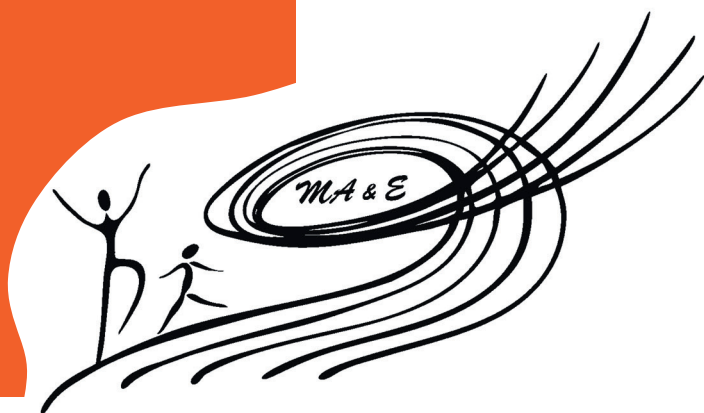


**MUSICAL
ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

2021
Том (Vol.) 9
№ 3

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

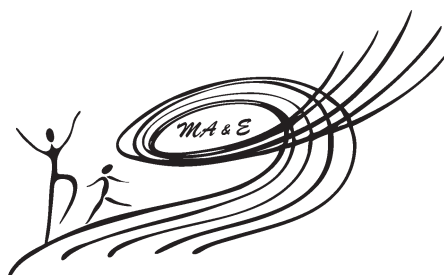
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире
музыкального искусства и образования

Журнал является рецензируемым изданием
Издаётся с 2013 г. Выходит 4 раза в год

2021 • 3

Том 9



Учредитель и издатель:

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Журнал включен в международную базу данных Scopus с 20 августа 2020 года.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий Высшей аттестационной комиссии (ВАК).

До 2019 г. журнал выходил под названием: Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-75325 от 15 марта 2019 г.

Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу «Пресса России» – 85002.

Адрес редакции: 115172 г. Москва, Новоспасский переулок, д. 3, к. 3, Факультет музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета, оф. 203.

Тел.: +7 (495) 632-79-81

E-mail: metod-musik@yandex.ru

При полной или частичной перепечатке материалов ссылка на журнал «Музыкальное искусство и образование» обязательна.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Барышева Тамара Александровна

доктор психологических наук, профессор

Вудворд Шила

доктор философии, адъюнкт-профессор и директор департамента музыки Восточно-Вашингтонского университета (США), член Президиума Международного общества музыкального образования (ИСМЕ)

Гажим Ион

доктор педагогических наук, профессор (Молдавия)

Гергиев Валерий Абисалович

народный артист России, Почётный доктор, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова, почётный профессор Московской и Санкт-Петербургской консерваторий

Гуревич Владимир Абрамович

доктор искусствоведения, профессор, секретарь Союза композиторов РФ

Дорфман Леонид Яковлевич

доктор психологических наук, профессор

Кирнарская Дина Константиновна

доктор искусствоведения, доктор психологических наук, член Союза композиторов России, член Союза журналистов России

Мелик-Пашаев Александр Александрович

доктор психологических наук

Соколов Александр Сергеевич

доктор искусствоведения, профессор, член Союза композиторов России

Форрест Дэвид

доктор философии, профессор Университета Мельбурна (Австралия)

2

Цыпин Геннадий Моисеевич

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор, член Союза композиторов России

Щедрин Родион Константинович

почётный профессор Московской и Санкт-Петербургской консерваторий, композитор, народный артист СССР

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е. В. Николаева (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор

Е. Д. Критская (зам. главного редактора) – кандидат педагогических наук, доцент

М. С. Осеннева (ответственный секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

Б. Р. Иофис – кандидат педагогических наук, доцент

Е. П. Красовская – кандидат педагогических наук, доцент

А. В. Торопова – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Редактор **А. А. Кравчук**

Верстка **Н. И. Лисова**

Дизайн **И. В. Нартова**

MUSICAL ART and EDUCATION

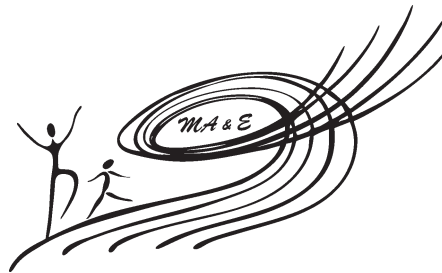
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

*Scientific Journal about the World of Music Art
and Education*

2021 • 3

The Journal is a peer-reviewed scientific publication
The journal was founded in 2013
Comes out 4 times a year

Volume 9



The founder and the publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Moscow Pedagogical State University"

Journal is included in abstract and citation database Scopus from August 20, 2020.

Journal is included by Higher Attestation Commission of RF in the List of leading peer-reviewed scientific editions, published in the Russian Federation.

Until 2019 journal was published under the title: Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education".

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (Roscomnadzor). Registration certificate ПИ № ФС77-75325 March 15, 2019

Subscription index in the United Catalogue "Pressa Rossii" – 85002.

Adress: 115172, Moscow, Novospassky pereulok, 3-3, Department of Musical Art, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, office 203.

Tel.: +7 (495) 632-79-81.

E-mail: metod-musik@yandex.ru

In case of partial or complete reproduction of the journal materials, the reference to "Musical Art and Education" Journal is mandatory.

Editor's views may differ from the authors' opinions.

EDITORIAL BOARD

T. A. Barysheva

Doctor of Psychological Sciences, Professor

L. Ya. Dorfman

Doctor of Psychological Sciences, Professor

D. Forrest

PhD, Professor at the Faculty of Arts of the Royal Melbourne Institute of Technology/RMIT University (Australia)

I. Gagim

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova)

V. A. Gergiev

People's Artist of Russia

V. A. Gurevich

Doctor of Arts, Professor, Secretary of the Union of Composers of Russia

D. K. Kirnarskaya

Doctor of Arts, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Member of the Union of Composers of Russian Federation, Member of the Union of Journalists of the Russian Federation

A. A. Melik-Pashaev

Doctor of Psychological Sciences

R. K. Shchedrin

Composer, People's Artist of the USSR

A. S. Sokolov

Doctor of Arts, Professor, Member of the Union of Composers of Russia

G. M. Tsybin

Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Arts, Professor, Member of the Union of Composers of Russia

4

Sh. Woodward

PhD, ISME Immediate Past-President, Associate Professor and Director of Music Education, Eastern Washington University

EDITORIAL BOARD

Nikolaeva E. V. (Editor-in-Chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Kritskaya E. D. (Deputy Editor-in-Chief) – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Osenneva M. S. (Executive secretary) – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Iofis B. R. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Krasovskaya E. P. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Toropova A. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Editor **A. A. Kravchuk**

Makeup **N. I. Lisova**

Design **I. V. Nartova**

Научные направления издания по отраслям наук:

13.00.00 – Педагогические науки:

13.00.01 *Общая педагогика, история педагогики и образования*

13.00.02 *Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)*

13.00.08 *Теория и методика профессионального образования*

19.00.00 – Психологические науки:

19.00.01 *Общая психология, психология личности, история психологии*

17.00.00 – Искусствоведение:

17.00.02 *Музыкальное искусство*

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Николаева Е. В.** Профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка будущих музыкантов-педагогов: содержание, структура, особенности реализации 9
- Малинковская А. В.** Педагогические аспекты исполнительской интерпретации музыкального произведения 29
- Стулова Г. П.** Объективные методы исследования в вокальной педагогике 48

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Гвоздевская Г. А.** Методы поддержания психической активности обучающихся при освоении музыкальных инструментов в режиме онлайн (на примере фортепиано) 66

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Схаплок Г. А.** Эволюция советского духового марша в послевоенный период как предмет изучения будущими военными дирижёрами 81

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

- Кошкарева Н. В.** Художественно-педагогическая интерпретация полифонического письма композиторов авангардного направления на примере хоровой сюиты С. Губайдулиной «Посвящение Марине Цветаевой» 93
- Корчагина Н. В., Полякова А. А.** Содержание и основные направления подготовки певцов к профессиональной исполнительской деятельности артиста-вокалиста мюзикла 107

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бабак Е. А.** Музыкально-педагогические воззрения на эмоционально-ценностное отношение к музыке императора Николая Павловича Романова. 122
- Кислова О. Н.** Русский детский музыкальный фольклор второй половины XIX века в историческом, теоретическом и педагогическом аспектах. 139
- Корноухов М. Д.** Синергетический подход в руководстве дипломными работами выпускников музыкально-педагогических вузов 159
- Родина О. А.** Проблема регистровой настройки голосов детей старшего дошкольного возраста. 171

Подписано в печать 30.09.2021.
Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.

The Journal is Devoted to the Following Scientific Fields:
Pedagogical Sciences (13.00.01; 13.00.02; 13.00.08)
Psychological Sciences (19.00.01)
Art Sciences (17.00.02)

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

- Nikolaeva E. V.** Professionally Oriented Historical and Pedagogical Training
 Future Musicians-Teachers: Content, Structure, Implementation Features 9
- Malinkovskaya A. V.** Pedagogical Aspects of the Performing Interpretation
 of a Musical Composition. 29
- Stulova G. P.** Objective Methods of Research in Vocal Pedagogy 48

MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

- Gvozdevskaia G. A.** Methods of Maintaining the Mental Activity of Students
 When Learning to Play Musical Instruments Online (On the Example
 of Learning to Play the Piano)..... 66

7

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

- Skhaplok G. A.** The Evolution of the Soviet Brass March in the Post-War Period
 as a Subject of Study by Future Military Conductors. 81

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

- Koshkareva N. V.** Artistic and Pedagogical Interpretation of Polyphonic Letter of Avant-garde Composers on the Example of the Choral Cycle “Dedication to Marina Tsvetaeva” by Sofia Gubaidulina 93
- Korchagina N. V., Polyakova A. A.** Content and Main Directions of Training Singers for the Professional Performance Activity of the Artist-Vocalist of Musical 107

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

- Babak E. A.** Musical and Pedagogical Views on the Emperor Nikolai Pavlovich Romanov’ Emotional and Value Attitude to the Music 122
- Kislova O. N.** Russian Children’s Musical Folklore of the Second Half of the XIX Century in Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects 139
- Kornoukhov M. D.** Synergistic Approach in the Management of Diploma Works of Graduates of Musical and Pedagogical Universities. 159
- Rodina O. A.** Problem of Voice Register Adjustment in 5 to 7-Year-Old Children. 171

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-ПЕДАГОГОВ: СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Е. В. Николаева,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. В статье представлена характеристика разработанной автором системы профессионально ориентированной историко-педагогической подготовки будущих музыкантов-педагогов. Специальное внимание уделяется её зарождению и дальнейшему становлению. Раскрываются целевая направленность, целостный концептуальный и личностно ориентированный подходы к определению содержания и организации учебного процесса. Подчёркивается особое значение, которое придаётся развитию историко-педагогического мышления обучающихся. Обосновывается необходимость проблемности в изложении учебного материала и диалогических форм общения; ориентации студентов на трёхвекторный анализ изучаемого исторического феномена в интонационном, парадигмально-педагогическом и цивилизационном аспектах; нахождения в исторических источниках идей для размышления, прослеживания их генезиса и педагогической интерпретации целесообразности адаптации применительно к решению актуальных для настоящего времени проблем. Показано, что ориентирами, которыми могут руководствоваться студенты в своей деятельности, являются: понятная им цель и необходимый инструментарий в виде представлений о периодизации истории музыкального образования; об исследовательских методах; о содержании, структуре и способах осуществления историко-педагогического анализа. Отмечается значимость формирования положительного эмоционально-ценностного отношения обучающихся к историко-педагогической подготовке. Дётся предельно краткое описание её содержания и пирамидальной структуры, охватывающей все уровни вузовского образования.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка, содержание, целостный

© Николаева Е. В., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

концептуальный подход, личностно ориентированный подход, направленность на развитие эмоционально-ценностного отношения и историко-педагогического мышления, пирамидальная структура.

Благодарности: Автор благодарен своему первому учителю истории в общеобразовательной школе № 221 г. Москвы Анатолию Константиновичу Орлову (1928–1991) за уроки, которые запомнились на всю жизнь своим метапредметным, художественно-образным подходом к раскрытию исторических проблем и интереснейшими творческими заданиями на развитие исторического мышления, а также доктору педагогических наук, профессору, научному консультанту Эдуарду Борисовичу Абдуллину (1940–2020), который вдохновил на разработку нового подхода к изучению истории музыкального образования и ценными советами и практической помощью способствовал созданию системы профессионально ориентированной историко-педагогической подготовки на факультете музыкального искусства МПГУ.

Для цитирования: Николаева Е. В. Профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка будущих музыкантов-педагогов: содержание, структура, особенности реализации // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 9–28. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-9-28.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-9-28

PROFESSIONALLY ORIENTED HISTORICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING FUTURE MUSICIANS-TEACHERS: CONTENT, STRUCTURE, IMPLEMENTATION FEATURES

10

Elena V. Nikolaeva,

Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russian Federation, 119435

Abstract. The article presents the system of professionally oriented historical and pedagogical training future musicians-teachers developed by the author. Special attention is paid to its origin and further development. The article reveals the target orientation, holistic conceptual and personality-oriented approaches to determining the content and organization of the educational process. The special importance attached to the development of historical and pedagogical thinking of students is emphasized. The necessity of clearly articulated problems in the presentation of educational material and dialogical forms of communication is substantiated; orientation of students to a three-dimensional analysis of the studied historical phenomenon in intonation, paradigm-pedagogical and civilizational aspects; finding ideas for reflection in historical sources, tracing their genesis and pedagogical interpretation of the expediency

of adaptation in relation to solving current problems. It is shown that the guidelines that students can be guided by in their activities are: a clear goal and the necessary tools in the form of ideas about the periodization of the history of music education; about research methods; about the content, structure and methods of historical and pedagogical analysis. The importance of forming a positive emotional and value attitude of students to historical and pedagogical training is noted. An extremely brief description of its content and pyramidal structure, covering all levels of university education, is presented.

Keywords: musical and pedagogical education, professionally oriented historical and pedagogical training, content, holistic and conceptual approach, personality-oriented approach, focus on the development of emotional and holistic attitude and historical and pedagogical thinking, pyramid structure.

Acknowledgements: The author is grateful to his first history teacher at the secondary school No. 221 in Moscow, Anatoly K. Orlov (1928–1991) for the lessons that were remembered for a lifetime for their meta-subject, artistic and imaginative approach to the disclosure of historical problems and interesting creative tasks for the development of historical thinking, as well as Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Scientific Consultant Eduard B. Abdullin (1940–2020), who inspired the development of a new approach to the study of the history of music education and, with his valuable advice and practical help, contributed to the creation of a system of professionally oriented historical and pedagogical training at the Faculty of Musical Art of Moscow Pedagogical State University.

For citation: Nikolaeva E. V. Professionally Oriented Historical and Pedagogical Training Future Musicians-Teachers: Content, Structure, Implementation Features. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 9–28 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-9-28.

Введение

«Педагогическая мудрость Прошлого
есть вечное воззвание в Будущее».

К. И. Салимова [1, с. 23]

Столь лаконичное и вместе с тем чрезвычайно ёмкое по содержанию высказывание Кадрии Салимовой призывает каждого, кто ставит перед собой цель стать профессионалом в выбранном для себя виде деятельности, изучать историю как источник рождения новых плодотворных идей для её совершенствования и дальнейшего развития. Именно обращение

к истории способно приоткрыть для начинающего осваивать новую профессию процесс её становления и развития; вскрыть механизмы, оказывающие воздействие на происходящие в ней преобразования; воспламенить воображение новым взглядом на её современное состояние и перспективы дальнейшего развития в опоре на опыт своих предшественников. Не исключением в этом отношении являются и те будущие музыканты-педагоги, которые стремятся проникнуть в сокровенные глубины музыкального искусства, оценить его роль в жизни человека, проследить эволюцию музыкально-педагогических

воззрений на содержание и особенности трансляции музыкального опыта от одного поколения к другому, наметить стратегическую линию своего вхождения в профессию **как активного деятеля музыкальной культуры и образования.**

Вместе с тем ретроспективный анализ собственного отношения к истории музыкального образования и многолетние наблюдения за отношением к ней студентов, только приступающих к овладению музыкально-педагогической деятельностью, показывают, что понимание значимости её изучения для музыканта-педагога приходит далеко не сразу.

Не будет преувеличением сказать, что, вступая на стезю посвящения себя музыкальной профессии, подавляющее большинство абитуриентов, поступающих в музыкально-педагогические вузы, в первую очередь стремятся стать *музыкантами*, поскольку общение с музыкальным искусством является одним из главных смыслов их жизненных устремлений. Лишь немногие из них уже изначально хотят быть *музыкантами-педагогами* и видят в этом своё призвание, поэтому считают для себя важным не только освоение собственно музыкальных дисциплин, но и постижение основ педагогического мастерства. Однако этого нельзя сказать по отношению к изучению *истории музыкального образования.* За редким исключением историко-педагогическая деятельность их не привлекает, так как в годы обучения в школе у них сложился устойчивый стереотип об истории как науке о прошлом, которая мало что может дать для будущей профессии. В лучшем случае такие студенты, поступив в вуз, находят для себя полезным познакомиться с трудами выдающихся музыкантов-педагогов в той области музыкального исполнительства, которая выбрана ими как приоритетная. Вот почему

формирование положительного эмоционально-ценностного отношения к историко-педагогической подготовке в недрах вузовской системы музыкально-педагогического образования становится одной из первостепенных задач. Её решение, как показывает опыт такой подготовки на факультете музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета, в значительной мере зависит от раскрытия значимости обращения студентов к истории музыкального образования для будущей профессиональной деятельности и обращённость к развитию их творческого потенциала.

Зарождение, становление и утверждение профессионально ориентированной системы вузовской историко-педагогической подготовки будущих музыкантов-педагогов

Обращаясь к истокам зарождения и становления воззрений на историю музыкального образования как компонент вузовской подготовки, необходимо отметить, что **введение отдельных исторических свидетельств в содержание музыкально-педагогического образования в России** впервые было осуществлено О. А. Апраксиной на основе проведённого ею первого в стране фундаментального исследования процесса становления и развития музыкального воспитания в России в общеобразовательной школе [2; 3]. В свой авторский курс «Методика музыкального воспитания в школе» Ольга Александровна включила целый ряд тем историко-педагогической направленности [4], которые с 1987 года были выделены в программе данной учебной дисциплины в специальный раздел «История становления музыкального воспитания в школе». В центре внимания

обучающихся оказалась, главным образом, зависимость целей, содержания и методов общего музыкального воспитания в светских учебных заведениях в России от тех задач, решение которых стояло перед музыкантами-педагогами, начиная со второй половины XIX века до 80-х годов XX столетия. Наличие раздела, посвящённого музыкальному образованию в XX веке за рубежом, делало возможным сравнение подходов отечественных и зарубежных музыкантов-педагогов к решению отдельных актуальных для того времени музыкально-педагогических проблем.

Для широкого внедрения в педагогическую практику введённого О. А. Апраксиной исторического аспекта в вузовское музыкально-педагогическое образование большое значение имело то, что в качестве дополнения к материалу в авторском пособии были опубликованы и первые образцы учебно-методического оснащения, ориентированные на его углублённое изучение [5; 6 и др.]. Включённые в них данные значительно расширяли представления о воззрениях отдельных музыкантов-педагогов и организации общего музыкального образования в различных учебных заведениях, сложившиеся в России в рассматриваемый исторический период.

Дальнейший вклад в развитие обозначенного аспекта вузовской подготовки внесли **первые программы историко-педагогической направленности**: спецкурс Елены Андреевны Бодиной «История музыкально-эстетического воспитания школьников» (1987 г.) [7] и программа комплексной учебной дисциплины «История и теория музыкальной педагогики», разработанная Наталией Алексеевной Терентьевой (1992 г.) [8], а также учебное пособие к ней «История и теория музыкальной педагогики и образования» (1994 г.) [9].

В программе Е. А. Бодиной основной акцент сделан на воспитательном аспекте музыкально-педагогических воззрений на общее музыкальное образование и их эволюции в контексте той или иной художественно-исторической эпохи развития европейской культуры, начиная от античности до 80-х годов XX столетия. В программе Н. А. Терентьевой в центре внимания оказался процесс исторического развития музыкально-педагогических воззрений в широком культурологическом контексте – «во взаимосвязи с общепедагогическими, художественно-эстетическими течениями, особенностями музыкальной культуры и искусства в различные исторические эпохи» [8, с. 3]. К тому же впервые в отечественной системе музыкально-педагогического образования специальное внимание уделялось цивилизациям Древнего Востока; становлению и развитию профессионального музыкального образования на примере зарубежных и отечественных исполнительских школ.

Тем самым в программах Е. А. Бодиной и Н. А. Терентьевой были обозначены два основных вектора изучения истории музыкального образования с ориентацией, соответственно, на общее или профессиональное музыкальное образование, а также доказаны возможность и целесообразность значительного расширения тех временных и пространственных координат, в которых она может быть включена в учебный материал.

Стимулом для дальнейшего совершенствования историко-педагогической подготовки музыкантов в 90-е годы XX столетия стало фундаментальное исследование Эдуарда Борисовича Абдуллина «Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования» [10]. Представленная в нём модель формирования методологической культуры

будущих музыкантов-педагогов, а также принципиально новый для педагогики музыкального образования научный инструментарий в виде методологического анализа послужили ориентирами для разработки автором статьи концептуальных основ учебной дисциплины «История отечественного музыкального образования (с древнейших времён до начала XX столетия)» [11]. Целесообразность её обособления в качестве *одной из самостоятельных вузовских учебных дисциплин* была поддержана музыкально-педагогическим сообществом в 1999 году на международной научно-практической конференции «История музыкального образования как наука и как учебный предмет» [12]. В 2000 году данная дисциплина в доработанной и расширенной версии [13] вошла в федеральный компонент общеобразовательных дисциплин Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 030700 – Музыкальное образование (квалификация – учитель музыки) [14].

С этого времени развитие историко-педагогической подготовки будущих музыкантов-педагогов получило новый импульс и осуществлялось в контексте тех процессов реформирования вузовского образования, которые происходили в стране в связи с вступлением в Болонский процесс, а также с учётом результатов внедрения данной дисциплины в педагогическую практику.

К настоящему времени разработана и успешно апробирована *система профессионально ориентированной историко-педагогической подготовки будущих музыкантов-педагогов*, предусматривающая последовательное, всё более полное и многогранное её воплощение в изучаемых студентами методолого-методических дисциплинах педагогической

направленности. Рассмотрим заложенные в ней основополагающие концептуальные положения.

Концептуальные основания профессионально ориентированной историко-педагогической подготовки музыкантов-педагогов

Цель разработанной системы заключается в её ориентации на формирование готовности обучающихся к историко-педагогической преподавательской и исследовательской деятельности в системе общего и дополнительного музыкального образования, среднего специального и высшего музыкально-педагогического образования.

Стержневыми основаниями данной системы являются *два взаимодополняющих методологических подхода* к определению её содержания и организации учебного процесса: целостный концептуальный и личностно ориентированный.

Целостный концептуальный подход к профессионально ориентированной историко-педагогической подготовке предполагает рассмотрение процесса становления и развития музыкального образования с древнейших времён до наших дней как совокупности трёх основных направлений: народной, религиозно-духовной и светской ориентации с позиции интонационного, парадигмально-педагогического и цивилизационного методов изучения [15, с. 22–39]. Поскольку этот подход уже получил освещение в научных публикациях автора [16; 17 и др.] и в вузовской программе к курсу «История музыкального образования» [18], ограничимся далее кратким перечислением лишь некоторых его характеристик и их аргументации.

Педагогическая целесообразность такого подхода обусловлена несколькими

факторами. Прежде всего – это представленность в музыкальной культуре, а следовательно, и в музыкальном образовании трёх направлений, которые принципиально отличаются мировоззренческими установками, содержанием и организацией трансляции музыкального опыта от одного поколения к другому. А это значит, что в историко-педагогической подготовке эволюция музыкально-педагогической мысли и образовательной практики не может проследиваться исключительно в недрах музыкального искусства светской ориентации, как это было ранее. По мере всё большего возрастания интереса россиян к народному музыкальному творчеству и востребованности в религиозном образовании перед вузами встаёт задача подготовить обучающихся и для работы в данных образовательных сферах. Для этого им необходимо понимать не только процесс становления и развития каждого из обозначенных направлений, но и характер их сопряжения на разных исторических этапах. Тем самым они смогут избежать грубейших ошибок в своей педагогической деятельности, которые неизбежно возникают, если в содержании и методах обучения не учитывается специфика осваиваемого музыкального материала. Таковы, к примеру, широко применяемые в современной практике способы разучивания образцов древнерусского певческого искусства на основе их перевода на привычную для нашего времени пятилинейную нотацию, вне учёта присущего знаменной системе духовного толкования каждого её элемента; разучивание народных песен аналогично тому, как и произведений так называемой «опус-музыки» (термин Т. В. Чередниченко [19]) и тем самым игнорирование способов и приёмов, исторически сложившихся в недрах традиционной музыкальной культуры.

Не меньшее значение имеет то, что целостный концептуальный подход создаёт оптимальные условия для формирования готовности обучающихся находить нестандартные решения для тех проблем, которые встают перед музыкантами-педагогами в наше время в опоре на интерпретацию педагогических воззрений, оформившихся в историческом опыте предшествующих поколений, а также прогнозировать на этой основе перспективы развития отечественного музыкального образования.

Характеризуя данный методологический подход, особо следует отметить его **направленность на развитие историко-педагогического мышления обучающихся**. Предваряя раскрытие данного принципа уместно вспомнить слова Владимира Ивановича Вернадского: «Мыслящий и работающий человек есть мера всему. Он есть огромное планетное явление» [20, с. 65]. Вот таким «планетным явлением» для педагогики музыкального образования может стать будущий музыкант-педагог, если уже в годы учёбы пробудить у него желание мыслить как педагог и исследователь, изучать процесс зарождения, становления и развития музыкального образования, понимать его движущие силы и, в меру своих возможностей, содействовать его дальнейшему развитию.

Не могу не привести в связи с этим и совет Готхольда Эфраима Лессинга своим читателям в XVIII веке: «Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но, ради Бога, размышляйте, и хотя криво, да сами» [20, с. 118]. Этот пламенный призыв и сегодня актуален. Он обращён не только к обучающимся. Соответствующие выводы необходимо сделать и преподавателям историко-педагогических дисциплин, поскольку до сих пор во многих руководствах по истории музыкального образования преобладает описательный метод изложения

учебного материала. Это неминуемо ведёт к тому, что студенту остаётся лишь понять прочитанное и более или менее полно его пересказать. Исключение представляют собой отдельные вопросы и задания для самостоятельной работы, которые предлагаются по завершении прохождения каждой учебной темы. Но этого явно недостаточно.

Дабы побудить студентов *размышлять*, преподавателю предстоит так построить лекционный материал, чтобы в нём кроме изложения необходимого для освоения той или иной темы исторического контента была заложена *проблемность*. С этой целью целесообразно включение в него сравнительного анализа различных точек зрения на одни и те же исторические события, явления, факты. Важно также повышение роли проблемного изложения в формулировках вопросов и заданий для самостоятельной работы. Хорошие результаты показывает выполнение обучающимися музыкально-педагогических эссе на предложенную историко-педагогическую проблему, поскольку при их написании требуются знание и применение историко-педагогического глоссария, продуманность формулировок, умение обосновать систему доказательств правомерности или, наоборот, неправомерности рассматриваемого положения.

Но главное – необходима ориентация студентов на нахождение в учебном материале *идей для размышления*. Как утверждал Виссарион Григорьевич Белинский, «В науке должно искать идеи. Нет идеи, нет и науки! Знание фактов только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи; факты без идей – сор для голов и памяти» [20, с. 110].

При этом нахождение идеи в анализируемом материале – только начало её осмысления обучающимися. Им предстоит

встроить рассматриваемую идею в постоянно расширяющуюся и углубляющуюся систему сложившихся у них исторических представлений. Но для этого у студентов должны быть ориентиры, которыми они будут руководствоваться в своей деятельности: понятная им цель и необходимый инструментарий в виде представлений о периодизации истории музыкального образования; об исследовательских методах; о содержании, структуре и способах осуществления историко-педагогического анализа.

Цель историко-педагогической деятельности при анализе студентами изучаемого феномена – характеристика идеи, которая лежит в его основании, начиная с того конкретно-исторического времени, к которому она относится, с последующим прослеживанием её генезиса (в рамках материала, осваиваемого на соответствующем уровне вузовского образования), и далее – с позиции современности (в виде своей педагогической интерпретации целесообразности или нецелесообразности её адаптации применительно к решению актуальных для настоящего времени проблем).

Характеристика рассматриваемой идеи в её историческом развитии предполагает ориентацию на периодизацию истории отечественного музыкального образования, включающую пять основных этапов развития:

- *первый этап* (с древнейших времён до обращения Руси к православной христианской религии в конце X века) характеризует наличие предпосылок зарождения и становления музыкального образования народной ориентации в недрах языческой культуры;

- *второй этап* (с признания христианства официальной государственной религией и до середины XVII столетия) – обособление в музыкальном образовании

двух основных направлений в зависимости от ориентации на православное богослужбное пение или на традиционную народную культуру, каждое из которых развивается по своим внутренним законам и вместе с тем находится в диалектической взаимосвязи с другим;

- *третий этап* (вторая половина XVII – первая треть XIX века) – развитие музыкального образования под влиянием западноевропейской музыкальной культуры и образования; сосуществование трёх основных направлений, включающих и музыкальное образование светской ориентации с характерным для него отношением к музыке как искусству;

- *четвёртый этап* (со второй трети до конца XIX столетия) – постепенная переориентация музыкантов-педагогов на теоретическую разработку и внедрение в широкую педагогическую практику музыкально-педагогических концепций и технологий, учитывающих новейшие достижения западноевропейской педагогики и в то же время отвечающих специфике русской национальной музыкальной культуры;

- *пятый этап* (с начала XX столетия и до наших дней включительно) – новые тенденции в развитии музыкального образования в соответствии с особенностями вхождения России в мировое сообщество в разные исторические периоды; с развитием системы общего и профессионального музыкального образования в стране; с поливариантностью взглядов на воспитательные и образовательные возможности музыкального искусства; со всё более явно выраженной направленностью на интонационное постижение музыки и изучение её влияния на развитие личности; с возрастающими контактами с зарубежными музыкантами-педагогами и вхождением России в международное музыкально-педагогическое сообщество.

