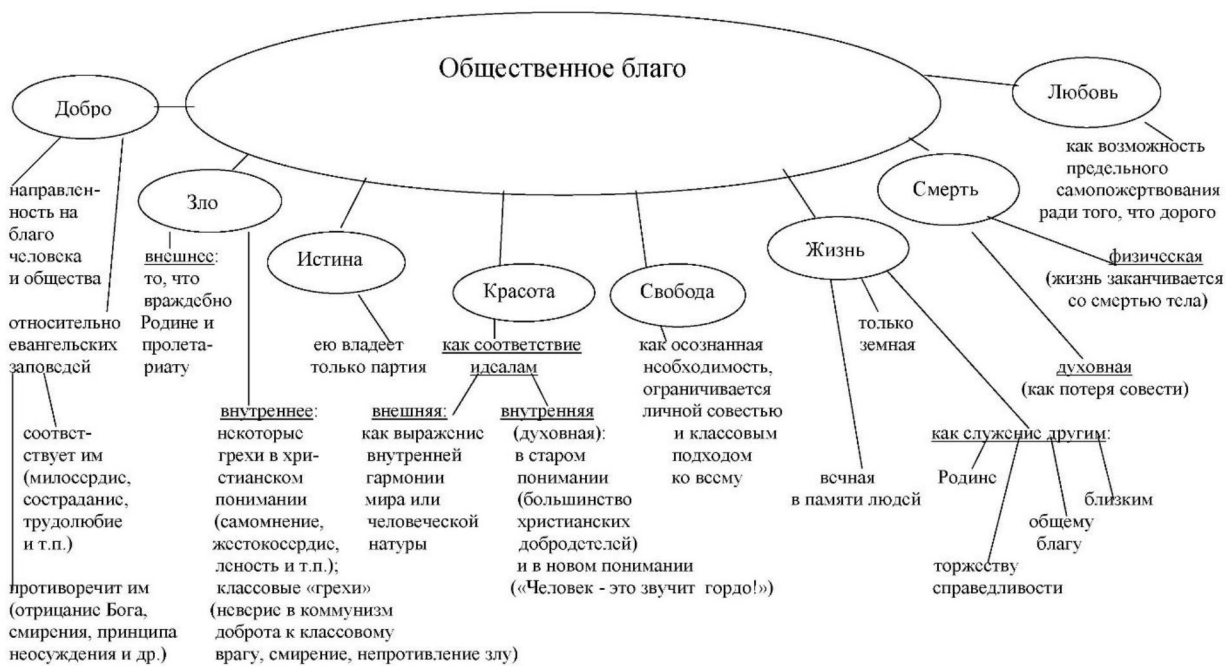
отечественные и мировые произведения искусства незаметны на фоне агрессивно-навязчивого псевдо- и антиискусства. Выход к экзистенциальным и онтологическим смыслам бытия успешно блокируется с помощью низкопробных поделок во всех сферах искусства и в белом шуме избыточной информации, хотя настоящее искусство – и наследие, и новое – существует. Массированное навязывание образцов антикультуры может в конечном итоге привести к утрате культурного кода и свести лексикон потенциального реципиента культурного наследия к набору из трёх слов – «круто», «прикольно» и «жесть» (по сравнению с этим лексикон Элочки-людоедки из тридцати трёх слов покажется достойным уважения), а уровень музыкального творчества – к музыке Гедевана Александровича и Владимира Николаевича.

В данном контексте чрезвычайно важным представляется противопоставить примитивизации культурного контекста сохранение отечественной музыкальной традиции, основанной на народной музыке. Как и любая национальная музыкальная культура, наша имеет своим истоком культовое пение, наполненное смыслами, определяющими многовековое развитие музыкальной сферы нашего Отечества. Здесь же присутствуют и сокровища церковного пения. Диалог с Богом, опыт выхода в мир высоких смыслов, в звучащую вселенную неизменно отражается на авторской русской музыке – церковной (Максим Березовский, Артемий Ведель, Дмитрий Бортнянский, Григорий Львовский, Павел Чесноков, Николай Голованов и др.) и светской (Михаил Глинка, Александр Бородин, Модест Мусоргский, Пётр Чайковский, Николай Римский-Корсаков, Сергей Рахманинов, Сергей Прокофьев, Дмитрий Шостакович, мн. др.). Их музыка есть отражение устойчивости, сложности и гармонии мира, в противоположность звуковому примитиву, дисгармонии и деструктивности массовой культуры. Наше классическое наследие живо, поскольку современные последователи и продолжатели русской классической музыки пишут, опираясь на традицию (Наталья Балашова, Анатолий Киселёв и др.), они объединены ею, поддерживая уровень отечественного искусства высоких смыслов.

Значение русской классической музыки в сфере отечественной культуры трудно переоценить – это спасательный круг, проторенный путь к высотам экзистенциальных и онтологических смыслов бытия, так необходимый именно сейчас, в пору хаотизации всех сфер жизни.



Илл. 1 Структурная модель христоцентрических смыслов



Илл. 2 Структурная модель социоцентрических смыслов



Илл. 3. Структурная модель эгоцентрических смыслов

Литература

1. Богатырев А. А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – 197 с.
2. Богин Г. И. Субстанциональная сторона понимания текста. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1993. – 137 с.
3. Кабкова Е.П. Развитие русской музыкальной культуры в XVIII веке // Искусствоведение. – 2021. – № 1. – С. 34-41.
4. Низамутдинова С.М. Просветительская миссия интерпретаций шедевров музыкальной классики // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 124-130.
5. Успенский Б. А. Избранные труды. Т. 1: Семиотика истории. Семиотика культуры. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 607 с. (Язык. Семиотика. Культура).

Шахин Ольга Владимировна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры герменевтический лингводидактики
и английской филологии Тверского государственного университета
e-mail: nodm2005@yandex.ru

Olga V. Shakhin,
PhD in Philology, associate professor of the Tver State University
e-mail: nodm2005@yandex.ru

**ДУЭТ ДЛЯ ДВУХ АЛЬТОВ «SINFONIA A DUE» Ф.С. ДРУЖИНИНА:
СТИЛИСТИКА И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ОСОБЕННОСТИ****DUET FOR TWO VIOLAS "SINFONIA A DUE" BY F.S. DRUZHININ:
STYLES-STICK AND PERFORMANCE FEATURES**

Аннотация. В статье рассматриваются стилистические и композиционные особенности одного из интереснейших сочинений второй половины XX века - Дуэта для двух альтов «Sinfonia a due» известного альтиста, композитора и педагога Федора Серафимовича Дружинина. В работе представлены малоизвестные биографические факты как самого композитора Дружинина, так и прототипа лирического героя «Sinfonia a due – Романа Гари. Заслуживает особого интереса также история создания Дуэта, его композиционные особенности и общая драматургия. Также даются практические рекомендации для исполнителей. Данное исследование может быть полезным студентам и практикующим альтистам, а также интересным любителям и знатокам классической музыки.

Ключевые слова: Ф.С. Дружинин, Sinfonia a due, композиция, дуэт, альт.

Abstract. The article examines the stylistic and compositional features of one of the most interesting compositions of the second half of the XX century - the Duet for two violas "Sinfonia a due" by the famous violist, composer and teacher Fyodor Serafimovich Druzhinin. The work presents little-known biographical facts of both the composer Druzhinin himself and the prototype of the lyrical hero of "Sinfonia a due - Romain Gary. The history of the creation of the Duet, its compositional features and general dramaturgy also deserve special interest. Practical recommendations for performers are also given. This study can be useful to students and practicing violists, as well as interesting to lovers and connoisseurs of classical music.

Keywords: F.S. Druzhinin, Sinfonia a due, composition, duet, viola.

Фёдор Серафимович Дружинин (1932—2007) – блестящий инструменталист-исполнитель XX века, педагог, композитор, автор ряда сочинений для альта: Соната для альта соло, Вариации для альта соло, Фантазия для альта с оркестром, Симфония для двух альтов.

Любовь к музыке часто начинается с семьи, и семья Фёдора Дружинина не была исключением. Двоюродный дед по материнской линии – Александр Германович Вульфийус – дружил с Д. Шостаковичем, А. Онеггером, П. Хиндемитом. Брат отца, известный биолог А.Н. Дружинин, обладая уникальной коллекцией пластинок, щедро делился своим богатством с племянником. В собрании

были, в частности, записи Ф. Шаляпина (особенно любимого братьями Серафимом и Александром Николаевичами), а также другого Александра Николаевича – Вертинского, часто слушали исполнения Л. Хейфеца, и Ф. Крейслера. Большим любителем музыки был отец – искусствовед Серафим Николаевич, сочинявший музыку к стихам Р. Бёрнса, А. Блока и С. Есенина. Маленький Федя, начавший с пяти лет учиться на скрипке, сочинял и исполнял собственные произведения [3, с. 16-18]. Позже, при поступлении в московскую Центральную музыкальную школу, юный скрипач исполнил написанный им самим «Похоронный марш» для скрипки solo [2, с. 19].

На становление композиторского стиля Федора Дружинина повлияли многие крупные музыканты и композиторы того времени. В первую очередь, большую роль в судьбе музыканта сыграл его учитель – Вадим Васильевич Борисовский, патриарх отечественной альтовой школы, автор большого количества транскрипций и переложений для альты. Дружинин явился продолжателем дела своего профессора, став со временем его преемником и в Московской консерватории, где ассистировал Борисовскому с 1955, и в квартете имени Бетховена (с 1964) [3, с. 161-163]. Также можно назвать имя Мариной Вениаминовны Юдиной, с которой Ф. Дружинин совместно музицировал, по инициативе известной пианистки они исполнили и записали несколько сонат для альты и фортепиано.

На Дружинина очень повлияло творческое общение с Альфредом Гарриевичем Шнитке и Андреем Михайловичем Волконским. Следует отметить также многолетнюю дружбу с Романом Семеновичем Леденёвым, который посвятил Дружинину «Концерт-поэму» для альты с оркестром. Как композитор, Леденёв ценил сочинения Дружинина и отмечал некоторые особенности архитектоники его произведений, в частности, ведущее значение «процессуальности», выступающей в виде «единой ленты напряженно развертывающейся формы» [2, с. 193]. Композиторы А. Волконский, М. Вайнберг, Г. Фрид также плодотворно общались с Дружининым, консультировались с ним в работе над своими альтовыми сочинениями.

Особо надо отметить творческие контакты с Дмитрием Дмитриевичем Шостаковичем. Дружинин, заменив Борисовского в квартете им. Бетховена, принимал участие в премьерах последних квартетов Шостаковича, начиная с 9-го. Кроме того, Дружинину посвящено последнее произведение Шостаковича – Соната для альты и фортепиано (соч. 147), написанное в 1975 году [3, с. 91-92].

В начале своего композиторского пути Дружинин преимущественно писал для своего любимого инструмента: в десяти сочинениях альт является солирующим инструментом. Вместе с тем мы видим, что от Сонаты (1961) и Вариаций для альтя соло (1969) музыкант постепенно приходит к ансамблевой музыке с элементами программности. Отметим Фантазию для альтя с фортепиано памяти В.В. Борисовского (1982), струнное Трио «Esquisse orientale» (1992), дуэты для голоса и альтя на стихи Мамонова (1978), Гёте (1991), Ноктюрн «Ночь и море» для сопрано и струнного секстета на стихи Рибера (1978), посвященный Альфреду Шнитке Квартет для сопрано, флейты, арфы и альтя по «Горным вершинам» на текст И. Гёте (1994).

Особое место в этом ряду занимает Дуэт для двух альтов памяти Ромена Гари. Дуэт был создан в 1987 году. К этому времени Дружинин – уже автор значительного количества произведений, в числе которых: четырехчастная соната и вариации для альтя соло, Дуэт для баса и альтя «Блудный сын», «Фантазия» для альтя с оркестром памяти Вадима Васильевича Борисовского, первоначально написанная с фортепиано, а позже оркестрованная (по совету Р. Леденева), а также ряд вокальных сочинений.

В 80-е годы началась активная педагогическая деятельность Дружинина во Франции. Особенно тесно он работал с французскими музыкантами на курсах интерпретации в городе Сарля летом 1986 г. В восторженном отклике прессы читаем: «На будущий год Дружинин обещал нам Дуэт для двух альтов!» [3, с. 260]. Вот как рассказывал о сочинении Федор Серафимович: «Как-то вечером после репетиции Альфред [Шнитке – А.К.] любезно предложил мне отвезти меня домой на своей машине. Мы ехали с ним вдвоём, болтали, и он спросил меня, над чем я сейчас работаю. Я сказал, что собираюсь окончить дуэт для двух альтов, но нахожусь в некотором сомнении, так как тематического материала набегает на целую симфонию или квартет. На что мне Альфред сказал: «Я советую тебе ограничиться двумя инструментами, и, если ты сумеешь это сделать, ты создашь редкую музыкальную форму. Ведь квартетов и симфоний множество, а подобных дуэтов мало. Заканчивай как дуэт и покажи мне». После ознакомления с партитурой Дуэта Шнитке посоветовал сократить некоторые «длинноты» в менюэте. Как позже вспоминал Дружинин, «...его [Шнитке – А.К.] мнение о форме я воспринимал как закон и, придя домой, сократил всю репризу в менюэте. Через некоторое время Альфред сказал мне: «Оставь всё, как было, не надо сокращать». Но было уже поздно, так как его, пусть и быстрое, впечатление стало для меня решающим» [2, с. 142].

О том же немного по-другому написано в материалах из личного архива супруги автора, Е.С. Дружининой: «Я не ослушался первого совета Альфреда и напечатал у Сикорского сокращенный вариант, хотя большинство альтистов предпочитали первый вариант. Сейчас дуэт подготовлен к печати в первом варианте».

Тема сочинения: трагическая и блестящая судьба русско-еврейского писателя, французского дипломата Ромэна Гари, и его самовольный уход из жизни» [3, с. 115-116].

Немного о личности Romain Gary (1914 – 1980). Роман Лейбович Кацев (он же Эмиль Ажар, Шатан Бога, Фоско Синибальди) – военный летчик эскадрильи «Лотарингия», дипломат, выдающийся писатель (уникальный и курьезный случай – двукратный лауреат престижной Гонкуровской премии, которую дважды не вручают), застрелился 2 декабря 1980 года. Немногим ранее, в сентябре 1979, ушла из жизни его жена Джин Сиберг – американская актриса, известная, в частности, по картине Жана-Люка Годара «На последнем дыхании» (1960) и другим кинолентам того времени.

Незаурядная биография и свойственная Гари (по его собственным словам) «неутолимая жажда жизни во всех ее возможных формах и вариантах, жажда, которую каждое новое испытанное ощущение лишь разжигает еще сильнее» [1, с. 164] – впечатлили композитора и потребовали выражения средствами музыкального языка. Как пишет Наталья Олеговна Погадаева, исследователь творческого наследия Дружинина, «Sinfonia a due» вряд ли стоит считать музыкальной биографией Ромэна Гари. Скорее, это сочувственный взгляд на нелегкий путь удивительного человека [3, с. 116].

Произведение не имеет прямых жанровых аналогов. «Здесь мало от традиции дуэта в обычном понимании слова, – писали в рецензии современники Дружинина доктора искусствоведения Е.Б. Долинская и В.В. Задерацкий. – Скорее, это произведение можно было бы назвать Sinfonia a due» [4, с. 77]. С легкой руки критиков Дуэт носит теперь это название, а мы можем только напомнить, что симфонические замыслы у Дружинина тоже были: в семейном архиве хранится незавершенная партитура Концерта для альты с симфоническим оркестром [3, с. 270].

Как уже ясно из приведенной выше цитаты, масштаб и глубина Sinfonia a due, звучащей около 25 минут, мало напоминают альтовые дуэты В.Ф. Баха, Ж.-М. Леклера, П. Нардини, Й. Гайдна. Это действительно симфония из трех ча-

стей: I. Exposition, II. Menuett и III. Finale. Для симфонизма характерна структура, в которой каждая последующая фраза – контраст или повтор на новом уровне. В нотном тексте Дружинина темы даны в процессе последовательного, постоянного развития и роста. Создается активная направленность к результату – Итогу [4, с. 77].

На первый взгляд, противоположные музыкальные образы рождаются один из другого, наслаиваются друг на друга и пребывают в постоянном развитии. При этом два основных интонационных «зерна» произведения – восходящая последовательность из двух больших секунд и нисходящий малосекундовый ход [4, с. 78], пронизывая всю музыкальную ткань, вступают в противоборство и подвергаются значительной трансформации. Так, уже начальные звуки являются свободной инверсией хода больших секунд c-d, cis-dis. Тут автор использует приём *Pizzicato*, не имеющее «звуковой высоты; большой палец левой руки едва касается IV струны в участке ноты f; возникает стук. Щипок струны выполняется правой рукой» (примечание в партитуре).

Рассмотрим некоторые вехи развития первой интонации. Вот ее экспозиция во вступлении:

Сопровождение основной темы первой части (пассаж, который вводит в тему, также выстроен на этой интонации):

Противосложение в кульминации первой части:



Изящное сопровождение темы менуэта во второй части:

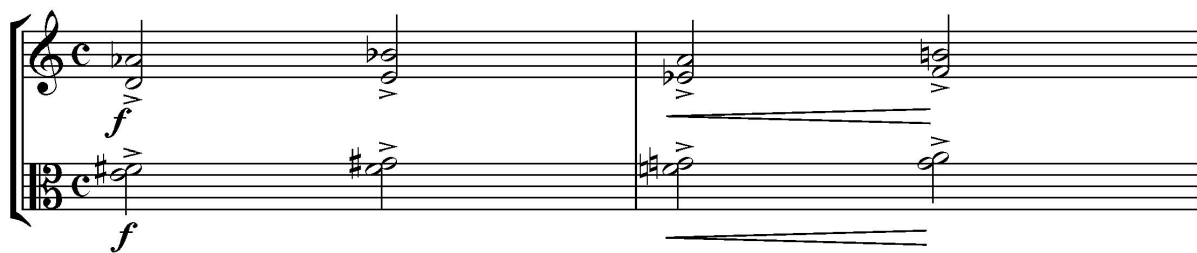


Пронизывая всю ткань Дуэта, эта интонация становится основной темой финала:

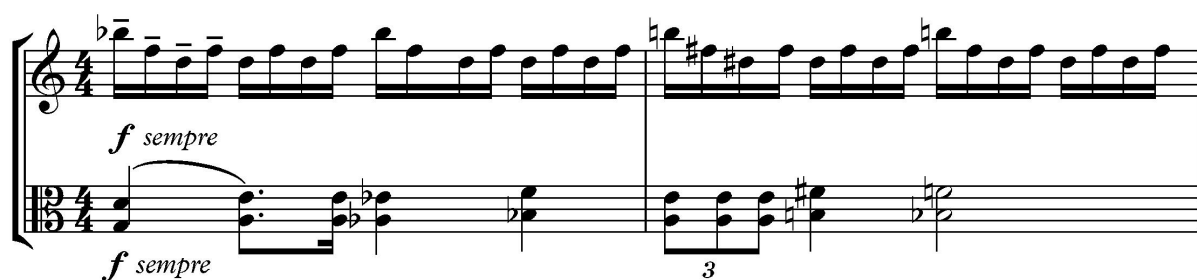


В *rit vivo* контрапункт к основной теме построен на той же интонации: в начале в прямом движении, а затем – в обратном.

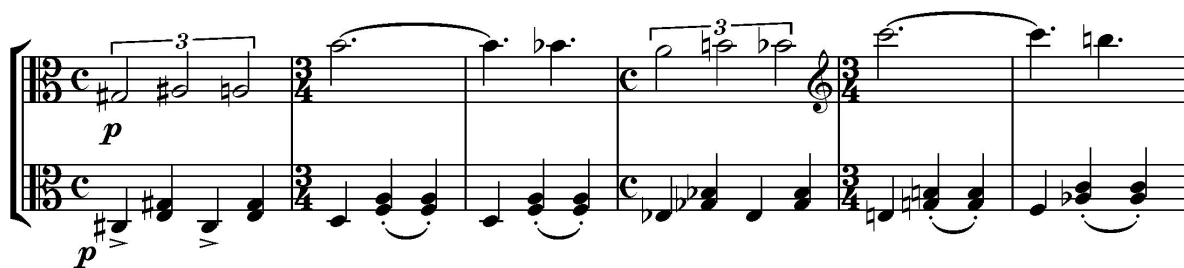
Перед развязкой тема проходит в увеличении, изложенная «большесекундовыми» кластерами (отметим, что сама эта интонация очерчивают «малосекундовый» кластер).