Данная периодизация с первых занятий в бакалавриате выстраивается в предельно схематическом виде самими обучающимися с помощью наводящих вопросов преподавателя, на основе имеющихся у них музыкально-исторических знаний о музыке и музыкальной культуре, а также их собственного музыкально-слухового и музыкально-исполнительского опыта. Принимая участие в её структурировании, они получают первое системное представление о логике разворачивания историко-педагогического процесса в сфере музыкального образования. Такое представление уже изначально отвергает возможность его линейного рассмотрения, а по мере изучения истории музыкального образования на разных уровнях вузовского образования всё более обогащается конкретными свидетельствами о музыкальном образовании как в России, так и в других странах мира.

Основополагающими исследовательскими методами изучения историко-педагогического феномена являются интонационный, парадигмально-педагогический и цивилизационный методы. Они ориентируют обучающихся на рассмотрение его в музыковедческом, педагогическом, историческом, культурологическом ракурсах [16, с. 16–22]. Приобретение опыта их реализации осуществляется на всех уровнях образования, при этом полнота и глубина его возрастают по мере обогащения формирующейся в представлении обучающихся картины становления и развития музыкального образования в России и за рубежом.

Содержание, структуру и способы осуществления историко-педагогического анализа определяет их направленность на реализацию целостного концептуального подхода к изучению истории музыкального образования.

Ориентиром для обучающихся становится *трёхвекторный анализ* исторического явления, события, факта в интонационном, парадигмально-педагогическом и цивилизационном аспектах. Он может осуществляться, начиная с того или иного ракурса, но с непременным последующим переходом к другим. Его ядром является *прослеживание соответствия между музыкальной составляющей характеризуемого историко-педагогического феномена и теми педагогическими системами, с позиции которых он рассматривается*. Такой анализ отличает универсальность, поскольку его применение возможно при работе с любыми источниками, содержащими прямые, косвенные или опосредованные данные об истории музыкального образования. В зависимости от уровня образования он может быть в более лаконичной (в бакалавриате) или в более развёрнутой (в магистратуре и тем более аспирантуре) форме.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что целостный концептуальный подход к изучению истории музыкального образования ориентирован на то, чтобы научить студентов мыслить категориями музыкальной историко-педагогической науки; овладеть профессионально ориентированным анализом различных типов и видов источников; понимать многомерность и движущие силы, оказывающие влияние на преобразования в сфере музыкального образования; обосновывать своё видение перспектив его дальнейшего развития и свои возможности в их реализации.

Являясь одной из стратегических линий при определении содержания вузовской историко-педагогической подготовки и его структурирования, данный подход нацелен на освоение обучающимися её **базового компонента**. Единый в своей основе для всех студентов, он

постепенно обогащается с переходом от одного уровня вузовского образования к другому.

Личностно ориентированный подход к профессионально ориентированной историко-педагогической подготовке находит своё воплощение в её **вариативности**: в зависимости от направленности профильного образования в программах бакалавриата, магистратуры и аспирантуры; в соответствии с профессиональными интересами конкретного состава учебной группы; с учётом индивидуальных возможностей каждого студента.

Общим для всех уровней образования является **направленность на формирование положительного эмоционально-ценностного отношения обучающихся к историко-педагогической исследовательской и преподавательской деятельности**.

Специальное внимание данному стратегическому направлению подготовки обусловлено пониманием того, что от сформированности у студентов мотивации к изучению истории музыкального образования как личностно значимого для них компонента вузовского образования будет зависеть их готовность к применению приобретённых знаний и умений в своей будущей деятельности. И, что особенно ценно, их стремление к самостоятельному поиску ответов на актуальные для них вопросы в педагогическом наследии предшествующих поколений.

В связи с этим в содержании историко-педагогической подготовки специальное внимание уделяется приведению **конкретных примеров**, наглядно демонстрирующих студентам, как важны исторические знания для музыканта-педагога. Многолетний преподавательский опыт убеждает в том, что наиболее сильное воздействие на обучающихся производят

те из них, которые приводит сам преподаватель и которые показывают, как могут измениться представления о хорошо знакомых всем музыкальных явлениях, событиях, фактах под влиянием ранее неизвестных исторических свидетельств.

Чтобы не быть голословной, приведу только один пример из своей практики, который произвёл на меня ошеломляющее впечатление. Через много лет после разработки системы интонационно опорных вех для освоения певцами хоровой музыки второй половины XX столетия с ярко выраженными чертами новаторства и, в частности, комплекса специальных упражнений на развитие интервального мелодического слуха [21], я прочитала труд инок Христофора «Ключ знаменной», написанный в 1604 году [22]. Ознакомившись с предлагаемыми в нём методическими приёмами, мне стало ясно, что подобная система уже давным-давно создана (!). Она была ориентирована на овладение искусством знаменного пения, поэтому в интонационном отношении имела иное выражение, но в своих подходах – направленности на формирование интонационно-слуховых эталонов и их закрепление в процессе певческого интонирования – идентична тому, что было предложено спустя четыре столетия. Вот так новаторская для того времени идея Христофора оказалась актуальной и для педагогики XX столетия, что побудило меня к более активному изучению древнерусских исторических источников.

Наблюдения за обучающимися показывают, что подобные примеры, если они отобраны преподавателем с учётом особенностей студенческой аудитории, её профессиональными интересами, способны «заразить» обучающихся эмоциональным отношением к истории. Они побуждают их иным взором посмотреть на

то, что ранее было привычным и понятным, расширить свои представления о звуке/звучании, об отношении к музыке, об исторически оформившихся способах и приёмах трансляции музыкального опыта и др.; обогатить свой педагогический багаж интереснейшими фактами, трактовкой исторических событий и т.п. К примеру, понять причины, по которым на протяжении длительного времени музыкальные занятия в школе назывались уроками пения, музыки и пения, музыки; узнать об особом толковании термина «лад» в традиционной музыкальной культуре, сокровенный смысл которого раскрывает пословица: «Песня поётся не как придётся, а надо лад знать»; по достоинству оценить уникальность станичной организации церковного хора в Древней Руси, которая обеспечивала возможность «сворачивания» или «разворачивания» его состава до нужного формата, в зависимости от стоящих перед ним певческих задач; в новом ракурсе посмотреть на отношение Петра I к музыке, который овладел «барабанной наукой» на профессиональном (!) уровне и др.

Стимулировать творческую активность студентов помогают также *диалогические формы общения*, ибо хорошо известно, что без столкновения мнений, без дискуссий в науке, в том числе и в педагогике музыкального образования, нет движения вперёд. Они необходимы и для качества освоения обучающимися учебного материала, поскольку при изучении истории музыкального образования высказывание различных, зачастую прямо противоположных, позиций – процесс закономерный. Ведь характеризуемый музыкально-исторический феномен, за редким исключением, может рассматриваться с разных мировоззренческих, культурологических, общепедагогических, музыкально-педагогических, музыковедческих,

музыкально-исполнительских и иных парадигм. Это обуславливает правомерность сосуществования разных точек зрения даже при его обсуждении в рамках одной студенческой группы.

Следовательно, необходимо создание на занятиях такой творческой атмосферы, которая стимулировала бы обучающихся высказывать своё мнение и аргументировать его. А преподаватель выступал бы как один из равных участников дискуссии, поскольку любой диктат с его стороны неминуемо загубит свободу высказываний студентов. Хорошо понимая, что могут быть правомерны разные точки зрения, ему нужна убедительная аргументация своей позиции, которая сможет раскрыть возможные трактовки рассматриваемого феномена в контексте того или иного направления музыкального образования, с ориентацией на его преобразования в процессе историко-педагогической эволюции, возможность разных интерпретационных решений относительно его адаптации к решению современных музыкально-педагогических проблем.

20

Стоит упомянуть и о том, что преподаватели профессионально ориентированных историко-педагогических дисциплин, как правило, относятся к более возрастной категории, по сравнению со своими учениками. Поэтому в некоторых современных направлениях развития музыкального образования, главным образом в сфере эстрадного искусства, они могут оказаться менее знающими, и им тоже есть чему поучиться у студентов.

Личностно-ориентированный подход находит своё претворение и в том, что обучающиеся получают возможность в определённых границах варьировать содержание и способы усвоения учебного материала. Тем самым создаются благоприятные условия, для того чтобы каждый студент смог осознать себя причастным

к созданию оптимальной для себя, ориентированной лично на него, системы историко-педагогической подготовки.

С этой целью, например перед началом изучения новой учебной дисциплины, устанавливается круг интересующих студентов профессиональных проблем и имеющийся у них к этому времени опыт обращения к историко-педагогическим источникам. Полученные данные учитываются при расстановке соответствующих акцентов в содержании лекционных и семинарских занятий: при обращении преподавателя к уже известным учащимся свидетельствам и более глубоком рассмотрении проблем, отмеченных студентами.

При выстраивании комплекса вопросов и заданий для самостоятельной работы предусматривается сочетание инвариантной (обязательной для всех) и вариативной частей. В первую из них входят задания, направленные на формирование у обучающихся базовых историко-педагогических знаний и умений, имеющих определяющее значение для целостного концептуального осмысления ими процесса зарождения, становления и развития музыкального образования. Во вторую – задания, из числа которых каждому студенту предлагается выбрать несколько по своему усмотрению. Их цель – обогащение получаемых ими историко-педагогических знаний в наиболее интересующем каждого из них направлении. К тому же они могут выбрать для себя наиболее доступные им по степени сложности задания, а также ориентированные на тот или иной способ усвоения изучаемого материала.

Построенная таким образом историко-педагогическая деятельность направлена на раскрытие творческого потенциала студентов, готовности их к работе с историческими источниками, к выдвижению и обоснованию своих позиций

относительно возможности и целесообразности интерпретации музыкально-педагогических идей, оформившихся в процессе становления и развития музыкального образования, применительно к нашему времени и определению дальнейших перспектив его развития.

Пирамидальная структура вузовской историко-педагогической подготовки музыкантов-педагогов

«Углубление в науку может быть бесконечным».

Марк Тулий Цицерон [20, с. 192]

Действующая в настоящее время система профессионально ориентированной историко-педагогической подготовки **охватывает все три уровня вузовского музыкально-педагогического образования**. Охарактеризуем её в самых общих очертаниях. Подобное ограничение допустимо, так как рассмотренные концептуальные основания едины для всех уровней подготовки и, в соответствии с концентрическим принципом выстраивания всей системы, отличаются только полнотой, глубиной и многогранностью их претворения в содержании и организации учебного процесса на каждом из них.

В бакалавриате целевая направленность историко-педагогической подготовки заключается в **ориентации на профессиональную деятельность учителя музыки и педагога музыкальных дисциплин в системе дополнительного образования**. При этом предусматривается последовательное изменение её ракурса в соответствии с прохождением студентами вузовских методолого-методических дисциплин.

Их первое знакомство с этим видом деятельности происходит при освоении **«Теории музыкального образования»** –

дисциплины, с которой начинается введение первокурсников в будущую профессию [23]. Основная установка, заложенная в учебном материале, – способствовать пониманию обучающимися цели музыкальных занятий в системе общего образования, сформулированной Д. Б. Кабалевским: «ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всём богатстве её форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» [24, с. 7].

Совершенно очевидно, что эта цель не может быть реализована вне исторического взгляда на становление и развитие музыкального искусства и культуры. Следовательно, студенты получают начальное представление об историко-педагогической деятельности как **обязательном атрибуте** их будущей профессии и её **междисциплинарном характере**, а также о необходимости в процессе обучения привлекать весь комплекс знаний и практических умений, полученных в собственной музыкальной деятельности, в том числе в довузовском музыкально-исполнительском, музыкально-историческом и музыкально-теоретическом образовании.

Следующая дисциплина, в рамках которой уделяется внимание историко-педагогической деятельности, наряду с другими видами деятельности музыканта-педагога, – **«Методика музыкального образования»** [25]. Характеристику методического аспекта, традиционно изложенную в учебнике в текстовом формате, дополняют видеозаписи фрагментов открытых уроков с международного конкурса «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского, которые демонстрируют методические подходы к включению исторического аспекта в содержание

общего музыкального образования. Их анализ позволяет обучающимся составить более полное представление о педагогическом руководстве данным видом деятельности и тем самым обогатить свой методический инструментарий.

В своей совокупности теоретические и методические знания, приобретаемые в двух рассмотренных дисциплинах об исторической составляющей профессиональной деятельности музыканта-педагога, формируют тот первоначальный остов, который необходим для целенаправленного изучения истории музыкального образования как самостоятельной учебной дисциплины.

С включением в содержание вузовского музыкально-педагогического образования дисциплины **«История музыкального образования»** профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка обучающихся переходит на новый базовый уровень. Она начинается в двух взаимодополняемых ракурсах: преподавательском и исследовательском с приоритетом первого из них. Это объясняется тем, что цель её изучения заключается в формировании профессиональной компетентности будущего музыканта-педагога, направленной на применение музыкально-педагогических исторических знаний и умений в сфере общего и дополнительного музыкального образования, культурно-просветительской деятельности. Вместе с тем уже в рамках данной дисциплины предусмотрено овладение обучающимися некоторыми элементами исследовательской деятельности, например такими, как выявление взаимосвязи между развитием музыкально-педагогической мысли и особенностями музыкальной культуры и искусства в различные исторические эпохи; осуществление сравнительного анализа целевой направленности и

содержания отечественного музыкального образования народной, религиозно-духовной и светской ориентации на разных этапах его становления и развития, музыкально-педагогических концепций отечественных и зарубежных музыкантов-педагогов и др.

Овладение элементами исследовательской деятельности предваряет изучение обучающимися основ методологического инструментария в дисциплине **«Исследовательская деятельность в области музыкального образования»**, которой завершается в бакалавриате освоение методолого-методических дисциплин.

В магистратуре целевая направленность историко-педагогической подготовки заключается в **ориентации на профессиональную деятельность педагога в системе среднего специального и высшего музыкально-педагогического образования**. Обучающиеся получают более полное представление об этом виде деятельности при изучении двух учебных дисциплин. В первой из них – **«Теория и методика преподавания музыкально-педагогических и музыкально-психологических дисциплин в системе среднего специального и высшего образования»** – историко-педагогическая деятельность, как и другие виды музыкальной деятельности педагога-музыканта – теоретическая, методическая, психолого-педагогическая, – рассматривается исключительно в преподавательском ракурсе. Вторая дисциплина – **«Историко-педагогическая исследовательская деятельность педагога-музыканта»** – целиком посвящена исследовательской деятельности. Таким образом преподавательский и исследовательский ракурсы находятся на этом уровне вузовского образования в паритетном соотношении.

Принципиально новое качество в магистратуре получает трактовка принципа

лично-ориентированной историко-педагогической подготовки, который перерастает в принцип *индивидуальной сопричастности к процессу совершенствования отечественной системы музыкального и/или музыкально-педагогического образования на основе педагогической интерпретации исторического опыта предыдущих поколений*. Это означает, что овладение основами профессионально ориентированной историко-педагогической деятельности осуществляется на методологическом уровне и направлено не только на реализацию результатов проведённой исследовательской работы в виде гипотетического прогнозирования перспектив развития отечественной системы образования, как это было в бакалавриате, но и на их теоретическое обоснование и проверку в своей опытно-поисковой работе по внедрению предлагаемых новаций в педагогическую практику.

По окончании изучения каждого из двух обозначенных направлений все магистранты демонстрируют результаты проведённой работы в виде двух авторских электронных образовательных ресурсов – педагогической и исследовательской направленности. В процессе их презентации они получают необходимый опыт, который предуготовливает их к предстоящей защите данного аспекта своей выпускной квалификационной работы в виде магистерской диссертации.

В аспирантуре целевая направленность историко-педагогической подготовки будущих музыкантов-педагогов – исследователей заключается в овладении обучающимися *методологией профессионально ориентированной историко-педагогической деятельности*. На этом – высшем – уровне образования данный вид деятельности составляет содержание модуля «История науки», входящего

в учебную дисциплину «**История и философия науки**». Качественно новым для обучающихся становится рассмотрение в историческом модуле процесса становления и развития истории музыкального образования как науки, которая имеет свой предмет, проблемное поле, методологический инструментарий. Специальное внимание уделяется характеристике сложившихся в педагогике музыкального образования отечественных научных школ.

Вариативность содержания и организации учебного процесса заключается в том, что при написании заключительного научного реферата каждому аспиранту предоставляется возможность выбрать из двух векторов профессионально ориентированной историко-педагогической деятельности – преподавательского и исследовательского – тот, который в наибольшей мере отвечает проблеме его исследования и предполагаемому авторскому подходу к её решению.

В качестве дисциплины по выбору обучающимся предлагается предмет «**История высшего профессионального музыкального образования**», поскольку по окончании аспирантуры получаемый ими статус музыканта-педагога – исследователя даёт право преподавания музыкальных дисциплин и в высших учебных заведениях.

Заключение

Рассмотренная в статье система профессионально ориентированной историко-педагогической подготовки музыкантов-педагогов, функционирующая в Московском педагогическом государственном университете, доказала свою эффективность и целесообразность внедрения в более широкую педагогическую практику. Благодаря целому ряду курсовых, выпускных квалификационных

работ в бакалавриате, магистерских и кандидатских диссертационных исследований, в которых рассматривались историко-педагогические проблемы музыкального образования, в содержание историко-педагогического компонента в рассмотренном комплексе учебных дисциплин за прошедшие годы были внесены существенные коррективы и обогащён исследовательский инструментарий.

Наряду с положительными результатами, нельзя не отметить и отдельные трудности, которые приходится преодолевать в процессе осуществления историко-педагогической подготовки будущих музыкантов-педагогов. Это, главным образом, неподготовленность студентов, которые переводятся из других учебных

заведений, к изучению историко-педагогических дисциплин на обозначенных в статье концептуальных основах. Не имея опыта таким образом организованной деятельности, им приходится самостоятельно восполнять пробелы в своих знаниях и практических умениях в данной области. Поэтому одним из перспективных направлений дальнейшей работы по совершенствованию рассматриваемой системы является **создание учебно-методического оснащения историко-педагогической деятельности, предусмотренной в профессионально ориентированных вузовских методолого-методических дисциплинах, в том числе с использованием мультимедийных технологий.** Этот процесс находится ещё только в самом начале.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. История педагогики как учебный предмет (Международный опыт) / под ред. К. И. Салимовой. М.: Рос. пед. агентство, 1996. 230 с.
2. *Апраксина О. А.* Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. Москва–Ленинград: изд-во и тип. Акад. пед. наук РСФСР, 1948 (Москва). 148 с.
3. *Апраксина О. А.* Становление и развитие музыкального воспитания в советской общеобразовательной школе: дис. ... доктора пед. наук. 13.00.00. М., 1971. 432 с.
4. *Апраксина О. А.* Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение». М.: Просвещение, 1983. 221 с.
5. *Апраксина О. А.* Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для пед. институтов по специальности: № 2119 («Музыка») / сост. О. А. Апраксина. М.: Просвещение, 1987. 270 с.
6. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. М.: Просвещение, 1990. 206 с.
7. *Бодина Е. А.* История музыкально-эстетического воспитания школьников: Учебное пособие к спецкурсу для студентов III–V курсов музыкально-педагогического факультета и II–III курсов факультета подготовки учителей начальных классов. М.: МГЗПИ, 1989. 81 с.
8. Программа курса «История и теория музыкальной педагогики» / Автор-составитель Н. А. Терентьева. С.-Петербург: Образование, 1992. 63 с.
9. *Терентьева Н. А.* История и теория музыкальной педагогики и образования: Учебное пособие: В 2 ч. Ч. 1. Санкт-Петербург: Образование, 1994. 148 с.
10. *Абдуллин Э. Б.* Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: дис. ... доктора педагогических наук. Специальности: 13.00.02 – Методика преподавания музыки; 13.00.01 – Теория и история педагогики. М., 1991. 433 с.

11. Николаева Е. В. История отечественного музыкального образования (с древнейших времён до начала XX столетия) // Программы. Для специальности 030700 – Музыкальное образование и программа подготовки выпускников высших учебных заведений для получения дополнительной квалификации «Преподаватель», «Преподаватель высшей школы» в области музыкального образования / отв. ред. Э. Б. Абдуллин. М.: Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, 1997. С. 54–104.
12. История музыкального образования как наука и как учебный предмет: Материалы V международной научно-практической конференции 1–2 декабря 1999 года. / отв. ред. Э. Б. Абдуллин, В. Г. Агафонников, Е. В. Николаева. М.: Прометей, 1999. 397 с.
13. Николаева Е. В. История музыкального образования // Музыкальное образование: Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 – Музыкальное образование для педагогических университетов и институтов / отв. ред. Э. Б. Абдуллин. М.: Флинта, 2000. С. 81–145.
14. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки учителя музыки по специальности 030700 – Музыкальное образование (квалификация – учитель музыки). М., 2000. URL: <https://eduscan.net/standart/050601> (дата обращения 11.06.2021).
15. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: дис. ... доктора педагогических наук. Специальности: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (музыка); 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. М., 2000. 393 с.
16. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. Монография. 2-е изд. испр. и доп. М.: Ритм, 2009. 408 с.
17. Николаева Е. В. Сущность целостного концептуального подхода к исследованию истории музыкального образования // Методология педагогики музыкального образования. Научная школа Э. Б. Абдуллина: Коллективная монография / под научн. ред. Э. Б. Абдуллина. Изд. 3-е. испр. и доп. М.: Граф-Пресс, 2010. С. 223–231.
18. Николаева Е. В. Примерная программа дисциплины «История музыкального образования». Рекомендована Министерством образования и науки РФ для специальности 030700 – Музыкальное образование. М.: Прометей» МПГУ, 2004. 51 с.
19. Чердниченко Т. В. Музыка в истории культуры. Курс лекций для студентов-немузыкантов, а также для всех, кто интересуется музыкальным искусством. В двух выпусках. Вып. 2. Долгопрудный: Аллегро-Пресс, 1994. 175 с.
20. Слово о науке: Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты. Кн. Вторая / сост., автор предисловия к главам Е. С. Лихтенштейн. 2-е изд., испр. и доп. М.: Знание, 1986. 288 с.
21. Николаева Е. В. Педагогические условия освоения современной музыки в детских и молодёжных хоровых коллективах: дис. ... канд. пед. наук. Специальность: 13.00.01 – Теория и история педагогики. М., 1986. 231 с.
22. Памятники русского музыкального искусства. Вып. 9: Христофор Ключ знаменной, 1604 / публ., пер.: М. Бражников, Г. Никишов. М.: Музыка, 1983. 293 с.
23. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2020. 502 с.
24. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы. Под руководством Д. Б. Кабалевского / Программу для I класса разработали: И. В. Кадобнова, В. О. Усачёва, Л. В. Школяр. Программу для II–VIII классов разработали: Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер,

- Т. Е. Вендрова, И. В. Кадобнова, Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Г. С. Тарасов, А. Е. Трушин под научным руководством Д. Б. Кабалевского. 3-е изд. М.: Просвещение, 2006. 225 с.
25. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Методика музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: МПГУ, 2006; М.: Институт новых технологий, 2006. 334 с.

Поступила 20.06.2021; принята к публикации 30.08.2021.

Об авторе:

Николаева Елена Владимировна, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, профессор, elen.nikolaeva@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. *Istoriya pedagogiki kak uchebnyj predmet (Mezhdunarodnyj opyt)* [The History of Pedagogy as an Educational Subject (International Experience)]. Edited by K. I. Salimova. Moscow: Russian Pedagogical Agency Publ., 1996. 230 p. (in Russian).
2. Apraksina O. A. *Muzykal'noe vospitanie v russkoj obshheobrazovatel'noj shkole* [Musical Education in the Russian Comprehensive School]. Moscow-Leningrad: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1948 (Moscow). 148 p. (in Russian).
3. Apraksina O. A. *Stanovlenie i razvitie muzykal'nogo vospitaniya v sovetskoj obshheobrazovatel'noj shkole* [Formation and Development of Musical Education in the Soviet Comprehensive School]: Thesis for a Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 1971. 432 p. (in Russian).
4. Apraksina O. A. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v shkole* [Methods of Musical Education at School]: A Textbook for Students of Pedagogical Sciences. Institutes in the Specialty 2119 "Music and singing". Moscow: Prosveshhenie Publ., 1983. 221 p. (in Russian).
5. Apraksina O. A. *Khrestomatiya po metodike muzykal'nogo vospitaniya v shkole* [Textbook on the Methods of Musical Education at school]: Textbook. Manual for Pedagogical Institutes in the Speciality 2119 ("Music"). Moscow: Prosveshhenie Publ., 1987. 270 p. (in Russian).
6. *Iz istorii muzykal'nogo vospitaniya* [From the History of Music Education]: a Reader. Ed. by O. A. Apraksina. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1990. 206 p. (in Russian).
7. Bodina E. A. *Istoriya muzykal'no-esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov* [History of Musical and Aesthetic Education]: a Training Manual for the Course for the Students of III – V Rates of Musical and Pedagogical Faculty and II – III Courses of the Faculty for the Training of Primary School Teachers. Moscow: State Correspondence Pedagogical Institute, 1989. 81 p. (in Russian).
8. *Program of the Course "History and Theory of Music Pedagogy"*. Author-compiler N. A. Terentieva. Saint-Peterburg: Obrazovanie Publ., 1992. 63 p. (in Russian).
9. Terentieva N. A. *Istoriya i teoriya muzykal'noj pedagogiki i obrazovaniya* [History and Theory of Music Pedagogy and Education]. Textbook: In 2 vols. Vol. 1. Saint-Petersburg: Obrazovanie Publ., 1994. 148 p. (in Russian).

10. Abdullin E. B. *Soderzhanie i organizatsiya metodologicheskoy podgotovki uchitelya muzyki v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [Content and Organization of Methodological Training of Music Teachers in the System of Higher Pedagogical Education]: Thesis for a Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 1991. 433 p. (in Russian).
11. Nikolaeva E. V. *Istoriya otechestvennogo muzykal'nogo obrazovaniya (s drevnejshikh vremyon do nachala XX stoletiya)* [The History of Russian Musical Education (from Ancient Times to the Beginning of the Twentieth Century)]: *Programs. For the Specialty 030700 – Music Education and Training Programs for Graduates of Higher Educational Institutions for Obtaining Additional Qualifications “Teacher”, “Teacher of Higher School” in the Field of Music Education.* Ed. by E. B. Abdullin. Moscow: Ministry of General and Vocational Education of the Russian Federation, 1997, pp. 54–104 (in Russian).
12. *Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya kak nauka i kak uchebnyj predmet* [The History of Music Education as a Science and as an Academic Subject]: *Materials of the V International Scientific and Practical Conference on December 1–2, 1999.* Ed. by E. B. Abdullin, V. G. Agafonnikov, E. V. Nikolaeva. Moscow: Prometej, 1999. 397 p. (in Russian).
13. Nikolaeva E. V. *Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [History of Music Education]. *Muzykal'noe obrazovanie: Metodologo-metodicheskaya podgotovka uchitelya muzyki* [Music Education: Methodological and Methodical Training of a Music Teacher]: Programs of Disciplines in the Specialty 030700 – Music Education for Pedagogical Universities and Institutes. Ed. by E. B. Abdullin. Moscow: Flinta Publ., 2000, pp. 81–145 (in Russian).
14. *State Educational Standard of Higher Professional Education. Requirements for the Mandatory Minimum Content of the Main Educational Program for Training a Music Teacher in the Specialty 030700 – Music Education (qualification-music teacher).* Moscow, 2000. Available at: <https://eduscan.net/standart/050601> (accessed: 11.06.2021) (in Russian).
15. Nikolaeva E. V. *Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty* [Music Education in Russia: Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects]. Thesis for a Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2000. 393 p. (in Russian).
16. Nikolaeva E. V. *Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty* [Music Education in Russia: Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects]. Monograph. 2nd ed., revised and enlarged: Moscow: Ritm Publ., 2009. 408 p. (in Russian).
17. Nikolaeva E. V. *Sushhnost' tselostnogo konceptual'nogo podkhoda k issledovaniyu istorii muzykal'nogo obrazovaniya* [The Essence of a Holistic Conceptual Approach to the Study of the History of Music Education]. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya. Nauchnaya shkola E. B. Abdullina* [Methodology of Pedagogy of Music Education. Scientific School of E. B. Abdullin]. Collective Monograph. Under the scientific editorship of E. B. Abdullin. 3rd ed., revised and enlarged. Moscow: Graf-Press, 2010, pp. 223–231 (in Russian).
18. Nikolaeva E. V. *Primernaya programma distsipliny “Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya”* [The Approximate Program of the Discipline “History of Music Education”. Recommended by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for the specialty 030700 (Music education). Moscow Prometej Publ., MPGU, 2004. 51 p. (in Russian).
19. Cherednichenko T. V. *Muzyka v istorii kul'tury* [Music in the History of Culture]. A Course of Lectures for Non-Musical Students, as Well as for Anyone Interested in the Art of Music. In two issues. Issue 2. Dolgoprudny, Allegro-Press, 1994. 175 p. (in Russian).
20. *Slovo o nauke: Aforizmy. Izrecheniya. Literaturnye tsitaty* [Word about Science: Aphorisms. Sayings. Literary Quotes]. Book Two. Comp., author of the Preface to the chapters

- E. S. Lichtenstein. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: Znanie Publ., 1986. 288 p. (in Russian).
21. Nikolaeva E. V. *Pedagogicheskie usloviya osvoeniya sovremennoj muzyki v detskikh i molodezhnykh khorovykh kollektivakh* [Pedagogical Conditions for the Development of Modern Music in Children's and Youth Choral Groups]. PhD Thesis (Pedagogy). 1986. 231 p. (in Russian).
 22. *Pamyatniki russkogo muzykal'nogo iskusstva. Vyp. 9: Hristofor Klyuch znamennoj* [Monuments of Russian Musical Art. Issue 9: Christopher. Klyuch Znamennoj], 1604. publ., trans.: M. Brazhnikov, G. Nikishov. Moscow: Muzyka Publ., 1983. 293 p. (in Russian).
 23. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions. 3rd ed., revised and enlarged. Moscow: Prometej Publ., 2020. 502 p.
 24. *Programs of General Education Institutions. Music. 1–8 classes*. The Program for the First Class Was Developed by I. V. Kadobnova, V. O. Usacheva, L. V. Shkolyar. The Program for Classes II–VIII Was Developed by E. B. Abdullin, T. A. Beider, T. E. Vendrova, I. V. Kadobnova, E. D. Kritskaya, G. P. Sergeeva, G. S. Tarasov, A. E. Trushin under the scientific supervision by D. B. Kabalevsky. 3rd ed., Moscow: Prosveshhenie Publ., 2006. 225 p. (in Russian).
 25. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Metodika muzykal'nogo obrazovaniya*: [Methods of Music Education]: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions. Moscow: MPGU, 2006; Moscow: Institute of New Technologies, 2006. 334 p. (in Russian).

Submitted 20.06.2020; revised 30.08.2020.

About the author:

Elena V. Nikolaeva, Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, elen.nikolaeva@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

А. В. Малинковская,

Российская академия музыки имени Гнесиных,
Москва, Российская Федерация, 121069

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы исполнительско-педагогической интерпретации музыкального произведения. Тема включает в себя теоретические и практические аспекты. В освещении последних автор опирается на свой опыт профессионального общения с преподавателями исполнительских классов музыкальных учебных заведений, в среде которых наблюдается расхождение представлений о специфике интерпретационного подхода педагога к работе с учениками над музыкальным произведением. Теоретический анализ проблемы и характер различий в методических позициях учителей-практиков выводит на гипотетическое положение: в работе педагога с учащимися-исполнителями должны интегрироваться, а не просто сочетаться, объективные сущностные начала и качества исполнительского интерпретационного творчества с его направленностью на развитие учащихся, то есть с целями «человеко-творчества». В центре рассмотрения универсальных особенностей интерпретационной деятельности музыкантов разных профилей – музыковедов, исполнителей, педагогов исполнительских специальностей – положения концепции В. В. Медушевского о двойственной природе и сущности музыкальной формы. В ходе их развития в статье обнаруживаются и принципиальные деятельностные различия, намечаются пути их дальнейшего исследования. К разветвлениям единого ствола, в частности, относятся: особенности выявления и гармонизации музыкантами отношений между названными сторонами организации музыкального процесса, постижение смыслов музыкального текста на «пересечении» этих отношений; особенности реализации понимания и истолкования музыкального произведения (шире – стиля композитора) в деятельности музыковеда, исполнителя, педагога; выхода интерпретации в сферу культурно-художественной коммуникации и др. В интерпретационной деятельности музыканта-педагога выделяется в качестве фактора, определяющего её уникальность, – непосредственная реальность и индивидуальная конкретность ученика как центрального субъекта учебного процесса. К рассмотрению читателя-преподавателя исполнительских специальностей автор

29

© Малинковская А. В., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

предлагает в качестве методического инструмента реализации интерпретации творческое сочетание «общей модели» и «индивидуализированной матричной формы» интерпретационной работы с учащимися. Содержащиеся в статье размышления, концептуальные построения, практические предложения предполагают дальнейшую их разработку, раскрытие теоретических положений в ракурсе практической интерпретационной деятельности исполнителя-педагога.

Ключевые слова: интонационная форма музыки, интерпретация музыкального произведения, герменевтическая триада понимание – истолкование – применение, интерпретационная деятельность музыковеда-исследователя, концертирующего исполнителя, исполнителя-педагога.

Благодарность: Автор благодарит членов редакционной коллегии за ценные советы в процессе подготовки статьи к публикации.

Для цитирования: *Малинковская А. В.* Педагогические аспекты исполнительской интерпретации музыкального произведения // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 29–47. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-29-47.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-29-47

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PERFORMING INTERPRETATION OF A MUSICAL COMPOSITION

Augusta V. Malinkowskaya,

30

The Gnesins Russian Academy of Music,
Moscow, Russian Federation, 121069

Abstract. The article deals with the issues of performing and pedagogical interpretation of a musical piece. The topic includes theoretical and practical aspects. In the coverage of the latter, the author relies on his experience of professional communication with teachers of performing classes of music educational institutions, among whom there is a divergence of ideas about the specifics of the teacher's interpretative approach to working with students on a musical piece. The new hypothesis follows from the theoretical analysis of the problem and the nature of the differences in the methodological positions of teachers. In the work of a teacher with performing students, the objective essential principles and qualities of performing interpretative creativity should be integrated, and not just combined, with its focus on the development of students, that is, with the goals of "human creativity". The article focuses on the universal features of the interpretative activity of musicians of different profiles – musicologists, performers, teachers of performing specialties – V. V. Medushevsky's concept of the dual nature and essence of the musical form. The article also reveals fundamental differences, outlines ways of their further research. Branches

of the mainstream include, in particular, the peculiarities of identifying and harmonizing the relations between the performing and pedagogical sides of the musical process by musicians, comprehending the meanings of a musical text at the “intersection” of these relations; the peculiarities of realizing the understanding and interpretation of a musical piece (more broadly, the composer’s style) in the activities of a musicologist, performer, teacher; the output of interpretation in the sphere of cultural and artistic communication, etc. In the interpretative activity of a musician-teacher, the immediate reality and individual concreteness of the student as the central subject of the educational process are highlighted as a factor determining its uniqueness. For the consideration of the reader-teacher of performing specialties, the author offers a creative combination of a “general model” and an “individualized matrix form” of interpretative work with students as a methodological tool for the implementation of the proposed hypothesis. The reflections, conceptual constructions, practical proposals contained in the article suggest their further development, the disclosure of theoretical positions in the perspective of the practical interpretative activity of the performer-teacher.

Keywords: intonation form of music, interpretation of a musical work, hermeneutic triad understanding-interpretation-application, interpretive activity of a musicologist-researcher, concert performer, performer-teacher.

Acknowledgements: The author is thankful to the Editorial Board for valuable advice and assistance in preparing the paper for publication.

For citation: Malinkowskaya A. V. Pedagogical Aspects of the Performing Interpretation of a Musical Composition. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 29–47 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-29-47

Преамбула к размышлению...

«Мне часто, как бы в своё оправдание, говорили студенты: “Ах, я и не хочу вовсе стать пианистом-исполнителем, я хочу стать лишь учителем”. Я отвечал им на это: – “Лишь” учителем? Вы должны сказать: – Я мечтаю стать “даже” учителем!»

К.-А. Мартинсен [1, с. 110]

Обратиться к названной теме побудила дискуссия, возникшая однажды в группе преподавателей-пианистов на семинарском занятии в курсе повышения квалификации. Предметом споров стала

правомерность использованного автором этих строк понятия «педагогическая интерпретация музыкального произведения». Сторонники его правомерности подчёркивали, что интерпретация музыкального произведения опытным педагогом характеризуется аналитичностью подхода, изначальной методической «нагруженностью». Ведь педагог мыслит о сочинении, точнее – *мыслит сочинение*, над которым предстоит работать с учеником, уже в проекции на него, конкретно представляя и учитывая его возможности в полном их спектре, предвидя особенности процесса работы, предстоящие задачи, объективные сложности и индивидуальные трудности.

Упоминалось, в частности, высказывание Г. Г. Нейгауза в его знаменитой книге: «Когда я занимаюсь какой-нибудь прекрасной музыкой с различно одарёнными учениками, мне ясно представляется график работы: одному до этой музыки – рукой подать, другому – 100 вёрст пешком пройти» [2, с. 224].

Критики понятия, о котором идёт речь, говорили об опасности чрезмерной «педагогизации», в пределе – определённой профессиональной деформации сознания, встречающейся у некоторых педагогов. По их мнению, интерпретация произведения – это всегда и прежде всего результат творческого общения исполнителя с автором музыки. Посредствующие факторы – груз методических вопросов, толкования и «перетолкования» сочинения работающими бок о бок с преподавателем коллег, многочисленные записи интерпретаций, – всё это остаётся на периферии этого процесса, коль скоро музыкант целиком погружается в познание сочинения как в значительное событие личной и профессиональной жизни. Как можно было понять мнение этих участников дискуссии, создание интерпретации – это некое «действие», в котором рациональные и иррациональные силы духа, интеллекта участвуют в единении, не лишённом на высшем этапе вдохновения таинственной, мистической спонтанности постижения истины и красоты.

Первые возражали: как бы там ни было, педагог в большинстве случаев всё же не может избежать искушения вложить в голову и пальцы ученика своё понимание и чувство сочинения, перелить ему, подобно донорской крови, свою интерпретаторскую волю, чтобы «на выходе» получился более или менее приближенный к желаемому результат. Ведь истолкование изучаемых в классе произведений, всегда несёт в себе внутреннее или внешне выражаемое стремление

педагога преобразующе воздействовать на учеников, на их восприятие, чувствование музыки, мышление, отношение к произведению, работе над ним.

Вместе с тем учитель должен всячески стимулировать вызревание у своего питомца собственного представления о произведении и проекте его исполнения, внося при этом необходимые в русле ортодоксальной методики коррективы, но не навязывая своё слышание, переживание музыки, собственный «исполнительский образ» сочинения, – говорили оппоненты. Пусть при этом и в начальной стадии работы, и на всём её протяжении приходится преодолевать множество проявлений исполнительской, в том числе интерпретаторской, незрелости ученика, наивности его понимания (а часто просто непонимание) музыки, художественного мира, авторского замысла произведения. Добавлялось к сказанному, что вооружённые огромным в наше время количеством записей исполнений, в том числе данного сочинения, учащиеся оказываются либо дезориентированными в поисках *своей* интерпретации, либо часто выбирают чьё-то особенно понравившееся исполнение и старательно пытаются копировать этот образец. Подчёркивалось, что разъясняющее посредничество учителя в этих ситуациях – его прямое дело, ведь копирование такого рода отнюдь не всегда противопоказано (это известная методическая «страшилка»), а в качестве грамотно применённого рабочего способа может принести немалую пользу.

В разгаре упомянутой полемики прозвучало и мнение о том, что затронутая проблема отнюдь не нова. «Работа с учеником над музыкальным произведением»: какое множество авторов прошлого и настоящего веков – педагогов, методистов, исследователей – рассматривали в учебниках и различных пособиях под этим клишированным названием вопросы специфики

творческой работы музыканта-педагога, непременно включающей в себя *интерпретационные аспекты*. Неужели требуется в её обсуждение снова и снова?!

Очевидно, что представленные читателю (в систематизации и редакции автора статьи) позиции преподавателей-практиков, при своих различиях, сводятся, по существу, к проблеме *специфики педагогического подхода к интерпретации музыкального произведения в процессе работы с учащимися исполнительских классов*. Все расхождения мнений естественным образом коренятся в практике деятельности преподавателей, в том числе вопрос о том, что нового можно предложить к рассмотрению по данной теме. Действительно, стоит ли пересматривать давно утвердившиеся установки классической отечественной методической мысли прошлого века, выраженной, в частности, А. Д. Алексеевым: «...задача [музыканта-исполнителя – А. М.] глубоко проникнуть в содержание произведения и затем воссоздать его возможно более правдиво. ... Правдивое воссоздание художественного образа предполагает не только верность авторскому тексту, но и эмоциональную насыщенность исполнения. ... Необходимо поэтому, чтобы исполнитель не только тщательно изучил произведение, но и внутренне “пережил” его, глубоко сроднился с ним и почувствовал его красоту» [3, с. 59]. В приведённом ёмком высказывании автора «Методики обучения игре на фортепиано», остающейся массово востребованным педагогами руководством, программируется всё дальнейшее содержание учебника, сконцентрированы основные принципы и опорные пункты процесса создания исполнительской интерпретации, актуальность которых для современных музыкантов-педагогов вряд ли можно оспорить. Здесь – единство содержания и структуры произведения («вне структуры художественная идея немислима», – отметил

Ю. М. Лотман [4, с. 20]), сопряжённость изучения (анализа) и эмоционального переживания музыки, необходимость верности авторскому тексту, воссоздание сочинения согласно идеалам истины и красоты.

Однако важно принять во внимание, что в цитированном «*credo*» учёного и педагога речь идёт об интерпретации произведения *исполнителем par excellence* (как таковым, по преимуществу, или «чистым», используя ходячее в практике выражение). Тогда как гипотетически в *интерпретационной работе* педагога с учеником должны интегрироваться сущностные начала и качества его собственной исполнительской трактовки произведения и интерпретаторские стратегии педагога, занимающегося не только исполнительским творчеством, но и «человеко-творчеством», то есть именно *исполнителя-педагога*. Стоит подумать о значении дефиса в этом определении: не исполнителя и педагога (то есть исполнителя, занимающегося ещё и преподаванием), а именно специалиста, *единого в двух ипотезах*. Хочется подчеркнуть: специалиста не только определённого профессионально-деятельностного статуса, но специалиста по призванию, музыканта особой природы своего дарования и мастерства, особого «состава крови» (назовём его *Homo Musicus-pedagogicus*).

В связи с этими размышлениями встаёт проблема путей взаимопроникновения этих целеустремлений, глубина которого может быть очень различной. Есть основания предположить, что чем более содержательной – в плане деятельности и в плане межличностных отношений – явится раскрытие сути данной интеграции, тем более аргументированными будут заключения о *специфике интерпретационного творчества исполнителя-педагога*.

Предметом рассмотрения, таким образом, должны стать условия и пути совмещения в профессиональном сознании

музыканта, его теоретическом и практическом мышлении субстанциональных начал, сущностных аспектов, методов, форм, методических приёмов интерпретационной работы исполнителя-педагога с учащимися. При такой постановке проблемы выражение «педагогическая интерпретация музыкального произведения» звучит, действительно, несколько прямолинейно и односторонне (что вызвало интуитивное его неприятие участниками семинара). Правильнее говорить о педагогическом «*наклонении*» (преломлении) исполнительской интерпретации музыкального произведения, о том, как такое понимание может способствовать совместному интерпретационному творчеству преподавателя и учащегося, шире – «возделыванию сада» его класса, его педагогической школы.

Комплекс возникающих в связи с этим вопросов слишком объёмен, чтобы его можно было раскрыть в рамках одной научной статьи. Вниманию читателей предлагается лишь несколько аспектов, развивающих проблему, связанную со спецификой интерпретации музыкального произведения исполнителем-педагогом и с её реализацией в его профессиональной творческой деятельности.

Универсальность интерпретации как сердцевины творческого труда профессиональных музыкантов

«Между знанием и интонационным видением нет стены, рациональное целеустремление тут же растворяется в прозрении, и, наоборот, интонационное видение конденсируется до такой ясности и точности, что легко формулируется в слове».

В. В. Медушевский [5, с. 42]

Интерпретология как категория философии, культурологии, антропологии,

искусствоведения постоянно привлекает внимание исследователей в силу своего *централизующего* значения для всех специализированных областей внутри наук. Исследования в области интерпретологии актуальны для теоретического и исполнительского музыкознания. Интерпретация музыкальных произведений – сердцевина творческого труда всех без исключения музыкантов, не только исполнителей, но и музыковедов-исследователей, педагогов, этот перечень можно дополнить мастерами звукорежиссуры, аранжировки, также причастных интерпретационным вопросам. Поэтому рассматривать интерпретационную специфику в ракурсе *разновидностей* музыкальной деятельности целесообразно и логично, исходя прежде всего из её единого онтологического центра, из *видового* основания интерпретации, корнящегося в субстанциональных началах музыки как вида искусства и области художественного творчества.

Подходы к осмыслению универсальной сущности феномена музыкальной интерпретации обнаруживаются у авторов, углубляющихся в познание интонационной природы музыки, музыкального сознания, начиная с Б. В. Асафьева, заложившего в своём учении об интонации и предпосылки развития теории интерпретации [6]. Плодотворные перспективы движения исследовательской мысли в данном направлении открываются в концепции *двойственной сущности* музыкальной формы В. В. Медушевского, изложенной в его книге «Интонационная форма музыки» [7] и других публикациях. Интонационная форма раскрывается автором как «синтез протоинтонационной и структурно-аналитической организации», суть которого в том, что «аналитическая организация вращается в интонационную форму, но не растворяется в ней бесследно, поскольку выполняет специфическую для

неё функцию звукового каркаса» [7, с. 259]. Согласно концепции исследователя, «Структурно-аналитическая организация выстраивается из звукового материала на основе принципов аналитичности, дискретности и соизмеримости, характерных для работы доминантного полушария мозга. Важнейшие её подструктуры – дискретно-высотная, ритмическая, конструктивно-тематическая. <...> Реальность протоинтонационной организации, вопреки её скрытости, доказывается рядом соображений: представление о ней позволяет объяснить связь музыки с речью, с движением, с другими искусствами. <...> Можно предположить, что нейрopsихической базой протоинтонационной организации оказывается правое полушарие до его оплодотворяющего контакта с левым, <...> недискретно-моторное постижение музыки» [7, с. 259]. Важнейшим в аргументации исследователя является «исходное представление о диалектике взаимодействия двух сторон целостной интонационной формы – протоинтонационной и аналитической – в произведении, в музыкальном языке, стиле, жанре» [5, с. 4]. Проникновение в специфику *отношений* между двумя сторонами интонационной формы, осмысление диалектики, внутренней динамики этих отношений открывают единую сущность интерпретации, центр творческого познания музыки, здесь же обнаруживаются типологические различия интерпретационной работы музыкантов разных видов деятельности, намечаются пути и методы исследования этих различий. Универсальное, субстанциональное содержание процесса интерпретации, источник понимания её сущности в каждом конкретном произведении – в *обнаружении, осмыслении и гармонизации отношений* между двумя ипостасями интонационной формы, в понимании

особенностей «врастания» аналитических структур в интонационную организацию.

В чём же суть этого процесса? Диалектическое понятие «отношение» в современной философии – это «способ сопряченного бытия вещей как условие выявления и реализации скрытых в них свойств. Отношение возникает в таких процессах сопряжения предметов – во взаимоотношении, сближении и приобщении их друг к другу, – когда единение различных рождает кооперативный эффект. В этом эффекте, как в зеркале, преломляются и высвечиваются признаки сопрягаемых сторон ...Отношение есть ...способ осуществления внутренней возможности “своего” через среду “иного”» [8, с. 465].

Примеров интерпретационного подхода, цель которого во взаимном соотношении двух сопряжённых путей организации интонационной формы в конкретных музыкальных произведениях, в возможной трактовке того, как взаимно углубляется смысл и образной целостности, и структурно-аналитических средств, можно привести бесчисленное множество. Вот известное и любимое пианистами сочинение Н. Метнера «Сказка ор. 26 № 3» с характерным «отклонением» от норм классической репризы: появлением главной темы в репризе в *фа-диез миноре*, тональности на полтона выше основной (соотнесение тональностей далёкой степени родства). Какие действуют здесь силы «единения различного», постижения «одного через другое»? С одной стороны, инерция непрерывности, «недискретности» восприятия, интуитивно *ожидającego* возвращения в репризе основной тональности, с другой – действие дискретных факторов: новая тонально-тембровая окраска, внесшая ясность и тихий свет диезной тональности после взволнованных чередований-«исканий»

тональной окраски в кульминации перед репризой ... Что заложено композитором в драматургии, в развитии художественной концепции сочинения? Возможно, это волшебное (сказочное) видение или озарение сознания, на мгновения вознёсшие его над обыденностью перед умиротворяющим возвращением в «реальность» основной тональности.

Другой пример: *Andante* из Патетической сонаты Бетховена, где рондальная форма сочетается с вариационным развитием. Тема в последнем рефрене, испытывая влияние предыдущего эпизода, меняет метроритмический и фактурный облик, а главное являет *новое состояние образа*. Сосредоточенная строгость начального проведения темы – и иное, свободное её дыхание-распевание с аккомпанементом триолей шестнадцатых (характерен штрих «альтового» *pizzicato*): за этим слышится достигнутая в завершающей фазе формы большая душевная открытость музыки, эмоциональная «расположенность» и близость образа к слушателю.

Таким образом, в интерпретационной творческой работе музыкантов обнаруживаются, анализируются и гармонизируются отношения элементов формы и механизмов формирования. При этом ярче выявляются свойства как организации аналитической формы, обнаруживаемой с использованием знаний теоретических закономерностей, норм, функций, движущих сил музыкального процесса, так и формы протоинтонационной, схватываемой в потоке непосредственных впечатлений, ассоциаций, интуитивных прозрений, влияний архетипической предрасположенности «музыкально-языкового сознания» (понятие, введённое А. В. Тороповой [9]) реципиента.

При этом процесс возникновения в восприятии *новых интонационно-образных смыслов* происходит во взаимодействии осознаваемых и бессознательных

механизмов интерпретации, рациональных стратегий и интуитивных интенций. Соотношение, ситуативная или устойчивая приоритетность одних факторов над другими характеризуют особенности мышления музыкантов, представляющих разные области музыкально-творческой деятельности. Это проявляется, к примеру, в исходных позициях названной гармонизации: от аналитической «дискретизации» к континуальности развёртывания интонационной идеи произведения в интерпретации исследователя-теоретика, либо, наоборот, – от изначально тяготеющего к непрерывной цельности восприятия исполнителя к аналитическому постижению сочинения. Конечно, важны и различные целеполагания, от которых зависят тактики и стратегии интерпретационного поиска. Как отмечает В. А. Цукерман, «возможно двигаться в одном случае от восприятия к анализу, а в другом – от анализа к обобщающему эстетическому охвату <...> в первом случае сперва создаётся обобщённо-непосредственное представление о разбираемом объекте... во втором случае мы движемся от анализа к его художественной переработке» [10, с. 422–423].

Противоречия, «борьба» между стимулами протоинтонационной стихии и упорядочивающей, организующей («просперовской» волей) аналитической формы выявляются на всех масштабно-временных уровнях музыкального процесса: от уровня мотивно-фразовых структур до генерализованного представления формы крупного музыкального полотна. С этим связано испытываемое всеми музыкантами психофизическое тонусное напряжение в переживании интонационного процесса: и композитора, «первично» организующего, структурирующего стихию звукообразов, и исполнителя, художника «второго творения» с его

«звукотворческой» процессуальной интенциональностью, и теоретика, аналитически оперирующего звучащим реально или во внутреннем слухе материалом. Организующие факторы интонационной формы непрерывно прорываются сквозь «полифоническую ткань» противоборствующих тенденций. Таковы противоречия мелосного начала («горизонтального», с имплицитным стремлением к бесконечному развёртыванию, вокализированной континуальности) и дискретной природы музыкально-речевого синтаксиса, или звуковысотной стороны, тяготеющей к свободе в пределах зоны со строгой упорядоченностью темпа и т. п.

Рассматриваемые процессы получили глубокое и многостороннее развитие в трудах Л. А. Мазеля, исследовавшего в том числе «общие принципы художественного воздействия и их применение в музыке» (закономерности феномена художественного открытия композитора в произведении, разные типы творческих задач – «темы первого и второго рода» и др.) [11]. Названные закономерности также, по сути, обнаруживаются в процессе характеризуемой гармонизации отношений, в способах раскрытия «одного» через «среду другого». Так, демонстрация доминантных функций аналитической формы нередко выступает в сочинениях как специальная и первостепенная задача, что характерно, например, для инструментальных жанров, где пересекаются композиторские, исполнительские, педагогические устремления (эюд, инвенция, fuga, вариации) – от И. С. Баха до Ф. Бузони, Б. Бартока, К. Орфа, П. Хиндемита.

Поскольку и протоинтонационная, и структурно-аналитическая организации обладают относительной автономностью, музыка по-разному воспринимается реципиентами с различными степенями способности и подготовленности

к пониманию, истолкованию, «приумножению смыслов» текста. Уровней по этому критерию много. Совсем неподготовленный слушатель способен воспринимать музыку в основном на нейropsychической основе, «правополушарно», эмоционально-тонусно, с неосознаваемым влиянием психофизиологических прототипов. У более музыкально подготовленных, включённых в музыкальную культуру, к восприятию подключаются ассоциации эмоционально-интеллектуального свойства – из осознаваемого жизненного опыта, мира искусств, общения с природой и т. п.

Воспринимающий музыку подготовленный слушатель (шкала подготовки – от минимального уровня до конгениального у музыканта-профессионала высшей категории) так или иначе, на том или другом уровне сложности сопрягает обе стороны организации музыкального процесса, продуцирует – в сопряжении рациональных и иррациональных каналов восприятия – обе формы, получая либо частичный, либо более эстетически полный, художественно содержательный образ сочинения, в той или иной мере по ходу восприятия интерпретирует сочинение, открывая для себя смыслы звучащего или фиксированного в нотной записи текста.

Последнее соображение приводит к рассмотрению диалектики общего и различного в интерпретационной деятельности музыкантов разных профилей в *ракурсе текста музыкального произведения*, ключевого понятия философской герменевтики и семиотики, подчёркивающего первостепенное значение *понимания*, направленного на смысловое содержание текстов [12, с. 261]. «То понятое, что ухватывается в преднамерении, становится постижимым понятием благодаря истолкованию. <...> Понимание всегда является “истолковывающим”, а истолкование “понимающим”, но окончательно понимание

осуществляется в результате “применения”, т. е. соотнесения содержания текста с мыслительным опытом современной культуры» [Там же, с. 262].

В движении от феномена двойственной сущности интонационной формы к герменевтической триаде «*понимания – истолкования – применения*» текста музыкального произведения видится целесообразность рассмотрения текста на «пересечении» отношений структурно-аналитических и протоинтонационных факторов его организации, запечатлевающих и фиксирующих их противоречивость, иными словами – как пространство сосредоточения музыкальных смыслов. «Увидеть – услышать» в нотном тексте произведения запечатлённый в нём диалектический процесс формосозидания, выявить закономерности, нормы, форматы «кодирования» одной системы организации через другую – важнейшая предпосылка интерпретации.

Каковы же общие стратегии и типологические различия в области интерпретационной работы музыкантов разных видов деятельности?

38

Звуково выраженная /феноменологическая/ реальность произведения, заключающая в себе потенциал смыслообразования, фиксируется в тексте в знаково-символической системе. Выработанные нормы музыкального письменного текста, графические конструкты ассоциируются прежде всего со структурно-аналитической организацией звукового материала. Она отражена в зрительно воспринимаемой архитектонике графических текстовых конструкций, где дискретная взаимоотношенность элементов организации выступает в её *наглядной статической конкретности*.

Интонационная же целостность музыки, музыкального дискурса требует актуализации интонационной формы

в *процессе* реально звучащей либо внутренним слухом воспроизводимой интерпретации. Многих исполнителей, теоретиков, педагогов волновала эта насущная проблема, видения которой, в частности, схожи использованием «динамико-энергетических» или органических метафор оживления-одушевления косной материи: таяния ледяных кристаллов, прорастания исходной музыкальной идеи в «организме» произведения и т. п.

В этих же закономерностях обнаруживаются признаки типологических различий в интерпретационной работе музыкантов, в частности, теоретиков и исполнителей. Пространственно-временная континуальность, подкрепляемая и усиливаемая в исполнительском процессе реальной или мыслимой моторикой, – необходимое условие и неотъемлемое качество исполнения как преодоления дискретно-статической, пространственной архитектоники текстовых структур. Тогда как в теоретическом анализе, как можно с осторожностью предполагать, существует риск выхода на первый план факторов доминирующего («левополушарного») базиса восприятия, сил пространственно-архитектонического охвата и аналитического членения формы в её структурно «окристаллизованном» состоянии, статически выраженном в тексте. Заметим, с необходимостью преодоления этого объективного фактора сталкиваются все без исключения музыканты, обладающие природной и воспитанной образованием активностью интонационного слухо-мышления.

Важно коснуться ещё одной стороны интерпретационного освоения музыки, актуального для деятельности всех музыкантов, но по-разному «востребованного» и осуществляемого в деятельности представителей разных её видов. Это – вербализация как условие актуализации,

экстериоризации слухо-мыслительных процессов, как условие осуществления возникающих в ходе интерпретационной работы интенций и стратегий. Так, исполнителю («чистому») достаточно сопровождать слухо-интонационный процесс (реальный или во внутреннем плане слухо-мышления) тем, что называется «свёрнутой», интериоризированной («эгоцентрической») внутренней речью, не предполагающей развёрнутого высказывания, *обращённого к другому субъекту*, то есть в модусе осознаваемой речевой коммуникации. Теоретическая же интерпретация, устная и письменная, предполагает вербальную активность, связанную с осознанием, рефлексивной оценкой и выбором языковых средств, специфических к тому же для организованной коммуникации в условиях научного, устного или письменного стиля общения.

Данная грань рассмотрения интерпретационного творчества музыкантов включает необходимость анализа текста произведения на «пересечении» его понимания и объяснения (истолкования), в пространстве, объединяющем художественно-смысловое и коммуникативное направления анализа.

Работа с текстом как форма мыслительной активности, связанная с «извлечением смыслов» из текстов и переработкой их в сознании воспринимающего, в то же время выходит за пределы субъективного опыта интерпретатора, погружает эту деятельность в сферу культурно-художественной коммуникации, пространство «умножения смыслов», генерирования новых смыслов, новых прочтений текста.

Обратимся вновь к герменевтической формуле интерпретации – триаде *понимание – истолкование – применение*, части которой объединены прямой и обратной связью, где они «взаимообращаются». *Понимание (суть которого интровертивна,*

направлена внутрь понимающего субъекта) потенциально устремлено к выходу в *истолкование*, несёт в себе направленность на языковую выраженность. *Истолкование*, уже облечённое в вербальную, в той или иной степени выстроенную устную или письменную форму, углубляет, уточняет, обогащает смысло-содержательный контент понимаемого, план содержания и план выражения взаимодействуют в непрерывном прямом и обратном движении мысли.

Исконный смысл слова *interpretation – посредничество* дополняет феноменологический слой рассматриваемых понятий практической коммуникативной составляющей, так как посредническое, истолковывающее понимание означает реальное или виртуальное вовлечение в процесс другого субъекта. Посредник, истолковывающий своё понимание текста, включает другого (других) в совместное *диалогическое понимание*, порождающее новые планы смыслов... Не является ли это всё описанием педагогической коммуникации?

О специфических преломлениях единой сущности интерпретации в деятельностных стратегиях музыкантов разных профилей

39

Вопрос: «В чём разница между композитором, музыковедом и исполнителем?»

Ответ: «Композитор творит, но не ведает; музыковед ведает, но не творит; исполнитель не ведает, что творит».

Из профессионального юмора

Данный аспект статьи предполагает рассмотрение различий в интерпретационной деятельности музыкантов разных профилей в движении от её общей (музыкально-«видовой») основы к факторам

специфических разветвлений этого единого ствола. Главные среди последних – особенности преломления в интерпретации категорий понимания и истолкования музыкального произведения как объекта познания, источника и предпосылки художественной коммуникации, в процессе которой происходит индивидуально значимое обновление известных, общепризнанных музыкально-образных смыслов, возникают объяснительные предположения, порождающие вариантную множественность интерпретаций.

Говоря о различных профильно-интерпретационных стратегиях музыкантов, стоит принять во внимание особое значение и качественные характеристики преломления в них феномена *истолкования*. Имеется в виду важнейшая роль – в психологическом, культурно-социальном, ценностно-эстетическом планах – интерпретирующей, посреднической художественной коммуникации, *направленности интерпретационной творческой активности на восприятие реципиента*.

Каково значение в музыкальной деятельности субъекта, на чьё восприятие направлен анализ-истолкование музыкального произведения: субъекта индивидуального или коллективного, массового; «наличного», присутствующего «здесь и сейчас», либо виртуального, коммуникация с которым рассредоточена во времени и пространстве?

Факторами различий в интерпретационных стратегиях музыковеда-исследователя, концертирующего исполнителя, исполнителя-педагога являются также целеполагания, формы и технологии деятельности, форматы реализации творческого «продукта» и др.