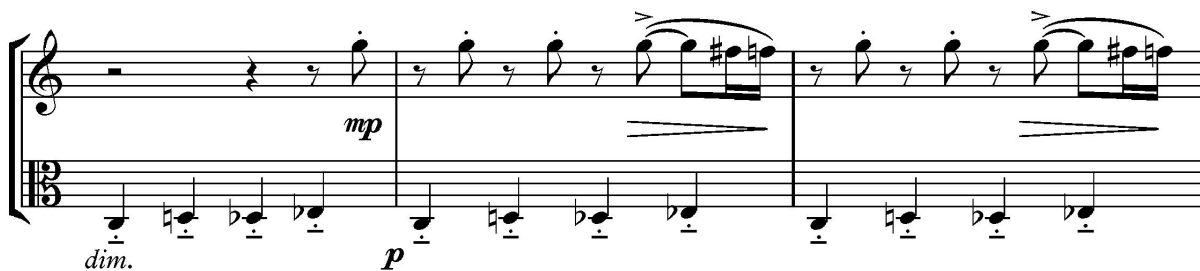
Заканчивая беглый обзор тематической работы с первым интонационным зерном сочинения, укажем на две полярные по образности темы, выросшие из этой ячейки. Это суровый марш:



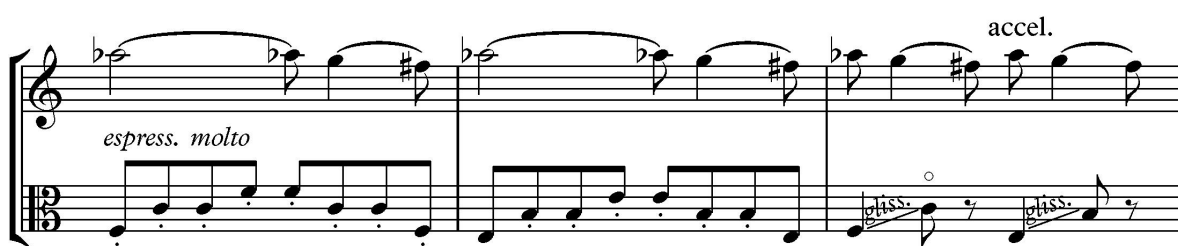
и прекрасная тема вальса:



Что касается второй интонационной ячейки, то она подвергается столь же интенсивному развитию. Появляясь во вступлении (тт.15-16, и тт.28-29), она является трогательно-беззащитной главной темой первой части:



Позже эта интонация трансформируется в свою противоположность в середине части:



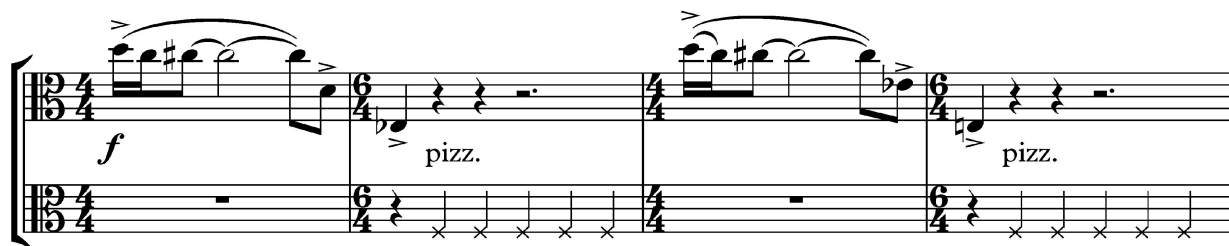
Однако самое неожиданное превращение этой ячейки происходит в финале, где она становится центральным образом – темой танго:



Рассмотрим теперь исполнительскую составляющую сочинения и отметим некоторые важные особенности.

Уже во вступлении, по нашему мнению, основная трудность – качественное исполнение первого такта и, соответственно, 10-го в партии второго альта – обращенный мотив. Необходима мощная и концентрированная атака первого звука, при которой акцент ни в коем случае не должен смещаться на третий звук. Это тем более важно, что такая «пассакальная» ритмическая формула

будет неоднократно использована в процессе развития и, конечно, она должна быть и далее узнаваема.

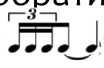


Во втором такте Дружинин применяет новаторский прием *pizzicato*, когда «большой палец левой руки едва касается IV струны в участке ноты *f*; возникает стук. Щипок струны выполняется правой рукой» (примечание в нотном тексте Дуэта). Такой же прием указан для остинатных четвертей в партии второго альтя в самом конце Дуэта, когда мерные удары напоминают стук маятника и символизируют, по-видимому, неотвратимое движение времени.

Далее, безусловно, необходимо выполнить авторские указания в т. 20 (*vibrato – non vibrato*). Хорал партии второго альтя, исполняемый *non vibrato*, должен максимально оттенить экспозиционное проведение мотива из больших секунд (*espressivo molto, vibrato*). Следует иметь в виду, что превращение темы хорала еще впереди – перед кодой финала, и как раз там совершенно необходимы трепетная вибрация и прекрасный звук.

С большим вниманием следует отнестись к основной теме первой части (нотный пример № 9). Подчеркнем, что тут необходимо выявить внутренний конфликт, т.к. в теме контрапунктически сочетаются обе основные интонационные ячейки произведения. Исполнителям нужно иметь в виду, что 16-е ноты во втором такте темы – мелодические, они образуют тот нисходящий ход по малым секундам, из которого впоследствии вырастет, в частности, тема танго.

Так же четко следует артикулировать триоль (т. 41), отнюдь не превращая ее в подобие мордента.

В середине части следует обратить внимание на правильное произношение ритмоформулы с четкой атакой  первого звука. Тем более это важно в тактах 112 – 114, где идет дублирование в дециму:



Пожалуй, к числу особенностей этого эпизода можно отнести и тот факт, что все четыре проведения темы поручены первому альту. И, хотя это несколько нарушает принцип равноправия голосов в дуэте, тем не менее прима-риусу будет, безусловно, интересно решать эту исполнительскую задачу.

Продолжая разбор сочинения, отметим важность чёткого исполнения ритмической формулы $\frac{1}{2} \frac{1}{4} \frac{1}{4} \frac{1}{4} \frac{1}{4} \frac{1}{4}$, которая наряду с ритмо-формулой танго также будет играть важную роль в финале.

Далее, в кульминации *Exposition* тема, излагаемая кластерами:



Очевидно, что тут необходим взвешенный подход к звуку и вибрации. Приоритет – за благородством эмоций, а примитивная чрезмерность будет, конечно, неуместна.

В финале первой части исполнителю партии первого альта необходимо плавно перейти на протяжении четырех тактов от широкой квинтоли к группетто, составляющему начало темы менуэта. Определенные интонационные трудности содержатся тут в партии второго альта (эпизод параллельными квинтами такты 142-149).

Особенность второй части – Менуэта – в том, что на время прекращается интенсивная лейтмотивная работа и тем самым высвечивается изящество и простота его мелодического рисунка. Перед нами – образ юного героя. Об-

рацает на себя внимание эпизод со смещением долей: вертикально–подвижный контрапункт в одну четверть передает трогательную неловкость подростка, не попадающего в танцевальные фигуры.



Отметим, что в *Piu mosso* (т. 56) важно не брать слишком подвижный темп, т.к. это – полонез и триоль первого альта, а также терции восьмыми у второго голоса должны быть достаточно тяжелыми. Кроме того, поспешность затруднит исполнение двойного *stacc.* в тт. 66-67.

В тактах 106- 107 флажолет *az pizz* в партии второго альта так называемый арфовый, то есть палец левой руки снимаются со струны одновременно со щипком.

Заканчивая краткий обзор второй части, стоит отметить возможность некоторой исполнительской свободы в сложном ритмическом дроблении в вальсе (прим. № 8). На наш взгляд, тут необходимы равенство четвертей сопровождения при переменном размере и естественность исполнения мелодии (разумеется, сильную долю такта первому и второму голосу желательно начинать одновременно).

Грандиозный масштаб третьей – и финальной – части (311 тактов) в первую очередь ставит перед исполнителями задачу не развалить форму и показать непрерывность развития материала.

В качестве примера, иллюстрирующего опасность «расползания», укажем на реминисценцию вступления в тактах 67 – 70:



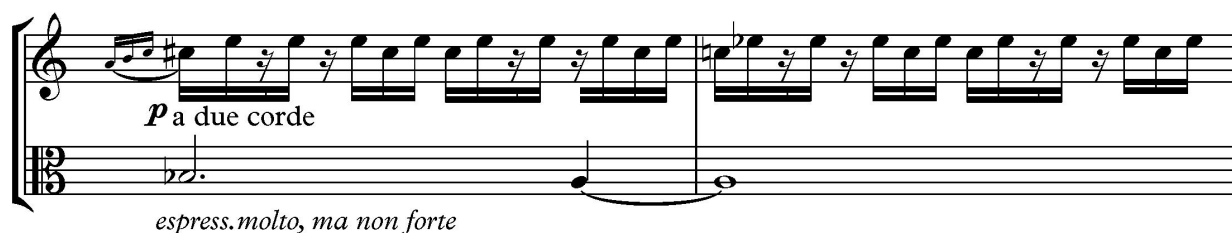
В этом эпизоде возможна опасность «репризного» прочтения материала (имеется в виду вероятность воспроизведения *Sostenuto* – темпа вступления). Отметим, что эти такты вплавлены в непрерывный поток движения к кульминации – *Tempo di tango* и такты 63 – 83 являются единым большим преддыктом к теме танго.

Разумеется, очень целно следует исполнять коду Финала (такты 284–311). Здесь синтезируется большое число интонаций, поэтому необходимо найти адекватное музыкальной задаче сочетание: достаточно рельефно показать все мотивы, сохраняя неуклонное движение к развязке.

Хотелось бы остановиться на «расцветшей» теме хорала из вступления к первой части (тт.248 – 283). Тут исполнителям архиважно следовать авторскому указанию – *molto espressivo ma non forte*. Заметим, что вторая часть фразы не менее важна, чем первая, и эмоция, выраженная в тихом нюансе, произведет гораздо больший эффект.

Конечно, исполнение тремоло *sul ponticello* на протяжении 19 тактов в медленном темпе в партии второго альты – непростая задача, и тем не менее, ее необходимо решить, причем с возможно большим количеством обертонов.

Несколько иначе, но столь же сложна задача примариуса, сопровождающего второе проведение хорала ритмом, перекликающийся с ритмом танго:



На каждой шестнадцатой надо сделать в идеале микроскопический укол, зафиксировать момент «жизни» ноты и успеть сфилировать звук, не забывая, конечно, о цельности и непрерывности движения.

Подытоживая краткий анализ сочинения, еще раз отметим присущее автору потрясающее знание штриховых и колористических возможностей альтя. Такое понимание инструмента позволило максимально раскрыть композиторский замысел разнообразными (в том числе новаторскими) приемами, такими как: имитированный стук *pizzicato*, игрой за подставкой с сопровождающим мелодию тремоло *sul ponticello*.

На сегодняшний день Дуэт вошел в концертный репертуар многих альтистов. Трудно переоценить значимость этого сочинения, и мы надеемся, что данная статья внесет вклад в популяризацию этого уникального сочинения.

Литература

1. Ажар Эмиль (Ромен Гари) Псевдо. Жизнь и смерть Эмиля Ажара / Пер. с франц. А. Беляк, И. Кузнецовой. – СПб.: Симпозиум, 2017. – 199 с.
2. Дружинин Ф.С. Воспоминания: страницы жизни и творчества / Сост. Е.С. Шервинская. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. – 232 с.
3. Погадаева Н.О. Федор Серафимович Дружинин – исполнитель, педагог, композитор. ОГИИ имени Леопольда и Мстислава Ростроповичей. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2010. – 192 с.
4. Тканов Ю.А. Дуэт для двух альтов (Sinfonia a due) Ф.Дружинина // Исполнитель и музыкальное произведение: сб. науч. тр. – М.: МГК, 1989.
5. Уколова Л.И. Педагогическое воздействие музыкальной среды как фактор творчества, духовного совершенствования, нравственных поисков, созданных представителями русской культуры // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 3. – С. 20.-28.

Кулапов Антон Анатольевич,
доцент кафедры струнно-смычкового искусства
МГИМ им. А.Г. Шнитке
e-mail: violanton@mail.ru

Anton A. Kulapov,
Associate Professor of the Department of String and Bow Art
in Moscow A. Schnittke State Music Institute
e-mail: violanton@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНЫЕ МИРЫ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

Е.А. Радзецкая

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАВЕСИНА В ОРКЕСТРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ: СОНАТА ДЛЯ СКРИПКИ И КАМЕРНОГО ОРКЕСТРА АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

ARTISTIC AND STYLISTIC USE OF THE HARPSICORD IN ORCHESTRAL WORKS: SONATA FOR VIOLIN AND CHAMBER ORCHESTRA BY ALFRED SCHNITTKE

Аннотация: Статья посвящена проблематике использования старинных инструментов в современных ансамблевых сочинениях. Интерес представляет использование клавесина в качестве солирующего инструмента или в качестве дублирующего группы струнных или духовых инструментов в современном оркестре, что, по мнению автора, придает музыке барочную стилистику, дополняет оркестровое звучание оригинальными красками и тембрами. В своей работе автор анализирует Сонату для скрипки и камерного оркестра № 1 А. Шнитке с точки зрения интерпретатора-исполнителя партии клавесина в камерном оркестре.

Ключевые слова: клавесин, тембры барочной музыки, клавесин в музыке Испании, современные произведения с использованием клавесина, соната для скрипки, камерный оркестр.

Abstract: The article is devoted to the problems of using ancient instruments in modern ensemble compositions. Of interest is the use of the harpsichord as a solo instrument or as a backup for a group of strings or wind instruments in a modern orchestra, which, in the author's opinion, gives the music a baroque style and complements the orchestral sound with original colors and timbres. In his work, the author analyzes Sonata for violin and chamber orchestra No. 1 by A. Schnittke from the point of view of the interpreter and performer of the harpsichord part in a chamber orchestra.

Key words: harpsichord, timbre of baroque music, harpsichord in the music of Spain, modern works using harpsichord, violin sonata, chamber orchestra.

Клавесин был одним из самых популярных клавишных инструментов в Европе в период с XVI по XVIII век. Он был разработан в Италии в конце XV века и достаточно быстро распространился по всей Европе благодаря своей возможности создавать яркий, четкий и узнаваемый звук. Инструмент имел жесткий механизм, который использовали для нажатия на струны. Кла-

виши были связаны с механизмом через рычаги и шестеренки, потовые передавали движения нажима пальца на струну. Такая механика позволяла играть на клавесине с большой скоростью и точностью, что делало его на тот момент идеальным инструментом для исполнения быстрой и сложной техниче-ски музыки.

Одним из самых известных композиторов, использовавших клавесин в своих произведениях был И.С. Бах, который написал множество сочинений для клавесина, включая «Гольдберг-вариации» и «искусство фуги». Однако, с развитием и совершенствованием фортепиано в начале XIX века, клавесин постепенно вышел из употребления. Фортепиано, «хорошо темперированный клавир» имело более широкий диапазон звуков и более совершенную и выразительную механику, что постепенно сделало его более привлекательным инструментом для композиторов и исполнителей.

Несмотря на это, клавесин продолжает использоваться в современной музыке, оставаясь важным историческим инструментом, помогая понять и оценить музыкальное наследие прошлого.

Клавесин, как барочный инструмент с узнаваемым звучанием, используется в современных оркестровых произведениях, в основном, для создания аутентичного звучания, придания специфической краски барочности произведения, подчеркивания линии баса. Инструмент может исполнять различные «роли» - звучать как солирующий инструмент, как аккомпанирующий, как подражающий звучанию других инструментов, например, лютни или гитары. Ближе к концу первой трети XX столетия клавесин вернулся в современное музыкальное пространство на рубеже XIX -XX веков и занял достаточно устойчивое положение в образе обновленного старинного инструмента [2]. «Образ клавесина, как одного из основных атрибутов музыкального стиля XVII-XVIII веков перешел с поля композиторской музыки в «аутентичное» пространство перестал быть «новинкой» музыкальной современности. Так на смену неоклассическому периоду в жизни современного клавесина пришел новый этап, связанный с необходимостью неуклонного расширения стилевых и жанровых границ применения инструмента, освоения им новых горизонтов музыкальной действительности» [3].

Одними из первых создателей выдающихся современных произведения для клавесина были Мануэль де Фалья и Франсис Пуленк, а важную роль в их

создании сыграла В. Ландовска. В 1921-22 году де Фалья, работая над произведением «Балаганчик трактирщика Педро» (El Retablo de maese Pedro), встретил Ландовску, которая приехала на гастроли и привезла с собой клавесин. Панистка вспоминает: «Мануэль де Фалья встретил меня на вокзале. Он извещил меня, что работает над “Балаганчиком трактирщика Педро”. “Вы, конечно, делаете ошибку, – сказала я ему. – Вы мыслите для фортепиано, и потом клавесин не выдержит контраста и звучность оркестра”. Это предупреждение его встревожило. “Успокойтесь, я привезла с собой клавесин и завтра, в Альгамбре, я покажу вам, и вы познакомитесь с инструментом”. Так и было сделано. Фалья посещал меня ежедневно. Я играла, и он брал ноты. Я переделывала партию, в которой он написал для клавесина...» [цит. по: 7] На премьере «Балаганчика» присутствовал и Франсис Пуленк. Под впечатлением клавесина Ландовской Пуленк написал «Сельский концерт» для клавесина с малым оркестром. Также композитор использовал клавесин во Французской сюите на темы композитора XVI века Клода Жервеза (1935) [4].

Как инструмент оркестра или солирующий инструмент клавесин использовали различные композиторы XIX-XX вв.: Густав Малер использовал клавесин в своей «Симфонии №3», где он играет вместе со струнными инструментами (1896); Игорь Стравинский использовал клавесин в оркестровых сюитах «Петрушка» (1911) и «Ле Сакре дю Принтемпс» (1913). В «Петрушке» клавесин играет соло в начале третьего акта, а в «Ле Сакре дю Принтемпс» он используется в качестве одного из многих инструментов оркестра. Также Аарон Копланд написал «Концерт для клавесина и оркестра», где клавесин играет соло, но также взаимодействует с другими инструментами оркестра (1926), а Франсис Пуленк написал «Концерт для клавесина и струнных оркестра», где клавесин играет соло на протяжении всего произведения (1928). Морис Равель написал «Концерт для клавесина и оркестра», где клавесин играет соло, но также взаимодействует с другими инструментами оркестра (1931), Бела Барток использовал клавесин в «Музыке для струнных, перкуссии и клавесина», где он играет вместе с другими инструментами оркестра (1936). В произведениях Дмитрия Шостаковича в «Симфонии №5» (1937), Артура Онеггера «Симфония №2» (1941) также используется клавесин, который играет вместе со струнными инструментами; и можно привести другие примеры.

Наш выдающийся современник, композитор XX века, Альфред Шнитке так же использовал клавесин в своих сочинениях. Например, в его *Concerto*

grosso №1 написанном для оригинального состава (клавесин, подготовленное фортепиано, две солирующие скрипки и струнный оркестр) впервые исполненном в 1977 году, клавесин играет одну из ведущих ролей и создает особую атмосферу мистической тайны, сочетая классический звук клавесина с современными элементами и экспериментами. Нужно отметить, что Альфред Шнитке достаточно часто экспериментировал с различными стилями и жанрами, и использование клавесина (и подготовленного рояля) в его музыке было еще одним способом расширить музыкальные возможности и горизонты, создавая новые звуковые эффекты. Клавесин в его произведениях не только создает яркий звук, но и добавляет элементы старинной музыки, что позволяет еще больше выражать свою индивидуальность и уникальный стиль.

А.Г. Шнитке использовал клавесин в таких произведениях как «Музыка для камерного оркестра» (1964), *Pianissimo...* (1968), балет «Лабиринты» (1971), Симфония №1 (1972), *Der Gelbe Klang* (Желтый звук) (1974), Гимны для камерного ансамбля (1974-1979), *MOZ-ART* для 6 инструментов (1980), Септет (1981), Эскизы (1985), балет «Пер Гюнт» (1986), «Сюита в старинном стиле» в переложении для виолы д'амур и камерного ансамбля (1986), «Четыре афоризма» для инструментального ансамбля (1988), три пьесы для клавесина (1990) и многих других сочинений для оркестра и ансамблевой музыки.

Соната для скрипки и камерного оркестра является «версией» Сонаты для скрипки и фортепиано №1, написанной в 1963 году по просьбе Марка Лубоцкого. Сам Альфред Шнитке говорил о сонате следующее: «Это сочинение – одна из моих первых встреча с додекафонией техникой, однако, с варьированным рядом (в первой части серия построена на уменьшенных и увеличенных трезвучиях, во второй – на минорных трезвучиях, в третьей – на мажорных трезвучиях, в четвертой – на всех этих трезвучиях). Это тональное путешествие по атональным путям, тематически еще довольно традиционное (также с квазицитатами из народной музыки и из второго фортепианного трио Шостаковича)» [цит. по: 6, с. 118]. Если говорить о квазицитатах из народной музыки, то ими является «Барыня» из коды третьей части, исполняемой скрипкой флажолетами с аккомпанементом оркестра в виде подражания гармошке, а также тема финала четвертой части «*La Cucaracha*» (Кукарачча), которая, после Международного фестиваля молодежи и студентов в 1957 году была на слуху. Цитатой из Фортепианного трио Д. Шостаковича является тема пассакальи из третьей части. В Сонате А. Шнитке тема пассакальи так же звучит в третьей части.