Прежде чем обратиться к специфике музыковедческой интерпретации, важно отметить, что в деятельности музыкантов, представляющих разные профес-

сиональные области, *принципиально* значима выраженность единых субстанциональных начал музыкального искусства. Различия, о которых пойдёт речь, вторичны, хотя и существенны в рассмотрении нашего предмета. «Теоретическая интерпретация, лежащая в основе анализа, сродни исполнительскому толкованию», – отмечает В. В. Медушевский, размышляя о целях «правильного» теоретического анализа музыки. «Возвышенное рассуждение о смысле музыки обращается, как и сама музыка, ко всем духовным силам. Но прежде всего к уму. <...> Ум дискретен и вместе с тем континуален. Наполняющее его содержание – одновременно и плотные сгустки мыслей, и связная волна энергий: способность рассуждения уравновешена и спасена от распада слитностью ведения» [7, с. 230].

Едина для интерпретационной работы теоретика-исследователя и исполнителя модель анализа музыкального произведения на основе текста – как движение к пониманию и гармонизации отношений между формой структурно-аналитической и протоинтонационной. Един процесс поиска художественной целостности и ценности музыки. Едино отношение к нотному тексту как к источнику её постижения.

В чём же специфика интерпретации музыковедческой? В то время как главной целью и технологическим условием *исполнительской* интерпретации является выход всего наблюдаемого и изучаемого в произведении в процесс его *звукового воплощения в целостном исполнительском акте*, для теоретика воплощение, адекватное художественно-концептуальному, энергетическому потенциалу, созданному в процессе интерпретационной работы, не является условием *«sine qua non»* (без которого цель неосуществима). Значит ли сказанное, что для

исследователя на первом месте по значению находится умозрительно и объективно наблюдаемая и изучаемая структурно-аналитическая сторона устройства произведения, во всей полноте причинно-следственных отношений элементов, средств, движущих сил и механизмов формирования? Скорее всего, процесс дискретно-континуального охвата сочинения – это результат встречной (циклической, по модели герменевтического круга) направленности теоретической мысли: от текстового и структурного анализа к «звуковой телесности» музыки, к пространству художественных смыслов, к поэтике творения. Цель теоретической интерпретации – раскрытие уникального в каждом сочинении (в расширении – в авторском стиле, творческом методе) процесса «вращения» сторон интонационной формы одной в другую. Как упоминалось выше, творческая задача композитора, например «тема первого или второго рода» (по Мазелю), может определять большее или меньшее значение одного из направлений исследовательской стратегии, в изучении творческого метода композитора необходимо следовать его замыслам. Существенны цели и задачи исследования, принадлежность труда теоретика той или иной научной области: исторической, культурологической, эстетической, искусствоведческой, педагогической и т. п.

Главное в теоретическом анализе музыкального произведения при всех названных его «наклонениях» – вести изучение, как при строительстве туннелей и мостов, встречными путями, наблюдая «взаимобращение» внутренних качеств структурно-аналитической и интонационной организаций, когда одна освещает, дополняет, обогащает другую. Во всём этом существенна глубина и достоверность раскрытия причинно-следственных отношений сторон формы, в их часто сложной и тонкой динамике.

Дистанцированность во времени и пространстве, виртуальность субъекта восприятия теоретической интерпретации – эти особенности также обуславливают методы и стиль музыковедческой практики. Адрес её – *научное сообщество в целом*, где осуществляется циркуляция имеющегося знания, генерация нового знания в современной научной парадигме. Истинность, доказательность теоретического суждения, объективация понимания-истолкования требуют соответствия логико-содержательного контента нормам научного текста, рефлексивного соотнесения получаемых результатов с позициями авторитетных учёных, референтных профессиональных групп, читательских аудиторий.

Всё это накладывает отпечаток на коммуникативную сторону деятельности музыковеда-исследователя (здесь не идёт речь о теоретике-преподавателе) – обращённость к виртуальному коллективному субъекту коммуникации исподволь воздействует на мыслительный процесс исследователя, вносит коррективы в формируемые суждения.

С точки зрения психологии общения, в данном случае проявляется энергетика «закрытого» типа, что также влияет на структуру и объективный стиль *истолкования*, хотя сдержанность теоретического дискурса вовсе не исключает образной яркости, метафоричности устной и письменной речи, выразительности, глубинной темпераментности высказываний. Однако объективность как академическая норма преобладает. У теоретика-лектора, критика-публициста значительно больше свободы в эмоциональном строе истолкования, в лексическом составе речи, исследовательский темперамент и энтузиазм открывателя истин прорывается сквозь строгость академического нарратива. При всём стремлении к объективности

в исканиях истины в *понимании* всегда кроется, а часто выступает *индивидуальность* музыковеда-исследователя. Преднамеренность стремления к научной объективности и спонтанность проявлений индивидуальности – в сопряжении этих начал также особенность характеризуемого вида истолкования.

Почти исключительно вербальный, устный или письменный, способ *истолкования* также принадлежит к специфическим свойствам теоретической интерпретации. Звучащий, интонируемый образ *понимаемого* внутренне присутствует в плане выражения, освещает и одухотворяет его (если этого нет, анализ становится «глазным»). Артистическая природа музыканта, индивидуальный строй его интонирующего сознания должны сохраняться и питать исследовательские откровения музыковеда (иначе этих откровений просто не будет). Есть множество примеров «звучащих» музыковедческих анализов-интерпретаций, являющихся высокими научно-художественными достижениями.

Видовая, категориальная специфика исполнительской деятельности, как упоминалось выше, определяется реализацией понимания-истолкования музыкального произведения в *исполнительском акте*. В данном модусе осуществления интерпретации исполнение подчиняется трём необходимым условиям, *триединству*: определённой в конкретном сочинении временной длительности; непрерывности и необратимости процесса интонирования. В этом главное *качественное* отличие данного вида музыкальной деятельности. Исполнительский акт – центр и вершинная точка пересечения целей творческого взаимодействия артиста с социумом, самореализации его как художника, этим определяется структура, принципы и методы его работы с произведением, интерпретационные стратегии.

Подчеркнём значение таких деятельностных условий и обстоятельств как а) разделение интерпретационной работы исполнителя на две взаимосвязанные формы, б) особенности его посреднического общения с «субъектом коммуникации», в) предпосылки и взаимосвязи концертно-исполнительской и педагогической деятельности.

Исполнительский акт как форма интерпретации, присущая исключительно данной творческой деятельности, обусловлен существованием другой формы, характеризующейся неопределённой временной протяжённостью (иногда равной всей артистической жизни исполнителя) и прерывно-фрагментарным способом осуществления интерпретации в процессе изучения и художественно-технической работы. Целостность итогового представления достигается постоянным членением музыкального материала по горизонтали и вертикали, отступлением от закона необратимости и непрерывности процесса. Эта «прерывно-продолженная» форма создания интерпретации, совмещающая в себе и теоретический анализ, и подготовку сочинения к его звуковой реализации, целостной и открытой слушателю, «вынашивает» в себе все будущие реальные исполнительские акты. В них *единомоментно совмещаются интерпретационная концепция и её звуковое претворение*, когда «забывается» познанное аналитически, отключаются рефлексивно-оценочные факторы, звукотворческая воля проявляет себя «здесь и сейчас».

Отметим особое в этих условиях разветвление чувства-переживания психологического и физического времени исполнения. Процессуальные, развёртывающие механизмы слухо-мышления и свёртывающие представления, архитектурно охватывающие разделы сочинения, функционируют одновременно. Для первых

характерна активность антиципации, «опережающего отражения», постоянное «забегание» слухомыслительных представлений вперёд, к следующим вехам процесса, всё новым опорам внимания; для вторых – *ретроспекция* формирующей воли, представления «состоявшихся», сложившихся структур. Всё это происходит, повторим, на основе реального времени исполнения, в котором господствует «материальная» движущая сила моторики, постоянно стимулирующей взаимодействие этих механизмов. Данный психофизически сложный процесс порождает некий творческий транс, в котором тесно сплетены осознаваемые и бессознательные интенции, в таком транс провоцируются факторы, интроверсирующие сознание исполнителя.

Однако в этом же процессе мощно проявляется и экстраверсивность интонирующего мышления исполнителя – как внутренний стимул, генератор плана *звукового выражения-истолкования*, обращённого к слушателю. Непосредственная направленность интерпретации на слушательское восприятие – яркий, уникальный отличительный признак этого вида творческой музыкальной деятельности. Способность поддерживать состояние сосредоточенности на процессе исполнения, умение концентрироваться психологически, физически и в то же время вдохновенно коммуницировать с коллективным субъектом восприятия, каковым является слушатель в концертном зале, – в этом сущность призвания и проба профессионализма исполнителя. Присущее артисту «чувство публики», реальный обмен с нею эмоционально-энергетическими «токами» – это не только атмосфера и тонусный фон интерпретации. Направленность на восприятие в условиях сценического выступления не в меньшей степени, чем в ходе аналитической

работы исполнителя наедине с инструментом, способствует творческим находкам в содержании и структуре художественного образа, стимулирует порождение «новых смыслов» в развёртывании звучащего текста.

Заслуживает специального исследования вопрос о том, как в форме фрагментарно-продолженной («рабочей») осуществляется взаимосвязь и взаимообращение понимания и истолкования. Каковы, в частности, отношения интонируемых и вербализуемых сторон (модусов) в процессе аналитико-интерпретационной работы? Рассмотрение этого аспекта интересно и важно потому, что здесь обнаруживается совмещение содержания и технологий исполнительской и преподавательской деятельности, с большим значением в последней речевого опосредования музыкально-исполнительских задач. Способность педагога к художественно содержательному и яркому по лексике эмоциональному строю высказыванию – неотъемлемое качество его профессионализма.

Одно из противоречий между исполнителем, который не занимается преподаванием, и исполнителем, сочетающим эти два вида музыкальной деятельности, заключается в том, что все задачи, которые *мыслятся* первыми в процессе интерпретационной работы над сочинением, как правило, полностью не «проговариваются», то есть не оформляются в логико-речевом дискурсе, часто вообще не вербализуются и не рефлексуются. Обращённые к самому себе и к виртуальному коллективному реципиенту, они существуют потенциально в форме внутренней, специфически кодированной речи («про себя»). Это – фрагменты «самопрограммы», заметки, поправки, заготовки, рефлексивные оценки и интуитивные озарения, неразделимые, как правило,

с реально звучащими и внутренним слухом представляемыми «звукообразами». Однако почти всегда содержательный потенциал этих ситуативных интенций может быть богато развёрнут.

Интересный и весьма ценный образец сочетания композиторской и исполнительско-педагогической рефлексии представляет собой «Повседневная работа пианиста и композитора» Н. К. Метнера [13]. В этих «записных книжках» музыкант анализировал и фиксировал свой творческий процесс непосредственно во время работы за инструментом. Аналогичный опыт, своеобразие которого в лично конкретно направленной руководящих указаний, предпринял А. Е. Майкапар в своём последнем произведении, книге «Моя жизнь (и смерть) в искусстве. Дневник эпохи коронавируса» [14].

Возвращаясь к нашим рассуждениям, повторим, что интерпретационное творчество в профессиональном труде исполнителя-педагога основывается на единых (видовых) началах и закономерностях музыкальной деятельности, включает в специфических деятельностных преломлениях («наклонениях») те же существенные составляющие, о которых говорилось в предыдущих разделах. Во главе угла – интонационная основа слухо-мыслительной активности, реализуемая в совместной интерпретационной работе педагога с учеником, это источник и «почва» осуществления внутренних целевых установок в единстве «идеальных и материальных» созидательных сил. Интерпретация как единство понимания и истолкования музыки, музыкального произведения является средоточием, субстанциональным центром педагогического творческого процесса.

При этом есть ряд радикальных отличий интерпретационной работы педагога

от работы музыковеда-исследователя и концертирующего исполнителя. Главное отличие заключается в конкретной, «на-сущной» *реальности ученика* как приоритетного по значимости субъекта учебного процесса. Только в деятельности музыканта-педагога направленность понимания-истолкования музыки на восприятие учеников, каждый из которых индивидуален во всех своих проявлениях, – постоянно актуальный движущий стимул и фактор, во многом определяющий содержание, структуру, методы и технологии педагогической интерпретации.

В связи со сказанным стоит вернуться к проблеме, затронутой в начальном разделе статьи, – к объективному противоречию между собственными интерпретационными представлениями педагога и неизбежными, множественными, постоянными и разнообразными «отклонениями» от этого эталона, с которыми учитель сталкивается в работе с учениками. Разрешение противоречия видится не только в неких практических, спонтанно складывающихся в ходе работы и приемлемых «компромиссах», но в принципиальном – диалектическом – подходе к делу, в направлении поиска и достижения творчески ценных результатов, ценных прежде всего для ученика, для его развития, но также и для педагога.

Как уже говорилось, интерпретация *исполнителя*, развиваясь, изменяясь соответственно лично-профессиональному его росту, в своей органичной и уникальной целостности остаётся идентичной самой себе, в уникальном субъективном бытии. В педагогической работе с учеником она не может быть целиком «вложена» в ум и душу, в слух и руки ученика; не может и «рассыпаться» на отдельные «сколки» её целостности во многих образцах ученических интерпретационных представлений. Гармонизировать

эти противоречия может опора на генерализованный план, *общую модель интерпретационной работы*, сочетающую истолкование замысла композитора, художественного мира сочинения, поэтики, образно-драматургического строя, жанровых, стилевых, музыкально-языковых особенностей, комплекса средств выразительности, фортепианной фактуры, пианистической стилистики и т.п. По сути дела, фундаментальная методическая основа такой модели разработана во множестве отечественных руководств – книг, статей, учебных пособий, либо носящих название «Работа над музыкальным произведением с учащимся...», либо тематически ориентированных на эти задачи. Дальнейшее развитие, углубление этой общей модели предполагает, на взгляд автора статьи, разработку *индивидуализированной «матричной формы»* реализации общей модели и претворение её в звучащей интерпретации. Понятие «матрица» использовано потому, что такого рода художественно-концептуальная структура и системно целостна, и рассчитана на множественность её «отпечатков-переинтонирований» в ученических вариантах, с расширениями «пространства смыслов», образованием новых смыслов.

Такая структура вовсе не является (как и *общая модель интерпретации*) умозрительным теоретическим концептом (конструктом). И общая модель, и индивидуализированная матричная форма существования интерпретации специфичны для деятельности педагога, принципы их формирования вырабатываются у него с приобретением знаний, опыта работы, осмысливаются, рефлексировуются или функционируют на уровне интуиции.

Структура общей модели исполнительско-педагогической интерпретации музыкального произведения в чём-то близка понятию генерализованной интонации стиля, которая «выступает как свёрнутое (скрытое) множество конкретных её реализаций – в одном или многих произведениях» [7, с. 260]. И в общей модели интерпретации, и в каждой индивидуально сформированной «матрице» преломляется феномен интонационной формы. Понять, истолковать своеобразие и художественный результат её воплощения в произведении, доступно и увлекательно раскрыть в совместном с учеником интерпретационном поиске – в этом суть творческой работы преподавателя в исполнительском классе, свидетельство таланта и мастерства педагога.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Мартинсен К.-А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. М.: Музыка, 1977. 128 с.
2. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры (Записки педагога). М.: Гос. муз. изд-во, 1958. 320 с.
3. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для муз. вузов и училищ. 3-е изд., доп. М.: Музыка, 1978. 288 с.
4. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 387 с.
5. Медушевский В. В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: Автореферат дис. ... доктора искусствоведения. 17.00.02 – Музыкальное искусство. М.: МГК имени Чайковского, 1983. 46 с.
6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс Изд. 2-е. Кн. 1 и 2. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 268 с.

8. Пивоваров Д. В. Отношение // Современный философский словарь. Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, 2015. С. 465–467.
9. Торопова А. В. Феноменология интонирующей функции музыкально-языкового сознания: Автореферат дис. ... доктора психологических наук. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. Санкт-Петербург, 2017. 50 с.
10. Цуккерман В. А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. М.: Сов. композитор, 1970. 559 с.
11. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. М.: Сов. композитор, 1978. 352 с.
12. Азаренко С. А. Интерпретация // Современный философский словарь. Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, 2015. С. 261–263.
13. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записных книжек / [вступ. статья П. И. Васильева]. М.: Музгиз, 1963. 92 с.
14. Майкапар А. Е. Моя жизнь (и смерть) в искусстве. Дневник эпохи коронавируса. Челябинск: МРИ, 2020. 270 с.

Поступила 12.08.2021; принята к публикации 30.08.2021.

Об авторе:

Малинковская Августа Викторовна, профессор кафедры педагогики и методики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (ул. Поварская, 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор, malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

1. Martinsen K.-A. *Metodika individual'nogo prepodavaniya igry na fortepiano* [Methods of Individual Teaching of Piano Playing]. Moscow: Muzyka Publ., 1977. 128 p. (in Russian).
2. Neuhaus G. G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry (Zapiski pedagoga)* [On the Art of Piano Playing (Notes of a Teacher)]. Moscow: State Music Publishing House, 1958. 320 p. (in Russian).
3. Alekseev A. D. *Metodika obucheniya igre na fortepiano* [Methods of Teaching Piano Playing]. Textbook for Muses. Universities and Colleges. 3rd ed., add. Moscow: Muzyka Publ., 1978. 288 p. (in Russian).
4. Lotman Yu. M. *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The Structure of a Literary Text]. Moscow: Iskustvo Publ., 1970. 387 p. (in Russian).
5. Medushevsky V. V. *Intonatsionno-fabul'naya priroda muzykal'noj formy* [Intonation-Plot Nature of Musical Form]. Extended abstract of the Doctor's Dissertation (Art History). Moscow: Moscow State Tchaikovsky Conservatory, 1983. 46 p. (in Russian).
6. Asafiev B. V. *Muzykal'naya forma kak process* [Musical Form as a Process]. 2nd ed. Books 1 and 2. Leningrad: Muzyka Publ, 1971. 376 p. (in Russian).
7. Medushevsky V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonation Form of Music]. Moscow: Kompozitor Publ., 1993. 268 p. (in Russian).

8. Pivovarov D. V. Otnoshenie [Attitude]. *Modern Philosophical Dictionary*. Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ.; Moscow: Akademicheskyy proekt Publ., 2015, pp. 465–467 (in Russian).
9. Toropova A. V. *Fenomenologiya intoniruyushhej funktsii muzykal'no-yazykovogo soznaniya* [The Phenomenology of the Intonating Function of Musical-Linguistic Consciousness]. Extended abstract of the Doctor's Dissertation (Psychology). Saint-Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia. 2017. 50 p. (in Russian).
10. Zuckerman V. A. *Muzykal'no-teoreticheskie ocherki i etyudy* [Musical and Theoretical Essays and Sketches]. Moscow: Sovetsky kompozitor, 1970. 559 p. (in Russian).
11. Mazel L. A. *Voprosy analiza muzyki. Opyt sbliženiya teoreticheskogo muzykoznanija i estetiki* [Questions of Music Analysis. The Experience of Convergence of Theoretical Musicology and Aesthetics]. Moscow: Sovetsky kompozitor Publ., 1978. 352 p. (in Russian).
12. Azarenko S. A. Interpretatsiya [Interpretation]. *Modern Philosophical Dictionary*. Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ.; Moscow: Akademicheskyy proekt Publ., 2015, pp. 261–263 (in Russian).
13. Medtner N. K. *Povsednevnyaya rabota pianista i kompozitora: Straniysy iz zapisnykh knizhek* [Everyday Work of a Pianist and Composer: Pages from Notebooks]. Introduction article by P. I. Vasiliev. Moscow: State Music Publishing House, 1963. 92 p. (in Russian).
14. Maikapar A. E. *Moya zhizn' (i smert') v iskusstve: Dnevnik epokhi koronavirusa* [My Life (and Death) in Art: A Diary of the Coronavirus Era]. Chelyabinsk: MPI (Music Production International) Publ., 2020. 270 p. (in Russian).

Submitted 12.08.2021; revised 30.08.2021.

About the author:

Augusta V. Malinkowskaya, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “The Gnesins Russian Academy of Music” (Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069), Doctor of Pedagogical Sciences, PhD of Art History, Professor, malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ОБЪЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Г. П. Стулова,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. Статья посвящена описанию некоторых объективных (аппаратурных) методов оценки способов голосообразования у певцов в различных голосовых регистрах и качества тембрового звучания их голоса. Это связано с анализом физиологических биомеханизмов, с одной стороны, и акустических характеристик его звучания – с другой. Понимание взаимосвязи процесса голосообразования и качества звучания голоса даёт учителю возможность целенаправленно управлять работой голосового аппарата певца. В экспериментальной фонетике в специальных лабораториях для исследования звуков речи аппаратурные методы используются довольно широко. Основная аппаратура предназначена для изучения работы артикуляционных органов и речевой интонации в процессе произношения слов на русском и иностранных языках. Для изучения регистровой структуры певческого голоса детей и взрослых в нашем исследовании впервые был использован комплекс специальной аппаратуры, предназначенной для визуального наблюдения за работой гортани и гармонической структурой тембра певческого голоса. В связи с двухсторонним подходом к решению проблемы исследования она делится на две группы: акустическую и физиологическую. Для акустических исследований была использована такая аппаратура, как: спектроанализаторы различных типов, индикатор регистровости, звуковые генераторы, синтезатор; а для физиологических – ларингоскоп, стробоскоп, осциллограф, электронный глотограф, рентгенотомограф. В настоящее время существуют более совершенные объективные методы исследования различных проблем вокальной педагогики, связанные с компьютерной технологией и разработкой специальных программ. Однако в современной науке и практике в области вокальной педагогики они используются пока недостаточно.

Ключевые слова: исследование, объективные методы, голос, певец, аппаратура, вокальная педагогика, аудиторский анализ, физиология, биомеханизм голосообразования, акустика, качество певческого звука.

Благодарности: Автор выражает глубокую благодарность заведующему Научно-исследовательским центром музыкально-информационных технологий Московской

© Стулова Г.П., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

государственной консерватории имени П. И. Чайковского, кандидату технических наук Александру Витальевичу Харуто за техническое обеспечение и консультации по обработке результатов экспериментального обучения певческому искусству детей и взрослых.

Для цитирования: Стулова Г. П. Объективные методы исследования в вокальной педагогике // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 48–65. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-48-65.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-48-65

OBJECTIVE METHODS OF RESEARCH IN VOCAL PEDAGOGY

Galina P. Stulova,

Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russian Federation, 119435

Abstract. The article is devoted to the description of some objective (instrumental) assessment methods for ways of shaping singer's voices in various voice registers and the quality of the timbre sound of their voices. This is due to the analysis of physiological biomechanics, on the one hand, and the acoustic characteristics of its sound, on the other. Understanding the relationship between the process of voice shaping and the sound quality of the voice gives the teacher the opportunity to purposefully control the work of the singer's vocal apparatus. In experimental phonetics in special laboratories for the study of speech sounds, instrumental methods are used quite widely. The main equipment is designed to study the work of articulatory organs and speech intonation in the process of pronouncing words in Russian and foreign languages. To study the register structure of the singing voice of children and adults, in our study, for the first time, a complex of special equipment was used, designed for visual observation of the work of the larynx and the harmonic structure of the timbre of the singing voice. In connection with a two-way approach to solving the research problem, it is divided into two groups: acoustic and physiological. For acoustic research such equipment was used as: spectrum analyzers of various types, register indicator, sound generators, synthesizer; and for physiological – a laryngoscope, stroboscope, oscilloscope, electronic glossographer, X-ray tomography. Currently, there are more advanced objective methods for studying various problems of vocal pedagogy associated with computer technology and the development of special programs. However, in modern science and practice in the field of vocal pedagogy, they are still used very little.

Keywords: research, objective methods, voice, singer, equipment, vocal pedagogy, audit analysis, physiology, biomechanics of shaping voice, acoustics, singing sound quality.

Acknowledgements: The author expresses deep gratitude to the Head of the Research Center of Music and Information Technologies of the Tchaikovsky Moscow State Conservatory, PhD of Technical Sciences Alexander V. Haruto for technical support and advice on processing the results of experimental teaching of singing art to children and adults.

For citation: Stulova G. P. Objective Methods of Research in Vocal Pedagogy. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 48–65 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-48-65.

Введение

До недавнего времени аудиторский анализ был единственным способом оценки качества звучания певческого голоса, который осуществляется специалистами на основе слухового восприятия. Однако исходя из противоречивости суждений о типе регистрового звучания певческого голоса на основании субъективных качественных оценок, можно сказать, что человек может лишь приблизительно определить спектральный состав тембрового звучания. Он может различать звуки более богатые или более бедные по обертоновому составу, но не может с точностью измерить их количество по слуховому ощущению. Каков порог тембральных различий с точки зрения спектрального насыщения гармониками? Как он зависит от тесситуры? Эти вопросы, как и многие другие, ждут своего решения. Очевидно одно: чем опытнее педагог, чем более тренировано его ухо, тем его порог тембровых различий будет меньше. Следовательно, усреднённые данные нескольких опытных педагогов при аудиторском анализе певческого звука можно считать (хотя и с большими допусками) достаточно надёжным критерием его качественной оценки.

Вместе с тем ухо опытного педагога имеет свои преимущества. Мозг человека, с присущей ему сложной логикой обработки информации, способен выполнять такие операции, какие ни одна

машина пока выполнить не может. Например, когда педагог слушает грудной женский, мужской или детский голос, то он может оценивать и сравнивать их. Хотя грудное звучание ребёнка по своему тембру не будет таким же, как грудное звучание взрослого певца, тем не менее оно оценивается как грудное. Машина пока этого сделать не может.

Метод аудиторского анализа используется в современной вокальной практике достаточно широко:

- при отборе детей в экспериментальные группы;
- для определения фонетической определённости синтезированных гласных по их спектрограммам;
- в процессе вокальной работы с детьми;
- при массовом обследовании младших школьников с целью оценки типа регистрового звучания их голоса при спонтанном пении;
- в процессе развития вокального слуха учащихся и др.

Таким образом, аудиторский анализ не потерял своей значимости, он может и должен служить необходимым дополнением к аппаратным методам оценки качества звучания голоса, но именно **дополнением**. В настоящее время всё более широкое применение находят **объективные инструментальные методы исследования**. Рассмотрим основные из них

с точки зрения их предназначения и целесообразности применения в вокальной педагогике.

Акустические методы Спектрография

Высота голоса человека определяется частотой его основного тона. Следует заметить, что «высота звука» голоса и «основная частота его основного тона» не являются синонимами, хотя и могут использоваться с одинаковым правом, вследствие однозначного соотношения их друг с другом. Строго говоря, высота есть ощущение, связанное с воздействием того или иного тона на слух человека, а частота – физическое свойство звукового сигнала.

Принадлежность звука к тому или иному гласному или согласному, а также тембр голоса определяются степенью выраженности в звуке тех или иных обертонов (гармоник). Визуальную картину звука, соответствующую любому моменту его динамики, выраженную графически в координатах $A - F$, где A – амплитуда гармоник, F – частота гармоник, принято называть спектром звука. Прибор, с помощью которого можно получить спектр звука, называется спектроанализатором.

Любой речевой или певческий звук голоса сложный по своей природе. Как известно, он состоит из основного тона и многочисленных гармоник (обертонов), т. е. звуков, частота которых кратна основному тону, и находятся в соотношении с ней, как $F_0, 2F_0, 3F_0, \dots, nF_0$, где F_0 – частота основного тона. Она измеряется в Герцах (Гц), 2, 3, ..., n – номера гармоник. Частота каждой следующей гармоники спектра оказывается больше на частоту основного тона. Главная цель спектрографии – визуализация слухового образа, что позволяет глубже понять сущность певческого процесса.

Акустическая теория голосообразования базируется на представлениях об источнике звука (голосовые складки) и фильтрах (речевой тракт). Звуковая волна на выходе представляет собой результат воздействия источника звука на фильтрующую систему речевого тракта. Это простое правило, выраженное в терминах акустики и электротехники, означает, что звук на выходе однозначно определяется характеристиками его источника и фильтров, т. е. голосовых складок и рото-глоточного рупора.

Основным свойством голосового источника является периодичность его колебаний, которая определяется длительностью одного периода колебаний голосовых складок (T_0). Обратная ей величина представляет собой основную частоту голоса (F_0), т. е. $F_0 = 1 : T_0$; $T_0 = 1 : F_0$. Таким образом, частота колебаний источника звука (F_0) и время одного колебания (T_0) находятся в обратно пропорциональной зависимости между собой: чем длиннее время одного периода, тем медленнее частота колебаний источника звука и наоборот.

Другой характеристикой голосового источника является огибающая спектра создаваемых им колебаний, т. е. зависимость величины амплитуд гармоник спектра от их частоты. Характеристика огибающей линии спектра на уровне источника звука определяется, главным образом, регистром голоса. Поскольку регистр голоса формируется на уровне голосовых складок и зависит от характера их смыкания и колеблющейся массы, то спектральные характеристики источника звука будут более строгой оценкой по сравнению с анализом звука на выходе рта, так как спектр последнего преобразован фильтрующей системой, т. е. речевым трактом.

Однако вокальному педагогу, оценивающему звучание голоса на слух,

приходится иметь дело со звуком на выходе, спектр которого всегда отличается от спектра звука на уровне голосовых складок, так как на него оказывает своё влияние фильтрующая система резонаторов. Она видоизменяет спектр источника для каждого гласного звука по-разному, в зависимости от расположения артикуляционных органов. Таким образом, при воспроизведении какого-либо гласного звука на характеристику источника накладывается характеристика фильтров, настроенных на определённые резонансные частоты. Их комбинация в результате и является спектральной характеристикой звука на выходе рта. Например, комбинация характеристик источника и фильтрующей системы при произношении гласной «А», по Фанту [1], представлена на рисунке 1.

Процесс фильтрации состоит в том, что амплитуда каждой гармоники $S(f)$ умножается на значение передаточной функции тракта $T(f)$ на той же частоте. Полученное произведение и есть спектр излучаемого звука:

$$P(f) = S(f) T(f).$$

Если, по данным Г. Фанта для гласной «А» характерно усиление частот в области 700 и 1080 Гц, то для других гласных отмечается другая картина: для

«У» – 300 и 625 Гц; для «И» – 240 и 2250 Гц и так далее.

Отдельные особенно заметные пики спектра на выходе, состоящие из групп обертонов, как известно, называются формантами.

Кроме формант, несущих информацию о том или ином гласном, которые мы будем называть информативными формантами, в спектре голоса имеется ещё ряд других неинформативных формант, или тембральных, от степени выраженности которых зависит тембр голоса певца.