Отличаются эти две пассакальи монограммами. У А. Шнитке монограмма основана на Баховской монограмме В-А-С-Н, в мажоре. Музыкальные критики отмечают, что это первое появление баховской монограммы в музыке Шнитке, в дальнейшем она будет использоваться композитором много раз, включая Вторую и Третью скрипичные сонаты. Эта монограмма впоследствии станет одним из важнейших элементов его музыкального языка.

Серия, по своей структуре основанная на трезвучиях, отсылает нас к Концерту для скрипки и оркестра А. Берга. Ритмическая структура напоминает музыку Стравинского, о чем сам Шнитке говорил: «... хромые формулы во второй части, возвращения к одной вертикали <...> Я раньше увлекался ритмикой Стравинского, в первые два-три года после Консерватории и использовал тогда очень много несимметричных «заплетающийся» остинато в его стиле» [цит. по: 5, с. 25].

Соната Шнитке для скрипки и фортепиано отличается необычными гармониями и ритмами, которые создают насыщенный и интересный звуковой пейзаж. Она также отличается использованием различных техник игры на скрипке, таких как пиццикато, трели и гармоника.

В целом, соната Шнитке для скрипки и фортепиано является прекрасным примером современной классической музыки, которая сочетает в себе традиционные элементы с новыми и неожиданными приемами. Она является важным произведением в истории музыки и продолжает пользоваться популярностью среди слушателей и исполнителей по всему миру.

Партия клавесина в сонате на первый взгляд не отличается технической сложностью. Однако в процессе разучивания партии выявляются некоторые сложности. Во-первых, неудобство в визуальном восприятии положения самой партии в партитуре Сонаты, которое выражается в отыскивании глазами нотного текста клавесина с одновременным отслеживанием партий других исполнителей. Музыка сонаты достаточно свободная, импровизационного склада, поэтому исполнять партию клавесина без партитуры перед глазами практически невозможно, так как даже зная эту музыку, можно потерять исполнительский контроль над музыкальной тканью.

Следующая сложность – большое количество знаков в тексте, причем в правой и левой руке сочетания бемолей и диезов «не ложится» в пальцы, а вступление рук «канон» и в разных тональностях (например, левая рука в бемольной тональности, а правая – в диезной) полностью дезориентирует

пианиста с классической фортепианной школой, при которой для обеих рук характерна все-таки одна тональность. Нужно отметить, что сами аккорды и интервалы и их чередование написано очень интересно, с безупречной логикой. В ансамблевом плане значительную сложность представляют цифры 18 и 19, в которых непрерывное движение восьмыми у скрипки сопровождается трелью и темой у клавесина, а в середине 19 цифры прибавляются короткие пассажи струнных шестнадцатыми нотами. В партии скрипки в этих цифрах идет непрерывное движение восьмыми нотами, с включениями шестнадцатых, но сильная доля (при ровном движении) переносится на другие доли. Играя партию рояля в варианте сонаты для скрипки и фортепиано – сыграть это место вместе не составляет труда. Однако расположение клавесина в оркестре (за спиной солирующей скрипки) не дает возможности четко воспринимать ритмический рисунок партии. Специфика клавесина не позволяет достаточно быстро играть трель и выход из нее, что тоже является сложностью для пианиста с его классической школой и разучивания партии исключительно на рояле, так как использование клавесина для занятий – практически невозможная вещь.

В третьей части сонаты кластеры, исполняемые на клавесине, в виду технологических особенностей инструмента, звучат недостаточно продолжительно, заканчиваясь раньше, чем это указано автором в нотах, в отличие от кластеров рояля (даже подготовленного), которые могут звучать достаточно долго, особенно с использованием правой педали. В четвертой части клавесин достаточно много солирует, начиная от самого начала до проведения тем в конце части. Начало части – тема «Кукарача» – в довольно забавном изложении каноном правой и левой руки с отставанием в две четверти и отличием окончания мотива канона в левой руке на октаву ниже. Ритмический рисунок в дальнейшей «перекличке» скрипки и клавесина запоминается моментально, ансамблевых сложностей в виде совпадений в ритмическом плане тут нет.

В отличии от Сонаты для скрипки и фортепиано, Соната для скрипки и камерного оркестра поражает количеством разнообразных штрихов у струнных инструментов. Кажется, тут собрано все, что только можно воспроизвести на струнных – и самые разнообразные глиссандо, и Пиццикато Бартока, и даже стук ладошкой по деке. В целом, Соната оставляет слушателей и исполнителей в состоянии куража своими приемами, темами, репликами и цитатами.

Сам тембр клавесина, достаточно тихого инструмента, неспособного динамически соперничать со струнными инструментами, добавляет в звучание камерного оркестра новые краски, меняя представление о «барочности» самого инструмента, делая его современным и актуальным.

Литература

1. Князева Г.Л., Печерская А.Б. Исследование музыкального текста в работе над фортепианным произведением // *Образовательный форсайт*. – 2019. – № 4. – С. 115-120.
2. Фиалко О.В. Клавесин в XX веке: галерея имиджей // *Музыка и время*. – 2013. – № 9. – С. 68-72.
3. Фиалко О.В. Жанр концерта в современном концертном репертуаре: Франсе, Картер, Гурецкий (1950-1980-е годы) // *Культура и искусство*. – 2016. – № 2 (32). – С. 253-258. – DOI: 10.7256/2222-1956.2016.2.18038
4. Шекалов Владимир Александрович. Клавесин в современном композиторском творчестве // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. – 2008. – № 72. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klavesin-v-sovremennom-kompozitorskom-tvorchestve> (дата обращения: 24.05.2023).
5. Шульгин Д. Годы неизвестности Альфреда Шнитке. – М: Деловая книга, 1993. – 109 с.
6. Alfred Schnittke zum 60. Geburtstag – Eine Festschrift & Hamburg: H. Sikorski, 1994. 320 s.
7. Nectoux J.-V & Manuel de Falla // *Schweizerische Musikzeitung / Revue musicale Suisse*. V. 3, 1977. May-Juin. P. 137-142

Радзецкая Екатерина Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры фортепианного искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке
e-mail: doktorbob@mail.ru

Radzetskaya Ekaterina A.,
PhD of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Piano Art Department
in Moscow A. Schnittke State Music Institute;
e-mail: doktorbob@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

М.Г. Круглова

МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛОГОРИТМИКА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

MUSICAL LOGORHYTHMICS IN THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Аннотация. Статья посвящена вопросу психолого-педагогической коррекции речевых нарушений у детей с расстройством аутистического спектра, что представляет собой серьезную проблему для специалистов – психологов, педагогов, логопедов, музыкантов, воспитателей. Сложность данной проблематики обусловлена как различной природой дефектов, вызывающих речевые затруднения, так и многообразием их проявлений. В качестве эффективной технологии по преодолению речевых аномалий у детей с РАС автор рассматривается музыкальную логоритмику, имеющую особую эффективность в коррекционно-развивающей работе с детьми данной категории. Эта специфика связана с необходимостью комплексного воздействия на различные проблемные «зоны» психики ребенка и полноценным использованием всех ресурсов логоритмической триады слово-музыка-движение, в отличие от традиционного акцента на логопедическую составляющую данной методики.

Ключевые слова: музыкальная логоритмика, коррекционная ритмика, музыкально-ритмические движения, нарушение развития речи, расстройство аутистического спектра, арт-терапия.

Abstract. The article is devoted to the problems psychological and pedagogical work on the correction of speech disorders in children with autism spectrum disorder is a serious problem for specialists - psychologists, teachers, speech therapists, musicians, educators. This complexity is due to both the different nature of the defects that cause speech difficulties and the variety of their manifestations. As an effective technology for overcoming speech anomalies in children with ASD, the author considers musical logorhythmics, which is particularly effective in correctional and developmental work with children of this category. This specificity is associated with the need for a comprehensive impact on various problematic "zones" of the child's psyche and the full use of all the resources of the logorhythmic triad of word-music-movement (in contrast to the traditional emphasis on the speech therapy component of this technique).

Keywords: musical logorhythmics, correctional rhythmics, musical-rhythmic movements, speech development disorder, autistic spectrum disorder, art therapy.

Введение

Речевая функция является одной из важнейших в жизнедеятельности человека. Процесс познавательной деятельности, формирование понятийного мышления, способности к вербальному общению, коммуникации и социальному взаимодействию – все это у человека во многом связано с речью. Речь выступает одним из основных регуляторов поведения человека и является необходимым условием для осуществления им различных форм деятельности, в том числе учебной. Речь – один из необходимых инструментов самореализации личности, проявления его индивидуально-творческих качеств и способностей [2, с. 279]. Она обеспечивает возможность выражения своих мыслей и желаний, выступает средством понимания других людей.

Поэтому нарушения развития речи для любого ребенка рассматривается как серьезнейшее препятствие на пути его развития, обучения и воспитания. Проблемы с речью могут сказаться на формировании важнейших психических процессов: памяти, внимания, мышления, восприятия, способности саморегуляции психической деятельности.

Особую категорию в работе над преодолением речевых проблем составляют дети с расстройством аутистического спектра (РАС). Задержка или отсутствие речевого развития является одним из наиболее частых аутистических проявлений у большинства детей с данным видом нарушений. Их катастрофические последствия родители ощущают едва ли не с первых шагов, которые совершает их малыш. Отсутствие или задержка речи, возникновение у ребенка проблем с коммуникацией может послужить тревожным сигналом и поводом для проведения серьезного обследования.

Чем раньше начнется коррекционно-развивающая работа по преодолению речевых расстройств у детей данной категории, тем более высокие результаты она даст в будущем. Однако, основная проблема при решении данной задачи заключается в том, что задержка речевого развития – это лишь один из компонентов комплекса нарушений, свойственных ребенку с расстройством аутистического спектра, которые проявляют себя в задержке развития интеллектуальной, познавательной, эмоционально-волевой сферы, в отставании развития сенсорных и двигательных функций, невербального и вербального мышления и др. В связи с этим, психолого-педагогическую работу по преодолению речевых аномалий необходимо решать системно, параллельно

воздействуя на другие проблемные «зоны». В этом состоит особая сложность коррекционно-речевого развития ребенка с признаками РАС.¹

Методы

В качестве одного из действенных средств комплексного психолого-педагогического воздействия и преодоления речевых нарушений у ребенка с РАС выступает *музыкальная логоритмика*. Сегодня логоритмика рассматривается как прогрессивная коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе с речевой патологией средствами движения, музыки и слова. Являясь составной частью коррекционной ритмики, логопедическая ритмика оказывает прямое воздействие на речь и моторику [8, с. 13]. Помимо коррекционных, логопедическая ритмика решает комплекс образовательных и оздоровительных задач и служит средством адаптации маленького человека к условиям внешней среды [4].

В научно-методической литературе проблема коррекции речевых нарушений различной этимологии обсуждается достаточно активно еще с 30-х годов прошлого века. Весьма важны исследования, дающие знания о связи и зависимости общей и речевой моторики, о «механизмах» взаимодействия движения и речи. Научно-методические разработки в этом направлении велись в отношении конкретных недугов у детей и взрослых (дислалия, алалия, афазия, дизартрия, заикание, ОНР). Известны имена отечественных ученых, внесших большой вклад в развитие данного направления. Среди них В.А. Гиляровский, Е.В. Конорова, В.А. Гринер, В.И. Рождественская, Е.Ф. Шершнева, Н.А. Тугова и др. В 1985 году Г.А. Волковой была издана книга «Логопедическая ритмика», в которой логоритмика была представлена автором как *универсальная методика*, эффективная для реабилитационной и коррекционной работы с различными формами нарушения речи. По мнению Г.А. Волковой, логопедическая ритмика может быть включена в любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными аномалиями развития, особенно в отношении лиц с речевой патологией [1].

¹ В качестве уточнения необходимо пояснить, что не все специалисты склонны рассматривать аутизм как заболевание, как медицинский диагноз. Многие из них говорят о данном феномене как о совокупности специфических признаков, которые могут присутствовать и при других заболеваниях и состояниях. Поэтому чаще говорят не о разных видах аутизма, а о расстройстве аутистического спектра (РАС), характеризующегося проявлением определенных признаков.

К настоящему времени выпущено немало пособий по логоритмике (А.Е. Воронова, М.Ю. Картушина, Е.А. Медведева, О.А. Новиковская, Н.А. Рычкова, Г.Р. Шашкина), предназначенных для детей дошкольного или младшего школьного возраста, страдающих различными дефектами речи. Однако, на сегодняшний день трудно найти работы, посвященные решению означенных проблем средствами логоритмики у детей с РАС. Между тем, психолого-педагогическая работа с детьми данной категории имеет свои особенности, обусловленные своеобразием данного феномена и связанными с ним поведенческими проявлениями. Более того, специалисты утверждают, что нарушения речи отражают основную специфику аутизма, более ярко проявляющую себя в несформированности коммуникативного поведения [6, с. 25]. Многие психологи вообще говорят о том, что в отношении ребенка РАС нужно говорить не о нарушениях или недоразвитии речи, а именно об *искажении речевого развития*.

Для избрания маршрута коррекционно-развивающей работы с речевыми аномалиями и включения в контекст этой работы музыкальной логоритмики, необходимо выделить особенности (проблемы) речевого развития ребенка, имеющего признаки аутистического расстройства:

- недостаточность понимания речи, ее осмысления, обнаруживающаяся в слабой связи между словом и его смыслом;
- механистичность речи, эхолалии¹;
- мутизм;²
- ограниченный словарный запас;
- стереотипия, оперирование словами и фразами-штампами;
- недоразвитие коммуникативной функции речи (неумение общаться, вести диалог, обращаться к собеседнику и др.);
- неумение пересказать или рассказать об увиденном или услышанном и др.

Можно добавить, что ребенка речь интересует не как способ общения или понимания окружающего мира, диалога с ним, а как его собственные ощущения от манипулирования, игры со словом [6, с. 25]. Для него характерно повышенное внимание к звуковой структуре слова, его акустическому звучанию,

¹ Автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи

² Лат. *mutus* - «немой, безгласный» - состояние, которое в неврологии и психиатрии описывают как ситуации, когда человек не выражает желания вступить в контакт с окружающими, не отвечает на вопросы, хотя вполне способен говорить и понимать речь.

нежели смыслу. Данные речевые аномалии могут варьироваться по своим проявлениям, в зависимости от тяжести психических нарушений.

Музыкальная логоритмика, как технология, имеющая в своей основе триединство музыки, речи и движения, обладает большими ресурсами для коррекционной работы в данном направлении. Открытые еще в XIX веке закономерности связи моторики, ритма и речевых механизмов, во всех подробностях описаны в научной литературе. Моторный компонент чувства ритма послужил отправной точкой для построения систем и концепций музыкально-ритмического воспитания (начиная с Э.Ж. Далькроза), появление которых вылилось в целое самостоятельное направление. В отечественной музыкальной психологии получила широкое развитие теория *слухомоторной природы* музыкального ритма (Б.М. Теплов, А.Л. Готсдинер, Г.М. Тарасова и др.), основанная на особенностях восприятия музыки, вызывающей у человека произвольные двигательные реакции и сокращения.

Безусловно, ритм, как организующий компонент музыкальной материи и средство, вызывающее моторные реакции у человека, оказывает большое влияние на активизацию речевых механизмов у детей, страдающих аутизмом, как и в случае решения речевых проблем у пациентов с другими диагнозами. Музыкально-ритмическая организация движений тела оказывает большой положительный эффект, учитывая, что аутисты имеют серьезные проблемы с развитием мелкой и крупной моторики, отличаются неуклюжестью и неловкостью, порывистостью движений, вследствие чего системная музыкально-ритмическая деятельность им просто необходима. Под влиянием музыкально-ритмических упражнений устанавливается гармония во взаимодействии психических и физических функций. Метрическая пульсация, с которой связаны движения, вызывает у человека согласованную реакцию всего организма (дыхательной, сердечной, мышечной систем) [1].

В работе с аутичными детьми, не менее важное значение приобретает эмоционально-образная сторона музыкального воздействия, являющаяся необходимым условием коррекционно-развивающего процесса. Как упоминалось выше, типичным признаком РАС являются нарушения эмоциональной сферы, выражающиеся в эмоционально-неустойчивых состояниях, градации которого простираются от эмоциональной холодности, безразличия, отрешенности, внутренней зажатости и равнодушия к окружающему миру до экстатического возбуждения, повышенной тревожности, нервозности, необузданных проявлений радости, гнева или агрессии.

Музыка выступает тем средством, которое оказывает благотворное *арт-терапевтическое влияние* на психоэмоциональное состояние ребенка, способствуя его гармонизации, стабилизации эмоционального фона. Музыка помогает установить эмоциональный контакт,¹ наладить позитивное взаимодействие, создать благоприятную обстановку, комфортную музыкально-акустическую среду, снять нервное напряжение или возбуждение, с одной стороны и преодолеть зажатость, холодность, с другой.

Психологами доказано, что дети с аутистическими проявлениями более склонны запоминать информацию и смысл обращенной к ним речи, если она получена ими в момент переживания сильных эмоций. Музыка, как известно с древних времен, более других искусств способна влиять на чувства человека, вызывать у него яркие эмоции, впечатления, переживания. Это, в свою очередь, служит прекрасным катализатором в стремлении ребенка выразить эти чувства с помощью речевых проявлений (эмоционально-окрашенных интонаций, возгласов, слов, реплик, фраз), что безусловно может стать значимым шагом на пути преодоления речевых проблем.

Необходимо также отметить, что аутисты мыслят большей части не понятиями, а образами, картинками. В этом смысле способность музыки создавать в воображении ребенка яркие, рельефные образы как нельзя лучше отвечает решению задачи формирования понятийного аппарата речи, понимания ее смысла, перевода визуальных впечатлений в понятийные и словесные, расширения кругозора ребенка, насыщения его эмоционально-образного «пространства».

Результаты

Как следует из сказанного, музыкальный компонент в составе логоритмической триады *музыка – слово – движение* несет в себе большую смысловую нагрузку, что требует более внимательного и тщательного подхода к отбору музыкального материала для занятий, а также выбору форм, средств и приемов работы с ним.

В свое время Г.А. Волкова отмечала, что взаимоотношения компонентов слова, музыки и движения, являющихся основой логопедической ритмики, могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между

¹ Многие специалисты отмечают, что установление эмоционального контакта с аутичным ребенком представляет одну из сложных проблем для специалистов, даже для психологов.

ними [6, с. 25]. Эти соотношения зависят от вида и тяжести речевых нарушений. Музыкальный образ, возбуждая эмоцию, создает основу для ее двигательного выражения, так же, как и движение помогает глубже воспринимать музыкальное содержание. В этом взаимодействии музыки и движения первая занимает ведущее положение. Наполненное музыкальной выразительностью движение становится своеобразным средством выражения художественных образов.

Отводя музыке более важное место, нежели ее использование только в качестве мелодий простейших логопедических песенок или сопровождения музыкально-ритмических движений и игр, можно добиться более серьезных результатов. Не случайно, логоритмика тесно связана с методикой музыкального воспитания. Музыкальный компонент в составе логоритмики позволяет выработать выразительность речи, формирует способность передавать ее разнообразные оттенки, подчеркнуть ее эмоционально-музыкальную сторону.

Однако, специалисты, привлекающие методику логоритмики в работу с аутичными детьми, не спешат полноценно использовать арсенал музыкальной выразительности. Анализ практического опыта и теоретических разработок показывает, что музыка в составе логоритмики используется, скорее, как вспомогательное средство, обеспечивающее ребенку более яркое восприятие логоритмических «формул», способствующее их лучшему запоминанию. Данное обстоятельство обусловлено зачастую тем, что педагоги-логопеды не имеют музыкального образования, в результате чего из орбиты их деятельности выпадают многие формы продуктивной работы, связанные с музыкой и ее педагогическими, оздоровительными и арт-терапевтическими возможностями [7]. Это составляет недостаток и препятствие в работе не только с речевыми недостатками у детей с РАС, но и в организации процесса их психолого-педагогического сопровождения в целом.

В свое время Г.А. Волковой были предложены эффективные формы и методы работы, связанные с активным использованием музыки на занятиях по логоритмике с детьми, имеющими различные речевые проблемы. Данные формы продуктивны и в отношении детей с РАС, поскольку они коррелируют с теми характеристиками отклонений, которые были приведены выше. Так, в системе логоритмических занятий было предложено использовать такие формы работы с детьми, как музыкально-пластические этюды, музыкально-ритмические импровизации, музыкальная драматизация, творческие упражнения, пение (в том числе пение хором), игра на элементарных музыкальных инструментах. Помимо воздействия на речевые зоны проблемного ребенка, эти

формы развивают фантазию и воображение, творческую инициативу, приучают детей к деятельности в коллективе, регулируют его поведение, раскрепощают, создают творческую атмосферу на занятиях.

Так, музыкально-пластические этюды, представляющие собой небольшие сценки, исполняемые под музыку, стимулируют фантазию детей, учат понимать образ и передавать его в движении. Необходимыми требованиями для такой формы работы является соответствие выбранного музыкального материала общему развитию ребенка, его психическому состоянию, интересам, возрасту. При этом, музыка должна быть эмоционально-яркой, образной, понятной и доступной детям.