Большая заслуга в изучении тембра певческого голоса принадлежит отечественным исследователям С. Н. Ржевкину [2], Е. А. Рудакову [3], В. П. Морозову [4] и зарубежным: В. Бартоломью [5], Р. Юссону [6] и др. Они установили, что в звуке певческого голоса содержится значительно больше высоких гармоник, чем в звуке обычного речевого сигнала. Особенно сильно выражена в певческом голосе взрослых певцов форманта частотой 2500–3000 Гц, которая и придаёт голосу звонкий оттенок. Эта форманта была названа «высокой певческой формантой» (ВПФ), которую следует считать основным и важнейшим качеством хорошо поставленного певческого голоса.

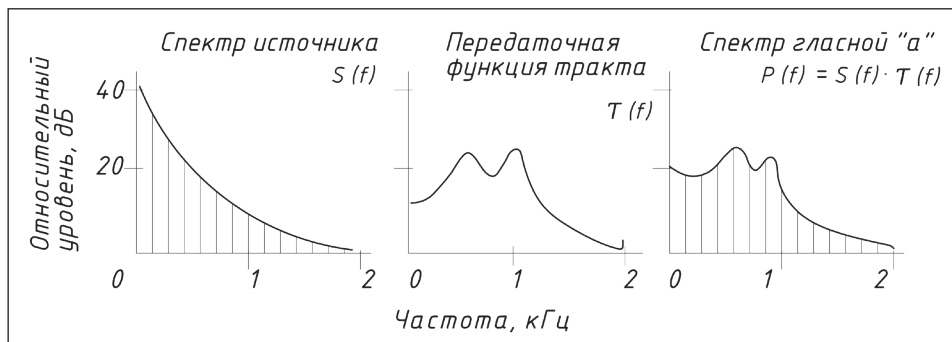


Рис.1. Формирование спектра звука на выходе рта.
Fig. 1. Formation of the sound spectrum at the mouth outlet.

Среди акустических исследований в области вокальной речи, как взрослых певцов, так и детей, наиболее значительными можно считать работы профессора В. П. Морозова. Интересны его опыты, связанные с исследованиями влияния высокой певческой форманты на звонкость певческого голоса [7]. Они подтверждают выводы предшествующих исследователей о зависимости звонкости голоса от наличия в его спектре высоких обертонов в полосе частот 2500–3000 Гц, т. е. высокой певческой форманты. Степень выраженности её в спектре голоса определяется через коэффициент звонкости $K_{зв}$ по формуле:

$$K_{зв} = \frac{I_f}{I_{\Sigma}} \cdot 100\%,$$

где: I_f – интенсивность высокой певческой форманты;

I_{Σ} – общая суммарная интенсивность спектра данного звука.

Таким способом В. П. Морозов подсчитал, что у детей младшего школьного возраста $K_{зв} = 2,6\text{--}3,8\%$ [7]. Правда, автор отмечает, что «у некоторых детей младшего школьного возраста высокая певческая форманта настолько ещё мала, что не появляется на экране спектроанализатора. У детей постарше высокая певческая форманта уже становится заметной: её «удельный вес» в общем спектре достигает 4–7%» [6, с. 81]. Далее им приведены результаты исследования степени выраженности ВПФ в спектре детского голоса в зависимости от характера гласной, силы звучания, возраста и пр. Выводы, к которым приходит автор, были сделаны в результате исследования двух возрастных групп детей-вокалистов в возрасте от 7 до 16 лет общей численностью 13 человек. Полученные данные весьма интересны, однако требуют дальнейшего уточнения и подтверждения.

Следует подчеркнуть, что методом спектрографии широко пользуются для изучения акустических параметров речевого сигнала. Для исследования певческого голоса в нашей стране этот метод стали применять сравнительно недавно.

Первые работы отечественных учёных посвящены изучению физических характеристик певческого голоса, как взрослых, так и детей. В. Л. Чаплин впервые использовал спектральный анализ для выявления регистровой структуры голоса взрослых певцов [8], а для звукообразования в различных голосовых регистрах у детей данная методика впервые была применена в нашей работе при исследовании регистровой структуры певческого голоса детей в возрастном аспекте [9].

Индикатор регистровости звука певческого голоса

Для теоретического исследования регистрового строения детского голоса наиболее строгой является оценка сигнала с источника звука, а для практических целей наименьший интерес представляет спектральная характеристика типа регистра звука, излучаемого на выходе рта.

Традиционная классификация регистров основывается на слуховом впечатлении от степени густоты тембра, причём грудной регистр отличается от головного наличием в его спектре большего количества обертонов. Более объективным способом определения регистровости является спектральный анализ с помощью спектроанализатора или спектрографа, что позволяет количественно оценивать степень обертоновой насыщенности тембра голоса в различных регистрах голоса. Однако практическое применение метода спектрографии затруднено из-за отсутствия под рукой у педагога акустической лаборатории. Поэтому совместно

с инженером А. А. Князьковым нами был разработан и создан портативный электронный прибор (дешёвый в изготовлении, лёгкий и удобный в использовании) для измерения типа регистрового звучания голоса, названный нами **индикатором регистровости** (Ир) [10].

Данное устройство по своей природе является спектроанализатором и представляет собой двухканальный усилитель низкой частоты со ступенчатой регулировкой калиброванной чувствительности, на оба входа которого подаётся сигнал с микрофона, улавливающего звук исследуемого голоса, а к выходам подключены стрелочные или другие измерительные индикаторы, показывающие средневыпрямленное значение выходных сигналов каждого из каналов. Существенной особенностью усилителя является то, что один канал имеет равномерную амплитудно-частотную характеристику. Второй же, имея на частоте 4500 Гц коэффициент усиления, равный первому каналу, на частотах ниже 4500 Гц ведёт себя как фильтр высоких частот с крутизной 12 дБ/окт. Частоты, расположенные выше 4500 Гц, практического значения не имеют, так как в голосе их энергия ничтожно мала.

Прибор позволяет непосредственно измерять тембральную насыщенность звука голоса. Его показания соответствуют коэффициенту регистровости K_p , который выводится как отношение суммарной энергии спектра реального звучания ΣF_a к суммарной энергии условно взятого эталонного спектра:

$$\varepsilon F_b : K_p = \frac{\varepsilon F_a}{\varepsilon F_g}.$$

Целью использования настоящего изобретения является разработка методики прямого и непосредственного измерения коэффициента регистровости, выраженного в процентах, которое производится

путём сравнения энергии спектра реального звука с энергией определённого эталона. За эталонный спектр условно взят спектр с дискретным рядом гармонических составляющих, амплитуда которых убывает в сторону высоких частот на 12 дБ/окт. K_p выводится как отношение суммарной энергии спектра звука голоса EF_a к суммарной энергии эталонного спектра EF_g и вычисляется в процентах:

$$K_p = \frac{EF_a}{EF_g} \cdot 100\%.$$

Исходные характеристики эталона по F_o и I_o меняются в зависимости от основных характеристик реально звучащего тона. Эталон как бы заново подстраивается под звуковой сигнал. Только наклон огибающей сохраняет своё постоянное значение: 12 дБ/окт. Это и определяет обертоновый ряд спектра.

Таким образом, K_p – величина относительная и не зависит от абсолютной величины исследуемого сигнала по F_o и I_o , а задаётся наклоном огибающей эталонного спектра.

Если спектр звука с уровня голосовых складок имеет тот же наклон огибающей, что и эталонный, то оба измерительных индикатора данного прибора покажут одинаковые значения уровня сигнала, так как второй канал компенсирует спад АЧХ (амплитудно-частотных характеристик) эталонного спектра. В случае более крутого наклона огибающей спектра источника индикатор второго канала покажет более низкие характеристики, пропорциональные энергии высокочастотной части спектра.

Изобретение позволяет существенно упростить процедуру количественной оценки регистровой структуры голоса, что очень важно для психоакустических, физиологических, искусствоведческих исследований и педагогической практики.

Данный прибор можно с успехом использовать не только как индикатор регистровости, но и для измерения динамического диапазона голоса на различных звуковысотных уровнях, а также для оценки степени ровности звучания гласных. Он может применяться и в качестве тренажёра для певцов в процессе вокально-речевого обучения, так как наряду со слуховым подключается визуальный контроль. Это усиливает канал обратной связи в системе слух – голос.

Звуковой синтезатор

Метод анализа звука через синтез известен в науке уже давно. Он был специально разработан для изучения такого сложного явления, как голос человека. Методом только анализа нельзя получить ответы на все поставленные вопросы, так как слишком сложен и разнообразен звук голоса человека.

Сущность метода анализа через синтез заключается в следующем. Закладывается некая гипотеза спектрального строения любого звука голоса. На основании данной гипотезы синтезируется звук. Аудиторским анализом оценивается полученное звучание. В результате этой оценки вводится поправка в первоначальную гипотезу. Снова синтезируется звук с учётом поправки и снова анализируется на слух, вводится новая поправка в гипотезу и так далее до тех пор, пока синтезированный звук не будет восприниматься аудитором как заданная фонема.

Таким образом, синтез певческих гласных будет являться ценным дополнением к их спектральному анализу, так как это позволит получить богатую информацию относительно выявления акустической значимости спектрографических элементов, полученных в результате анализа, что поможет вскрыть закономерности

восприятия их слухом человека. Поэтому не всякое акустическое исследование можно считать полным без подтверждения его результатов с помощью синтеза.

Синтез певческих гласных при фальцетном звучании голоса детей был проведён нами в лаборатории физиологии пения РАМ имени Гнесиных. Синтезированные звуки получались в результате сложения гармонических сигналов от двух или трёх независимых источников – звуковых генераторов типа ЗГ-18 с диапазоном частот от 20 до 20 000 Гц. Распределение частот по шкале – линейное от 20 до 100 Гц и логарифмическое от 100 до 20 000 Гц. Выходная мощность 3 Вт (рис. 2).

Сложный звук от двух или трёх звуковых генераторов подаётся на сопротивление. Далее синтезированный сигнал усиливается специальным усилителем и подаётся на динамик. Между суммирующим сопротивлением и усилителем установлена кнопка управления. Только при её нажатии синтезированный сигнал идёт

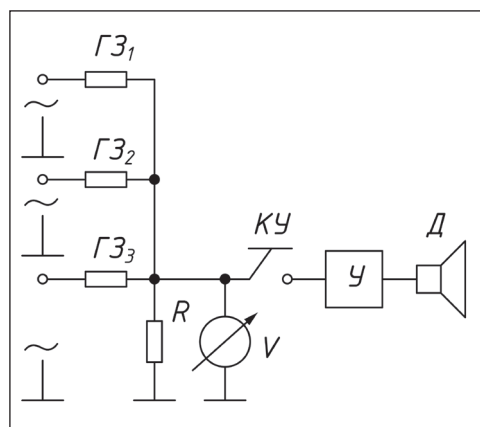


Рис. 2. Схема синтезатора на трёх звуковых генераторах.

Fig. 2. The scheme of the synthesizer on three sound generators.

$\Gamma З_1, \Gamma З_2, \Gamma З_3$ – звуковые генераторы типа ЗГ-18;
 R – сопротивление 200 Ом; V – вольтметр;
 $КУ$ – кнопка управления; $У$ – усилитель;
 $Д$ – динамик.

на усилитель. Время звучания синтезированного звука определяется экспериментатором произвольно. Кнопка управления нужна в связи с явлением адаптации слуха человека при восприятии относительно длительного звукового сигнала.

Для синтеза звуков генераторы настраивались каждый в отдельности по частоте и амплитуде. Частоты генераторов должны соотноситься друг с другом как 1:2:3 по акустическому закону ряда Фурье. Кратность частот составляющих постоянно контролировалась по фигуре Лессажу на экранах двух осциллографов. А продолжительность их звучания в пределах 50 сек. обеспечивалась стабильностью звуковых генераторов.

Амплитудные соотношения гармоник синтезируемого звука устанавливались произвольно в пределах от 0,3 до 3 Вт и контролировались вольтметром на выходе. Небольшими шагами по 0,5 Вт поочередно изменялись уровни интенсивностей составляющих звука. Методом аудиторского анализа фонетистами определялся тип гласной и фиксировались происходящие при этом изменения в звучании синтетических гласных при их восприятии на слух.

Синтезированные звуки с зафиксированными параметрами по частоте и амплитуде записывали на магнитофонную плёнку для осуществления более широкого аудиторского анализа, который первоначально проводился при участии студентов-вокалистов и вокальных педагогов РАМ имени Гнесиных. Через динамик аудиторам подавались синтезированные звуки, составленные сначала из двух, а затем из трёх гармонических составляющих с различной основной частотой: от 500 до 800 Гц примерно в пределах cu^1 – $соль^2$.

Задание аудиторам: выделить из прослушанного ряда составленных звуков те, которые наиболее определён

соответствуют тому или иному типу гласной. Каждый слушатель записывал данную последовательность звуков в протокол, что позволяло нам сравнивать результаты, чтобы подсчитать процент соответствующей узнаваемости каждой фонемы и выявить наилучшие для него соотношения гармонических составляющих по интенсивности для одной и той же высоты тона.

Физиологические методы Ларингоскопия

Ларингоскоп хорошо известен как специальный медицинский прибор, предназначенный для непосредственного осмотра гортани поющего. По сути своей это гортанное зеркало круглой формы, диаметром 16–27 мм, в металлической оправе, прикреплённое к металлическому стержню под углом 120°. При этом используется лобный рефлектор для направления пучка света от какого-то источника, например, настольной лампы.

При помощи ларингоскопа можно наблюдать способ смыкания голосовых складок у певцов в процессе фонации в разных голосовых режимах их работы; контролировать их состояние в результате певческих нагрузок, а также использовать в процессе обследований методом стробоскопии.

Стробоскопия

Стробоскоп позволяет наблюдать за движениями голосовых складок в процессе фонации методом ларингоскопии с применением прерывистого света. Посредством этого метода можно получить кажущееся замедление движения голосовых складок, что даёт возможность различать отдельные фазы движения, которые не видны при обычном осмотре гортани при помощи гортанного зеркала.

Устройство стробоскопа основано на следующем оптическом явлении. В результате прерывистых раздражений сетчатки глаза пространственно незначительно отделёнными друг от друга предметами возникает восприятие замедленного движения. Скорость кажущегося движения зависит от частоты мелькания раздражений.

Для проведения стробоскопии требуется источник света, лобный рефлектор, гортанное зеркало и прерыватель света. При помощи рефлектора прерывистый свет направляется в гортань.

При стробоскопии голосовые складки в процессе фонации могут казаться неподвижными или производить медленные колебания. Кажущаяся неподвижность голосовых складок достигается при полном совпадении периода колебаний складок и частоты мелькания света. Медленные колебания наблюдаются при наличии небольшой разницы между частотой мельканий света и периодом колебаний источника звука.

Например, если для звука $ля_m F_0 = 220$ Гц, а частота световых импульсов 221 (раз/сек.), то при осмотре гортани создаётся впечатление, будто голосовые складки производят лишь одно колебание в 1 сек. Это объясняется тем, что каждый импульс света освещает голосовые складки последовательно в разные фазы их колебаний. В результате этого у наблюдателя создаётся впечатление замедления колебательных движений.

В нашем исследовании использовался электронный стробоскоп, созданный и модифицированный в лаборатории физиологии пения РАМ инженером Ю. М. Отрященко. Методика исследования отработана В. Л. Чаплиным [8], который непосредственно принимал участие в исследовании наших испытуемых.

При помощи гортанного микрофона электронный стробоскоп автоматически

настраивается на соответствующую частоту от голоса испытуемого и посылает от неоновой лампы прерывистые световые импульсы синхронно со скоростью колебаний голосовых складок. При помощи специального мультивибратора можно производить искусственно сдвиг фаз частоты между вспышками лампы стробоскопа и колебаниями голосовых складок, что позволяет видеть их неподвижными или в движении с любой желаемой скоростью, что было очень важно для нас при анализе биомеханизма голосообразования у детей.

Глотография

Основная трудность в исследовании голосовых складок во время пения заключается в том, что деятельность их скрыта от непосредственного наблюдения.

Ларингоскопия и стробоскопия позволили установить, что от характера работы голосовых складок зависит качество тембрового звучания голоса. Грудной и фальцетный тип голосообразования имеют ярко выраженную тембровую окраску голоса.

Всё же следует сказать, что при данных методах исследования введение в рот испытуемого гортанного зеркала мешает естественной фонации. Нельзя быть уверенным в том, что при пении, например, гласной «А» голосовые складки без ларингоскопа во рту колеблются точно так же, как и с ларингоскопом.

Этого недостатка нет у других методов, например рентгеномографии или кино-рентгенографии. Однако время проекций при таких замерах далеко не соответствует числу колебаний голосовых складок в единицу времени. Возможно применение электромиографии, но для этого необходимо ввести игольчатый электрод в самую толщу голосовой

мышцы, что ограничивает использование данного метода и особенно при изучении голосообразования у детей.

Таким образом, до недавнего времени не было вполне удобной методики для исследования работы голосовых складок.

В 1957 году французским профессором биофизики Ф. Фабром было сделано многообещающее открытие. Он сконструировал прибор, позволяющий регистрировать и наблюдать вибрацию голосовых складок без непосредственного рассматривания их в натуральном виде. Для этого были использованы токи ультравысокой частоты (УВЧ), которые широко применяются в физиотерапии как лечебное средство [11]. Принцип действия этого аппарата состоит в том, что через маленькие серебряные электроды, расположенные по бокам щитовидного хряща, подаётся слабый ток УВЧ, который течёт через ткани шеи и гортань. Сила тока настолько мала, что течение его незаметно для испытуемого и не вызывает никаких отрицательных реакций, он совершенно безвреден. Смыкающиеся и размыкающиеся голосовые складки меняют величину сопротивления текущему току: при размыкании складок току труднее пройти через гортань, а при смыкании – легче. Эти изменения

сопротивления, происходящие при каждом колебании голосовых складок, меняют силу тока УВЧ, как говорят физики, модулируют его поток. Аппарат Ф. Фабра выделяет эти модуляции тока, усиливает их и подаёт на записывающий прибор – шлейфовый осциллограф, где на фотоплёнке или фотоленте фиксируется кривая, отражающая изменение формы голосовой щели. Эти модуляции можно подать на экран катодного осциллографа, увидеть глазом получающуюся кривую и сфотографировать её.

Таким образом, открытие и закрытие голосовой щели, меняющие сопротивление гортани току УВЧ, записываются на экране осциллографа как процесс во времени, в виде кривой – глотограммы. Через другие каналы осциллографа может быть записана кривая времени, фонограмма или какие-либо другие отметки (рис. 3).

Кривая глотограммы отражает частоту и амплитуду колебаний голосовых складок, а также фазу их смыкания, фазу максимального удаления и фазу контакта в течение каждого периода их колебания. На рис. 4 приводится тип обычной глотограммы при средней интенсивности и средней высоте тона.

Характер структуры глотограммы и форма периода, а также соотношения фаз

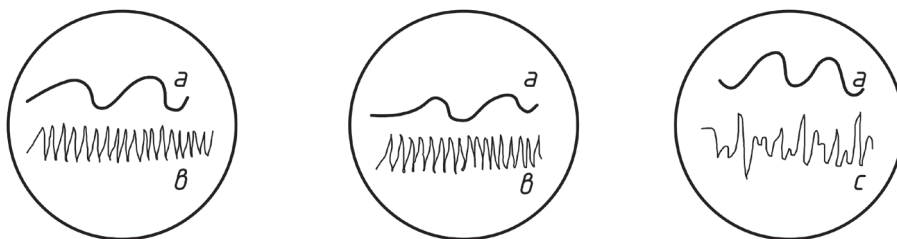


Рис. 3. Три глотограммы гласного «О», пропетого баритоном на высоте звука до¹, с различной интенсивностью звука (по данным Ф. Фабра, 1957):

a – глотограмма; *b* – отметка времени; *c* – фонограмма

Fig. 3. Three glottograms of the vowel "O" sung by a baritone at a pitch of up to c¹, with different sound intensity (according to F. Fabra, 1957):

a – glottogram; *b* – time stamp; *c* – phonogram

по продолжительности в пределах одного периода зависят, прежде всего, от регистра звучания голоса, различных технических приёмов в пении, типа и характера гласного, от силы и высоты звука, типа атаки и пр. А самым значительным преимуществом этого метода является возможность исследовать работу голосовых складок без введения в рот испытуемого каких-либо предметов, когда певец формирует звук так, как он это делает в самых естественных условиях: стоя, пользуясь полноценной опорой, свободно артикулируя.

В нашей стране электронный глотограф, работающий по принципу аппарата Ф. Фабра, в настоящее время имеется на вооружении нескольких акустических лабораторий в Москве и других городах.

На рисунке 5 приводится схема работы электронного глотографа. Установка

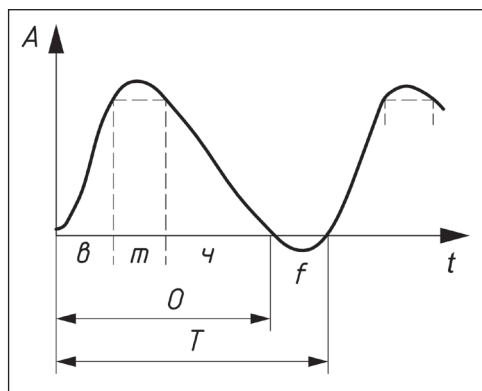


Рис. 4. Пример глотограммы.

O – фаза открытых голосовых складок; *f* – фаза их контакта; *e* – фаза открытия; *m* – фаза максимального удаления; *c* – фаза сближения; *t* – время; *A* – амплитуда, косвенно отражающая степень удаления складок друг от друга; *T* – период колебания.

Fig. 4. Example of a glottogram.

O – the phase of open vocal folds; *f* – the phase of their contact; *e* – the phase of opening; *t* – the phase of maximum removal; *c* – the phase of convergence; *t* – time; *A* – the amplitude, indirectly reflecting the degree of removal of the folds from each other; *T* – the period of oscillation.

включает датчики-электроды; генератор – возбудитель тока УВЧ, который подаётся к электродам; усилитель, который выделяет и усиливает модуляции тока; записывающую аппаратуру.

Электроды-датчики представляют собой две серебряные пластинки площадью 1–4 см². При прохождении через электроды тока ультравысокой частоты 75–500 кГц сечение гортани на уровне голосовых складок, включая сопротивление всех пяти слоёв, обозначенных на схеме, можно рассматривать как активное сопротивление, величина которого, хотя и незначительно, но всё же однозначно связана с формой голосовой щели. В основе этого утверждения лежит допущение: хотя величины сопротивлений 1–4 и меняются во времени, в процессе работы голосовых складок, их суммарная переменная величина значительно меньше, чем изменения сопротивления воздушного зазора голосовой щели. Отсюда следует, что эквивалентное сопротивление участка шеи на уровне голосовых складок между электродами зависит в основном от степени раскрытия голосовой щели при смыкании и размыкании складок.

Надо заметить, что методика глотографии в изучении певческой функции голосового аппарата человека представляет большой интерес для исследователей, однако она ещё недостаточно изучена и мало использована. Для того чтобы выявить типичную структуру глотограммы в зависимости от режима работы голосовых складок, мы проанализировали ряд работ различных авторов (отечественных и зарубежных), связанных с глотографическим методом исследования, а также провели собственные исследования на детях, учащихся детской хоровой студии «Горнист» г. Москвы.

За последние десятилетия, со времени создания аппарата Фабра, отечественными и зарубежными учёными были

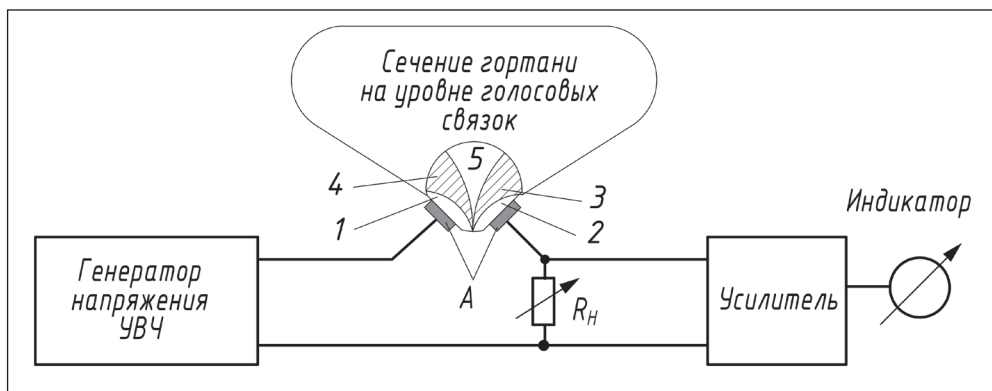


Рис. 5. Схема работы электронного глоттографа.

- 1 – кожный покров; 2 – внешнегортанные мускулы; 3 – щитовидный хрящ; 4 – голосовые складки; 5 – голосовая щель; А – серебряные электроды.

Fig. 5. The scheme of operation of the electronic glottograph.

- 1 – skin; 2-external laryngeal muscles; 3 – thyroid cartilage; 4 –vocal folds; 5 – glottis; А – silver electrodes.

опубликованы работы, посвящённые изучению механизма голосообразования в процессе речи и пения с использованием данной методики: Н. И. Жинкин [12]; Л. Б. Дмитриев, Ю. М. Отрященко, Л. Н. Хромов [13]; В. Л. Чаплин [14], О. Sabouraud, F. Gremy [15]; M. Duvelleroy [16]; R. Husson [17]; St. Hiky [18]; G. Fant [19] и др.

60

Перечисленные работы касаются изучения различных аспектов вышеуказанной проблемы, однако в связи с нашим исследованием регистрового строения голоса детей рассмотрим более подробно один из них: зависимость структуры глоттограммы от типа голосового регистра певца.

Проанализировав вышеуказанные работы, мы убедились в том, что мнения авторов по поводу чтения глоттограмм по интересующему нас вопросу не совсем совпадают, хотя между ними и есть что-то общее. По-видимому, наиболее чёткими и справедливыми будут данные французского профессора M. Duvelleroy. Он экспериментально, а также методом моделирования и математических расчётов доказал, что форма проекций кривых

глоттограмм зависит только от регистра голоса: она почти прямоугольная при грудном звучании, при фальцете же её форма напоминает синусоиду [16]. Схематически это изображено на рисунках 6 и 7:

Однако получить такое идеальное звучание в грудном регистре, при котором структура глоттограммы имела бы приведённую на рисунке 6 прямоугольную форму, практически почти невозможно не только у детей, но даже и у взрослых певцов. Это объясняется тем, что голосовые складки человека – это биологическая система, состоящая из эластических тканей, а не жёстко закреплённых металлических язычков. Такую форму глоттограммы можно получить лишь теоретически и принять за эталон, с которым удобно сравнивать практически полученные глоттограммы и оценивать степень их приближения к подобной форме. Чем ближе к грудному регистру будет звучание голоса, тем ближе к прямоугольной форме будет его глоттограмма, а чем чище фальцет, тем ближе по своей форме она будет к синусоиде.



Рис. 6. Грудной регистр

Fig. 6. Chest register

Рис. 7. Фальцетный регистр

Fig. 7. Falsetto register

Таким образом, нами был отработан способ чтения глотограмм, опосредованно отражающих форму колебаний голосовых складок певца.

Ранее проведённые исследования по глотографии касались различных аспектов речеобразования или процесса фонации лишь у взрослых дикторов или певцов. Наиболее значительной работой является исследование голосообразования у взрослых певцов, проведённое В. Л. Чаплиным [8].

Для изучения вопроса о голосовых регистрах у детей данная методика так же, как и спектрография, использовалась впервые в нашей работе [9].

Рентгенотомография

Рентгенотомография относится к рентгенографическому методу послонных снимков, в результате которого на плёнке получается изображение гортани в её продольном сечении. Таким образом, на полученных снимках (томограммах) отображается состояние гортани, её конфигурация в какой-то момент работы. Следовательно, использование этого метода позволяет нам объективно зарегистрировать характерные физические изменения некоторых параметров голосовых складок в процессе различных способов фонации у певцов.

В общем виде принцип томографии сводится к следующему: трубка – источник рентгеновских лучей – и кассета

с плёнкой укреплены на концах металлического коромысла, называемого томографической тягой. Во время съёмки они движутся в противоположных направлениях вокруг оси качания. Испытуемого размещают с таким расчётом, чтобы исследуемый орган находился по центру оси вращения тяги и лучей. При этом изображении всех анатомических структур, которые будут в центре оси качания, получаются чёткими, а все, что находятся выше или ниже этого центра – размазаны.

Подобный эффект объясняется тем, что при качании трубки и плёнки вокруг центра то, что находится с ним на одном уровне, будет неподвижно относительно плёнки. Все остальные рентгеновские тени будут скользить по плёнке и не оставят на ней чёткого изображения.

Таким образом, изменяя положение центра оси качания трубки и лучей, можно получить изображение среди исследуемого органа на любой глубине. Отсюда и название томографа (от греческого «томос» – слой и «графо» – пишу, регистрирую).

На рисунке 8 приводится томограмма гортани спереди. Эксперименты проводились трижды: 1) в рентгенологическом отделении госпиталя ПрибВО (г. Рига); 2) в рентгенологическом отделении больницы химического завода (г. Владимир); 3) в рентгенологическом отделении 5-й больницы (г. Рига).

В проведённом нами эксперименте приняли участие 10 испытуемых, условно разделённых на 2 группы:

1-я группа – лица с низким уровнем звуковысотного слуха и способности интонирования голосом;

2-я группа – музыканты с хорошим слухом и достаточно развитой вокальной моторикой.

Технические условия томографии: напряжение на трубке 70–80 кВ, фокусное расстояние 110–120 см,

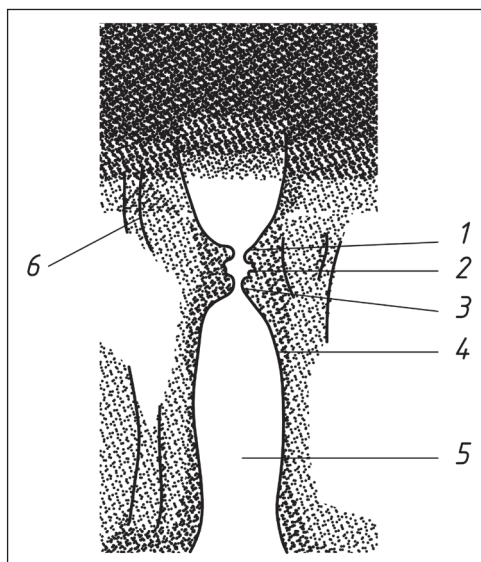


Рис. 8. Снимок гортани спереди

- 1 – ложные голосовые складки; 2 – морганиевы желудочки; 3 – истинные голосовые складки; 4 – подскладочное пространство; 5 – трахея; 6 – грушевидные карманы.