Не менее полезно в работе с речевыми нарушениями использовать игру на простейших музыкальных инструментах – ложках, бубнах, погремушках, барабанах, трещотках, бубенцах, ксилофонах, сопровождая ее произнесением различных звуков, слов, фраз. Руки и ноги ребенка также являются прекрасными «инструментами» для сопровождения слова.

Занимательной формой работы, активирующей речевые «зоны» ребенка может выступать получившая широкое распространение сегодня «Боди Перкуссия» (Body percussion – «тело-барабан») – техника использования тела человека как музыкального инструмента с привлечением элементов танца. Эта техника основана на сопровождении пения или звучания музыкального произведения посредством хлопков, шлепков, ударов пальцев, топотом ног и пр. Для аутичного ребенка эта форма является отличной возможностью почувствовать свое тело, пропустить музыкальное звучание через себя. Ребенок с РАС плохо ощущает себя в пространстве, что объясняет его постоянное стремление к самостимуляции, чтобы лучше чувствовать свое тело (например, известные специалистам «крылья», раскачивание из стороны в сторону, хлопки в ладоши). Body percussion помогает ребенку развить навыки координации, ориентации в пространстве, дает возможность понять и почувствовать свое тело, установить контроль над своими движениями, почувствовать равновесие. Помимо прочего, телесная перкуссия имеет еще и массажный эффект: нормализует мышечный тонус, снимает зажатость, улучшает кровообращение. Данная техника предполагает также использование схем и картинок – так называемых «звуковых дорожек», на которых изображены элементы перкуссии, которые выкладываются или демонстрируются ребенку с помощью видео, а он должен «прочитать» дорожку и исполнить данный ритмический рису-

нок. Это тоже отлично активизирует восприятие, прививает способность соотносить зрительный образ с его смыслом, действием, движением, музыкальной интонацией. *Body percussion*, тем самым – занятие не только полезное для детей с речевыми проблемами, но и весьма увлекательное, доставляющее им большое удовольствие, особенно, если оно проводится в интересной игровой форме. Специалисты сходятся во мнении о положительном воздействии этой формы работы на продвижение в овладении ребенком речью.

В целом, все, что касается активизации жестов ребенка и мелкой моторики во взаимосвязи с музыкой оказывает благоприятное воздействие на детей с РАС. На сегодняшний день существует масса методик, которые могут использоваться для стимуляции речевой деятельности таких детей. Например, прекрасные результаты дает методика С.С. и Е.С. Железновых («Музыка с мамой»), включающая жестовые песни, игры и танцы, музыкальные пальчиковые игры, которые вполне подходят для работы с аутичными детьми. Они просты, доступны, лаконичны, выразительны. Существует много примеров, когда при системных занятиях у ребенка запускается и активно развивается речь, мелкая и крупная моторика, формируется понятийный аппарат, развивается мышление, внимание, память, коммуникативные и музыкальные способности.

Высокой продуктивностью обладает также и пение, предполагающее пропевание гласных звуков, сопровождаемых определенными телесными движениями или жестами. Весьма результативной, например, является предложенная Т.С. Овчинниковой техника пения «Танцующие руки», в основе которой лежит взаимосвязь тела, рук, артикуляционного аппарата и голоса, трактуемых как единый, хорошо слаженный инструмент. Дети учатся «петь руками» в соответствии с характером, темпом и динамикой музыки. Этот прием особенно важен в работе с расторможенными детьми, не способными длительно концентрировать внимание. Движение помогает запомнить мелодию, ее направление, нюансы, способствует интонационной выразительности, координации дыхания и голосообразования. Начинать такие упражнения рекомендуется с пропевания гласных звуков (от 2 до 4-х на одном выдохе) разными штрихами (*legato*, *staccato*) [5].

Использование техники «зримого пения» в психолого-педагогическом обиходе не нова. Она, например, активно используется в рамках *метода эвритмии*, разработанного Р. Штейнером и получившего признание во многих

странах, в том числе в России. Суть «эвритмии» заключается в интеграции пения и его сопровождения с помощью выразительных жестов рук или плавных движений тела.

В целях снятия напряжения и психоэмоциональной разгрузки можно целесообразно включать в процесс занятий *музыкально-релаксационные интермедии* с использованием фоновой музыки и звучащего на ее фоне пения птиц, шума моря или легкого ветра.

Заключение

Таким образом, можно говорить о большом разнообразии средств, способов и приемов, оказывающих положительное влияние на запуск и развитие речевых процессов у детей с расстройством аутистического спектра. Благодаря этим средствам логопедическая ритмика является сегодня не только частью логопедической методики, но и выступает эффективной педагогической, оздоровительной и арт-терапевтической технологией. Обладая большим педагогическим ресурсом, она в то же время служит действенным инструментом музыкально-эстетического развития ребенка, формирования у него музыкальных способностей, обогащения эстетических чувств.

Литература

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
3. Львова С.В., Падылин Н.Ю., Янбухтина М.А. Психологическое сопровождение творческой социализации детей в условиях непрерывного образования // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 179-192.
4. Логопедическая ритмика: учебное пособие / Авт.-сост. О.П. Демиденко. – Ставрополь: Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2017. – 117 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=563070> (дата обращения: 10.06.2023).
5. Овчинникова Т.С. Логопедические распевки. – СПб: КАРО, 2013. – 64 с.
6. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций / Сост. Л.М. Беткер. – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2013. – 82 с.
7. Рапацкая Л.А., Тишина Е.Ю. Технологии музыкальной терапии в контексте психолого-педагогической коррекционной практики // Вестник Костромского государственного

- университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-muzykalnoy-terapii-v-kontekste-psihologo-pedagogicheskoy-korreksionnoy-praktiki> (дата обращения: 17.05.2023).
8. *Шашкина Г. Р.* Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 215 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/516654> (дата обращения: 26.05.2023).

Круглова Марина Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент
Российского государственного социального университета,
e-mail: marisha.krug@mail.ru

Marina G. Kruglova,
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor
In Russian State Social University,
e-mail: marisha.krug@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ РОМАНСОВ
П.И.ЧАЙКОВСКОГО СТУДЕНТАМИ КНР (НА ПРИМЕРЕ РОМАНСА
«НЕ ВЕРЬ, МОЙ ДРУГ» Op. 6 № 1)**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT
OF P.I. TCHAIKOVSKY'S ROMANCES BY PRC STUDENTS (ON THE EXAMPLE
OF THE ROMANCE "DO NOT BELIEVE, MY FRIEND" Op. 6 № 1)**

Аннотация. Настоящая статья имеет своей целью определить перечень педагогических условий, которые способствуют более эффективному освоению романсов русского композитора П. И. Чайковского студентами-исполнителями из Китая. В работе рассматривается терминологическая сущность понятия «педагогические условия»; характеризуются некоторые аспекты произведения П. И. Чайковского «Не верь, мой друг» op. 6 № 1, включая композиционные и исполнительские; представляется перечень трудностей, с которыми сталкиваются китайские обучающиеся музыкальных вузов при исполнительском освоении русского романса. Методическая значимость работы состоит в выявлении и определения путей решения таких исполнительских трудностей для китайских студентов как артикуляция русских слов, понимание семантических значений, создание целостного музыкально-художественного образа.

Ключевые слова: музыкальное образование, педагогические условия освоения музыкального произведения, китайские студенты-исполнители, П. И. Чайковский, «Не верь, мой друг» op. 6.

Abstract. The purpose of this article is to determine the list of pedagogical conditions that contribute to a more effective mastering of romances by Russian composer P. I. Tchaikovsky by performing students from China. The paper examines the terminological essence of the concept of "pedagogical conditions"; describes some aspects of the work of P. I. Tchaikovsky "Don't believe, my friend" Op. 6 No. 1, including compositional and performing aspects; presents a list of challenges faced by Chinese students of music universities in the performing mastering of Russian romance. The methodological significance of the work consists in identifying and determining ways to solve such performing difficulties for Chinese students as articulation of Russian words, understanding semantic meanings, placing the right intonation accents, creating a holistic musical and artistic image.

Key words: musical education, pedagogical conditions for mastering musical production, Chinese performing students, P. I. Tchaikovsky, "Don't believe, my friend" Op. 6.

Творчество русских композиторов на протяжении многих лет вызывает неподдельный интерес у китайской аудитории. Музыкальное образование КНР в послереформенное время (в период открытости) обратилось к выдающимся образцам российских авторов, а также к традиции и школе музыки в целом с целью модернизации всей существовавшей системы, обновлению методического и дидактического арсенала, освоения передовой практики обучения [15]. Особую роль в музыкальной педагогике Китая играет русская романсовая музыка, что, по точному замечанию Н. Бао, соответствует ментальным особенностям представителей Поднебесной, которые от природы наделены изысканностью и сдержанностью, а данный музыкальный жанр «своей малой камерной формой и сдержанным развитием чувств в процессе исполнения» оказывается близок китайскому слушателю [4, с. 7]. В процитированной работе исследователь также отмечает, что русский романс имеет большое прикладное значение для развития исполнительских качеств студентов, поскольку, в отличие от китайского национального романса обладает такими характеристиками, как «присутствие гармонической вертикали, мажорно-минорной системы, дуэта вокала и музыкального сопровождения» [4, с. 9].

Одним из самых исполняемых композиторов во всем мире, значение которого для русской и мировой музыкальной культуры неоспоримо, является П.И. Чайковский. Великий русский композитор внёс весомый вклад в камерную вокальную музыку, в развитие жанра романса. Им написано более ста романсов, разнообразных по тематике, образному содержанию и настроению.

Вокальная музыка П. И. Чайковского обладает огромным развивающим потенциалом, образцом которой может являться его произведение «Не верь, мой друг» ор. 6, относящееся к раннему творчеству композитора (1869 г.) и созданное на стихи А. К. Толстого.

Русский романс во многом отличается от китайского, что порождает неизбежные проблемы его освоения студентами из КНР. Однако преодолению этих трудностей могут поспособствовать специально организованные преподавателем педагогические условия.

Первые попытки осмыслить названный феномен принадлежат ещё Л.С. Выготскому. Не используя напрямую указанный термин, он отмечал, что смоделированные педагогом условия позволяют развивать необходимые качества обучающихся, «хотя они ещё "не созрели" для самостоятельного функционирования» [7, с. 55]. В современной педагогической науке существуют

разные трактовки понятия «педагогические условия». В рамках настоящей работы мы придерживаемся мнения В.И. Андреева, который предложил наиболее общую дефиницию, раскрывающую триединство компонентов педагогических условий: отбор методов и приёмов работы, их конструирование и внедрение в практику работы преподавателя [3, с. 124]. Однако заметим, что в современных условиях наблюдается концептуально важное дополнение представленному терминологическому описанию, которое акцентирует необходимость должного технического и дидактического оснащения образовательного пространства обучающей организации для эффективного процесса создания и реализации педагогических условий [17, с. 403].

Вопросы развития вокального мастерства китайских студентов входят в исследовательский интерес научного сообщества, о чём свидетельствуют публикации последних лет [11; 12]. Особо следует отметить работу А.С. Петелина, Е.А. Петелиной, Х. Лу, в которой поднимается проблема педагогических условий формирования вокально-исполнительских навыков обучающихся из КНР. Авторы статьи отмечают, что плодотворным в практике работы преподавателя оказываются приёмы обращения к национальной музыкальной традиции Китая, «формирование системы идеомоторных ощущений вокалиста», реализация совместной деятельности исполнителя, аккомпаниатора и педагога [14, с. 77-78]. Данные выводы, несомненно, оправданы. Однако отметим, что не менее важна в системе педагогических условий развития вокальных навыков китайских студентов необходимость работы преподавателя над правильным дикционным оформлением исполняемого произведения и адекватность понимания смысла текста обучающимися, что оказывает влияние на качество вокального исполнения сочинения.

У П.И. Чайковского основой романса нередко служит интонация распетой первой строки. Так и в романсе «Не верь, мой друг» первый мотив становится источником последующего музыкального развития, даётся интерпретация слов «Не верь». Мотив неустойчив, и этот характер придаёт музыкальной фразе скорбно-лирическое настроение. Общая направленность движения первой фразы романса ведёт мелодию вниз и это во многом определяет характер и направление развития романса в целом.

Для студентов оказывается крайне важным осознать смысл начальных фраз романса. Адекватное понимание их интерпретации неизбежно повлияет на стратегию исполнения всего произведения в целом. Преподавателю важно

произвести работу над контролем уровня осознания семантического наполнения текста. В частности, такой подход предполагает многократное прочтение (хоровое и индивидуальное), обращение к словарю и иным средствам семантизации лексики (объяснение, визуализация), а также прослушивание вариантов исполнения данного произведения российскими вокалистами. Важно также обратиться к эмоциональному наполнению их версии воспроизведения романса, акцентируя внимание студентов скорбно-лирическом настроении композиции, что обязательно должно быть транслировано инструментами голоса.

Особые лексические трудности у студентов вызывает понимание смысла развёрнутой метафоры, использованной автором в начале стихотворного текста («В отлива час не верь, не верь измене моря, / Оно к земле воротится, любя» [1]). Здесь преподавателю представляется плодотворным прибегнуть к приёму объяснения, а также, если это позволяют технические средства обучения, продемонстрировать видеофрагмент морского прилива и отлива, чтобы спроецировать данное природное явление на человеческие отношения дружбы и любви. Такой приём позволит открыть для студентов центральную тему романса – «юношескую открытость признаний» [5, с. 130].

Для более точного понимания смысла первого и последнего (т.к. они идентичны) студентам следует пояснить семантическое содержание метафоры «измена моря». На начальном этапе обучающиеся должны познакомиться с прямым значением слова «измена», т. е. «нарушение верности кому-чему-нибудь» [13, с. 197]. И затем путём объяснения и рассуждения продемонстрировать обучающимся скрытый смысл метафоры. Видеофрагмент, иллюстрирующий морской отлив, также может способствовать эффективности хода разъяснений преподавателя.

Фонетические трудности (в частности, в области произношения свистящих и взрывных согласных звуков, что является характерной для азиатских групп обучающихся чертой, поскольку они отсутствуют в системе консонантизма китайского языка [8, с. 224]) возникают с произношением звука «з» (в словах «разлюбил», «измене», «земле»), что требует тщательного многократного повторения с целью автоматизации дикционных навыков студентов. В качестве фонетической разминки в данном случае могут выступать скороговорки, актуализирующие воспроизведение свистящих и взрывных согласных

звуков, а также плодотворным оказывается приём «снежного кома», когда студенты по цепочке произносят фразу, начиная с одного слова, с каждым разом дополняя её последующей лексемой. Данный приём не только способствует лучшему запоминанию текста, но и тренирует артикуляционные навыки.

Начиная со второго четверостишья, обучающиеся встречаются с шипящими звуками («Уж я тоскую, прежней страсти полный» [1]). Данный пример представляет особую трудность для китайских обучающихся, поскольку в первом из приведенной цитаты слове следует оглушить шипящую на конце, а лексема «прежний» предполагает сохранение звонкого согласного звука. На этом преподавателю стоит акцентировать внимание студентов, и в качестве отработки здесь также эффективно использовать приём многократного повторения.

При работе над семантическим наполнением второго четверостишья текста романса педагогу следует вновь обратиться к метафоре моря («И уж бегут обратно с шумом волны / Издалека к любимым берегам!» [1]), пояснить символ образа берега, который здесь выступает метафорой образа друга.

Помимо трудностей произношения, фонетических и лексических трудностей, китайские студенты зачастую испытывают проблемы с пониманием соотношения музыкального сопровождения к поэтическому тексту романса и непосредственно воспроизведением композиции исполнителем. Это обусловлено несовпадением русской и китайской манеры романсового пения. Как отмечено в работе Бао Н., на начальных этапах освоения студентами из Китая российского музыкального искусства, они не воспринимают фортепианную и вокальную партию в органической совокупности [4, с. 9], а это оказывается концептуально важным при освоении романсов П. И. Чайковского.

Форма романсов у П. И. Чайковского часто рождалась во взаимодействии поэтического и музыкального начал с обязательным учетом не только вокальной, но и фортепианной партии. Роль фортепиано в вокальной лирике Чайковского чрезвычайно велика, не ограничиваясь только созданием общего фона для исполняемой голосом мелодии или функциями изобразительно-характеристического плана. В ряде случаев фортепиано выступает как равноправный партнер исполнителя вокальной партии и между ними возникает задушевная доверительная беседа. Некоторые критики ставили в вину композитору пространные фортепианные заключения его романсов,

но без них мысль осталась бы недосказанной, и форма не получила бы должного завершения [9].

Данное положение преподавателю важно укоренить в сознании китайских обучающихся, поскольку понимание связи музыки и текста способствует более полному погружению в смысл композиции, приобщению к авторской задумке произведения, что необходимо для формирования исполнительской концепции.

Партия солиста имеет постепенное развитие, без резких скачков или динамических контрастов. Сложности в исполнении романса могут возникнуть в передаче интонации, в которой заложено основное смысловое зерно произведения. Исполнитель должен прочувствовать то настроение и тот музыкальный образ, который был заложен композитором, на что, в частности, нацелена работа преподавателя по снятию лексических и семантических трудностей, а также совместная деятельность студентов, аккомпаниатора и педагога [14, с. 78].

В рассматриваемом нами романсе «Не верь, мой друг» ор. 6 № 1 определились многие характерные черты вокального творчества Чайковского и прежде всего – яркость, выразительность главного образа-темы, который становится основой всего музыкального развития [6]. Это важно осознавать нерусскоязычным студентам-исполнителям посредством демонстрации педагогом неразрывной связи развития лирического сюжета и работы аккомпанемента. Здесь необходимым приёмом оказывается многократное прослушивание, вопросно-ответная беседа с целью выявления понимания обучающимися эмотивного наполнения композиции.

Таким образом, следует согласиться с мнением З.Б. Ким о том, что успешность исполнения романсов П.И. Чайковского во многом зависит от постижения музыкантом содержательной стороны текста, нюансов его музыкального воплощения, выявления вокально-технических и художественно-исполнительских трудностей [10, с. 155].

Поэтому перечень педагогических условий, способствующих эффективному овладению студентами из Китая вокальной музыки П. И. Чайковского (на примере романса «Не верь, мой друг» ор. 6), оформляется следующим образом:

- педагогу важно производить работу по снятию артикуляционных, фонетических и лексических трудностей обучающихся;

- производить систематический контроль уровня понимания русскоязычного текста посредством вопросно-ответной формы беседы;
- организовать возможность многократного прослушивания композиции, а также её нескольких вариантов исполнения, чему способствуют информационно-коммуникационные и технические средства;
- акцентировать внимание студентов на неразрывной связи музыкальной и вокальной партии произведений, как характерной черте русской романсовой традиции путём обращения к другим образцам данной музыкальной области, а также систематичности деятельности, направленной на целостный анализ романса (одновременно обращаясь к музыкальной и вокальной составляющей композиции).

Итак, романс «Не верь, мой друг» ор. 6 - яркий образец ранней вокальной лирики П.И. Чайковского, в котором передаётся образ любовных сомнений. В данном романсе мы можем обнаружить черты, присущие камерным вокальным произведениям композитора, а именно: яркость мелодического языка, эмоциональную открытость, яркую изобразительность и насыщенность фортепианной фактуры. Именно поэтому велика его ценность для обучения будущих вокалистов. При освоении данного романса китайскими студентами неизбежны трудности, которые связаны с семантической стороной текста романса, раскрытием центральных, «зерновых» образов, а также пониманием важности органического сочетания вокальной и фортепианной партий в развитии этих образов. Обозначенные трудности представляется возможным преодолеть посредством применения предложенных выше педагогических условий в рамках аудиторной работы над рассматриваемым произведением со студентами из КНР.

Литература

1. «Не верь, мой друг». (П. И. Чайковский, А. К. Толстой) // Сайт Нотного Архива России (library notes Russia). – URL: <http://www.notarhiv.ru/ruskomp/chaikovskiy/stranizi/never'moydrug.html> (дата обращения: 23.02.2023).
2. Алимova Э.С. Интерпретация романсов русских композиторов в современной вокальной практике // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 5. – С. 278-289.
3. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

4. Бао Н. Прикладная ценность русского романса в преподавании китайской вокальной музыки // Концепции современного образования: время перемен: Сборник научных трудов. – Казань: ООО «СитИвент», 2020. – С. 7-11.
5. Ван Ш.Ж. Некоторые замечания по исполнительскому анализу романсов П. И. Чайковского (ор. 6) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 160. – С. 129-131.
6. Васина-Гроссман В. Петр Ильич Чайковский. Романсы. – URL: <http://mognb.narod.ru/music-html/Biblio/Dop-opis/Gr162-o.htm> (дата обращения: 24.02.2023).
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
8. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г., Добровольская Л.В., Овсянникова О.А. Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства // Язык и культура. – 2019. – № 45. – С. 220-234. – DOI: 10.17223/19996195/45/16.
9. Келдыш Ю. Чайковский. Романсы. – URL: https://www.belcanto.ru/tchaikovsky_romances.html (дата обращения: 24.02.2023).
10. Ким З.Б. Вокально-исполнительские нюансы в романсах П. И. Чайковского // Творчество П.И. Чайковского в исполнительской подготовке педагога-музыканта: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 21 декабря 2020 г. – М.: ООО «Издательство Ритм», 2021. – С. 154-159.
11. Красовская Е.П. Педагогическое руководство процессом освоения фортепианных сочинений С. В. Рахманинова студентами китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – № 2. – С. 109-124.
12. Невдах С.И. Особенности подготовки вокалистов в системе высшего музыкального образования Китая в контексте межкультурного взаимодействия // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1: Педагогика. Психология. Филология. – 2018. – № 1 (95). – С. 6-10.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 19-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.
14. Петелин А.С., Петелина Е.А., Лу Х. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 77-79.
15. Сун Г. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 1-3 (115). – С. 121-124. – DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.094.
16. Уколова Л.И., Кудринская И.В. Методические и практические советы опытных педагогов по развитию вокальных навыков у молодёжи // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 115-127.
17. Шилова И. В., Задворнов С. А. Определение содержания понятия «педагогические условия» методом контент-анализа // Современные наукоёмкие технологии. – 2019. – № 12. – С. 401-405.

Лян Юй,

аспирант факультета музыкального искусства МПГУ
(научный руководитель: кандидат педагогических наук,

доцент Е.Н. Никитина)

e-mail: en.nikitina@mpgu.su

Никитина Екатерина Николаевна,

кандидат педагогических наук,

профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства
Московского Педагогического Государственного Университета,

e-mail: nikitina@inbox.ru

Liang Yu,

Postgraduate student of the Faculty of Musical Art
in the Moscow State University

(Scientific adviser: PhD of Pedagogical Sciences,

Associate Professor E.N. Nikitina)

e-mail: en.nikitina@mpgu.su

Ekaterina N. Nikitina,

PhD of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Music and Performing Arts
in Moscow Pedagogical State University

e-mail: nikitina@inbox.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АККОРДЕОНИСТА ОСНОВАМ ДЖАЗОВОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TEACHING ACCORDION PLAYERS JAZZ BASICS WITHIN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена поиску путей для введения в практику обучения аккордеонистов основ эстрадно-джазового исполнительства на этапе среднего и высшего образования. На примере дисциплины «Концертмейстерский класс» приведен алгоритм действий, который позволит сформировать навыки по созданию джазовой аранжировки и исполнению импровизации. В статье обосновывается роль эстрадно-джазового направления в аккордеонном исполнительстве на основе изучения развития аккордеонного искусства в России и за рубежом. Обобщены сведения о ведущих исполнителях, повлиявших на развитие эстрадно-джазового исполнительства. В контексте современности определяются пути и перспективы развития аккордеона в рамках эстрадно-джазовой музыки.

Ключевые слова: джаз, аккордеон, баян, свинг, методика обучения игре на аккордеоне, история исполнительства на аккордеоне, эстрадно-джазовое исполнительство

Abstract. This article is devoted to searching for ways for introducing the basics of variety-jazz performance into the practice of teaching accordionists at the stage of secondary and higher education. Action plan aimed at forming skills in creating jazz arrangements and improvisation is presented by the case of "Concertmaster class" discipline. The article substantiates the role of variety-jazz in accordion performance based on studying the promotion of accordion playing art in Russia and worldwide. Information about the leading performers who influenced the variety-jazz performance is summarized. The ways and prospects of accordion playing development within the variety-jazz music are defined in the context of here and now.

Keywords: jazz, accordion, bayan, swing, accordion methodology, accordion performance background, variety-jazz performance, performing art.

В современном исполнительстве на баяне и аккордеоне¹ наблюдается тенденция обращения к музыке эстрадно-джазового направления. Данная тенденция заметна и актуализируется сразу в нескольких направлениях концертной практики.

¹ Далее – аккордеон. В мировой практике аккордеоном называют как инструмент с клавиатурой фортепианного типа, так и с правой кнопочной клавиатурой.

На сегодняшний день существует большое число концертных программ и фестивалей эстрадно-джазовой направленности. На современных международных конкурсах аккордеонистов существует номинация, требования которой связаны с исполнением эстрадной музыки. Имея значительную историю пребывания в рамках эстрадно-джазовой культуры, аккордеон быстро укрепил свои позиции и вошел в составы ансамблей, исполняющих музыку различных джазовых направлений. Кроме того, усилению роли аккордеона в эстрадно-джазовом исполнительстве способствуют выдающиеся музыканты современности, искусство которых признано во всём мире. Среди них следует в первую очередь назвать имена Ришара Гальяно, Людовика Бейе, Марка Бертемье, Ясухиро Кобаяши и др.

Однако востребованность аккордеонистов в эстрадно-джазовом направлении практически не учтена в современной системе профессиональной подготовки музыкантов. Как результат, аккордеонисты вынуждены осваивать специфику эстрадно-джазового исполнительского искусства самостоятельно.

Стоит добавить, что джаз – явление многогранное, неоднозначное в стилевом и жанровом отношении и, несомненно, требует обсуждения в рамках образовательного процесса.

Во-первых, за столетнюю историю джаз аккумулировал внутри себя множество стилей, каждый из которых, с одной стороны, обладает сложившимися традициями и правилами исполнения, а с другой продолжает свое развитие в наши дни. Во-вторых, в основе джаза лежит импровизация, которая является особой областью исполнительского творчества. И потому аккордеонистам, самостоятельно изучающим джазовое искусство, приходится сталкиваться с проблемой освоения огромного массива теоретической и практической информации. Всё это делает процесс изучения джаза долгим и сложным. Поэтому важно на современном этапе найти возможности для введения обучения основам эстрадно-джазового искусства в рамках существующих дисциплин.

Джаз – вид музыкального искусства, появившийся в начале XX века в США, он возник в результате синтеза африканской и европейской культур. В основе творческого процесса лежит импровизация. Яркими чертами данного стиля являются мелодические и гармонические элементы, производные от блюза, синкопирование, наличие циклических формообразующих структур и ритмический подход к фразировке, известный как свинг. Джазовая музыка

явилась на определенном этапе базовой системой, лежащей в основе подавляющего большинства эстрадных направлений. Поэтому в исполнительстве часто используют термин «эстрадно-джазовое направление», подчеркивая взаимосвязь данных музыкальных течений.

Рассмотрим ключевые позиции в истории развития джазового исполнительства на аккордеоне.

На рубеже XIX-XX веков происходит существенное изменение в музыкально-исполнительском искусстве. В этот период возвращается интерес к импровизационной практике и зарождается новое художественное явление – джаз.

Джаз, сформировавшийся в этот период, представлял собой синтез импровизационного и композиторского искусства. Своими интонационными, гармоническими, ритмическими оборотами он стал привлекать профессиональных композиторов. Известно, что джаз повлиял на творчество таких композиторов как А. Дворжак, К. Дебюсси, Дж. Гершвин, Л. Бернстайн, И. Стравинский, А. Копленд и другие. Н. Буланже и М. Равель воспринимали джаз как новую звучащую материю и осознавали, что для работы с ним потребуются «иные методы, иные технологические приемы, отличающиеся от тех, что были выработаны в композиторской практике XVIII-XIX веков» [13]. Благодаря джазу новые черты и звучание приобрела и популярная уличная, салонная музыка.

Распространение джазовой музыки произошло благодаря бурному развитию и усовершенствованию звукозаписывающих технологий, распространению радио, технологическому прогрессу, результатом которого стало появление фонографа и механического фортепиано.

С рождением джазовой культуры оформился основной инструментарий. Большинство инструментов являлись инструментами так называемых марширующих оркестров: «В последней четверти XIX в. уличные парады и концерты стали одним из излюбленных видов развлечения американцев на открытом воздухе. Особо популярными духовые оркестры... были именно в Новом Орлеане» [3, с. 21]. Отсюда следует, что медные духовые, ударные инструменты становились самыми востребованными. Ранние стили джаза с опорой на рэгтайм органично звучали и на фортепиано. Пьесы такого рода могли исполнить только пианисты-виртуозы, получившие музыкальное образование¹. Следует

¹ К таким пианистам можно отнести Скота Джоплина (1868-1917) и Джелли Ролл Мортон (1890-1941), Джеймс П. Джонсон (1894-1955)

отметить, что аккордеон довольно долго сосуществовал с джазом, не участвуя в формировании музыки раннего джаза – новоорлеанского, чикагского, гарлемского стилей. Первые записи аккордеонистов свидетельствуют о том, что основой их репертуара была популярная классическая музыка, а также пьесы на фольклорной основе. Примером тому служат афиши выступлений таких аккордеонистов как Пьетро Дейро, Гуидо Дейро, Пьетро Фросини, Чарльз Маньянте, Энтони Гала-Рини.

К 30-м годам XX века в джазе на первый план выходит свинг, который в исполнительской практике наиболее широко представлен большими оркестрами – биг-бендами, которые стали стандартом в звучании в эти годы в джазовой культуре. Но активное распространение получили и малые составы, неотъемлемой частью которых стал аккордеон: «Джазовое музицирование на аккордеоне... обладает особой спецификой, позволяющей вместе с тем достоверно и самобытно передавать во всем многообразии джазовую интонационность, присущую традиционному инструментарию, типичному для этого музыкального направления» [10, с.65].

Большая часть возможностей аккордеона обусловлена его многофункциональной природой. Аккордеон, обладая узнаваемым характерным тембром и виртуозными возможностями, в рамках свинга обрел новую художественную эстетику. Являясь самодостаточным инструментом в звучании аккордовых последовательностей, он часто имитировал духовую секцию джазового оркестра, что добавляло характерного колорита и позволяло заменять целую группу духовых инструментов. Это отвечало потребностям малых составов, которые благодаря аккордеону звучали богаче и многообразнее.

Безусловно, укреплению аккордеона в рамках джазовой музыки в первой половине XX века способствовало большое число аккордеонистов. Несмотря на то, что формирование их исполнительского мастерства носило скорее бессистемный характер, многие из них занимались под руководством инструменталистов других специальностей или же самостоятельно, пробуя себя в данном направлении. В оркестре Пола Уайтмена играл аккордеонист Марио Пери. В составе оркестра Дюка Эллингтона партию аккордеона исполнял Корнелл Смелзер¹. Джули Гарнер являлась аккордеонисткой ансамбля пианиста

¹ В 1931 году Корнелл Смелзер получил разрешение Дж. Гершвина записать на аккордеоне с оркестром «Рапсодию в стиле блюз» в сопровождении эстрадного оркестра Ардена и Омада. Запись состоялась 20 апреля 1931 года.

Эрла Хайнса. Идеи развития аккордеона в джазовой музыке подхватило следующее поколение аккордеонистов, по-новому реализующих возможности инструмента.

Начиная с 40-х годов аккордеонное исполнительство значительно интегрировалось в джазовое искусство. Композитор и пианист Джордж Ширинг уже с 1939 года начинает записывать на аккордеоне джазовые композиции. После ряда успешных записей аккордеонистов (Арт Ван Дамма в 1945-м, Джо Муни в середине 1946-го, Эрни Фелис с секстетом Бенни Гудмана в конце 1946-го) звукозаписывающие компании стали проявлять интерес к аккордеону. Ежегодно стали выходить грамзаписи с аккордеонной джазовой музыкой. Помимо звукозаписывающих сессий на студиях производились и записи концертов¹.

Широкое развитие эстрадно-джазового направления в аккордеонном искусстве во многом связано с появлением таких исполнителей как: Арт Ван Дамм, Джо Муни, Эрни Фелис, Леон Сэш, Томми Гумина, Дик Континуо, Джони Мейер, Фрэнк Марокко, Джон Молинари, Русс Мессина, Фридерик Шлик, Пол Селл, Джо Каствл, Эдди Монтейро, Тонни Дэннон, Мэт Мэтьюс и др. Большую роль в популяризации аккордеона внес руководитель биг-бэнда, аранжировщик и аккордеонист Лоренс Велк, который еженедельно выступал в эфире телевизионной передачи Lawrence Welk Show.

Следует отметить, что в первой половине XX века тенденция проникновения джаза в мировую музыкальную культуру отчетливо проявилась не только в Америке.

В 20-е годы XX столетия джаз попадает в Европу. Особенно востребованным аккордеон оказался во Франции, где появляются первые аккордеонисты-виртуозы – Жозеф Коломбо, Эмиль Каррара, Герино, Адольф Депранс, Винсент Марсо, Гус Визьё, Эмиль Ваше, Шарль Пегури, Андре Астье, Мёдард Ферреро, Тони Мурена и др. Некоторые из них начинают исполнять джазовую музыку.

На волне всеобщего интереса к джазовой культуре джаз проникает и в СССР. Сохранилось много свидетельств о распространении различных джазовых коллективов в начале XX века. С конца 20-х годов аккордеон был в составе джазовых оркестров А. Цфасмана, Л. Утесова и др., что подтверждают многочисленные аудиозаписи тех лет.

¹ Например, выступление в 1953 году аккордеониста Горди Флеминга на джазовом фестивале в Монреале в составе ансамбля Canadian All Stars, опубликованное звукозаписывающей компанией Just A Memory Records, а также концерт Леона Сэша на джазовом фестивале в Ньюпорте в 1957, записанный на пластинку и выпущенный звукозаписывающей компанией Verve Record Label.

Однако уже в середине 40-х появляются тенденции, связанные с охлаждением к культуре Запада в целом и к джазу в частности: «В плену западно-европейских и американских влияний находятся некоторые исполнители и авторы музыки на эстраде. Широко известно, что эстрадные оркестры... в основном исполняют танго, румбы и фокстроты... Недостаточно пропагандирует эстрада и народные инструменты. Аккордеон и гавайская гитара вытеснили с эстрады баян и другие народные инструменты» [1, с. 4].

В последующие десятилетия развитие аккордеонного искусства в СССР фактически было приостановлено. В тот период активную позицию исследователя и пропагандиста аккордеонного искусства занимает Альфред Мирек. Своей работой по созданию репертуарных сборников, учебно-методических пособий и научных публикаций он поддерживал аккордеонное искусство в сложный исторический период.

Из-за перерыва более чем в двадцать лет аккордеонное искусство России оторвалось от первоначальной эстрадной музыкальной основы. Начиная с 70-х годов обучение аккордеонистов в России вошло в систему профессионального образования на всех уровнях. Наряду с баяном аккордеон стал активно развиваться в нашей стране как академический концертный инструмент. Это напрямую отразилось на основном репертуаре аккордеонистов, который теперь стал формироваться преимущественно из оригинальных сочинений, транскрипций классической музыки и пьес на фольклорной основе. За годы существования в академическом русле исполнительское мастерство аккордеонистов значительно возросло и во многом стало сопоставимо с уровнем музыкантов-инструменталистов других специальностей.

Несмотря на сокращение сферы применения аккордеона как джазового инструмента в музыкальном искусстве в СССР, в 60-е–70-е годы ряд аккордеонистов продолжали исполнять эстрадную музыку, выступать сольно и в составе ансамблей. Так, Е. Выставкин аккомпанировал К. Лазаренко, Л. Климент, А. Стрельченко, Л. Зыкиной. Н. Глубоков, являясь с 1960-х годов солистом концертной организации «Москонцерт», аккомпанировал С. Лемешеву, Л. Утёсову, М. Бернесу, К. Шульженко и др.

В последующие годы в эстрадно-джазовом направлении в СССР активно работали А. Лочерис, М. Макаров, И. Кауфман, Х. Ребане, В. Тамман, В. Кузнецов, Б. Тихонов, Б. Векслер, Ю. Пешков, В. Дмитриев, В. Арафаилов, В. Данилин, В. Ковтун, Я. Табачник и др. С этого момента искусство эстрадно-джазового исполнительства в России постепенно начинает возрождаться.

В результате стремительного возвращения аккордеона в русло джазового искусства аккордеонное исполнительство на современном этапе уже невозможно отделить от него. Процессы интеграции привели к существенным изменениям в области концертной практики.

Филармонии и джазовые клубы привлекают любителей джазовой музыки концертами и фестивалями: Московский джазовый фестиваль, Международный фестиваль «Джазовые сезоны», Международный джазовый фестиваль «Триумф джаза»; концерты Санкт-Петербургской государственной филармонии джазовой музыки, Государственного камерного оркестра джазовой музыки имени Олега Лундстрема, Джаз-оркестра Георгия Гараняна, Большого джазового оркестра Петра Востокова и др.

На международных конкурсах аккордеонистов: Международный конкурс в Клингентале (Германия), Международный конкурс в Кастельфидардо (Италия), «Кубок Мира», «Трофей Мира», Международный конкурс «Баян и баянисты», «Чемпионат России», «Весенние голоса» (Москва) и многих других введена эстрадно-джазовая номинация.

Однако, несмотря на всю востребованность джаза в современном аккордеонном исполнительстве, в системе профессионального образования в России до сих пор не предусмотрена возможность обучаться у аккордеонистов. В учебных планах профессиональных государственных или частных музыкальных образовательных учреждений отсутствуют дополнительные дисциплины (факультативы), позволяющие аккордеонистам осваивать основы джазового искусства. А вместе с тем современные аккордеонисты довольно часто реализуются как исполнители именно в эстрадно-джазовой музыке. Это требует не только наличия исполнительского мастерства и навыков импровизации, но и знаний и умений аранжировать музыкальный материал для разных инструментов.

На сегодняшний день аккордеонистам доступно небольшое количество джазовых аранжировок, стилизаций, сочинений, опубликованных в репертуарных сборниках и вошедших в исполнительскую практику, которые, однако, не позволяют сформировать необходимые для исполнения джазовой музыки навыки. Музыканту, исполняющему записанный нотный текст, трудно постичь основы джазового искусства. Кроме того, джаз практически невозможно изучить без теоретической подготовки, поскольку джазовая музыка вбирает в себя большое количество музыкальных стилей, каждый из которых имеет почти столетнюю историю развития и свои сложившиеся традиции.

Для изучения основ джазового исполнительства в образовательный процесс следует ввести дисциплину, которая позволит изучать джазовые стили,

формировать навыки по написанию аранжировки, но главное – освоить навыки по исполнению импровизации.

Пока данная дисциплина не будет введена в учебный план, решением может стать использование новых методов работы в рамках существующих дисциплин – это обеспечит освоение основ джазовой импровизации, не нарушая задач образовательного процесса.

Для этой цели выработан специальный алгоритм обучения в рамках дисциплины «Концертмейстерский класс», где обучающиеся аккордеонисты смогут не только приобрести необходимые концертмейстерские навыки, но и освоить навыки джазовой аранжировки и импровизации.

Прежде чем перейти к их изучению, следует обратить внимание на ряд важных моментов в освоении джаза.

Существует несколько традиционных методик джазового обучения, широко используемых в учебных заведениях на кафедрах эстрадно-джазовой музыки¹. В рамках существующих методик происходит изучение аккордовых систем, разработка мотивных систем, работа с ритмом, изучение формы джазовых пьес, создание транскрипций джазовых пьес, импровизация. Отдельные элементы данных методик будут рассмотрены в процессе описания алгоритма.

С развитием технологий и появлением новых образовательных инструментов возникают и новые подходы в обучении джазу. Среди них можно выделить следующие.

1. Использование специальных мобильных приложений, которые помогают в изучении аккордов, развитии слуха, чувства ритма. Применяются интерактивные упражнения, есть возможность записи и прослушивания собственной игры. В качестве примера можно привести приложения iRealPro, Drumgenius и др.

2. Онлайн- и видеоуроки известных музыкантов – эффективный способ обучения, который помогает постигать секреты мастерства импровизатора и аранжировщика, выявлять особенности стиля исполнителя джазовой импровизации и впоследствии применять знания при исполнении импровизации или написании соло на гармонию. Например, видеоуроки Барри Харриса, Адама Мэнесса, Даниила Крамера, Сергея Головни, Чеда Лефковица-Брауна, Уинтона Марсалиса, Джо Паса, Микки Бейкера и др.

¹ Например, Академия джаза; Российская академия музыки им. Гнесиных; Институт музыки Московского государственного института культуры и искусств (МГУКИ); Санкт-Петербургский государственный Университет культуры и искусств; Ростовская Государственная Консерватория им. С.В. Рахманинова и др.

3. Использование фонограммы в формате «минус один» (аудиотрек, в котором сольная партия отсутствует), а также специальных программ и виртуальных инструментов, в которых зафиксированы готовые аккордовые последовательности. В качестве примера можно привести аудио пособие Дж. Аберсолда «Справочник по джазу» (J. Aebersold Jazz Handbook).

Для базового представления о джазе и первых шагов в его изучении необходимо также воспользоваться специальным учебным материалом, который содержится в следующих пособиях для других инструментов: И. Бриля, Ю. Маркина, Ю. Чугунова, А. Осейчука, В. Власова и др. Большое количество трудов опубликовано на Западе Дж. Аберсолдом, Д. Бергонзи, Г. Фишман, Д. Бейкерс и др.

Знание существующих методик и новых образовательных инструментов в определенной мере поможет выстроить эффективное освоение теоретических и практических основ джазового искусства.