Fig. 8. An image of the larynx from the front

- 1 – false vocal folds; 2 – morgani ventricles; 3 – true vocal folds; 4 – subclavian space; 5 – trachea; 6 – pear-shaped pockets.

голосовых складок в момент атаки звука. В момент твёрдой атаки звука голосовые складки плотно сомкнуты на всю свою глубину, а при мягкой – они лишь сближены, не замыкаясь до конца. В первом случае толчок воздуха раздвигает сомкнутые голосовые складки, а во втором – больше расширяет сближенные голосовые складки на такую величину, которая будет определять интенсивность колебаний источника звука, то есть силу голоса.

Послесловие

В настоящее время наблюдается процесс интенсивной разработки более совершенных объективных методов исследования проблем вокальной педагогики, связанных с реализацией возможностей компьютерных технологий и разработкой специальных программ. Теоретическим основанием для их создания являются труды А. В. Харуто [20], О. Н. Пиксаевой [21], И. М. Красильникова [22], В. А. Новоселова, А. Г. Дылькова [22], а также автора данной статьи [24]. На их основе уже созданы новые информационные технологии, обладающие большим педагогическим потенциалом. Но поскольку в современной науке и практике они используются пока недостаточно, представляется целесообразным расширенная характеристика их целевого предназначения и особенностей применения в специально посвящённой данной проблеме статье.

62

выдержка – 1,25 с, угол качания – 30°, глубина среза – 6 см.

С каждого испытуемого было сделано по 10 снимков. Всего получено и проанализировано около 100 томограмм, что позволило сделать выводы, относящиеся к нейроронаксической теории голосообразования Р. Юссона [9, с. 79–85].

Методом рентгеномографии можно визуально наблюдать поведение

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Фант Г. Акустическая теория речеобразования / пер. с англ. М.: Наука, 1964. 284 с.
2. Ржевкин С. Н. Некоторые результаты анализа певческого голоса // Акустический журнал. 1956. Т. 2. Вып. 2. С. 210–212.
3. Рудаков Е. А. О регистрах певческого голоса и переходах к прикрытым звукам // Музыкальное искусство и наука. Вып. 1. М.: Музыка 1970. С. 34–48.

4. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: ИП РАН, МНК имени П. И. Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2008. 496 с.
5. Bartholomew W. A Physical of Good Voce Quality in the Male Voce // Acoustic Soc. Amer., vol. 6, 1934. Pp. 54–68.
6. Юссон Р. Певческий голос. М.: Музыка, 1974. 262 с.
7. Морозов В. П. Особенности акустического строения и восприятия детской речи // Детский голос. М.: Педагогика, 1970. С. 64–135.
8. Чаплин В. Л. Регистровая приспособляемость певческого голоса: дис. ... кандидата искусствоведения. Тбилиси, 1976. 169 с.
9. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
10. Князьков А. А., Стулова Г. П. Коэффициент регистровости и устройство для его измерения // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. М.: МГПИ, 2000, С. 135–139.
11. Fabre Ph. Un procede electrique porcutane d, inscription de l accolement glottique au course de la phonation^ glottography de haute frequence; premiers resultats // Bull. De l, Acad. Nat. Med., Paris, 1957. Pp. 66-69.
12. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1998. 370 с.
13. Дмитриев Л. Б., Отряшенков Ю. М., Хромов Л. Н. и др. Исследования работы голосовой щели при помощи электронного глотографа. М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1980. С. 64–81.
14. Чаплин В. Л. Физиологические основы формирования певческого голоса в аспекте регистровой приспособляемости. М.: Информбюро, 2009. 189 с.
15. Sabouraud O., Gremy F. Sur la possibility de mouvement des cords vocal sane emission`sonore. Soc. Biologic. Paris, séance 28 Guile, 1958. Pp. 34–42.
16. Duvelleroy M. La glottography an module et en phase moyen d etude des schemas electrique equivalents au larynxes. These Med., Paris. 1961. Pp. 19–26.
17. Husson R. Physiologies de la Phonation. Paris, Published by Masson, 1962. 590 p.
18. HikyS. Speech Synthesis by Control of Neuro-Physiological Parameters. 7-th International Congress on Acoustics. Budapest, Akademiai Kiadó, 1971. Pp. 375–382.
19. Fant G. Studies of Minimal Speech Unit // Speech Transmission Laboratory. Quarterly Progress and Status Report. Royal Institute of Technology. Stockholm, 1972, № 1. Pp. 14–21.
20. Харуто А. В. Компьютерный анализ звука в музыкальной науке. М.: МГК им. П. И. Чайковского. 2015. 448 с.
21. Пиксаева О. Н. Компьютерные технологии в процессе обучения пению: на примере вокальной подготовки студентов педагогического факультета: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПИ, 2008. 193 с.
22. Красильников И. М. Работа в программах – нотный редактор // Музыка и электроника. 2005. № 3. С. 6–8.
23. Новоселов В. А. Информационные технологии в музыкальном образовании: учебно-методическое пособие. В 2 частях. Ч. 1: Нотные редакторы MuseScore, Sibelius: освоение и возможности практического применения / В. А. Новоселов, А. Г. Дыльков. М.: МПГУ, 2019. 232 с.
24. Стулова Г. П. Акустические основы вокальной методики. СПб.: Планета музыки, 2015. 144 с.

Поступила 09.07.2021; принята к публикации 30.08.2021.

Об авторе:

Стулова Галина Павловна, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, профессор, stulova.galina@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Fant G. *Akusticheskaya teoriya recheobrazovaniya* [Acoustic Theory of Speech Formation]. Trans. from English. Moscow: Nauka Publ., 1964. 284 p. (in Russian).
2. Rzhavkin S. N. Nekotorye rezul'taty analiza pevcheskogo golosa [Some Results of the Analysis of the Singing Voice]. *Akustichesky zhurnal* [Acoustic Journal]. 1956, vol. 2, iss. 2, pp. 210–212 (in Russian).
3. Rudakov E. A. O registrakh pevcheskogo golosa i perekhodakh k prikrytym zvukam [On the Registers of the Singing Voice and Transitions to Covered Sounds]. *Muzykal'noe iskusstvo i nauka* [Musical Art and Science]. Iss. 1. Moscow: Muzyka Publ., 1970, pp. 34–48 (in Russian).
4. Morozov V. P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoj teorii i tekhniki* [The Art of Resonant Singing. Basis of Resonance Theory and Technique]. Moscow: Institute of Psychology under the Russian Academy of Sciences and the Moscow State Conservatoire, Center “Art and Science” Publ., 2008. 496 p. (in Russian).
5. Bartholomew W. A Physical of Good Voce Quality in the Male Voce. *Acoustic Soc. Amer.*, vol. 6, 1934, pp. 54–68.
6. Yussov R. *Pevcheskij golos* [Singing Voice]. Moscow: Muzyka Publ., 1974. 262 p. (in Russian).
7. Morozov V. P. Osobennosti akusticheskogo stroeniya i vospriyatiya detskoj rechi [Features of the Acoustic Structure and Perception of Children's Speech]. *Detskij golos* [Children's voice]. Moscow: Pedagogika Publ., 1970, pp. 64–135 (in Russian).
8. Chaplin V. L. *Registrovaya prisposoblyaemost' pevcheskogo golosa* [Register Adaptability of the Singing Voice]. PhD Thesis (Art Criticism). Tbilisi, 1976. 169 p. (in Russian).
9. Stulova G. P. *Razvitie detskogo golosa v protsesse obucheniya peniyu* [The Development of a Child's Voice in the Process of learning to Sing]. Moscow: Prometej Publ., 1992. 270 p. (in Russian).
10. Knyazkov A. A., Stulova G. P. Koeffitsient registrovosti i ustrojstvo dlya ego izmereniya [The Register Coefficient and the Device for Its Measurement]. *Voprosy professional'noj podgotovki studentov na muzykal'no-pedagogicheskom fakul'tete* [Questions of Professional Training of Students at the Music and Pedagogical Faculty]. Moscow: MGPI Publ., 2000, pp. 135–139 (in Russian).
11. Fabre Ph. Un procede électrique pourcutané d'inscription de l'accolement glottique au cours de la phonation glottographique de haute fréquence; premiers résultats. *Bull. De l'Acad. Nat. Med.*, Paris, 1957, pp. 66–69.
12. Zhinkin N. I. *Mekhanizmy rechi* [Mechanisms of Speech]. Moscow: AES of RSFSR Publ., 1998. 370 p. (in Russian).

13. Dmitriev L. B., Otryashenkov Yu. M., Khromov L. N. et al. *Issledovaniya raboty golosovoj shheli pri pomoshhi elektronnoy glotografa* [Studies of the Work of the Glottis Using an Electronic Glottograph]. Moscow: Gnesins Russian Academy of Music, 1980. pp. 64–81 (in Russian).
14. Chaplin V. L. *Fiziologicheskie osnovy formirovaniya pevcheskogo golosa v aspekte registrovoj prisposoblyaemosti* [Physiological Foundations of the Formation of the Singing Voice in the Aspect of Register Adaptability]. Moscow: Informbyuro, 2009. 189 p. (in Russian).
15. Sabouraud O., Gremy F. Sur la possibility de movement des cords vocal sane emission sonore. *Soc. Biologic. Paris, séance 28 Guile*, 1958, pp. 34–42.
16. Duvelleroy M. La glottography an module et en phase moyen d'étude des schemas electrique equivalents au larynxes. *These Med.*, Paris. 1961, pp. 19–26.
17. Husson R. *Physiologies de la Phonation*. Paris, Published by Masson, 1962. 590 p.
18. Hiky S. Speech Synthesis by Control of Neuro-Physiological Parameters. *7th International Congress on Acoustics*. Budapest, Akademiai Kiadó, 1971, pp. 375–382.
19. Fant G. Studies of Minimal Speech Unit. *Speech Transmission Laboratory. Quarterly Progress and Status Report. Royal Institute of Technology*. Stockholm, 1972, no. 1, pp. 14–21.
20. Haruto A. V. *Komp'yuternyj analiz zvuka v muzykal'noj nauke* [Computer Analysis of Sound in Music Science]. Moscow: MGK im. P. I. Chajkovskogo, 2015. 448 p. (in Russian).
21. Piksaeva O. N. *Komp'yuternye tekhnologii v protsesse obucheniya peniyu: na primere vokal'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo fakul'teta* [Computer Technologies in the Process of Teaching Singing: on the Example of Vocal Training of Students of the Pedagogical Faculty]. PhD Thesis (Pedagogy). Moscow: MGPI, 2008. 193 p. (in Russian).
22. Krasilnikov I. M. *Rabota v programmakh – notnyj redaktor* [Work in Programs-Music Editor]. *Muzyka i elektronika* [Music and Electronics]. Moscow, 2005, no. 3. pp. 6–8 (in Russian).
23. Novoselov V. A., Dyl'kov A. G. *Informatsionnye tekhnologii v muzykal'nom obrazovanii* [Information Technologies in Music Education]. In 2 parts. Part 1: Music editors MuseScore, Sibelius: mastering and practical application. Moscow: MPGU Publ., 2019. 232 p. (in Russian).
24. Stulova G. P. *Akusticheskie osnovy vokal'noj metodiki* [Acoustic Bases of Vocal Technique]. Saint-Petersburg: Planeta muzyki Publ., 2015. 144 p. (in Russian).

Submitted 09.07.2021; revised 30.08.2021.

About the author:

Galina P. Stulova, Professor at the Department of Music Performing Art of Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, stulova.galina@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

МЕТОДЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОСВОЕНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В РЕЖИМЕ ОНЛАЙН (НА ПРИМЕРЕ ФОРТЕПИАНО)

Г. А. Гвоздевская,

Государственная школа искусств имени Йозифа Лабицкого,
Бечов-над-Теплоу, Чехия, 36464

Аннотация. В статье показана возможность и целесообразность использования элементов европейских и восточных методик общего и профессионального музыкального образования в дистанционном преподавании фортепиано для поддержания оптимального уровня психической активности учащихся на занятии, создания условий не только для прогресса в формировании навыков игры на инструменте, но и для раскрытия творческого потенциала обучающихся. Концептуальные идеи статьи могут быть использованы также в практике дистанционного обучения игре и на других музыкальных инструментах. В русле поставленной проблемы в статье рассматриваются подходы Э. Ж. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Д. Вуйтака, С. Сузуки, японский метод shouga, индийский konnakol и др. Автором обобщён методический опыт преподавания фортепиано в режиме онлайн, приводятся стратегии и содержательные характеристики сценариев занятий, обосновывается целесообразность включения методов «Body Percussion», музыкаграмм, ритмослогов, ручных знаков сольмизации. Особое внимание уделяется методу импровизации как средству повышения самооценки учащихся при дистанционном обучении, приводятся алгоритмы организации импровизационной активности.

66

Ключевые слова: психическая активность, дистанционное обучение, обучение игре на фортепиано, методы Э. Ж. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Д. Вуйтака, С. Сузуки, японский метод shouga, индийский метод konnakol, body percussion, музыкаграмма.

Благодарности: Автор выражает глубокую благодарность членам редакционной коллегии за тщательную работу над моей статьей, а также директору Государственной школы искусств имени Йозифа Лабицкого города Бечов-над-Теплоу за предоставленную возможность реализации идей, представленных в настоящей статье.

© Гвоздевская Г. А., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Для цитирования: Гвоздевская Г. А. Методы поддержания психической активности обучающихся при освоении музыкальных инструментов в режиме онлайн (на примере фортепиано) // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 66–80. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-66-80.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-66-80

METHODS OF MAINTAINING THE MENTAL ACTIVITY OF STUDENTS WHEN LEARNING TO PLAY MUSICAL INSTRUMENTS ONLINE (ON THE EXAMPLE OF LEARNING TO PLAY THE PIANO)

Galina A. Gvozdevskaia,

State School of Arts named after J. Labitsky,
Bečov nad Teplou, Czech Republic, 36464

Abstract. The article shows the possibility and feasibility of using elements of European and Eastern methods of general and professional music education in distance piano teaching. The methods maintain the optimal level of mental activity of students in class, create conditions not only for progress in the formation of skills in playing the instrument, but also for the disclosure of a creative potential of students. The conceptual ideas of the article can also be used in the practice of distance learning to play and other musical instruments. In line with the problem posed, the article discusses the approaches of E. J. Dalcroze, K. Orff, Z. Kodaly, J. Wuytak, S. Suzuki, the Japanese method shouga, Indian konnakol, etc. The author summarizes the methodical experience of teaching piano online, gives strategies and meaningful characteristics of lesson scenarios, substantiates the feasibility of including the methods of “body percussion”, musicograms, rhythmic syllables, hand signs of solmization. Particular attention is paid to the method of improvisation as a means of increasing students’ self-esteem during distance learning, algorithms for organizing improvisational activity are given.

Keywords: mental activity, distance learning, learning to play the piano, methods by E. J. Dalcroze, K. Orff, Z. Kodaly, D. Wuytaka, S. Suzuki, Japanese shouga method, Indian konnakol method, body percussion, musicogram.

Acknowledgements: The author expresses deep gratitude to members of the editorial board for corrective work on my article, as well as to the director of the Joseph Labitzky’s State School of Arts in Bečov nad Teplou for the opportunity to implement the ideas presented in this article.

For citation: Gvozdevskaia G. A. Methods of Maintaining the Mental Activity of Students When Learning to Play Musical Instruments Online (On the Example of Learning to Play

the Piano). *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 66–80 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-66-80.

Вступление

Психическая активность определяется в психологии как «скрытое или наблюдаемое только косвенно, по внешним вторичным признакам (мимика, физическое состояние и т.п.) функционирование психики» [1, с. 102]. Учёными установлена «жёсткая зависимость активных и инактивных компонентов психической деятельности от внутренних биохимических процессов, происходящих в организме», которая обуславливает требование «чёткого соответствия между внутренними биоритмами и внешней организацией жизнедеятельности» [2, с. 13–14]. «Основным положением исследований, базирующихся на работах С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, В. В. Знакова и др., является выделение роли активности субъекта как фактора детерминации психики» [3, с. 27].

Уровень психической активности, свойственный тому или иному психическому состоянию, рассматривается как его количественная характеристика. В основу шкалы уровней психической активности сознания положен континуум активации Д. Линдсли [Там же, с. 37]. В данной шкале определяются следующие характеристики внимания и памяти, соответствующие определённому уровню состояния психической активности человека:

«Состояние средней (оптимальной) психической активности – полное сознание, концентрированное, избирательное, легко переключающееся внимание. Мнемические процессы ничем не затруднены.

Состояние пониженной психической активности – ослабленное сознание, внимание малоподвижное, легко отвлекаемое,

хаотично подвижное, неустойчивое. Мнемическая функция снижена» [Там же].

Таким образом, следует вывод о **необходимости поддержания состояния оптимальной психической активности для реализации потенциальных возможностей человека в процессе деятельности**.

Музыкальная деятельность не является исключением. Однако в реальной практике профессионального освоения музыкальных инструментов на занятиях доминирующим, а часто и единственным, становится метод исправления ошибок ученика, неизбежно приводящий к процессу обучения в состоянии психологической и физической усталости, потери концентрации внимания, нарушения координации движений, что негативно влияет на конечный результат, снижает мотивацию. Обучение в режиме онлайн в этом смысле создаёт ещё более напряжённую ситуацию и диктует необходимость пристального целенаправленного наблюдения за колебаниями состояний обучающегося в ходе занятия, продумывании разнообразных алгоритмов выхода из предельного порога снижения психической активности.

Методы поддержания психической активности в европейских и восточных системах обучения

В мировом опыте веками формировались и оттачивались методы обучения игре на музыкальных инструментах одарённых детей и взрослых, доказавшие свою бесспорную результативность. Вместе с тем параллельно на разных исторических этапах возникали методики,

основополагающим принципом которых является *аксиома о возможности обучения музыке всех желающих независимо от уровня их природных способностей* (методики общего музыкального образования Э. Ж. Далькроза [4], К. Орфа [5; 6; 7], З. Кодая [8], Д. Вуйтака [9], метод обучения игре на скрипке С. Сузуки [10]). В данных концепциях, а также в практическом опыте зарубежных и отечественных педагогов-последователей (Р. Фриза [11], Т. Э. Токсоя [12], В. Лотеро Мерины [13], М. Й. Санчес Парры [14], Т. Э. Тютюнниковой [15] и др., динамично развивающих идеи общего музыкального образования на современном этапе в различных видах музыкальной деятельности, заложены **стратегии поддержания оптимального уровня психической активности учеников в процессе музыкальной деятельности**. В качестве общих основополагающих принципов данных стратегий выделим следующие:

изначальная вера в ученика, принятие его природного индивидуального темпа музыкального развития, положительный тонус совместной творческой деятельности на всех этапах обучения;

- обучение без отрицательных оценочных суждений со стороны педагога, радующегося каждому минимальному промежуточному успеху обучающегося;

- обучение в активном творческом действии с включением различных форм деятельности, в том числе немusикальной – речитация, пластическое интонирование, «телесная музыка» (метод “Body Percussion”) [11; 16; 17], художественно-графические представления музыкальной формы при прослушивании произведений (метод музыкальных программ) [9] и др.;

- алгоритм совместного с педагогом музыкального творчества с последовательным чередованием блоков имитаций – вариаций – импровизаций.

Следует отметить, что такие принципы были изначально заложены в ряде традиционных восточных систем музыкального обучения (в японской *iemoto-seido* [18], индийской *gurukula* [19] и др.), исторически предшествующих созданию европейских методик, упомянутых выше. Известны факты прямого обращения европейских музыкантов-педагогов к Востоку. Так, к примеру, автор метода музыкальных программ Д. Вуйтек был вдохновлён китайской мудростью: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать – и я пойму» (Конфуций) [9, с. 115].

В истории Востока имел место феномен движения от элитарности музыкального искусства, передаваемого как священное знание, к открытию традиционных школ для всех желающих без диагностики музыкальных способностей. При этом методы обучения сохранились практически в первозданном виде, их влияние просматривается и в современных методиках профессионального обучения, в частности методе С. Сузуки, и в методах обучения музыке в системе общего образования.

В современной Японии освоение блокфлейты включено в программу всех общеобразовательных школ, в результате на сегодняшний день японские дети владеют нотной грамотой, уже в младших классах играют мелодии национальных, зарубежных песен на флейтах, в старших – технически сложные произведения эпох барокко, классицизма и других. Сочетание европейских и традиционных японских методов обучения, яркий наглядный иллюстративный материал японских учебников, разнообразие заданий, включающих творческие (досочинение мелодий, импровизация в ансамбле и другие) способствуют повышению мотивации детей, поддержанию высокого интереса к музыкальной деятельности и

достижению профессионального уровня владения инструментом.

Очевидно, что в восточных системах музыкального обучения накоплен богатый методический опыт, который может быть использован сегодня и в онлайн обучении в русле проблемы, поставленной в настоящей статье. Особого внимания заслуживают следующие *традиционные восточные методы*, подробная характеристика которых представлена в ранее опубликованных научных трудах автора настоящей статьи [20; 21].

1. Метод «недеяния» – невмешательства в естественный индивидуальный путь развития ученика, «подражания» – овладение техникой игры на инструменте при минимальных вербальных указаниях со стороны педагога. В процессе постоянного совместного музицирования ученик не фиксирует внимания на своих ошибках, постепенно повышает уровень мастерства за счёт пребывания в мире музыки, слышания эталона звучания, наблюдения за педагогом.

2. Метод пропевания партитур осваиваемых произведений, имеющий место в японской системе 唱歌 *shyougaku* с одновременным выделением метрической пульсации ударом поочерёдно ладонями левой и правой руки по коленям, пропевание партитуры учеником при одновременном исполнении произведения педагогом, на первых этапах в замедленном темпе. Идеи данного метода могут быть использованы в дистанционном обучении, к примеру в варианте сольфеджирования, слогового пропевания фрагмента разучиваемого произведения, вызывающего трудность запоминания, исполнения, с включением двигательной активности выделения метрической пульсации.

3. Метод ритмического языка *konnakol* – речитаций на определённые педагогом слоги в ритме при освоении

традиционных инструментов в индийской системе обучения. *Konnakol* – слоговая речитация ритмоблоков при одновременном выделении метрической пульсации хлопками, ударами по коленям, щелчками, особый вид исполнительского искусства Южной Индии, метод обучения игре на традиционных индийских инструментах [22; 23]. Введение речитаций и двигательной активности *konnakol* может стать игровой паузой на занятии в режиме онлайн для снятия психологического напряжения, и также использоваться в организации импровизационной активности (к примеру, учитель речитацией в стиле *konnakol* задаёт ритм, ученик импровизирует в нём на инструменте, в другом варианте речитация включается с одновременной инструментальной импровизацией).

Остановимся подробнее на содержательной характеристике *методов европейских музыкальных систем обучения*, включение которых в дистанционные занятия обучения игре на фортепиано помогает внести в учебный процесс разнообразие видов деятельности, управлять психологическим состоянием учеников, чередуя фазы напряжения – расслабления.

1. “Body Percussion” («перкуссия тела»)

Данный метод основан на идее возможности звучания человеческого тела как музыкального инструмента. В истории музыка такого рода представлена, к примеру, в индонезийском самане, испанском фламенко [17]. Перкуссии тела уделяется первостепенное внимание в методиках К. Орфа [5; 6; 7], З. Кодая [8] и их последователей. Данный метод позволяет ученикам получить живой опыт интуитивного прочувствования метрической пульсации в определённом размере,

освоения разнообразных ритмических рисунков. В подходе К. Орфа этап «телесной музыки» предшествует инструментальному исполнению, тщательно подготавливая его. Практический опыт позволяет сделать вывод, что данный алгоритм возможно и целесообразно использовать в дистанционном обучении игре на фортепиано, особенно с учениками начального уровня. Традиционно в перкуссии тела выделяют несколько основных видов движений. Приведём пример наглядного изображения из книги композитора, исполнителя, педагога Р. Фриза [11] (пример 1).

Р. Фриз является автором методических пособий, в которых представлены облегчённые нотные версии классических произведений для фортепиано (к примеру, «Турецкого рондо» В. А. Моцарта, «Венгерского танца № 5» И. Брамса и др.) с партитурами телесной

перкуссии и учебными видеоматериалами. Данная информация размещена на авторском сайте [24]. На каналах YouTube представлены видеозаписи фрагментов веб-уроков Р. Фриза и других педагогов, где предлагаются несложные варианты телесной перкуссии с включением хлопков, ударов по коленям, щелчков, взмахов руками, притопов и т.п. [25; 26; 27; 28].

2. Метод музыкаграмм

Музыкаграмма – способ графической записи музыкальных событий – включает серию рисунков и графических изображений, позволяющих «увидеть музыку» [9], образно представить музыкальную форму произведения, включить ассоциативное мышление и моторику в музыкальное восприятие. Она была создана в 1970 году бельгийским музыкантом-педагогом Джо-сом Вуйтаком, который поставил цель научить детей активно слушать классическую музыку и интерпретировать её в увлекательной форме. Он был вдохновлён древнегреческой концепцией единства слова, звука и движения, а также авторской концепцией элементарной музыки К. Орфа, сочетающей ритм слова, импровизацию и танец в процессе музицирования. В течение нескольких лет автор развивал свои идеи на собственном опыте обучения учителей, детей, молодёжи и взрослых с разным уровнем музыкальных способностей. Впоследствии термин «музыкаграмма» стал популярным в образовании. Во многих странах, где Д. Вуйтак регулярно вёл курсы (во Франции, в США, Канаде, Испании, Португалии), он используется в настоящее время многочисленными авторами и учителями, которые развивают его концепцию и привносят в неё новые смыслы [9]. В частности, данный метод активно применяется не только к классической, но и к национальной музыке разных стран.

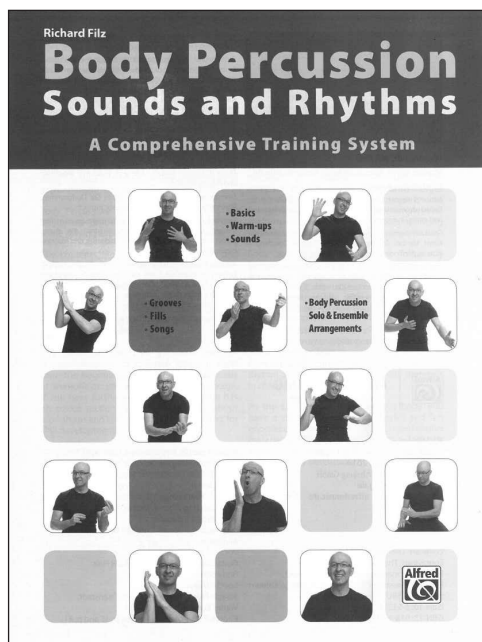


Рис.1. Body percussion по методике Р. Фриза.

Fig. 1. Body percussion according to the method of R. Fries.

Метод музыкаграмм способствует развитию внимания, концентрации и координации движений, что важно также при обучении игре на музыкальных инструментах, в частности фортепиано. В силу яркого визуального ряда «карт слуха», предлагаемых в методиках музыкаграмм, они могут быть эффективно использованы в дистанционном обучении (рисунки 2 и 3).

При составлении музыкаграмм используются последовательности графических символов, в которых чередуются знаки метрической пульсации (к примеру, точки при повторяющихся звуках, «остановках» в мотивах, зигзаги при чётком ритмическом рисунке с равноценными долями), условной траектории мелодического движения (волнистые, овальные и другие линии). Долгота звучания отдельного звука, мотива может быть представлена прямыми линиями. Точки на овалах показывают каждый отчётливо слышимый звук при движении, к примеру, восьмыми длительностями, овал без точек – мелодическую линию, воспринимаемую как единый пассаж. Выбор символов, их комбинаций является

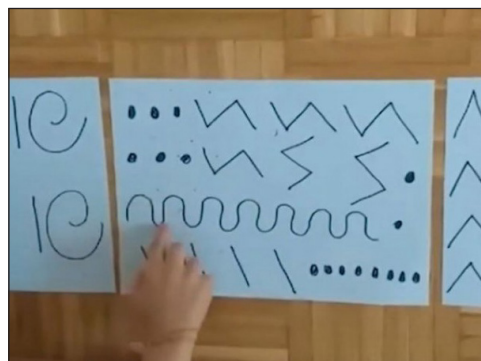


Рис. 3. Музыкаграмма Польки «Трик-трак» И. Штрауса (фотография с веб-урока Аледжандро Монсада).

Fig. 3. Musicogram of the Polka "Trictrack" by I. Strauss (photo from Alejandro Monsada's web lesson).

индивидуальным процессом творчества составляющего музыкаграмму. При этом в качестве неизбежного закона соблюдается правило одинаковых символов при повторяющихся мотивах. Благодаря этому музыкаграмма даёт яркий визуальный образ формы произведения. Видеозаписи веб-уроков по методике музыкаграмм проф. Джавиера Наварро и других педагогов, находящиеся в открытом доступе в интернете [29; 30; 31; 32; 33; 34], дают представление о том, как «читается» музыкаграмма: ученик как будто палочкой дирижёра водит пальцем по графическим записям, интуитивно ощущая закономерности метроритма, мелодического движения, формообразования.

3. Метод З. Кодая

Методика обучения музыке З. Кодая, разработанная в середине XX века в Венгрии, базируется на органичном взаимодополнении пения и движения. Предложенные автором ритмические слоги аналогичны созданным французским теоретиком XIX века Эмилем-Жозефом Шеве [8] (примеры 4 и 5).

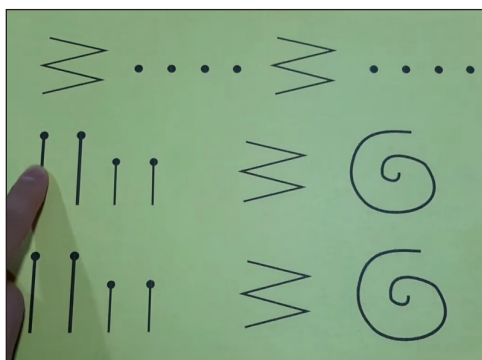


Рис. 2. Музыкаграмма «Турецкого марша» В. А. Моцарта (фотография с веб-урока проф. Джавиера Наварро).

Fig. 2. Musicogram of the "Turkish March" by W. A. Mozart (photo from the web lesson of Prof. Javier Navarro).

Метод слогового проговаривания ритма может использоваться в дистанционном обучении при освоении ритмического рисунка фрагмента произведения, вызывающего трудность у ученика, а также в импровизациях как способ озвучивания предлагаемого учеником или учителем ритма перед игрой на инструменте и одновременно с игрой. Данная система очень удобна особенно на начальном этапе донотного обучения: ритмический рисунок, записанный слогами крупным шрифтом, выводится на экран, проговаривается, пропеваается, прохлопывается (таким образом, включается визуальная, слуховая и моторная память одновременно), а затем проигрывается на инструменте, используется, к примеру, как бурдон в импровизации.