Однако для введения джаза в образовательный процесс необходимо определить конкретные действия и их последовательность, нацеленные на освоение необходимых навыков. Обозначим алгоритм действий в рамках дисциплины «Концертмейстерский класс».

1. Создание музыкального ансамбля. Игра в ансамбле – наилучший способ сформировать нужные навыки. Это позволит исполнителю-аккордеонисту сосредоточиться на задачах в области джазового аккомпанемента. Для разграничения функциональных действий каждого участника ансамбля в его состав необходимо ввести контрабас. Целесообразно использовать малый состав, в котором сольная партия может быть представлена в виде вокала (или кларнета), аккордеона и струнно-смычкового контрабаса.

2. Выбор джазового стандарта. Джазовые стандарты – это популярные песни, изданные в специальных сборниках Jazzbooks и Realbooks. Они представляют собою записанные на нотеносце темы с аккордовой последовательностью. Джазовые стандарты – унифицированная нотация темы в части тональности, формы, интервалики, ритма, стиля, аккордовой последовательности. Это дает возможность легкого обращения к данному материалу. Несмотря на то, что в сборниках тематический материал выписан в виде мелодии и гармонии, которые являются ориентирами, исполнитель по желанию может их видоизменять: «Как правило, гармонизация традиционных тем в печатных изданиях проста, поэтому от джазового музыканта требуется решение целого ряда задач, связанных с обогащением гармонической сетки» [2, с. 16].

3. Определение тональности в соответствии с техническими возможностями солиста: диапазоном инструмента (голоса), аппликатурой.

4. Прослушивание вариантов исполнения данного произведения в различной стилистике.

5. Расшифровка буквенно-цифровой системы обозначения аккордов, отображающей аккордовую последовательность темы.

6. Выучивание наизусть мелодии и аккордовой последовательности в выбранной тональности. Это позволит сформировать представление об интерваллике, ритмике темы, структуре аккордов.

7. Определение темпа и стиля, в котором будет исполняться джазовый стандарт.

8. Создание формы сочинения. Для первых шагов в работе целесообразнее использовать типичную форму – ААВА. Примером такой формы могут послужить темы Oh, Lady be good! Дж. Гершвина, Take the A train Б. Стрейхорна и т.д.

9. Определение функций для каждого участника ансамбля во всех частях стандарта – «квадратах». В классическом джазе форма темы от её начала до окончания называется «квадрат», что обусловлено танцевальной природой джаза. В рамках данного алгоритма для создания джазовой аранжировки установим три квадрата.

В первом квадрате ААВА тему исполняет вокалист (кларнетист). Задачи у партии аккордеона здесь лежат исключительно в области аккомпанемента. Партия контрабаса – басовая линия преимущественно половинными нотами.

Во втором квадрате ААВА аккордеонист, замещая солиста, исполняет соло (импровизацию или выписанное соло). Контрабасист играет «шагающий» бас (двигающиеся в соответствии с гармонией темы более мелкие по длительности ноты).

В третьем, последнем, квадрате возвращаются функции первого квадрата.

10. Написание вступления и коды. Для создания законченности и логической завершенности создаваемой пьесы следует подготовить вступление, предваряющее тему и экспонирующее элементы композиции: тональность, размер и стиль сочинения, а также завершающую пьесу коду. Для этого следует выбрать аккордовую последовательность, которая станет гармонической основой вступления для написания музыкального материала. Часто вступлением становится окончание темы – последние четыре или восемь тактов последней части А. Кодой сочинения может стать повтор последних четырех или

восьми тактов части А в зависимости от темпа пьесы и логики аккордовой последовательности.

В работе над аккомпанементом партии правой руки выделим следующие задачи.

1. Создание плана аккордового голосоведения в аккомпанементе. Следует написать нотами и выучить «аранжированные» аккорды. «Аранжированные» аккорды – это аккорды, «... в которых один или несколько звуков (тонов) – прима, терция, квинта, секста, септима, нона – перенесены в иной регистр» [2, с. 22]. Таким образом происходит заполнение, формирование гармонического пространства и придание окраски данной гармонической функции.

2. Применение альтерации. После того как сформированы «аранжированные» аккорды, в них можно использовать альтерации для обогащения звучания аккордов. Для достижения более плавного голосоведения нужно разработать рисунок гармонического рельефа, который включает в себя логическую последовательность и развитие, а также обеспечить смягчение резких переходов.

3. Создание компинга – ритмически организованной пульсации аккордов в аккомпанементе.

4. Развитие музыкального материала в аккомпанементе. Отличие первого квадрата от второго позволит добиться развития как в построении соло у солиста, так и общего драматургического плана пьесы. Следует уходить от монотонности, повтора ритмических рисунков, одинаковых расположений аккордов.

Обозначим следующие этапы в работе над соло.

1. Создание нотной записи материала соло. Для создания соло следует сочинить и записать его нотами: «Научиться записывать сочиненные мотивы – важная задача, стоящая перед импровизатором в самостоятельной работе над соло. Даже в том случае, если сочиненный мотив не будет оригинальным, развивая его мелодически и ритмически, вы сможете в конечном результате получить весьма интересный материал для ваших соло» [2, с. 38].

2. Создание мелодических фраз. В процессе создания мелодических фраз важно стремиться к простоте выражения музыкальных мыслей. Анализ аккордовых последовательностей поможет выявить связи между аккордами и использовать различные ладовые системы.

3. Применение пауз. В работе над соло следует уделить внимание использованию пауз. Непрерывное звучание крайне нехарактерно для джазовой му-

зыки. Пауза в создании соло не менее значима, чем звучание, поэтому сочетание пауз и звучащих нот должно быть сбалансировано. Мелодические фразы можно начинать с разных долей, поскольку это позволяет, добавляя динамику и выразительность, создать разнообразные ритмические структуры и обогатить музыкальный материал.

4. Использование тесситуры. В создании выразительного соло большое значение имеет грамотное использование тесситуры. Для этого следует активно задействовать разные тесситурные регистры, выходя за рамки узкого диапазона.

5. Создание гармонической основы в партии левой руки. Для создания устойчивой гармонической основы в соло левая рука должна точно исполнять аккорды и переходы между ними. Вместе с тем следует комбинировать ритмику (ритмический компинг) и исполнение аккордов (последовательность гармоний).

6. Соединение партий правой и левой рук является важным аспектом джазового соло в условиях небольшого количества аккомпанирующих инструментов. В партиях рук должны сочетаться разные функции: мелодические фразы в партии правой руки, исполнение компинга (ритмическая составляющая) и смены аккордов в их последовательности (гармоническая составляющая) в партии левой руки.

7. Исполнение записанного в нотах соло. Следующим этапом работы станет исполнение выписанного соло вместе с фонограммой в формате «минус один». В интернете есть большое количество вариантов фонограмм с аккомпанементом выбранной музыкальной темы. Рекомендуется использовать наиболее подходящий вариант исполнения аккомпанемента. На данном этапе возможна коррекция, позволяющая исправлять нотный текст. Для этого можно использовать диктофонные записи, которые позволят услышать общее звучание «со стороны» и внести необходимые изменения. В данной части работы всю корректировку следует фиксировать в нотах.

Следующий этап в работе – импровизация. Ее следует исполнять, учитывая наработки (фрагменты сочиненных оборотов) и используя простейшие ритмические и мелодические фразы. В данной части работы необходимо полагаться на интуицию, предслышание. Исполняя музыкальные идеи без записанного текста, корректируя звучание, анализируя происходящее в данный момент времени, можно овладеть навыками свободного исполнения музыкального материала.

В этой части работы не следует бояться совершать ошибки. В импровизации можно применять метод «намеренных» ошибок, которые будут формировать навыки принятия быстрых решений и способствовать выходу из сложившейся ситуации. Ошибки – неотъемлемая часть процесса обучения, их устранение приведет к лучшей реализации музыкальной идеи в конкретных фактурных решениях.

Описав последовательность действий, мы видим, что использование данного алгоритма не только позволит овладеть основами исполнения джазовой музыки, но и существенно повысит профессиональный уровень аккордеониста. Изучение записей классических и современных джазовых исполнителей, анализ их техники игры, фразировки и гармонического языка помогут студентам развить музыкальное восприятие и критическое мышление, усовершенствовать исполнительское мастерство, работая над техническими аспектами игры, необходимыми для свободного выражения своих музыкальных идей: артикуляция, скорость и точность.

Кроме того, использование алгоритма поможет приобрести навыки исполнения по буквенно-цифровой системе обозначения аккордов. Овладение искусством импровизации позволит раскрыть творческое мышление. Результатом обучения станет создание ансамбля, совместное музицирование в котором позволит решать исполнительские задачи высокого уровня, приведет к формированию новых целей в аранжировке, импровизации.

Таким образом, овладение основами эстрадно-джазового исполнительства обеспечит реализацию полученных знаний, умений и навыков на практике, укрепит профессиональные компетенции, расширит творческие умения (слуховые представления, мышление, общий кругозор, навыки быстрого принятия решения, виртуозность).

Внедрение принципов и методов, которые лежат в основе обучения джазовому искусству, в исполнительство на аккордеоне позволит увеличить число высокопрофессиональных музыкантов-аккордеонистов, демонстрирующих свои достижения на самых престижных концертных площадках страны и мира.

Литература

1. Анисимов А.И. Очистить эстраду от чужого влияния // Советское искусство. – 1949. – 19 марта.
2. Бриль И.М. Практический курс джазовой импровизации для фортепиано. – М.: Кифара, 2001. – 148 с.

3. Верменич Ю.Т. Джаз: История. Стили. Мастера. – 6-е изд., стер. – СПб.: Лань: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2022. – 608 с..
4. Власов В.П. Школа джаза на баяне и аккордеоне. – Одесса: Астропринт, 2008. – 160 с.
5. Гайсин Г.А. Аккордеон в истории отечественной и зарубежной музыкальной культуры. Учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 67 с.
6. Грибкова О.В. Искусство как творческая константа в формировании профессиональной культуры педагога-музыканта // Искусствоведение. – 2022. – № 1. – С. 6-15.
7. Кудринская И.В. Становление личностно-профессиональных качеств будущих педагогов-музыкантов как актуальная научная проблема // Искусствоведение. – 2022. – № 4. – С. 25-33.
8. Овчинников Е.В. История джаза. – М.: Музыка, 1994. – 234 с.
9. Осейчук А.В. Школа джазовой импровизации для саксофона. Учебное пособие. – М.: Кифара, 1997. – 216 с.
10. Пчелинцев А.В. Воплощение эстрадно-джазовой стилистики на аккордеоне и баяне: к вопросу о методах трансформации // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 4 (71). – С. 64-70.
11. Саруханян Б.А. Дискурсивные методики современного джазового образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2021. – № 4 (49). – С. 93-98.
12. Сродных Н.Л. Основы джазовой импровизации в структуре профессиональной подготовки педагога-музыканта: монография. – Екатеринбург: Ажур, 2015. – 240 с.
13. Тихомиров А.Г. Шляпы долой, господа, перед вами Гершвин! – М., 2017. – URL: <https://www.classicalmusicnews.ru/tikhomirov/george-gershwin/>. (Дата обращения: 02.08.2023)
14. Чугунов Ю.Н. Гармония в джазе. Учебное пособие. 5-е издание. – М.: Современная музыка, 2007. – 176 с.

Осокин Сергей Викторович,
доцент кафедры народного исполнительского искусства
МГИМ им. А.Г. Шнитке,
e-mail: sergei_osokin@mail.ru

Sergey V. Osokin,
Associate Professor of the Department of Folk Performing Arts
in the Moscow A. Schnittke State Music Institute
e-mail: sergei_osokin@mail.ru

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МУЗЫКЕ

Ю.В. Якименко

«MASS» Л. БЕРНСТАЙНА В РАКУРСЕ ИДЕЙ GESAMTKUNSTWERK И ПОСТМОДЕРНИЗМА

«MASS» L. BERNSTEIN IN TERMS OF GESAMTKUNSTWERK IDEAS AND POSTMODERNISM

Аннотация. В XX столетии происходит трансформация жанра мессы, которая была во многом обусловлена феноменом постмодернизма и поэтому, в статье предлагается рассмотреть жанр в контексте идей этого направления. Кроме того, мы полагаем, что также находят отражение в рассматриваемом жанре и идея Gesamtkunstwerk Р. Вагнера. Одним из ярких примеров, демонстрирующим эти влияния на жанр мессы, по нашему мнению, является «MASS» Леонарда Бернштейна (1971). В этом сочинении наблюдается синтез, проявляющийся на разных уровнях, в том числе, на уровне жанра – объединение мессы, мюзикла и элементов театрального действия. Стилистика сочинения также отходит от общепринятых норм, несмотря на формальное сохранение порядка частей мессы, наряду с которыми включены также светские тексты. Все музыкальное пространство «MASS» наполнено символами, аллюзиями, цитатами, симулякрами, свойственными идеям постмодернизма и Gesamtkunstwerk. Таким образом, делается вывод, что источником изменений в жанре мессы становится новый исторический контекст.

Ключевые слова: духовная музыка XX века, постмодернизм, жанр мессы, «MASS» Леонард Бернштейн, Gesamtkunstwerk.

Abstract. In the XX century, there is a transformation of the genre of the mass, which was largely due to the phenomenon of postmodernism and therefore, the article proposes to consider the genre in the context of the ideas of this direction. In addition, we believe that the idea of R. Wagner's Gesamtkunstwerk is also reflected in the genre under consideration. One of the most striking examples demonstrating these influences on the genre of the mass, in our opinion, is Leonard Bernstein's «MASS» (1971). In this work, there is a synthesis that manifests itself at different levels, including at the level of the genre – the combination of mass, musical and elements of theatrical performance. The style of the composition also departs from generally accepted norms, despite the formal preservation of the order of the parts of the mass, along with which secular texts are also included. The entire musical space of «MASS» is filled with symbols, allusions, quotes, simulacra peculiar to the ideas of postmodernism and Gesamtkunstwerk. Thus, it is concluded that the source of changes in the genre of the mass is a new historical context.

Keywords: 20th century sacred music, postmodernism, mass, «MASS» by Leonard Bernstein, Gesamtkunstwerk.

Музыкальная культура последней трети XX века рассматривалась некоторыми учеными в контексте идей постмодернизма, что осмысливалось, в том числе, как выражение «духа времени» [см.: 6, с. 196]. Постмодернизм как художественное явление достаточно неоднороден и вмещает целый комплекс направлений. Появившиеся в этот период сочинения больше не укладывались в рамки одного течения, стиля или жанра, поэтому возникает ряд постмодернистских понятий: плюрализм, деконструкция, фрагментарность, помогающих раскрыть содержание сочинений.

На наш взгляд, большое значение в духовной музыке эпохи постмодерна приобретает идеи синтеза искусств, которая была высказана еще Р. Вагнером в русле концепции *Gesamtkunstwerk*. В осмыслении такого явления, как «искусство будущего» или *Gesamtkunstwerk* Вагнер во многом опередил свое время. И если относительно недавно этот термин соотносили с сочинениями XIX века, то в наше время исследователи все чаще применяют его и к современным произведениям, созвучным идее Вагнера. Следует отметить, что К.В. Зенкин в своей статье «От романтической музыкальной драмы к тотальному музыкальному театру авангарда. Вагнер – Штокхаузен» обращает внимание на развитие этой идеи в XX веке. С точки зрения философии и эстетики понятие *Gesamtkunstwerk* (в том числе в рамках идей постмодернизма) рассматривается в работе А.В. Григораш «*Gesamtkunstwerk*: к истории понятия в немецкой историографии».

Особенно удивляет претворение идей постмодернизма в совокупности с идеями Вагнера в рамках сочинений религиозной тематики. Жанры духовной музыки, имеющие многовековую историю развития достаточно консервативны. Их принято считать жанрами «малоподвижными» относительно внедрения новаторских идей. Однако в XX веке ситуация меняется и появляется целый ряд сочинений, не вписывающихся в рамки церковного канона. Претворение идей Вагнера особенно заметно в сочинениях последней трети XX века. В сочетании со стилистикой постмодернизма зачастую получают весьма необычные варианты прочтения духовных жанров, в которые могут быть включены магнитофонная запись, видеоряд, звучание современных электронных и традиционных инструментов, элементы других национальных культур, элементы театрализации, а также внедрены национальные культурные «коды» и так далее. Это оказало влияние не только на жанр мессы, но и на всю духовную музыку в целом.

Постмодернизм старается объединить в современной культуре весь опыт прошлого и настоящего путем ироничного цитирования и освоения реальности через игровое начало. Такое изменение и, в частности, деконструкцию духовных жанров, можно объяснить влиянием идеи *Gesamtkunstwerk*. Искусство становится принципиально интертекстуальным по своей сути. Художественное пространство заполняется символами, аллюзиями, реминценциями, стилизациями, коллажами и цитатами. Появляется иное понимание «новизны».

Ярким примером такого синтеза стало, написанное Леонардом Бернштайном в 1971 году сочинение, получившее название «*MASS: a theatre piece for singer, players and dancer*» («Месса: театральная пьеса для певцов, актеров и танцоров»). Само название «*MASS*» дано в духе постмодернизма и по сути уже является игрой слов, так как одновременно может переводиться и как «масса, толпа» и в то же время как «литургия, месса». В одном из интервью Бернштейн говорил о том, что всегда мечтал «написать службу того или иного жанра, и задумывал ее как всемирную церемонию, объединяющую элементы различных верований и сект» [10]¹. Во многом эта его идея перекликается с идеей синтеза искусств или идеей «искусства будущего» Р. Вагнера, а позже и с неосуществленным замыслом А. Скрябина, мечтавшего создать «Мистерию» как всемирную церемонию, где объединятся все виды искусств – музыка, поэзия, танец, архитектура, цвет. Бернштейн будучи иудеем живо интересовался и другими религиозными практиками: христианскими («Чичестерские псалмы») и языческими (балет «Диббук»).

Источником такого рода изменений становится новая реальность, новый исторический контекст – как с ее положительными, так и негативными изменениями. Разочарование в религии как общественно-социальном институте и, как следствие, возникший духовный голод выразились в поисках «новой религиозности». Зачастую эти поиски шли не только через христианскую культуру, но и с привлечением элементов философии и культур других стран: Азии, Африки, Латинской Америки. В свое время не менее удивительными выглядели смешения религиозно-философских идей христианства и буддизма (идея реинкарнации в развитии образа Кундри), как, например, в «Парсифале» Вагнера. Опера задумывалась (как позже Мистерия у Скрябина) как христианская мистерия и в то же время в основе либретто лежали скандинавские мифы.

¹ Здесь и далее перевод автора – Ю. Я.

После Вагнера и Скрябина экуменическую тенденцию продолжит А. Гречанинов. Его месса, написанная в 1934 году, получила название «Вселенская месса» («Missa Oecumenica»). Сохранив части католической литургии, композитор соединил интонационные основы православной церкви с григорианским хоралом на текст католической литургии. «Назвал я ее «Oecumenica», то есть «Вселенская», потому что в ней я соединил попевки православной церкви, григорианские и еврейские с текстом католической литургии...» [2, 142]. Позже появились мессы, включающие элементы внеевропейских национальных культур. Как, например, «Misa Criolla» («Креольская месса», 1964) А. Рамиреса, в которой органично соединились в рамках католического жанра мессы национальные интонации и ритмы, а также инструменты Латинской Америки (чаранго (charango), кьена (queena) и сикю (siku)), черты креольской, индейской и европейской культур (обращение к жанру мессы, с сохранением традиционного количества частей, но на испанском языке)). Так каждая из частей мессы написана в каком-либо национальном креольском жанре – видала (vidala), багуала (baguala), карнавалито (carnavalito) и другие. В пример можно привести и «African Sanctus: A Mass of love and peace» («Африканский санктус: Месса о любви и мире», 1974) Дэвида Фэншоу, в которой использовались подлинные аудиозаписи фольклорной экспедиции композитора не только по странам Африки.

Но в «MASS» Л. Бернштейна выразилась иная идея – не связь с национальными культурами других стран, а отражение проблем современного американского общества конца 1960 – начала 1970-х годов. Джейми Бернштейн (дочь композитора) в одном из интервью высказала такую мысль: «Эта месса о сложном кризисе веры, веры моего отца и не только. О кризисе веры в Америке 1970-х, которая пыталась прожить турбулентные времена 1960-х... сложную ситуацию во Вьетнаме и изменения гражданских прав...» [11].

Стилистика Л. Бернштейна далеко отошла от общепринятых норм, несмотря на то, что в основе «MASS» сохраняется канонический порядок частей. Наряду с литургическим текстом включены также стихи американского театрального писателя и бродвейского композитора Стивена Шварца, протестантская молитва «The Lord's Prayer» («Отче наш») (в чешской постановке в Форум Карлин в 2016 г. молитва звучала на чешском языке) и собственные тексты композитора. Несмотря на столь новаторское прочтение религиозного жанра, в 2000 г. «MASS» была исполнена в Ватикане в рамках празднования юбилея Римско-Католической церкви, на которой присутствовал Папа Римский Павел Иоанн II. Хотя исполнение новаторских сочинений в стенах храма не ново,

например, ранее в 1985 году премьерные исполнения Реквиема Э.Л. Уэббера состоялись в церкви Святого Фомы (Нью-Йорк), а затем в Вестминстерском Аббатстве (Лондон).

Композитору было важно создать не литургический вариант мессы, а именно спектакль о мессе, с ее драматической составляющей, что вполне соответствует идеи *Gesamtkunstwerk*. В этом действе задействовано около 200 певцов, актеров, танцоров и музыкантов. Л. Бернштейн поясняет: «...Я интересовался католицизмом с самого детства, и многому научился у своей жены, которая была воспитана в католической вере. В этом сочинении я старался не оскорблять католиков или Дж. Кеннеди, и все же там были довольно жестокие вещи. Я не писал мессу. Я написал *театральную постановку* о мессе. Ее нельзя исполнять в церкви как мессу. И все же это глубоко религиозная работа» [12] (курсив автора – Ю. Я.). Такая трансформация жанра с перерождением в новый вариант с чертами театрализации, мюзикла и игрового начала оказывается вполне в русле зарождавшегося в то время постмодернизма с его идеями деконструкции. Само священное действо, представленное как театральная постановка, превращается, своего рода, в симулякр. «MASS» – это лишь подобие той мессы, которую зритель ожидает увидеть, копия формы исходного образца, представленного со значительной долей иронии и сарказма. Возможно именно ощущение «духовного голода» и разочарование в религии как общественно-социальном институте, выразилось в попытках создать нечто иное. Хотя к проблеме кризиса веры композитор обращался и ранее.

В «MASS» Л. Бернштейна также нельзя отрицать влияние джаза, поп и рок-музыки, которой он увлекся еще в 1960-х гг. (особенно группой The Beatles). Для сочинений этого времени становится характерным взаимопроникновение «высокого» и «низкого» искусства. «В музыкальном плане сопоставление, казалось бы, несовместимых стилей не только оправдано, но в случае с Бернштейном оно неизбежно и полностью отражает наше запутанное время» [9].

Оркестровка «MASS» Бернштейна тоже достаточно необычна. В партитуре мессы значительно расширена группа ударных инструментов, добавлены также национальные инструменты, например, американский народный инструмент казу (*kazoo*) и современные, наряду с которыми включены и элементы аудиозаписи (как в номерах: 1. Antiphon: Kyrie Eleison; 3. Responsory: Alleluia; III SECOND INTROIT, 3. Epiphany). Для каждой группы участников в мессе предназначен свой «оркестр». Хор, поющий слова латинского канонического текста на протяжении всего сочинения неизменен и его сопровождает в основном

струнный оркестр с включением двух органов, фортепиано и челесты. Этот же состав оркестра будет исполнять и медитации. Также есть выведенный на сцену духовой оркестр с рок-группой и блюз-бэндом, сопровождающих сцены Уличной толпы. С оркестровкой этих номеров Бернстайну помогали Херши Кей и Джонатан Тьюник.

Как своего рода преломление архетипа современного человека американского общества на сцене из общего числа людей выделяется Священник – в большинстве постановок одетый как хиппи. Ему противопоставляется общество Уличных людей (эстрадных певцов), которые весьма механистично поначалу проговаривают священные тексты мессы, иронично, а иногда с грустью и даже со злобой комментируя его.

VI. Gloria – 3. Троп: «Половина людей» («Half of the People») на слова одноименного стихотворения Пола Саймона:

*Аминь! Половина людей под кайфом,
А другая половина ждет следующих выборов.
Половина людей утонула,
А другая половина плывет не в том направлении.
Они называют это Славной Жизнью,
И, детка, куда это приведет тебя
И таких как ты?*

Более того, конфликтность проявляется и на семантическом уровне – в рамках одного сочинения противопоставляются как бы две разновидности мессы: месса и «антимесса». Так в некоторых разделах есть номера «Non Credo», «анти-Gloria». Подобный пример можно найти у Альфреда Шнитке в Первой симфонии, которую композитор обозначил как «Антисимфонию». У Бернстайна происходит деконструкция жанра мессы в результате столкновения различных жанров и смыслов. Суть средневековой мессы меняется под влиянием нового религиозного сознания, объединяющего людей единой идеей «гуманистического Бога».

Основной конфликт заложен в первом номере Antiphon: Kyrie Eleison (I раздела DEVOTIONS BEFORE MASS (Богослужения перед мессой)) – человечество показано в конфронтации. Начальная тема (звучащая из четырех колонок) у сопрано соло в сопровождении ксилофона поначалу выглядит довольно простой. Но далее каждая партия будет определяться своим тембром, тональностью, размером, своей интонацией и темой. Эффект звучащего хаоса усили-

вается сопровождением инструментов не привычных для «классического» состава оркестра: маримба, деревянная коробочка (wood blocks), корейские колокола (temple blocks), ксилофон. Сочетание получается весьма необычным, холодным и отстраненным. Для Бернштейна такой диссонанс является символом духовного разлада, который он показывает через атональность и применение современных композиторских техник. Подобная работа со звуковым пространством напоминает о Первой симфонии А. Шнитке, где звучащий хаос олицетворял потерянную связь с Богом.

Вся месса будет построена на конфликте. Яростные требования толпы будут обращены к тому, кто в данный момент для них оказывается единственным представителем Бога – Священнику. Общество возмущено отсутствием внимания к войнам и смерти, к человеческим страданиям и несправедливости. Звучание рока, блюза и даже ритмов раги во время исповеди в четвертом разделе CONFESSIO 1. Confiteor («Признание») воспринимается как кощунство. Кризис веры демонстрируется еще ярче, а конфликт Бог-человек проявлен в гармоническом сопоставлении мажора и минора: A-dur – c-moll.

У Бернштейна части «Confiteor», «Epistle» и «The Lord's Prayer» озвучены, хотя традиционно «озвучивания» эти части не требуют. Также для осмысления происходящего в партитуру будут включены еще три инструментальные Медитации. И хотя композитору советовали отказаться от этих номеров для большей динамики развития, Бернштейн все же решил их оставить.

В этом и следующих далее номерах показывается драма человеческой души, отошедшей от Бога и потому не способной исповедаться. Сомнению подвергается не только сама вера, но и смысл всей мессы. В ключевом и самом напряженном моменте появляется инструментальный номер V. MEDITATION. Смятение и сомнение, которое овладело даже Священником, слышно в музыке. Он бросает вызов и переосмысливает понимание Веры. Начальный мотив, который был опорой Веры в первом номере «вывернут» и искажен. Тема звучит все более настойчиво, тревожно до исступления. В отличие от хора Уличной толпы, Священник пытается сохранить искру надежды, и часть завершается в G-dur, с которого начиналась «Simple song», но с добавлением до диеза, как вкрапление некоторого сомнения (см. Пример 1).

Пример 1. Л. Бернштейн «MASS». V MEDITATION.

Следующая медитация (VII. MEDITATION № 2) вновь введена композитором для осмысления происходящего на сцене. Она представляет собой пассакалию с 12-тоновой серийной темой. Это переосмысленная тема из «Оды к радости» Девятой симфонии Л. ван Бетховена в контексте современности.

Одной из самых ярких частей «MASS» становится раздел X. CREDO, в котором не будет провозглашаться символ непоколебимой веры. Напротив, – появится даже номер «Non Credo».

Иди преклони колени, но не жди гарантий.
 Играй вслепую,
 Но когда я приду,
 Тогда
 Стану ли я богом?
 <... >
 Я никогда не скажу «Credo»,
 Как кто-то может сказать «Credo»?

Записанное на пленку пение хора («Crucifixus etiam pro nobis sub Pontio Pilato»), отрешенно и механистично повторяет слова латинского текста. Противовесом хора выступает Уличная толпа, ставшая неуправляемой. Все это знаменует крушение Надежды и Веры, столь важных символов христианской религии.

Мы сыты по горло твоим небесным молчанием,
 И мы действуем только с применением насилия.
 Так что, если мы не сможем получить мир, которого желаем
 Господь, нам придется поджечь этот!

Даруй нам...

Даруй нам...

Кульминацией всего конфликта становится раздел XV. AGNUS DEI, в котором все элементы музыкальной составляющей (текста, театрального действия) доведены до предела: надрывная вокальная партия, динамика на *ffff*, кощунственный текст: «Мы не стоим на коленях, Мы не молимся, Мы не просим тебя “пожалуйста”, Мы просто говорим: “Дай нам мир сейчас и мир, за который можно держаться и, Боже, дай нам хоть какую-то причину хотеть этого!” Dona nobis, Dona nobis». Л. Бернштейн вставляет авторскую ремарку: «Вся сцена находится в нарастающем беспорядке и суматохе» и далее «Хор поет все безудержнее».

В разделе XVI. FRACTION: «Все ломается» («Things Get Broken») даже Священник отрекается от веры и рушит все священные сосуды, церемония прерывается: после слов «Расет! Расет! Расет!» он «... швыряет вознесенные таинства об пол. Чаша разбита; Дароносица разбита». Это момент полного разрушения, что выражается как в тексте, так и в музыке. Хаотично и бессмысленно звучат фрагменты ранее звучавшего музыкального материала. Эта предельное фрагментирование, акт саморазрушения были необходимым условием обновления. После длительного молчания и тишины, как символ чистоты и невинности в заключительном разделе XVII. Рах: Communion «Тайные песни» («Secret Songs»), появляется Мальчик, поющий на мотив «Lauda, laude» о вере и обновлении. Хотя первоначально Бернштейн задумывал сделать пессимистичный финал, завершив мессу монологом Священника, который оставил бы слушателей в смятении. Но буквально за несколько дней композитор переписал финал, в котором оставил место надежде и вере.

«MASS» завершится символической репликой «Месса окончена. Идите с миром» («The Mass is ended; go in peace») в записи голоса самого Леонарда Бернштейна, что созвучно латинскому варианту «Ite, missa est» заканчивающему католическое богослужение.

Таким образом, на наш взгляд, с точки зрения содержания идеи – это произведение ярко отражает тенденции эпохи постмодерна: кризис веры, поиск, разрушение идеалов и создание новых. А с точки зрения Gesamtkunstwerk смысловое содержание произведения доносится при помощи синтеза искусств: в ее палитру включены современные композиторские техники и инструменты, различные жанры, тембровые составы, включение записи, латинского

и английского текстов, собственных текстов Бернштейна и Шварца, хореография, декорации и костюмы, необычный состав солистов и «классический» хор, эстрадные певцы.

Несмотря на критику в адрес «MASS» Леонарда Бернштейна, она заняла особое место в музыкальной культуре XX века, став одним из ярких примеров переосмысления многовекового жанра с точки зрения идей постмодернизма и Gesamtkunstwerk.

Литература

1. Вагнер Р. Произведение искусства будущего = Das Kunstwerk der Zukunft / Пер. с немецкого С.П. Гиджеу. – М.: URSS, 2010. – 121 с.
2. Гречанинов А.Т. Моя жизнь. – СПб.: Петербургское Пушкинское общество: Певческая капелла Санкт-Петербурга, 2009. – 239 с.
3. Григораш А.В. Gesamtkunstwerk: к истории понятия в немецкой историографии // Актуальные проблемы теории и истории искусства: сборник научных статей. – СПб.: НП-Принт, 2012. Вып. 2. – С. 321-326.
4. Дубов Н.А. Месса Леонарда Бернштейна: краткий анализ и слово в защиту // Musicus. Вестник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова. – 2015. – № 1 (41). – С. 21-30.
5. Зенкин К.В. От романтической музыкальной драмы к «тотальному музыкальному театру» авангарда. Вагнер – Штокхаузен // Научный вестник Московской консерватории. – 2010. – №2. – С. 204-211.
6. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996 – 256 с.
7. Уколова Л.И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкальной среды // Искусствоведение. – 2022. – № 3. – С. 17-25.
8. Шиянова Л.Ф. Культура и музыка, как смысловая и сакральная гармония общественного бытия // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 1. – С. 10-20.
9. Henahan D. Mass: Is It Leonard Bernstein's «Parsifal»? Or... // The New York Times. – 1972. – July 9. – P. 9.
10. Hubbard T. Crossing Borders in Leonard Bernstein's Mass // Syracuse University Honors Program Capstone Projects, 2009. – URL: https://surface.syr.edu/honors_capstone/417 (date of treatment 20.06.2022).
11. Mass: The Short Documentary Leonard Bernstein Mass. Great Performances on PBS // youtube.com. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=v47xtu_IUR0&t=3s (date of treatment 13.06.2022).
12. Zadikov R. Bernstein Talks About His Work // New York Times: website. – 1971. – 20 September. – URL: <https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,909992,00.html> (date of treatment 21.08.2022).

Якименко Юлия Владимировна,
преподаватель кафедры философии, истории, теории культуры
и искусства, аспирант МГИМ им. А.Г. Шнитке
(научный руководитель: доктор искусствоведения,
профессор А.Г. Алябьева)
e-mail: yuliyavladimironbatheory@yandex.ru

Yulia V. Yakimenko,
Lecturer of the Department of Philosophy, History,
Theory of Culture and Art in the Moscow A. Schnittke State Music Institute,
Postgraduate student (scientific adviser: Doctor of Arts,
Professor A.G. Alyabyeva)
e-mail: yuliyavladimironbatheory@yandex.ru

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE ROLE OF MUSIC LESSONS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые методические принципы музыкальных занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автор исходит из понимания того, что дети с ОВЗ, несомненно, требуют индивидуального подхода и разработанной индивидуальной программы обучения, и, тем не менее, должны быть интегрированы в общий образовательный процесс и в конечном итоге социализированы, то есть стать частью человеческого общества. Особенно благотворными по физиологическому и психологическому воздействию на детей оказываются музыкальные занятия, в особенности, занятия вокалом. При этом в числе важнейших принципов воздействия автором указывается универсальный принцип резонанса. Наиболее подходящим жанром, который при этом может быть использован, является песня. Автор рассматривает результаты воздействия на организм пения как такового, а также разучивания детьми фольклорно-песенного материала, специфически детских песен различного происхождения и авторских песен со значимым в воспитательном отношении словесным содержанием. В итоге делается вывод об эффективности гуманистического подхода в преподавании с использованием в игровой форме детского вокального репертуара.

Ключевые слова: ОВЗ, пение, музыкальные занятия, здоровье, педагогика, резонанс, фольклор, воспитание.

Abstract. The article discusses some methodological principles of music lessons with children with disabilities. The author proceeds from the understanding that children with disabilities undoubtedly require an individual approach and a developed individual training program, and, nevertheless, should be integrated into the general educational process and eventually socialized, that is, become part of a "normal" human society. Especially beneficial in terms of physiological and psychological effects on children are music classes, especially vocal classes. At the same time, among the most important principles of influence, the author indicates the universal principle of resonance. The most suitable genre that can be used in this case is a song. The author examines the results of the effects on the body of singing as such, as well as the learning of folklore and song material by children, specifically children's songs of various origins and author's songs with educationally significant verbal content. As a result, the conclusion is made about the effectiveness of the humanistic approach in teaching with the use of children's vocal repertoire in a playful way.

Keywords: limited health opportunities, singing, music lessons, health, program, resonance, folklore, education.

Введение. В последние несколько лет всё больше детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) посещают не специализированные, а в общеобразовательные учреждения (детские сады, школы, кружки) наравне с обычными детьми. Как показывает практика, это способствует их социализации. В принципе, ребёнок с ОВЗ может прийти в любую школу, и педагог будет обязан учесть его особенности и составить индивидуальную программу. Особо благотворное воздействие на таких детей оказывает искусство и возможность какого-либо творческого самопроявления. В связи с этим представляется актуальным рассмотреть специфику музыкальных занятий с «особенными» детьми. При этом, по нашему мнению, одним из важнейших выступает принцип резонанса.

Представляется чрезвычайно важным найти оптимальную педагогическую форму воздействия музыки на мозг, мозговые функции и развитие ребёнка, включающее его социальную адаптацию. Это требует изучения большого разнообразного научного и научно-педагогического материала и его систематизации, позволяющей в итоге составить план работы с детьми с ОВЗ.

В результате проделанной нами практической работы удалось обнаружить высокую эффективность музыкальных занятий для детей с особенностями развития. Мы могли убедиться, что такие занятия способствуют улучшению физического и психического состояния нестандартных учеников, требующих особого внимания, творческого подхода и чуткости.

Методика. Специально разработанные музыкальные занятия – существенный позитивный фактор в физическом, психическом и общекультурном развитии детей с ОВЗ. Такие занятия помогают ребёнку раскрыть свои таланты и облегчают его социализацию. Но прежде всего они способны поднять его уровень уверенности в собственных силах, что немаловажно, ведь внутренний настрой играет немалую роль для физического состояния «особенного» ребёнка. «Для большинства детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) характерна повышенная утомляемость. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании» [2, с. 2]. У некоторых детей, напротив, замечается высокая возбудимость, упрямство. Для «особенных» детей важны музыкальные занятия именно потому, что они захватывают ребёнка целиком, стимулируют и активизируют, одновременно предоставляя поле для «утилизации» возможного избытка энергии и возбуждённости. Развитие творческих способностей даёт детям стимул в проявлении себя как личности, в раскрытии собственных талантов.

Песни, которые им будут в дальнейшем предлагаться для разучивания на занятиях, помогут им раскрыть для себя новую образную сферу, развить воображение, а участие в концертах позволит преодолеть страх. Какова конкретная польза от музыкальных уроков?

Во-первых, ребёнок начинает верить в себя. Это один из основных факторов обучения и начальных этапов развития, так как у ученика появляется стимул к изучению чего-то нового. Во-вторых, происходит процесс социализации. Занятия вокалом подразумевают в перспективе и хоровое пение, а общая деятельность для достижения общей цели (концерта-праздника или иного мероприятия) способствует сближению членов коллектива. В-третьих, у ребёнка улучшается физическое состояние, поскольку во время занятий происходит незаметная, но очень эффективная работа над артикуляцией, дыханием, координацией движений и т. д. В процессе игры-разминки улучшается работа всего организма, укрепляется иммунитет. В-четвёртых, как результат предыдущих этапов работы, наблюдается положительная динамика в развитии эмоциональной сферы, так как музыка невозможна без проявления собственных чувств, выражения личного отношения к чему-либо.

Одним из самых важных принципов обучения вообще и музыкальных занятий с «особенными» детьми является принцип резонанса, который изучается уже более трёх столетий. Резонансный эффект, как оказалось, характерен не только для неодушевлённых предметов (например, струн). Он свойственен и человеку, так как в среднем мы на 60% и более состоим из воды, передающей звук по нашим клеткам. Отсюда возникает «массажный эффект» на молекулярном уровне. «Звуковые волны, попадая в резонансные частоты, соответствующие тому или иному органу, вызывают его максимальную вибрацию, оказывая на этот орган непосредственное воздействие» [3, с. 5]. Не менее важным становится также «резонанс» в отношениях учителя и ученика.

Результаты. Рассмотрим влияние пения на здоровье.

1. Пение сообщает телу «правильные» вибрации, что поднимает наш жизненный тонус.

2. Во время пения в мозгу человека вырабатываются особые химические вещества, гормоны, которые помогают нам ощутить покой и радость. В частности, известно, что в процессе пения вырабатываются такие «гормоны счастья», как эндорфины (они вырабатываются в ядрах гипоталамуса и вызывает ощущение легкости, удовольствия, эйфории, побуждают реализовывать мечты, достигать цели) и окситоцины (вырабатываются в головном мозге как

«гормоны объятий», отвечают за эмпатию и родственные связи, уменьшают напряжение и снижают уровень беспокойства).

3. Занятия вокалом положительно влияют на наше кровообращение и эндокринную систему, что положительно сказывается на наших миндалинах, лимфоузлах и всём иммунитете в целом. Следовательно, мы реже болеем.

4. Благодаря тому, что во время пения улучшается кровоснабжение, происходит активизация деятельности головного мозга. У нас улучшается память, усваивается большее количество информации.

5. Пение благоприятно влияет на развитие грудной клетки, так как заменяет дыхательную гимнастику. Занятия вокалом очень полезны для людей с заболеваниями лёгких.

6. Существуют вокальные методики, благодаря которым люди улучшают дикцию и даже излечиваются от заикания через пение.

В целом занятия вокалом способствуют развитию органов дыхания, чёткой артикуляции, нормализации психических функций, расширению образного и логического мышления, устранению голосовых дефектов. В связи с этим в настоящее время музыкальные занятия активно применяются в медицине, например, при восстановлении после заболеваний, связанных с дыхательной системой, после инсультов, а также при работе с детьми, имеющими особенности развития.

Обсуждение. В процессе подготовки программы музыкальных занятий неизбежно возникает вопрос об использовании тех или иных музыкальных жанров. Мы полагаем, что оптимальный жанр, который может быть использован на вокальных занятиях с детьми, – это песня. Песни, которые можно использовать при работе с детьми с ОВЗ, можно разделить на:

- 1) фольклорные песни,
- 2) детские песни,
- 3) авторские песни.