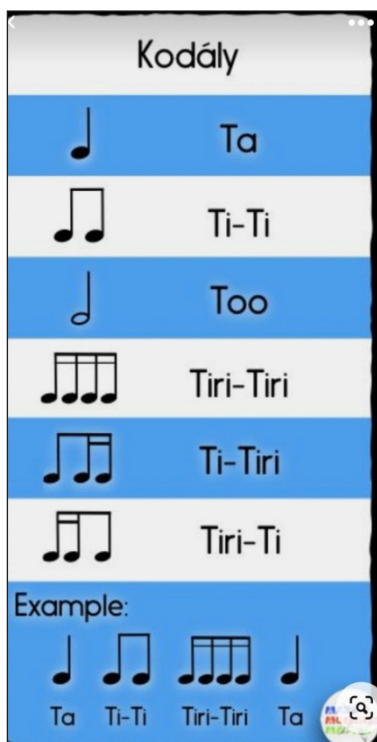


Рис. 4. Слоговые обозначения длительностей по методу З. Кодая.

Fig. 4. Syllabic designations of durations according to the method of Z. Kodaly.

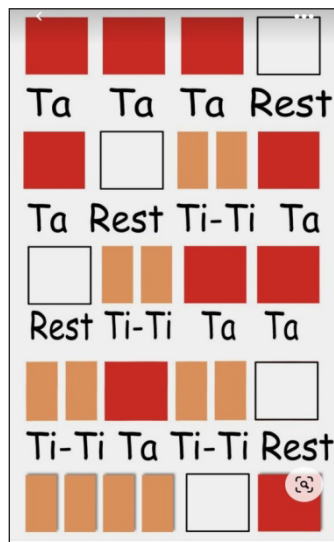


Рис. 5. Вариант наглядного представления ритма для донотного периода обучения по методу З. Кодая.

Fig. 5. Variant of visual representation of the rhythm for the donot period of training according to the method of Z. Kodaly.

С такой же целью на занятиях могут иметь место и предлагаемые З. Кодем ручные знаки. С их помощью, включив визуальное восприятие и двигательную активность ученика, можно организовать подготовительный к игре на инструменте этап освоения мотива, фразы разучиваемого произведения, импровизацию на показанный ручными знаками мотив, сочинение мелодии (к примеру, поочерёдно учителем и учеником) с последующим исполнением на фортепиано.

73

Авторский методический опыт проведения занятий обучения игре на фортепиано в режиме онлайн

Далее представим обобщение своего практического опыта преподавания фортепиано в режиме онлайн в течение года в период локдауна в Чехии в Государственной школе искусств имени Йозифа

Лабидского. Обучение проходили дети в возрасте от 4 до 13 лет.

В качестве одной из главных на каждом занятии ставилась задача недопущения снижения порога психической активности учеников, удержание положительного тонуса, мотивации, радости встречи с большим миром музыки и уверенности в своих возможностях овладения инструментом. Тщательно планировался сценарий занятия с включением идей путешествий в разные исторические эпохи, композиторские стили, музыкальные жанры, подготавливались соответствующие видеоматериалы с учётом индивидуальных особенностей восприятия каждого ученика. На «точку золотого сечения» в занятии (момента наибольшей вероятности снижения психической активности) подготавливались необычные сюрпризы: видеофильмы, в которых классическую музыку слушают или «исполняют» животные; фрагменты художественных фильмов о композиторах (где, к примеру, маленький Моцарт импровизирует на заданный мотив и др. [35; 36; 37; 38; 39; 40]); продумывались алгоритмы включения элементов европейских и восточных методов, рассмотренных выше.

План занятия являлся динамической единицей, подлежащей мгновенной коррекции, исходя из пристального наблюдения за психофизиологическим состоянием ученика. Помимо наблюдения за мимикой, осанкой, качеством ответных реакций для тестирования данного состояния, а также при необходимости снятия усталости использовались элементы западноевропейских и восточных методик с разнообразными методами включения двигательной, речевой и других видов активности. К примеру, предлагался вариант речитации ритмоблока, активное слушание разучиваемого произведения с включением манипуляций

с предметами, «телесной музыки», рисования музыкальных программ.

В качестве одного из основных методов повышения уровня психической активности учеников использовалась *импровизация*, которая являлась константной единицей на разных этапах занятия – в начале, в конце, после разучивания нового материала, после исполнения с допущенными случайными ошибками, забывания текста. Импровизация в формах, доступных каждому ученику (основная идея системы Schulwerk К. Орфа) [7], при обучении игре на инструменте является незаменимым методом преодоления напряжения, снятия эмоции страха, повышения самооценки, укрепления веры в свои потенциальные возможности. В условиях дистанционного обучения её роль ещё более возрастает. Приведём примеры видов импровизации, активно использованных автором настоящей статьи в практике обучения игре на фортепиано в режиме онлайн.

1. *Ладовая импровизация на чёрных клавишах (свободная, по заданному педагогом алгоритму)*. Пентатонический лад очень удобен для самовыражения обучающихся разных уровней владения инструментом, включая начальный. Данная идея лежит в основе подхода к элементарному музицированию К. Орфа, учебных курсов джазовой импровизации, активно применяется некоторыми педагогами в практике преподавания фортепиано в очном режиме. К примеру, на веб-уроках В. Р. Каменского последовательно представлены виды ладовой импровизации на фортепиано от простого к сложному с музыковедческими комментариями педагога [41].

2. *Ладовая импровизация на чёрных клавишах в восточном стиле*. Предлагалось озвучить просмотренный видеосюжет «живого пейзажа», к примеру, китайского

традиционного сада, японского сада камней, парка с цветущей сакурой и т.д.

3. *Ладовая импровизация на чёрных клавишах – сопровождение звучания восточного инструмента.* Автор настоящей статьи успешно проводил такого рода занятия, играя на японской традиционной флейте сякухачи, другие варианты инструментов (включая ударные разных традиций) предлагались в видеозаписи.

4. *Ладовая импровизация на чёрных клавишах в стиле композиторской музыки XX–XXI века,* поиск совместно с педагогом неожиданных музыкальных решений с разными вариантами фактуры, динамических планов после просмотра соответствующих видеофильмов.

5. *Ритмическая импровизация, ритмические игры с использованием индийского метода *konpakol*,* содержательная характеристика которого приведена выше в настоящей статье. Пример речитаций в стиле *konpakol* представлен, к примеру, в видеозаписи веб-урока Б. Схимпелсбергера, демонстрирующего основы данного метода [42].

6. *Импровизация на заданный мотив в тональности разучиваемого произведения.* Перед импровизацией детям предлагались фрагменты художественных видеофильмов, в которых аналогичное задание получали композиторы-классики.

7. *Импровизация в стиле разных жанров танцевальной музыки (вальса, польки, старинных танцев),* соответствующих актуальному для разучивания репертуару.

8. *«Досочинение» разучиваемого музыкального произведения – творческий диалог ученика с композитором.* Практика такого вида импровизации особенно важна для преодоления у обучающихся страха ошибки, провала в памяти, влекущего остановку звучания произведения, что актуально не только для занятий в классе, но и для экзаменационных, концертных выступлений. Данный вид импровизации постепенно формирует на уровне подсознания защитный механизм психики, устойчивый стереотип выхода из критической ситуации.

Заключение

В практике обучения детей в режиме онлайн мы пришли к выводу, что чем меньше выражены параметры музыкальных способностей обучающихся, тем более разнообразными должны быть методы активной деятельности на занятии, продуманы алгоритмы их чередования с учётом индивидуальных особенностей психики обучающихся. Это позволит сделать процесс формирования тех или иных навыков увлекательным, как будто бы незаметным для ученика, сохраняя оптимальный уровень его психической активности. В настоящей статье рассмотрены варианты использования мировых методик музыкального обучения, которые могут быть отправной точкой педагогического творчества в данном направлении.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Глоссарий по политической психологии / под ред. Ольшанского Д. В. М.: РУДН, 2003. URL: <https://www.psyoffice.ru/6-8-aktivnost-psiicheskaja.htm> (дата обращения: 17.09.2021).
2. Шапарь В. Б., Россоха В. Е., Шапарь О. В. Новейший психологический словарь / под ред. Шапаря В. Б. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 806 с.
3. Менделевич В. Д. Психология состояний: Учебное пособие для студентов вузов обучающихся по специальности ВПО 030301 «Психология» / под ред. А. О. Прохорова. М.: Когито-Центр, 2011. 624 с.

4. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Классика – XXI, 2001. 248 с.
5. *Fraee Jane*. Orff Schulwerk Today: Nurturing Musical Expression and Understanding (Education). New York: Publisher Schott, 2007, 255 p. (на английском языке).
6. *Goodkin Doug*. Play, Sing and Dance. New York: Publisher Schott, 2004. 208 p. (на английском языке).
7. *Kotzian Rainer*. Orff-Schulwerk. Rediscovered: Music and Teaching Models. Book/DVD. New York: Publisher Schott, 2018. 132 p. (на английском языке).
8. *Szönyi Erzsébet*. Kodaly's Principles in Practice. An Approach to Music Education through the Kodaly Method. Budapest: Musica Editio, 2013. 86 p. (на английском языке).
9. *Cândida Oliveira*. Graça, Boal-Palheiros. Musicar Wuytack: Avaliaca o de um projeto de // Atas I Jornadas em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigaçã o em E studos da Criança, 2017, pp. 98–118 (на испанском языке).
10. *Suzuki Shinichi*. Ability Development from Age Zero (Suzuki Method International S). Miami, Florida: Alfred Music, 1981. 112 p. (на английском языке).
11. *Filz Richard*. Body Percussion Sounds and Rhythms: A Comprehensive Training System, Book / DVD. Miami, Florida: Alfred Music, 2015. 999 p. (на английском языке).
12. Tuncer Ediz Toksoy. URL: https://www.youtube.com/channel/UCO_BmNo8MApdJZGTYfK9kSg. (дата обращения: 17.09.2021) (на турецком языке).
13. Valentina Lotero Merino. URL: https://www.youtube.com/c/ValentinaLoterMerino_Chiquilladas (дата обращения: 17.09.2021) (на испанском языке).
14. María José Sánchez Parra. URL: <https://www.youtube.com/channel/UC5Q0XxBPi41WtXheh6Pqybg> (дата обращения: 17.09.2021) (на испанском языке).
15. *Тютюнникова Т. Э.* Развитие креативности дошкольников через элементарное музицирование. Издательство БИНОМ, Лаборатория знаний. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=olRT10bc6bc> (дата обращения: 17.09.2021).
16. *Naranjo Romero Javier Francisco*. Science & Art of Body Percussion: A Review // Journal of Human Sport & Exercise. Vol. 8, No. 2, 2013. Pp. 442–457 (на английском языке).
17. *Naranjo Romero Javier Francisco*. Percusión Corporal Endiferentes Culturas (Body Percussion in Different Cultures) // Journal Música y Educación (Music and Education). V. 76. 2008. Pp. 46–96 (на английском языке).
18. Lemoto. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Lemoto> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
19. Gurukula. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gurukula> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
20. *Гвоздевская Г. А.* Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов Древности и Средневековья (на материале Индии, Китая, Японии) / Монография. М.: МосГУ, 2013. 129 с.
21. *Гвоздевская Г. А.* Традиционное обучение игре на музыкальных инструментах в Японии // Вестник кафедры Юнеско «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 3. С. 117–123.
22. *Isler Todd*. You Can Ta Ka Di Mi This!: Improve & Expand Your Rhythmic Sense and Precision. London: Publisher Gerard Sarzin, 2005. 80 p. (на английском языке).
23. *Nelson David P.* Solkattu Manual: An Introduction to the Rhythmic Language of South Indian Music, Middletown: Wesleyan University Press, 2008. 150 p. (на английском языке).
24. Rhythm one. URL: <https://www.rhythm-one.com/de/> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
25. *Marcha Turca de Mozart*. Body Percussion. Richard Filz. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0PMOOYSW1tw> (дата обращения: 17.09.2021) (на испанском языке).

26. PERCUSIÓN CORPORAL CAN CAN. BODY PERCUSSION. Richard Filz. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=y7V-pyb79fY> (дата обращения: 17.09.2021) (на испанском языке).
27. DIS Doha Body Percussion Projekt – Beethoven “Deutscher Tanz”. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Bzlg1ZLoDGo> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
28. Bach – Badinerie (Body Percussion Playalong). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1X90l4fiTTU> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
29. Juego “Marcha turca” W. A. Mozart. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2iGdXXYIH-c> (дата обращения: 17.09.2021) (на испанском языке).
30. Tritsch-Tratsch-Polka Johann Strauss II. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MWbzRP5gJw4> (дата обращения: 17.09.2021) (на испанском языке).
31. Visual Musical Patterns for Kids (Tritsch-Tratsch-Polka, Strauss). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PXsHgX1w4Rs> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
32. Partituras Gráficas (Polka TritschTratsch) Cover. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=atVxveizPd4> (дата обращения: 17.09.2021) (на испанском языке).
33. MUSICOGRAMA 5a Sinfonia, Allegro con brio (L. V. Beethoven). URL: https://www.youtube.com/watch?v=TQgH_Z9n1ss (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
34. Müzikogram/Musicograma-Dance of Hours. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9uxMVof48KY> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
35. Distraction: Elephant Plays Blues Piano. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IMIWE2hryZc> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
36. Beethoven “Moonlight Sonata” for Old Elephant. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_4AcjvsVn5k (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
37. M. Piečaitis: Catcerto. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zmLuEkipij5E> (дата обращения: 17.09.2021) (на сербском языке).
38. I Taught My Dog to Play the Piano. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sLZuBrZ1DsY> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
39. Chicken Plays Operatic Aria on Piano Keyboard. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cFYXrp9K9L4> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).
40. Маленький Моцарт при императорском дворе. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DkQGWGLiVJg> (дата обращения: 17.09.2021).
41. Вадим Каневский. Ладовая импровизация. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=11W24NVbWnc&t=1808s> (дата обращения: 17.09.2021).
42. Why Learn Konnakol? (Indian Rhythm Language). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BIJWl6PGFMA> (дата обращения: 17.09.2021) (на английском языке).

Поступила 17.09.2021, принята к публикации 27.09.2021.

Об авторе:

Гвоздевская Галина Анатольевна, преподаватель фортепиано, концертмейстер Государственной школы искусств имени Й. Лабицкого (ул. Школни, 338, Бечов-над-Теплоу, Чехия, 36464), внештатный преподаватель кафедры музыкального образования и музыкальной культуры Западночешского университета (ул. Клатовска, 51, Пльзень, Чехия, 30100), кандидат педагогических наук, ongaku3@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. *Glossary of Political Psychology*. Ed. By Olshansky D. V. Moscow: RUDN Publ., 2003. Available at: <https://www.psyoffice.ru/6-8-aktivnost-psihicheskaja.htm> (accessed: 17.09.2021) (in Russian).
2. Shapar V. B., Rossokha V. E., Shapar O. V. *Novejshij psikhologicheskij slovar'* [The Newest Psychological Dictionary]: Ed. by Shapar V. B. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 2009. 806 p. (in Russian).
3. Mendelevich V. D. *Psikhologiya sostoyanij* [Psychology of States]. A Textbook for University Students Studying in the Specialty 030301 "Psychology". Edited by A. O. Prokhorov. Moscow: Kogito-Centre Publ., 2011. 624 p. (in Russian).
4. Jacques-Dalcroze E. *Ritm* [Rhythm]. Moscow: Klassika–XXI Publ., 2001. 248 p. (in Russian).
5. Frazee Jane. *Orff Schulwerk Today: Nurturing Musical Expression and Understanding (Education)*. New York: Publisher Schott, 2007, 255 p.
6. Goodkin Doug. *Play, Sing and Dance*. New York: Publisher Schott, 2004. 208 p.
7. Kotzian Rainer. *Orff-Schulwerk. Rediscovered: Music and Teaching Models. Book & DVD*. New York: Publisher Schott, 2018. 132 p.
8. Szönyi Erzsébet. *Kodaly's Principles in Practice. An Approach to Music Education through the Kodaly Method*. Budapest: Musica Editio, 2013. 86 p.
9. Cândida Oliveira. Graça, Boal-Palheiros. *Musicar Wuytack: Avaliaca o de um projeto de. Atas I Jornadas em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigaçãom E estudos da Criança, 2017, pp. 98–118 (in Spanish).
10. Suzuki Shinichi. *Ability Development from Age Zero (Suzuki Method International S)*. Miami, Florida: Alfred Music, 1981. 112 p.
11. Filz Richard. *Body Percussion Sounds and Rhythms: A Comprehensive Training System, Book & DVD*. Miami, Florida: Alfred Music, 2015. 999 p.
12. *Tuncer Ediz Toksoy*. Available at: https://www.youtube.com/channel/UCO_BmNo8MApdJZGTYfK9kSg. (accessed: 17.09.2021) (in Turkish).
13. *Valentina Lotero Merino*. Available at: https://www.youtube.com/c/ValentinaLoteroMerino_Chiquilladas (accessed: 17.09.2021) (in Spanish).
14. *María José Sánchez Parra*. Available at: <https://www.youtube.com/channel/UC5Q0XxBPi41WtXheh6Pqybg> (accessed: 17.09.2021) (in Spanish).
15. Tyutyunnikova T. E. *Razvitie kreativnosti doskol'nikov cherez elementarnoe muzitsirovanie. Izdatelstvo BINOM, Laboratoriya znaniy* [The Development of Creativity of Preschoolers through Elementary Music Making. Publishing House "BINOM", Knowledge Lab]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=olRTl0bc6bc> (accessed: 17.09.2021) (in Russian).
16. Naranjo Romero Javier Francisco. Science & Art of Body Percussion: A Review. *Journal of Human Sport & Exercise*. 2013, vol. 8, no. 2, pp. 442–457.
17. Naranjo Romero Javier Francisco. Percusión Corporal Endiferentes culturas (Body Percussion in Different Cultures). *Journal Música y Educación (Music and Education)*. V. 76. 2008. Pp. 46–96.
18. *Iemoto*. Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Iemoto> (accessed: 17.09.2021).
19. *Gurukula*. Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gurukula> (accessed: 17.09.2021).
20. Gvozdevskaya G. A. *Muzikal'noe vospitanie v stranakh Vostoka v kontekste filosofskomi-rovozzrencheskikh traditsij periodov Drevnosti i Srednevekov'ya (na materiale Indii, Kitaya, Yaponii)* [Musical Education in the Countries of the East in the Context of Philosophical and Ideological Traditions of the Periods of Antiquity and the Middle Ages (Based on the Material of India, China, Japan)]. Monograph. Moscow: Moscow State University Publ., 2013. 129 p. (in Russian).

21. Gvozdevskaya G. A. Traditional Learning to Play Musical Instruments in Japan. *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Art and education”*. 2013, no. 3, pp. 117–123 (in Russian).
22. Isler Todd. *You Can Ta Ka Di Mi This!: Improve & Expand Your Rhythmic Sense and Precision*. London: Publisher Gerard Sarzin, 2005. 80 p.
23. Nelson David P. *Solkattu Manual: An Introduction to the Rhythmic Language of South Indian Music*, Middletown: Wesleyan University Press, 2008. 150 p.
24. *Rhythm one*. Available at: <https://www.rhythm-one.com/de/> (accessed: 17.09.2021).
25. *Marcha Turca de Mozart. Body Percussion. Richard Filz*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=0PMOOYSW1tw> (accessed: 17.09.2021) (in Spanish).
26. *PERCUSIÓN CORPORAL CAN CAN. BODY PERCUSSION*. Richard Filz Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=y7V-pyb79fY> (accessed: 17.09.2021) (in Spanish).
27. *DIS Doha Body Percussion Projekt – Beethoven “Deutscher Tanz”*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Bzlg1ZLoDGo> (accessed: 17.09.2021).
28. *Bach – Badinerie (Body Percussion Playalong)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=1X90l4fiTTU> (accessed: 17.09.2021).
29. *Juego “Marcha turca” W. A. Mozart*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=2iGdXXYIH-c> (accessed: 17.09.2021) (in Spanish).
30. *Tritsch-Tratsch-Polka Johann Strauss II*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=MWbzRP5gJw4> (accessed: 17.09.2021) (in Spanish).
31. *Visual Musical Patterns for Kids (Tritsch-Tratsch-Polka, Strauss)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=PXsHgX1w4Rs> (accessed: 17.09.2021).
32. *Partituras Gráficas (Polka TritschTratsch) Cover*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=atVxveizPd4> (accessed: 17.09.2021) (in Spanish).
33. *MUSICOGRAMA 5th Symphonie, Allegro con brio (L. V. Beethoven)*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=TQgH_Z9n1ss (accessed: 17.09.2021).
34. *Müzikogram/Musicograma-Dance of Hours*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=9uxMVof48KY> (accessed: 17.09.2021).
35. *Distraction: Elephant Plays Blues Piano*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=IMIWE2hryZc> (accessed: 17.09.2021).
36. *Beethoven “Moonlight Sonata” for Old Elephant*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_4AcjvsVn5k (accessed: 17.09.2021).
37. *M. Piečaitis: Catcerto*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=zmLuEkpij5E> (accessed: 17.09.2021) (in Serbian).
38. *I Taught My Dog to Play the Piano*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=sLZuBrZ1DsY> (accessed: 17.09.2021).
39. *Chicken Plays Operatic Aria on Piano Keyboard*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=cFYxRp9K9L4> (data obrashcheniya 17.09.2021).
40. *Malen’kij Mוצart pri imperatorskom dvore* [Little Mozart at the Imperial Court]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=DkQGWGLiVJg> (accessed: 17.09.2021) (in Russian).
41. *Vadim Kanevsky. Ladovaya improvizatsiya* [Vadim Kanevsky. Fret Improvisation]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=11W24NVbWnc&t=1808s> (accessed: 17.09.2021) (in Russian).
42. *Why Learn Konnakol? (Indian Rhythm Language)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=BIJWl6PGFMA> (accessed: 17.09.2021).

Submitted 17.09.2021; revised 27.09.2021.

About the author:

Galina A. Gvozdevskaia, Piano Teacher, Accompanist at the State School of Arts named after J. Labitsky (Shkolni St., 338, Bečov nad Teplou, Czech Republic, 36464), Visiting Professor of the Department of Music Education and Musical Culture at the University of West Bohemia (Klatovska St.,51, Plezn, Czech Republic, 30100), PhD in Pedagogical Sciences, ongaku3@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ЭВОЛЮЦИЯ СОВЕТСКОГО ДУХОВОГО МАРША В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ БУДУЩИМИ ВОЕННЫМИ ДИРИЖЁРАМИ

Г. А. Схаплок,

Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация, 123001

Аннотация. В настоящем исследовании предлагается краткий обзор достижений в области советского духового марша в послевоенный период. В статье рассматриваются наиболее известные произведения, созданные в жанре марша видными отечественными композиторами; автор анализирует характерные черты сочинений, относящиеся к форме, тональному плану, особенностям музыкального языка (мелодия, гармония, ритм и пр.), обозначает различные пути развития жанра, выявляет стилистические и композиционные подходы к маршевой музыке советского послевоенного периода. Научная новизна работы характеризуется тем, что автором предпринята попытка осветить жанровое, идейное и тематическое разнообразие маршевого репертуара отечественных духовых оркестров, находящееся во взаимосвязи с общественно-политическими, культурно-массовыми, военно-историческими событиями и идеологическими установками в советском государстве. В статье подчёркивается значение марша, как ведущего жанра военно-духовой музыки, выявляются общие закономерности маршевых произведений в творчестве признанных отечественных военных авторов – Н. Иванова-Радкевича, В. Рунова, Г. Калининича, Г. Сальникова, Б. Диева. Данное исследование направлено на формирование информационной базы для профессиональной подготовки будущих военных дирижёров, на их духовное, культурное, военно-патриотическое воспитание.

Ключевые слова: советский духовой марш, послевоенный период, военно-духовой оркестр, военный дирижёр, музыкальное образование.

Благодарности: Статья написана в русле научно-исследовательского направления кафедры теории и истории музыки Военного института (военных дирижёров) Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. Автор выражает благодарность членам редакционной коллегии журнала за ценные указания в процессе подготовки статьи к публикации.

© Схаплок Г. А., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Для цитирования: *Схаплок Г. А. Эволюция советского духового марша в послевоенный период как предмет изучения будущими военными дирижёрами // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 81–92. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-81-92.*

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-81-92

THE EVOLUTION OF THE SOVIET BRASS MARCH IN THE POST-WAR PERIOD AS A SUBJECT OF STUDY BY FUTURE MILITARY CONDUCTORS

Galina A. Skhaplok,

Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation, 123001

Abstract. This study provides a brief overview of the achievements in the field of the Soviet brass march in the post-war period. The present article is concerned with the most famous works created in the march genre by prominent Russian composers; the author analyzes the characteristic features of the compositions related to the form, tonal plan, peculiarities of the musical language (melody, harmony, rhythm, etc.), identifies various ways of the genre development, reveals stylistic and compositional approaches in the field of marching music of the Soviet post-war period. The scientific novelty of the article is characterized by the fact that the author made an attempt to illuminate the genre, ideological and thematic diversity of the marching repertoire of domestic brass bands that interconnected with socio-political, cultural, military-historical events and ideological attitudes in the Soviet state. The article emphasizes the importance of the march, as the leading genre of military-wind music, reveals the general patterns of marching works in the works of recognized domestic military authors – N. Ivanov-Radkevich, V. Runov, G. Kalinkovich, G. Salnikov, B. Diev. This study aims at forming the information base for professional education of future military conductors, at their spiritual, cultural, military-patriotic education.

Keywords: Soviet brass march, post-war period, military brass band, military conductor, musical education.

Acknowledgements: The article is written in line with the research direction at the Department of Theory and History of Music of the Military Institute (military conductors) Military University Ministry of Defense of the Russian Federation. The author expresses his gratitude to the members of the editorial board of the journal for valuable guidance in the process of preparing the article for publication.

For citation: Skhaplok G. A. The Evolution of the Soviet Brass March in the Post-War Period as a Subject of Study by Future Military Conductors. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2020, vol. 9, no. 3, pp. 81–92 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-81-92.

Введение

Изучение маршевого творчества – необходимое и важное звено в современной системе практической подготовки военных дирижёров. Отечественному военно-музыкальному искусству посвящён ряд работ авторитетных учёных, однако фундаментальных трудов по вопросу военно-маршевой музыки не так уж много: в частности данной проблемы касались В. А. Цуккерман [1], П. И. Апостолов [2], Л. Ф. Дунаев [3], В. И. Тутунов [4] и др. Из современных исследователей внимание жанру уделили А. С. Малютин [5], А. В. Петропавловский [6]. На сегодняшний день специализированных учебных пособий, в которых предлагается рассматриваемый историко-теоретический материал, не выявлено.

В данной статье представлен сжатый, но достаточный для применения в образовательном процессе обзор достижений в области советского духового марша послевоенной поры. Материалы исследования согласуются с основной образовательной программой подготовки кадров по специальности «Дирижирование военно-духовым оркестром» и находят практическое применение в учебных курсах ряда музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин, изучаемых в Военном институте (военных дирижёров) Военного университета МО РФ. К таким дисциплинам относятся «История военной музыки», «Инструментовка для военного духового оркестра», «Анализ музыкальных произведений», «Дирижирование», «Чтение партитур для

военного духового оркестра», «Инструментоведение» и другие.

Представленный в данной статье анализ призван также восполнить существенный пробел в музыкознании, а именно определить роль и место жанра марша, особенности его развития в послевоенный период; обеспечить курсантов Военного института (военных дирижёров) учебными материалами с характеристикой маршевого репертуара со времени окончания Великой Отечественной войны до 90-х годов XX столетия, в том числе и отдельных произведений.

Полученные знания призваны способствовать формированию общекультурной и профессиональной базы будущего специалиста. Опираясь на изученный материал, курсанты Военного института (военных дирижёров) смогут на достойном уровне обеспечивать выдержанное в стилевом ключе исполнение маршевых сочинений отечественных композиторов для военно-духового оркестра, составлять тексты концертных программ, вести просветительские занятия по данной теме в музыкальных учебных заведениях.

Общая характеристика маршевой музыки в послевоенный период

Послевоенный период в советской России – время активного развития и продвижения военно-духовой музыки на авансцене отечественной культуры. Широко разворачивается деятельность по подготовке военно-дирижёрских кадров, укреплению военно-духовых оркестров и

расширению нотно-издательской практики в целях обогащения репертуара музыкальных коллективов. Заметнее становится участие военных оркестров страны в торжественных и церемониальных мероприятиях, войсковых смотрах и парадах, народных гуляниях и празднествах. С шестидесятых годов регулярно осуществляются различные конкурсы и фестивали военно-патриотической музыки в СССР и других государствах, что позволяет отечественным духовым оркестрам продемонстрировать своё высокое исполнительское искусство [7].

Наиболее востребованными в репертуаре армейских творческих коллективов в послевоенные годы остаются *строевые марши* Семёна Чернецкого и Николая Иванова-Радкевича – ведущих советских военных композиторов. Продолжают творческие поиски в этом жанре В. Мурадели, М. Старокадомский, Д. Салиман-Владимиров, Ю. Хайт, В. Блажевич, Б. Кожевников, А. Новиков, А. Полонский, М. Блантер, Л. Мальтер, В. Рунов, Л. Книппер.

Благодаря научно-теоретическим конференциям, организованным в 1947 и 1959 годах, посвящённым советской духовой музыке в целом и строевому маршу в частности, удаётся привлечь много талантливых музыкантов к работе в области военного марша, повысить количество и художественный уровень создаваемых в этом жанре произведений. Свой талант ярко проявляют композиторы более молодого поколения: К. Караев, З. Бинкин, Д. Перцев, Г. Калинин, М. Готтлиб, Г. Сальников, С. Дунаев, Б. Диев.

На конференции 1947 года, по утверждению специалиста в области военной музыки В. Тутунова, затрагивается весьма актуальный вопрос, касающийся написания военных маршей для торжественного прохождения войск во время

смотров и парадов. Проблема состоит в том, говорит исследователь, что «ряд очень хороших по музыке строевых маршей не может быть использован на парадах ввиду динамического “провала”, который ощущается в средней части марша, когда мелодия поручается тенору и баритону, голоса верхнего регистра временно “выключаются”, а в аккомпанирующих голосах происходит “спад” ритмической пульсации. Этим достигается тембровый, регистровый, фактурный и динамический контраст, оттеняющий крайние части, но плотность звучания марша резко падает. Поэтому такие марши при проведении парадов войск можно использовать лишь до трио» [4, с. 426].