1. Фольклорные песни. Через фольклор происходит знакомство с народной традицией. Дети узнают про жизнь наших предков, про обряды и их особенности в разных регионах.

Песенный фольклор благотворно влияет на развитие памяти, так как в нём можно встретить большое количество внутripесенных повторов. Для занятий с детьми полезно использовать песенки-потешки, попевки, народные прибаутки, скороговорки, игры «в имена», в «вопрос-ответ». При этом возможно как пение с аккомпанементом, так и без него.

Например, для уроков отлично подойдёт народная потешка «Сорока-ворона», где с народной игрой сочетаются элементы упражнений на развитие мелкой моторики.

В процессе занятий могут быть использованы и другие фольклорно-песенные жанры. Среди них особую роль играют колыбельные и хороводные песни.

Колыбельная. «Разбирая библиотеки Древнего Вавилона, ученые обнаружили записи мамы, которая хотела успокоить своего ребенка. Они были выполнены клинописью на глиняной дощечке» [5, с. 2]. Учёные считают, что эти записи можно считать первым колыбельными. Получается, что несколько тысяч лет назад мамы через песню передавали свою любовь малышу, успокаивали и убаюкивали его. Ребёнку с ОВЗ также полезно включать или петь колыбельные, так как у некоторых детей наблюдается нервное перевозбуждение в начале урока. Для стабилизации нервной системы простые успокаивающие песни будут очень полезны.

Хоровод. Хоровод является одним из древнейших видов танца. Люди традиционной культуры водили хороводы на вечерках, на свадьбах. Со стороны может показаться, что это достаточно простой стиль танца, однако это не так. «Хороводные игры – это целый комплекс игровых упражнений, которые включают в себя свободное движение, музыку, пение, пантомиму, а также декламацию стихов» [4, с. 2].

Для детей вождение хороводов – очень важная часть занятия. Ученики взаимодействуют друг с другом, что способствует их социализации. Дети слушают музыку и двигаются в такт ей, что благоприятствует развитию ритмических навыков. Полезно совершать хороводы в начале и конце урока, когда необходимо настроиться на спокойное состояние.

2. *Детские песни.* «Использование музыкальных игр и упражнений способствуют развитию произносительной стороны речи, так как ритмико-мелодическая сторона её очень близка с музыкальной интонацией. Во время звукоподражаний и пения повышается нагрузка на мышцы артикуляционного аппарата, глотки, гортани, развивается дыхание» [6, с. 2]. Детские песни непосредственно учитывают особенности развития детей: они основаны на незамысловатых, но характерных интонационных оборотах, содержат простой для восприятия текст, который повторяется несколько раз. Это облегчает детям процесс заучивания и восприятия музыкальных номеров. Кроме того, песни «призывают» детей к совершению определённых действий в игровой форме.

Например, во время звучания детской песни «Едем, едем на лошадке» дети стучат в ложки соответственно утрируемой сильной доле. Или на слова «улетели прочь» из песенки «Комары и мошки» ученики активно размахивают руками. Это способствуют развитию координации движений.

3. Авторские песни. Использование авторских песен в процессе обучения играет не менее важную роль, так как они учат более чутко воспринимать красоту окружающего мира, развивают эстетическое чувство и обогащают духовную культуру. Во время прослушивания незатейливых, на первый взгляд, песен дети учатся находить и осмысливать содержание песни. Также авторские песни полезно исполнять: в них акцентируется специально выбранный и музыкально озвученный композитором текст, что способствует развитию эмоциональной подачи слова, развитию артикуляции во время пения. Внимание также направляется на смысл. Например, в песнях и фразах кота из мультфильма «Приключения кота Леопольда» можно найти множество нравственных советов, позволяющих детям лучше узнать мир. Благодаря любимым героям из сказок ученики быстрее поймут и запомнят, как нужно себя вести. Таким образом, авторские песни несут и воспитательную функцию.

Заключение. Работа с ОВЗ-аудиторией требует прежде всего гуманистического подхода, основанного на научно подтверждаемом убеждении, что все мы разные, имеем те или иные отличительные черты, и, тем не менее, все мы – люди. Эта работа невозможна без любви и понимания, внимания к каждому ученику и порой практически безграничного терпения, результатом которого станет позитивная динамика, прогресс и максимально возможная мера восстановления функций. При этом «особенный» ученик не должен чувствовать себя «больным», «неправильным», отделённым от общества и лишённым настоящей жизни. Строго индивидуальный подход к каждому особенному маленькому человеку, зависящий от диагноза и множества других разнообразных факторов, требует также значительных усилий по включению его в общество, что предполагает и воспитательную работу с окружающими его «обычными» детьми, которые также неповторимы и своеобразны. Сама музыка, синтезирующая в себе различные звуки и тембры, обращённая к разным слушателям, является примером такой «социализации». И высокая эффективность музыкальных занятий с детьми, обладающими особенностями развития, подтверждает силу искусства музыки и грамотной гуманистической методики преподавания.

Литература

1. *Афанасьев В.В.* Педагогическая профилактика психоэмоциональных состояний младших школьников в процессе музыкальных занятий // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 4. – С. 55-60.
2. *Животовская Ю.А.* Психолого-педагогические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья [электронный ресурс]. – URL: https://amgpgu.ru/upload/iblock/528/zhivotovskaya_yu_a_psikhologo_pedagogicheskie_osobennosti_detey_s_ogranichennymi_vozmozhnostyami_zdo.pdf (дата обращения 9.04.2023).
3. *Кужелева Т.В.* Влияние пения на здоровье человека: методическая работа [электронный ресурс]. – URL: <http://dshi22.com/public/504.pdf> (дата обращения 9.04.2023).
4. *Михайлюк И.А.* Хороводные игры для дошкольников: методическое пособие [электронный ресурс]. – URL: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://berezka-hmao.ru/data/documents/metod.posobie_horovodnye_igry_2.PDF&ved=2ahUKEwj04cXThbH_AhVRY4sKHdD1B5UQFnoECAwQAQ&usg=AOvVawoZDgOLAmXpf2aPqKX5h9ny (дата обращения 9.04.2023).
5. *Ситникова Е.* Сакральный смысл колыбельных песен [электронный ресурс]. – URL: <https://zhivokolo.ru/articles/slavyanskie-tradiczii/sakralnyij-smyisl-kolyibelnyix-pesen> (дата обращения 9.04.2023).
6. *Эрнст Е.В.* Влияние музыки на речевое развитие детей дошкольного возраста [электронный ресурс]. – URL: https://ds24vasilek.klgd.prosadiki.ru/media/2020/04/01/1252352545/Mliyanie_muzy_ki_na_rechevoe_razvitie_detej_doshkol_nogo_vozrasta.pdf (дата обращения 9.04.2023).

Ядова Варвара Денисовна,
студент кафедры народно-исполнительского искусства
МГИМ им. А.Г. Шнитке (научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент Ж.Д. Кривенко)

Varvara D. Yadova,
Lyadova Varvara Denisovna,
student of the Department of Folk Performing Arts
of the Moscow A. Schnittke State Music Institute
(scientific adviser: PhD of Pedagogical Sciences,
Associate Professor J.D. Krivenko)

ВОСПОМИНАНИЯ, РАЗМЫШЛЕНИЯ, ДОКУМЕНТЫ

А.С. Мамбетова,
Р.Р. Шайхутдинов

В.Б. НОСИНА – ПЕДАГОГ
(интервью с учениками разных лет)

Vera B. NOSINA is a TEACHER
(interviews with students of different years)

Аннотация. Настоящая работа посвящена педагогической деятельности Веры Борисовны Носиной – замечательной пианистки, музыканта-исследователя, профессора фортепианных кафедр РАМ им. Гнесиных и МГИМ им. А.Г. Шнитке. О своем наставнике рассказывают ученики Веры Борисовны разных лет: Лидия Александровна Резникова – доцент кафедры специального фортепиано РАМ им. Гнесиных; Евгинэ Георгиевна Агабальянц – доцент кафедры фортепианного искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке, преподаватель АМУ при МГК им. П.И. Чайковского; Ольга Сергеевна Данилова – старший преподаватель кафедры специального фортепиано РАМ им. Гнесиных.¹

Ключевые слова: педагог-музыкант, музыкант-исследователь, пианист Носина В.Б., ученики.

Abstract. This work is devoted to the pedagogical activity of Vera Borisovna Nosina, a wonderful pianist, musician–researcher, professor of piano Departments of the Russian Academy of Sciences. Gnessin and Moscow A. Schnittke State Music Institute. Vera Borisovna's students of different years tell about their mentor: Lidia Aleksandrovna Reznikova is an associate professor of the Department of Special Piano of the Russian Academy of Sciences. Gnessin; Evgenie Georgievna Agabalyants – Associate Professor of Piano Art at the Moscow A. Schnittke State Music Institute, teacher of the AMU at the MGK named after P.I. Tchaikovsky; Olga Sergeevna Danilova – senior lecturer at the Department of Special Piano of the Russian Academy of Sciences. The Gnessins.

Keywords: teacher-musician, musician-researcher, pianist Nosina V.B., students.

* * *

– **Здравствуйтесь, уважаемая Лидия Александровна! Расскажите, пожалуйста, о своём знакомстве с Верой Борисовной.**

– Здравствуйтесь! Моё «знакомство» с Верой Борисовной состоялось ещё до моего рождения. Моя мама, Резникова Галина Аркадьевна, была одной из первых учениц Веры Борисовны. Выпускница института имени Гнесиных,

¹ Беседы состоялись в марте 2022 г.

она воспитала множество пианистов, которые в последствии закончили высшие учебные заведения и связали свою жизнь с музыкой. Пришла моя мама к Вере Борисовне в 12 лет на курс педагогической практики по совету Фейгина. Он сказал: «Я тебе дам такую студентку, с которой ты будешь всю жизнь». Так и произошло. Жизнь нашей семьи крепко связана с Верой Борисовной. Я закончила Гнесинскую десятилетку в классе Веры Борисовны, затем поступила к ней в академию имени Гнесиных и у неё же закончила ассистентуру-стажировку. После этого несколько лет я была ассистентом в её классе. Это было счастье – работать с ней, сопровождать её студентов!

– **Действительно, судьбоносное знакомство! Что бы Вы могли сказать о Вере Борисовне как о педагоге, исполнителе, и уже коллеге?**

– Вера Борисовна известна как музыкант, педагог и автор работ по символике произведений И.С. Баха. Все, кто после общения с ней исполняют Баха, совершенно иначе осмысливают его музыку. Но мне хотелось бы поделиться мыслями о Вере Борисовне не только как о музыканте, связанным с именем Баха. Учёба в её классе дает возможность освоить стиль любого композитора, от барочной музыки до современной. Удивительно, насколько широко она может раскрыть мир любой эпохи и маленькому исполнителю, и уже зрелому музыканту. Вера Борисовна результативно и интересно работает с учениками любого возраста. Она всегда найдёт индивидуальный подход, словами и ассоциациями поможет найти правильный образ и способы его воплотить. Восхищает, как она выстраивает урок со студентами, а также ее мастер-классы. Хотелось бы на этом остановиться чуть подробнее.

– **Да, это очень интересная тема, расскажите, пожалуйста, подробнее.**

– На мастер-классах интересно присутствовать не только музыкантам, но и любому человеку, который любит искусство и музыку. Вера Борисовна за два часа успевает добиться от исполнителя то, к чему он шёл несколько месяцев, и неважно, это ребёнок или взрослый исполнитель. Мастер-класс – это как экспресс-курс уроков, которые проходят у неё в классе. Когда студент приносит произведение на урок первый раз, она всегда беседует о стиле композитора, исторической эпохе, в которой он творил, об истории создания произведения. Поражают её энциклопедические знания: ассоциации с художественной литературой, цитаты из стихотворений и примеры из изобразительного искусства. Это традиция, которая идет от ее профессора, Александра Львовича Иохелеса, о котором она часто рассказывает в классе и на вечерах памяти этого великого музыканта.

– **Безусловно, это общая черта, характерная для учеников Иохелеса. А что Вы можете сказать про уроки с Верой Борисовной, на что обращается первостепенное внимание?**

– На первых уроках всегда уделяется внимание аппликатуре, которая со временем, при исполнении на сцене, намного удобнее чем та, которая кажется правильной студенту при разборе. Работа над педализацией с первых уроков в классе Веры Борисовны тоже очень важна, как и в классе Александра Львовича Иохелеса. Она часто обращается к нотам, где есть рекомендации её профессора. Работая в своём классе, я также делюсь нотами, где есть рекомендации Веры Борисовны, это большая ценность для пианистов.

– **А как проходила работа в классе над звуком?**

– Все, кто соприкоснулся в жизни с Верой Борисовной как с педагогом, обладают особым звуком, этот факт часто отмечают слушатели. В классе Вера Борисовна придаёт работе над звуком огромное значение. На уроках происходит волшебство: с помощью звуковых упражнений, под строгим контролем учителя, рояль начинает петь, звуки парят в воздухе и остаются в душе и сердце надолго. На каждом уроке и мастер-классах Веры Борисовны всегда присутствует метод «кнута и пряника». Она может достаточно грозно поругать и при этом всегда добавить немного юмора. Поразительно, как она может расшевелить любого, даже уставшего от активной работы пианиста. Занимаясь со своими студентами, я на каждом уроке цитирую Веру Борисовну, делюсь её секретами, приемами игры и звукоизвлечения.

– **Невозможно с этим не согласиться! Как ценно, что Вы являетесь продолжателем традиций, школы, включаете в свои уроки приёмы, рекомендации, полученные когда-то от своего учителя!**

– Добавлю, что меня восхищает еще один из её талантов. В произведениях танцевального жанра, где необходимо донести до студента стиль и манеру игры, Вера Борисовна с энтузиазмом «уходит» в танец и класс превращается в бальный зал. Пианист моментально воплощает это в произведении! Каждый урок и встреча с Верой Борисовной – это яркое событие, влияющее и на душу студента, и его профессионализм.

* * *

– **Здравствуйте, уважаемая Евгения Георгиевна! Как мы знаем, Вы закончили ГМПИ им. Гнесиных у Веры Борисовны в 1977 году. Что Вы вспоминаете о том времени?**

– Добрый день! Я думаю, что главным и постоянным моим чувством на уроках Веры Борисовны было то, что мне повезло: я занимаюсь с добрым, светлым и очень компетентным человеком. Помню, часто удивляло, что Вера Борисовна может так быстро и точно определить, какие слова надо сказать ученику, чтобы помочь ему понять смысл произведения. Причем, это касалось не только целостного решения, но и отдельных фрагментов: сразу же предлагались варианты проработки технически сложных мест. Общение с Верой Борисовной – всегда радость, я ценю ее теплое отношение ко мне, ее готовность откликнуться на любую мою просьбу, найти время вникнуть в суть вопроса. Это дорогого стоит.

– **Что Вам больше всего запомнилось на уроках?**

– Вера Борисовна особое внимание уделяла звукоизвлечению. Проблема правильного звукоизвлечения упирается в то, насколько хорошо удалось организовать пианистический аппарат ученика. Для достижения необходимой свободы использовались самые различные способы, начиная от посадки за инструментом (когда вплотную к инструменту, а когда откинувшись на спинку стула) и до применения целого ряда конкретных пианистических приемов, нацеленных на преодоление тех или иных фактурных трудностей.

– **Работа над какими стилями Вам запомнилась больше всего?**

– Самые яркие мои воспоминания связаны с работой Веры Борисовны над полифонией Баха. Сразу делался акцент на смысловое начало музыки. По мере изучения сочинения с его стилистическими и штриховыми особенностями постепенно оживала полифоническая ткань. Произведение, казавшееся мне поначалу слишком длинным, наполняясь смыслом, обретало строгую, почти архитектурную форму. Уроки над баховской полифонией почти всегда сопровождались разговорами, далеко выходящими за рамки конкретного произведения, становясь как бы просветительскими.

– **Что Вы можете сказать о Vere Борисовне как об исполнителе?**

– Вера Борисовна – музыкант, в котором с годами открываются все новые и новые грани пианистической свободы. Когда слушаешь ее, кажется, что между звуками существует некая жизнь, скрытая от посторонних глаз. Звуковая «рукотворная тайна» завораживает, интригует слушателя, а исполнитель,

владеющий этим даром, может фантазийно относиться к композиторским опусам, смело привнося своё и играя их каждый раз по-новому. Слушать Веру Борисовну – всегда большое счастье! Таких людей, как Вера Борисовна, я называю «маги и волшебники».

– **Чему бы Вам хотелось научиться у Веры Борисовны больше всего?**

– Если по большому счёту, не только сугубо профессионально – той главной жизненной доминанте, которой она обладает, и которая позволяет ей отделять мелкое от важного, суетное от вечного, ведь именно это и наполняет смыслом нашу жизнь.

* * *

– **Здравствуйте, Ольга Сергеевна! Как нам известно, Вы уже довольно давно знаете Веру Борисовну: девять лет обучения у профессора, затем совместная работа на одной кафедре. Как Вы считаете, какие качества прежде всего отличают Носину–педагога?**

– Добрый день! Я считаю, что это большая чуткость и внимательность по отношению к ученику. Она старается понять жизненный мир, индивидуальную ситуацию каждого студента. Вера Борисовна верит, что сам студент за годы учёбы в академии, институте может открыть что-то в себе самом. Это делается благодаря такому чуткому отношению и атмосфере, которая создается в классе. В такой среде действительно каждый раскрывается как индивидуальность, находит свою «нишу».

– **Вы считаете это проявлением особого педагогического таланта или следствием богатейшего опыта, накопленного за годы работы?**

– Мне кажется, это все-таки талант, помноженный на опыт. А вот умение предугадывать и «благословлять» будущий профессиональный путь каждого ученика – это, конечно же, талант в чистом виде.

– **Поделитесь, пожалуйста, работа над каким произведением Вам запомнилась более всего и почему?**

– Вера Борисовна всегда очень ярко доносит до учеников смысл художественного образа, использует метафоры, читает стихи, рассказывает о культуре разных народов, поёт и танцует! Мне запомнилось, как она работала со мной над речитативом из первой части Семнадцатой сонаты Л. Бетховена. Она встала из-за рояля и с чувством прочитала молитву. Эффект бы моментальным! Это помогло решить многие звуковые исполнительские задачи.

Или, к примеру, в начале разработки «Трагической сонаты» Н. Метнера Вера Борисовна прочитала стихотворение В. Хлебникова: «... И когда знамёна оптом пронесет толпа, ликуя, я проснуся, в землю втопан, пыльным черепом тоскуя». Рисовалось что-то зловещее, угрожающее, в багровых тонах. В работе над сонатой Й. Гайдна рождался детективный сюжет, сонаты В.А. Моцарта представляли собой театр.

Вера Борисовна на ходу придумывает сюжет и очень артистично увлекает ученика. Всё это происходит путём использования интересных сравнений. К примеру, первую прелюдию А. Скрябина из ор. 22 она сравнивала с медленно вращающимся земным небом. Вера Борисовна использует такие понятия, как энергия, пространство, волновая музыка, прорыв в иные сферы. Здесь примером могут служить трели в первой части Четвертого концерта Л. Бетховена как некий переход в другое пространство. Это раздвигает границы чисто музыкального мышления. При этом Вера Борисовна всегда занимается исполнительской «кухней», подробнейшим образом и досконально разбирает произведение.

– Очень интересные примеры, Ольга Сергеевна! А что Вы можете рассказать о способах технической работы?

– Из интересных и полезных технических способов работы: одна рука играет, а другая над ней «рисует» в воздухе линию развития этой мелодии – гибко, плавно и пластично. Это я говорю, например, о партии левой руки в прелюдии А. Скрябина ор. 13 №3. Ещё помогают рекомендации учить что-то стоя, а потом – сидя под роялем, буквально находясь носом около клавиатуры (эти способы хорошо помогают в работе над этюдами). Также помогает совет учить произведение, откинувшись на спинку стула. Ещё интересно дыхание «ха», из йоги, которое Вера Борисовна рекомендует делать перед выступлением.

– В заключение нашей беседы, скажите, пожалуйста, чему бы Вам хотелось продолжать учиться у Веры Борисовны?

– Самое главное, чему хочется учиться у Веры Борисовны – это умение проникать вглубь произведения, мыслить яркими образами, находить основную идею. Она учит «дешифровать» музыкальный текст, насыщенный символами, риторическими фигурами... учит видеть и слышать интонационную жизнь сочинения.





ФОТОГАЛЕРЕЯ

10-13 июня состоялся VI Всероссийский музыкальный фестиваль «Роденные Рос-
сией». Народный хор МГИМ им. А.Г. Шнитке (художественный руководитель: доцент
А.И. Василенко) получил диплом Лауреата





28 августа 2023 года ректор Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке Анна Иосифовна Щербакова приняла участие во встрече Мэра Москвы Сергея Семеновича Собянина с активом Северо-Западного административного округа



Студенты кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ им. А.Г. Шнитке Власова Юлия (научный руководитель доцент Громова О.В.) и Грушина Мария (научный руководитель преподаватель Клесова И.О.) стали Лауреатами III степени на Общероссийском конкурсе «Молодые дарования России 2023»



Информация для авторов

Общие правила

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