Опытные военные композиторы попытались решить эту задачу в своих сочинениях: результативными стали «Марш для торжественного прохождения» Б. Кожевникова (1947) и «Марш Советской Армии» Н. Иванова-Радкевича (1951). Авторы избрали схожий принцип при написании трио: использование тонального и тематического контраста относительно крайних частей сочинения вместо традиционного темброво-регистрового сопоставления. Ту же линию преодоления динамического дисбаланса в трио продолжил и Б. Диев в марше «Солдатская дружба» (1967). Его находки связаны с уплотнением фактуры и наращиванием музыкальной ткани в среднем разделе произведения за счёт использования мелодических дублировок и введения контрапунктирующих голосов [8].

Авторы популярных встречных маршей – С. Дунаев, В. Кручинин, З. Бинкин, Ю. Грибоедов, Д. Перцев – опираются в творчестве на эталонные образцы жанра, созданные в период Великой Отечественной войны С. Чернецким и Н. Ивановым-Радкевичем. Сохраняя в целом традиционный подход к созданию маршевых произведений, советские композиторы

претворяют в них новые художественные образы и музыкально-выразительные средства: для сочинений пятидесятых и шестидесятых годов характерно «органичное сочетание ритмической упругости и мелодической выразительности, гармонической свежести, точное ощущение маршевой специфики и зрелый профессионализм» [5, с. 96]. К лучшим образцам послевоенной маршевой музыки относятся «Под боевым знаменем» и «Солдатский марш» Б. Кожевникова, «Ленинград», В. Рунова, «На страже мира» и «Солдатская дружба» Б. Диева, «Строевой марш» Д. Перцева, «Авангард» П. Скворцова и многие другие.

Необходимо подчеркнуть, что значительное влияние на развитие маршевого творчества в 40-е и 50-е годы оказало постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 1948 года об опере В. Мурадели «Великая дружба». Согласно новой установке, произведения для военно-духовых оркестров должны были отражать реалистическое направление, опираться на национальный песенный музыкальный материал различных народов СССР [9].

Сама идея народности и единения народов в многонациональном государстве была одной из доминирующих в рассматриваемый период, что напрямую отразилось на маршевых произведениях. Так появилось множество маршей, использующих национальные музыкальные темы. В их числе «Абхазский марш» Н. Иванова-Радкевича, «Казахский походный марш» С. Туликова, «Марш на народные темы Коми АССР» Б. Терентьева, «Советская Татария» Х. Валиулина, «Башкирский марш». Ф. Талеева, «Привет Черкесии» М. Балова, якутский походный марш М. Мильмана, грузинские марши Г. Марутяна, узбекский, таджикский, туркменский, якутский и корейский марши Д. Салиман-Владимирова, белорусский,

молдавский, таджикский, эстонский марши К. Гарбаря и др.

Свежим и интересным оказался опыт написания маршевой музыки представителями различных национальных школ – А. Сатяном («Армянский марш»), О. Такишвили («Всегда впереди»), Р. Пергаментом («Карельский марш»), Ш. Азмайпарашвили («Грузинский марш») [10].

Наряду с цитированием музыкально-песенного фольклора республик Советского Союза композиторы широко используют в своих маршах русские народные темы. Среди сочинений такого рода прежде всего следует назвать «Русский марш» Н. Иванова-Радкевича, «Русский воин» З. Бинкина, «Родная земля» Б. Кожевникова, «Родная сторона» и «Однополчане» Б. Диева, «Русский марш» А. Новикова, «Народный праздник» С. Дунаева, «Русский марш» В. Шепелева, «Солдатская слава» В. Шпирко. Интересным в этом плане является «Русский марш» А. Новикова, интонационный материал которого отсылает сразу к нескольким контрастным по жанру песням – протяжной, солдатской и плясовой.

Серия русских песенных маршей была написана отечественными авторами к празднованию 800-летия Москвы. Яркими образцами стали «Москва» М. Мильмана (1949), «Столичный марш» В. Рунова (1947), «Сердце Родины» Б. Кожевникова (1949), «Москвичи» В. Кручинина (1949), «Марш москвичей» Л. Мальтера (1949), «Московский марш» Н. Иванова-Радкевича (1948) [11].

В сборниках новых отечественных маршей, выпущенных в конце 40-х годов Организационно-строевым управлением ВМФ Инспекции оркестров, можно встретить сочинения на различную тематику, в том числе адресованные конкретным воинским специальностям, различным видам и родам войск:

• Военно-Морскому Флоту СССР («Родные берега» Л. Мальцева, «Парад балтийцев» И. Бондаренко, «Флотский» А. Иваненко, «Аврора» и «Балтиец» Н. Иванова-Радкевича, «Морской парад» Ф. Акимова);

• пешей и морской пехоте («Советская пехота» Б. Кожевникова);

• артиллерии («Боевая слава» В. Петрова);

• авиации и ракетным войскам («Марш ракетчиков» С. Полозова).

Широкое распространение приобретают произведения, посвящённые событиям прошедших войн – Гражданской и Великой Отечественной. К таковым относятся марш «На темы песен о героях гражданской войны» Б. Диева, марш «Дороги» С. Аладышева, заимствующий песенный материал времён Великой Отечественной войны, «Героям великих побед» Ю. Чичкова, «Часовые неба» В. Волкова, «Боевая слава» В. Петрова и другие.

Однако в противовес маршам военного периода, обладающим мужественным, героическим характером, сумрачным, сдержанным колоритом, сочинения послевоенных лет демонстрируют более радостные, светлые настроения и чувства. Едва ли не самой прочно утвердившейся темой в маршевой музыке этой поры становится тема борьбы за мир во всём мире. Она раскрывается в ряде работ, среди которых: «В защиту Родины» В. Рунова, «На страже мира» Л. Мальтера, «Защитники мира» К. Гарбаря, «Борцы за мир» В. Вишневецкого, «На Страже мира» Б. Диева [12].

Актуальным остаётся и обращение композиторов к революционной тематике в марше. Отчасти это связано с празднованием 50-летней годовщины Октябрьской революции. Следуя примеру С. Чернецкого, авторы задействуют в своих произведениях темы таких песен, как «Марсельеза» и «Смело, товарищи,

в ногу». Среди подобных сочинений – «Знамя борьбы» В. Петрова, «Заре навстречу» К. Гарбаря [6].

Маршевое творчество послевоенного периода живо откликается на общественно-политические события и разнообразные процессы, происходившие в стране с конца 40-х по конец 80-х годов: «великие стройки коммунизма», укрепление народного хозяйства, освоение целины, открытие промышленных предприятий, спортивные соревнования, развитие международных отношений с КНР и КНДР («Свободный Китай» Д. Салиман-Владимирова) и др.

В связи с проведением международных фестивалей молодёжи и студентов в 1950-х годах в столицах стран Восточной Европы и Москве в маршевой музыке оказывается широко задействованной молодёжная и спортивная тематика. Так, жизнеутверждающими, задорными и энергичными являются произведения «Советская молодёжь» Д. Салиман-Владимирова, «Молодость» В. Шепелева, «Фестивальный марш» Л. Мальтера, «Молодёжный марш» В. Петрова, «Юность» Г. Калинковича, «Наша молодость» С. Туликова и другие.

Панорама затронутых произведений позволяет сформировать у обучающихся представление о тематическом разнообразии отечественных маршей рассматриваемого периода; данные сведения призваны помочь будущему руководителю музыкального коллектива в решении важной практической задачи – правильном подборе разнообразного по тематике репертуара, соответствующего возрасту и пониманию аудитории.

Жанровые разновидности марша в послевоенный период

Помимо упомянутых выше *встречных, строевых* и *походных* маршей в мирные годы новый импульс для развития

получают *концертный* и *торжественный* виды жанра. Интересными композициями этого плана становятся «Марш для торжественного прохождения» и «Покорители космоса» Б. Кожевникова, «Героический марш» Е. Макарова, «Концертный марш» С. Баласаняна, «Торжественный марш» А. Флярковского, «Марш Советской Армии» Н. Иванова-Радкевича, «Концертный марш» К. Хачатуряна. Среди прочих наиболее удачными и яркими считаются концертные марши Г. Сальникова («Василий Тёркин», 1959) и Г. Калининича («Весна Победы», 1975) [13].

Оптимистичное, полное искрометного юмора, неординарное по тембровым и гармоническим характеристикам произведение «Василий Тёркин» Г. Сальникова по праву является одним из любимейших и часто исполняемых программных маршей. Опираясь на интонации солдатских строевых, популярных массовых песен и

частишки (мелодическая основа темы трио), используя имитации гармошечного наигрыша, миксолидийский лад, необычные тональные сдвиги, регистровые сопоставления, резкие динамические и фактурные контрасты, синкопы, автору удаётся точно воплотить в произведении русский национальный колорит, вызвать яркие ассоциации с одноимённой поэмой А. Твардовского и передать характерные черты её главного героя – жизнелюбивого русского солдата (пример 1).

Нестандартна и форма марша, в которой Г. Сальников помещает два трио вместо одного. В результате образуется пятичастная рондообразная композиция (функцию рефрена выполняет первая часть марша), где каждый раздел имеет простую трёхчастную форму. Сочинение содержит также вступление, построенное на интонациях начальной темы и коду, основанную на тематическом материале

Пример 1. Г. Сальников. «Василий Тёркин», основная тема.

Example 1. G. Salnikov. "Vasily Terkin", main theme.

первой и второй частей. Знакомство с подобными примерами нестандартных подходов к жанру марша особенно важно в рамках дисциплины «Основы композиции для военного духового оркестра» как предпосылка для поиска творческих решений в процессе работы будущих дирижёров над собственным сочинением.

Концертный марш «Весна Победы» Г. Калинковича отличается гармонической свежестью; в основной теме сочинения, «в образной стороне которой сочетаются противоположные оттенки – радость и горе, гармоническое развитие приобретает неустойчивый характер, а кульминация достигается на усложнённом альтерированном аккорде доминантовой группы» [3, с. 52]. Произведение написано в традиционной сложной трёхчастной форме с трио, при этом в нём прослеживаются ещё и признаки рондообразности. Как указывает А. Малютин, «за счёт трёхчастной репризной структуры крайних разделов и лаконичности строения трио наблюдается регулярное чередование раздела “А” с новым материалом и возникают черты формы рондо (А В А С А В А), в которой раздел “А” выполняет роль рефрена» [5, с. 103].

Новаторским по языку концертным произведением, «смелым прорывом в новый для духовой музыки образный мир является “Марш-гротеск” М. Готлиба. В этом эффектном сочинении отчётливо сказалась зарождавшаяся в 50-е годы тенденция к использованию приёмов и средств эстрадной музыки» [14].

Основательно в рассматриваемый период получил развитие жанр *марша-песни*, обогативший мелодические и гармонические характеристики маршевых композиций. Данный тип отличался от строевого своей формой: вместо сложной трёхчастной, в песенном марше наличествовала простая или сложная

двухчастная форма, обусловленная влиянием состоящей из запева и припева куплетной структуры [2]. Созданные советскими авторами марши-песни прочно вошли в служебно-строевой репертуар военно-духовых оркестров и воспринимались с большим интересом как исполнителями, так и аудиторией. Интонации популярных мелодий и словесный текст, неизменно «всплывающий» в сознании слушателя, усиливали в маршах конкретные сюжетную и программность, заложенные в названии.

Примером такого произведения может служить «В защиту Родины» В. Рунова (пример 2 на с. 89), в котором задействована мелодия песни «В защиту мира» В. Белого. Этот марш интересен именно сочетанием песенного начала с традиционным развитием тематического материала. Для строения главной темы сочинения характерны мелодико-ритмические повторения, опевание опорных звуков, создающие ощущение предельной внутренней концентрации, и последующий гаммообразный пассаж, устремлённый к устойчивому тону мелодии. Аналогичные черты конструирования тематизма можно найти, например, в «Скобелев-марше» конца XIX века, в «Победном марше» Н. Иванова-Радкевича, в «Столичном марше» В. Рунова [15].

Представляется целесообразным включение рассмотренных произведений в качестве учебного материала в курсы музыкально-теоретических дисциплин, предназначенных для подготовки военных дирижёров. Понимание способов образования мотива, строения фразы и предложения, особенностей развития мелодико-тематического материала в послевоенных маршах способствует выработке у обучающихся навыков анализа и комментирования оркестровых партитур, а также выразительной и точной



Пример 2. В. Рунов. «В защиту Родины», основная тема.
 Example 2. V. Runov. "In Defense of the Motherland", main theme.

интерпретации произведений для духового оркестра.

Начиная с семидесятых годов XX столетия, как отмечает В. Тутунов, «в практике выступлений военных оркестров во время массовых общественно-политических и спортивных торжеств прочно утверждается так называемый *марш-дефиле*. Он включает в себя движение (с игрой) в различных направлениях, синхронные повороты, схождение и расхождение оркестровых групп, расположение музыкантов на плацу таким образом, что зрители на трибунах видят различные геометрические фигуры (например, пятиконечную звезду – эмблему наших Вооружённых Сил), а также разного рода символические надписи» [1, с. 401–402]. В 80-е годы марш-дефиле усложняется и перерастает в *плац-концерт*.

Заключение

Как показал проведённый анализ, в послевоенный период марш упрочивает свою ведущую позицию в жанровой

иерархии военно-духовой музыки. Наряду с сохранением своих специфических особенностей, жанр обогащается комплексом новых музыкально-выразительных средств: эволюционируют образное содержание и форма сочинений, усложняется гармонический язык. Заметно возрастает в маршевом творчестве уровень композиторского профессионализма и стилистического многообразия.

Расширились жанровые и функциональные границы марша. Если до войны он ограничивался в основном прикладной функцией и применялся преимущественно в качестве служебно-строевой музыки, то после Великой Отечественной войны маршевые произведения стали играть ощутимую роль в общественно-музыкальной жизни страны, чаще исполняться на мероприятиях различного рода и характера. Опора на народные национальные истоки, непосредственная связь с достижениями советского народа укрепили любовь массового слушателя к маршу и подтвердили его статус как наиболее доступного и понятного широкой

аудитории жанра [16]. Кроме того, марш по-прежнему продолжал оказывать большое влияние на воспитание патриотических чувств советских граждан к Родине.

В связи с этим одной из важнейших педагогических задач нашего времени является формирование у будущих дирижёров способностей к обобщению и научному осмыслению, сохранению и приумножению культурного наследия, относящегося к отечественной военно-духовой музыке. Представляется, что результаты изучения процесса эволюции жанра марша как отдельной темы в курсе истории музыки окажут действенную

помощь в воспитании у курсантов Военного института (военных дирижёров) профессионального дирижёрского мышления, навыков анализа жанрово-стилевых, драматургических, композиционно-драматургических особенностей маршевых произведений в контексте художественных направлений эпохи их создания. Наличие компетентной культурологической базы у молодых специалистов позволит на высоком уровне осуществлять и аргументировать отбор маршевых сочинений при разработке и реализации просветительских проектов в сфере культуры и музыкального искусства.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Цуккерман В. А.* Произведения для духового оркестра // Хрестоматия по отечественной военной музыке. Часть II. Советская военная музыка. М.: Воен.-дирижерский фак. при МДОЛГК, 1988. С. 21–93.
2. *Апостолов П. И.* О военно-маршевой музыке // Советская музыка. 1948. № 3. С. 30–35.
3. *Дунаев Л. Ф.* Основы композиции для военного духового оркестра. М.: Военный университет, 2015. 93 с.
4. *Тутунов В. И.* История военной музыки России / под общ. ред. Е. С. Аксёнова. М.: Музыка, 2005. 496 с.
5. *Малютин А. С.* Формирование служебно-строевого репертуара отечественных военных оркестров (1918–1980-е годы): дис. ... кандидата искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2019. 273 с.
6. *Петропавловский А. В.* Заимствованный материал в отечественном марше для военно-духового оркестра: оркестровые средства воплощения и особенности восприятия: дис. ... кандидата искусствоведения. Саратов, 2015. 211 с.
7. *Военная музыка России: история и современность* / Е. С. Аксенов и др. М.: Военное изд-во, 2007. 247 с.
8. *Магазинер Л. Л., Ноздрунов Б. М., Тутунов В. И.* Творчество для духовых оркестров // Советская военная музыка / под. ред. Б. Т. Кожевникова. М.: Военно-оркестровая служба М-ва Обороны СССР, 1977. С. 269–370.
9. *Власова Е. С.* Советское музыкальное искусство сталинского периода. Борьба агитационной и художественной концепций: дис. ... доктора искусствоведения. М., 2010. 728 с.
10. *Малютин А. С.* Эволюция служебно-строевого репертуара отечественных военных оркестров в послевоенный период СССР (1945–1985 гг.) // Человек и культура. 2018. № 3. С. 7–15.
11. *Матвеев В. В.* Русский военный оркестр: хрестоматия по истории отечественной военной музыки. М.: Музыка, 1981. Ч. I. 389 с.
12. *Никитина Л. Д.* Советская музыка. История и современность. М.: Музыка, 1991. 278 с.

13. Ермакова Г. А. Словарь-путеводитель по музыкальным жанрам. М.: Военный университет, 2019. С. 67–70.
14. История современной отечественной музыки. Выпуск 1. Массовые музыкальные жанры. URL: https://ale07.ru/music/notes/song/songbook/isom/isom2_2_3.htm (дата обращения: 22.01.2021).
15. Аксёнов Е. С. Новое в инструментовке советского военного марша // Труды факультета / Воен.-дирижерский фак. при МДОЛГК. Вып.10. М.: [б. и.], 1970. 132 с.
16. Черток М. Д. Военные марши России. К 200-летию Отечественной войны 1812 года. М.: Канон+, 2013. 368 с.

Поступила 12.02.2021; принята к публикации 30.08.2021.

Об авторе:

Шаплок Галина Андреевна, доцент кафедры теории и истории музыки Федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования Военного института (военных дирижёров) Военного университета (ул. Большая Садовая, 14, Москва, Российская Федерация, 123001), кандидат искусствоведения, член Союза московских композиторов, galundik@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Zukkerman V. A. *Proizvedeniya dlya dukhovogo orchestra. Khrestomatiya po otechestvennoy voennoy muzyki. Chast II. Sovetskaya voennaya muzyka* [Works for Brass Band. Reader on Russian Military Music. Part II. Soviet Military Music.]. Moscow: Moscow State Tchaikovsky Conservatory Publ., 1988, pp. 21–93 (in Russian).
2. Apostolov P. I. O voenno-marshevoy muzyke [About Military Marching Music]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music], 1948, no 3, pp. 30–35 (in Russian).
3. Dunaev L. F. *Osnovy kompozitsii dlya voennogo dukhovogo orkestra* [Basics of Composition for a Military Brass Band]. Moscow: Voenny universitet Publ., 2015. 93 p. (in Russian).
4. Tutunov V. I. *Istoriya voennoy muzyki Rossii* [History of Military Music in Russia]. Executive editor E. S. Aksenov. Moscow: Muzyka Publ., 2005. 496 p. (in Russian).
5. Malutin A. S. *Formirovaniye sluzhebno-stroevogo repertuara otechestvennykh voennykh orkestr (1918–1980-e gody)* [Formation of the Service and Drill Repertoire of Russian Military Orchestras (1918–1980)]. PhD Thesis (Art Criticism). Rostov-on-Don, 2019. 273 p. (in Russian)
6. Petropavlovsky A. V. *Zaimstvovanny material v otechestvennom marshe dlya voenno-dukhovogo orchestra: orkestrovye sredstva voploshcheniya i osobennosti vospriyatiya* [Borrowed Material in the Russian March for Military Brass Band: Orchestral Means of Implementation and Peculiarities of Perception]. PhD Thesis (Art Criticism). Saratov, 2015. 211 p. (in Russian).
7. Aksenov Ye. S. et al. *Voennaya muzyka Rossii: istoriya i sovremennost* [Military Music of Russia: History and Modernity]. Moscow: Voennoe izdatel'stvo Publ., 2007. 247 p. (in Russian).
8. Magaziner L. L., Nozdrunov B. M., Tutunov V. I. *Tvorchestvo dlya dukhovyykh orkestr (1918–1980-e gody)* [Creativity for Brass Bands]. *Sovetskaya voennaya muzyka* [Soviet military music]. Monograph edited by B. T. Kozhevnikov. Moscow, 1977, pp. 269–370 (in Russian).

9. Vlasova Ye. S. *Sovetskoe muzykalnoe iskusstvo stalinskogo perioda. Bor'ba agitatsionnoy i khudozhestvennoy kontseptsiy* [Soviet Musical Art of the Stalinist Period. Struggle between Propaganda and Artistic Concepts]. Thesis of the Doctor in Art Criticism. Moscow, 2010. 728 p. (in Russian).
10. Malutin A. S. Evolyutsiya sluzhebno-stroevogo repertuara otechestvennykh voennykh orkestror v poslevoenny period SSSR (1945–1985 gg.) [The Evolution of the Service and Combat Repertoire of Russian Military Bands in the Post-War Period of the USSR (1945–1985)]. *Chelovek i kultura* [Man and Culture]. 2018, no. 3, pp. 7–15 (in Russian).
11. Matveev V. V. *Russkiy voenny orkestr: khrestomatiya po istorii otechestvennoy voennoy muzyki* [Russian Military Orchestra: a Textbook on the History of Russian Military Music. Part I]. Moscow: Muzyka Publ., 1981. 389 p. (in Russian).
12. Nikitina L. D. *Sovetskaya muzyka. Istoriya i sovremennost* [Soviet Music. History and Modernity]. Moscow: Muzyka Publ., 1991. 278 p. (in Russian).
13. Yermakova G. A. *Slovar-putevoditel po muzykalnym zhanram*. [Dictionary-Guide to Music Genres]. Moscow: Voenny universitet Publ., 2019, pp. 67–70 (in Russian).
14. *Istoriya sovremennoy otechestvennoy muzyki. Vypusk 1. Massovye muzykalnye zhanry* [History of Modern Russian Music. Issue 1. Mass Music Genres]. Available at: https://ale07.ru/music/notes/song/songbook/isom/isom2_2_3.htm (accessed: 22.01.2021) (in Russian).
15. Aksenov Ye. S. *Novoe v instrumentovke sovetskogo voennogo marsha* [New in the Instrumentation of the Soviet Military March]. Moscow: Tchaikovsky Moscow State Conservatory, Proceedings of the Military Conducting Faculty, 1970, no. 10. 132 p. (in Russian).
16. Chertok M. D. *Voennye marshi Rossii. K 200-letiyu Otechestvennoy voyny 1812 goda* [Military Marches of Russia. To the 200th Anniversary of the Patriotic War of 1812]. Moscow: Kanon+ Publ., 2013. 368 p. (in Russian).

Submitted 12.02.2021; revised 30.08.2021.

92

About the author:

Galina A. Skhaplok, Associate Professor at the Department of Theory and History of Music of the Military Institute (military conductors) Military University (Bolshaya Sadovaya Street, 14, Moscow, Russian Federation, 123001), PhD in Art History, Member of the Union of Moscow Composers, galundik@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО ПИСЬМА КОМПОЗИТОРОВ АВАНГАРДНОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ХОРОВОЙ СЮИТЫ С. ГУБАЙДУЛИНОЙ «ПОСВЯЩЕНИЕ МАРИНЕ ЦВЕТАЕВОЙ»

Н. В. Кошкарева,

Государственный музыкально-педагогический институт
имени М. М. Ипполитова-Иванова,
Москва, Российская Федерация, 109147

Аннотация. Статья посвящена вопросам художественной интерпретации на примере хоровой сюиты «Посвящение Марине Цветаевой» С. Губайдулиной. Процесс работы исполнителя над музыкальным произведением в соответствии с диалектикой познания представляет собой постепенное проникновение в его содержание, в мир его художественных образов. Утверждается необходимость комплексного исследования музыкального сочинения, предусматривающего синтез различных общегуманитарных и музыкально-теоретических дисциплин. Ведущей парадигмой мультимодального анализа выступает полифония. В настоящем исследовании показано, что техника полифонического письма в хоровой музыке а'cappella раскрывается С. Губайдулиной в синтезе поэтического слова и музыкального текста; изучены жанровые прототипы каждой части сюиты; проанализированы виды полифонической техники с точки зрения традиции и новаторства, представлен контекстный анализ современной хоровой композиции. В полифоническом мышлении Софии Губайдулиной как представителя русского музыкального авангарда XX века переплелись традиции вокальной полифонии эпохи Возрождения и разнообразные техники письма XX века.

93

Ключевые слова: С. Губайдулина, хоровая сюита «Посвящение Марине Цветаевой», контекстный анализ, художественная интерпретация, хоровая полифония, жанровые прототипы, музыкальное образование.

Благодарности: Благодарю главного редактора журнала «Музыкальное искусство и образование», доктора педагогических наук, профессора Е. В. Николаеву и редакционную коллегию за ценные советы в процессе подготовки статьи

© Кошкарева Н. В., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

к публикации. Выражаю сердечную признательность моим учителям – доктору искусствоведения, профессору Е. Б. Долинской, доктору искусствоведения, профессору И. В. Степановой и доктору искусствоведения, профессору Н. А. Симановой за вдохновение и всестороннюю помощь в научно-исследовательской, творческой и педагогической работе.

Для цитирования: Кошкарёва Н. В. Художественно-педагогическая интерпретация полифонического письма композиторов авангардного направления на примере хоровой сюиты С. Губайдулиной «Посвящение Марине Цветаевой» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 93–106. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-93-106.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-93-106

ARTISTIC AND PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF POLYPHONIC
LETTER OF AVANT-GARDE COMPOSERS ON THE EXAMPLE
OF THE CHORAL CYCLE “DEDICATION TO MARINA TSVETAEVA”
BY SOFIA GUBAIDULINA

Natalia V. Koshkareva,

State Music and Pedagogical Institute named after M. M. Ippolitov-Ivanov,
Moscow, Russian Federation, 109147

94

Abstract. The article discussed the issues of artistic interpretation on the example of the choral cycle “Dedication to Marina Tsvetaeva” by S. Gubaidulina. The process of a performer working on a piece of music is a gradual penetration into its content, into the world of his artistic images, in accordance with the dialectic of cognition. The need for a comprehensive study of musical composition, which provides for the synthesis of various general humanitarian and musical-theoretical disciplines, is affirmed. The leading paradigm of multimodal analysis is polyphony. This study shows that the technique of polyphonic writing in a’cappella choral music is revealed by S. Gubaidulina in the synthesis of poetic word and musical text; studies genre prototypes of each part of the cycle; analyzes the types of polyphonic technique from the point of view of tradition and innovation, presents a contextual analysis of modern choral composition. In the polyphonic thinking of Sofia Gubaidulina as a representative of the Russian musical avant-garde of the 20th century, the traditions of vocal polyphony of the Renaissance and various writing techniques of the 20th century were intertwined.

Keywords: Sofia Gubaidulina, choral cycle “Dedication to Marina Tsvetaeva”, context analysis, artistic interpretation, choral polyphony, genre prototypes, musical education.

Acknowledgements: I thank the Editor-in-chief of the journal “Musical Art and Education”, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor E. V. Nikolaeva and the Editorial Board for their valuable advice in the process of preparing the article for publication. I express my heartfelt gratitude to my teachers – Doctor of Art Criticism, Professor E. B. Dolinskaya, Doctor of Art Criticism, Professor I. V. Stepanova and Doctor of Art Criticism, Professor N. A. Simakova for inspiration and comprehensive assistance in research, creative and pedagogical work.

For citation: Koshkareva N. V. Artistic and Pedagogical Interpretation of Polyphonic Letter of Avant-garde Composers on the Example of the Choral Cycle “Dedication to Marina Tsvetaeva” by Sofia Gubaidulina // *Muzikal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 93–106 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-93-106.

Контекстный анализ как необходимый инструментальный дирижёра в процессе исполнительской интерпретации произведений русского авангарда

Профессия дирижёра относится, пожалуй, к самым молодым в музыкальном искусстве. Долгое время вообще не существовало специальной системы обучения искусству дирижирования. В XX веке формируется устойчивая база технических и музыкально-выразительных средств, на которой и сейчас зиждется отечественная дирижёрская музыкально-исполнительская культура.

Современный этап искусства дирижирования, как в области симфонической, так и хоровой музыки, характеризуется сложными процессами. В первую очередь это обусловлено тем, что к дирижёру как лидеру музыкального континуума повышаются требования не только в отношении его профессиональной подготовки, но и особых качеств, связанных с многогранным мышлением, то есть способностью постигать бытие, интегрируя как созвучные, так и противоречивые или парадоксальные аспекты. Дирижёрское мышление даёт возможность выхода за пределы привычного мировосприятия и мировоззрения, а также

постоянного расширения восприятия и «проживания» реальности.

Многопараметровое мышление – неотъемлемая парадигма личности музыканта в XXI веке. Современному дирижёру, включающему в репертуар сочинения различных исторических эпох и стилей, необходимо мыслить весьма широко, стремиться к интеграции в своей творческой деятельности всех сфер искусства, научных и духовных ценностей. При этом отличительной чертой его работы является постоянно углубляющийся контекстный анализ исполняемого произведения [1, с. 9]. Такой анализ имеет особое значение при обращении к современной музыке с ярко выраженными чертами новаторства.

В обширном репертуаре дирижёра XXI века музыка для хора представителей «тройки» русского авангарда (А. Шнитке, Э. Денисов, С. Губайдулина) занимает одну из центральных позиций [2]. Наследие композиторов современности – интереснейшая почва для хорового исполнительства. Об этом неоднократно высказывались корифеи отечественного музыкального искусства. В частности профессор Б. Тевлин, первый интерпретатор многих сочинений, созданных на рубеже прошлого и нынешнего столетий,

рассуждал об этом так: «Хоровой авангард конца XX века – явление, для которого характерны новые звукоосозерцания, диссоциирующие созвучия, свободная хроматика, неровность пульса, обновлённый музыкальный язык, иногда сочетание резко контрастирующих певческих манер – академической и народной. К этому направлению относится не только додекафонная и сонорная музыка, но и новотональная, в которой идеи литературного текста выражены яркими музыкальными средствами. На мой взгляд, композиторская школа Московской консерватории находится во главе авангардного направления хоровой музыки второй половины XX века. Это феномен особого рода: в произведениях этих композиторов исполнителей привлекает то, что составляет духовную атмосферу времени» [3, с. 116].

Для обоснования интерпретации музыкального произведения дирижёр должен провести тщательное изучение не только самого музыкального текста, но и проникнуть в глубинные смыслы исполняемой музыки посредством мультимедального исследования.

Особенности реализации контекстного анализа применительно к современному хоровому письму на примере сюиты С. Губайдулиной «Посвящение Марине Цветаевой»

При рассмотрении проблемы мы ставили своей целью на примере сюиты «Посвящение Марине Цветаевой» Софии Губайдулиной высветить роль полифонии в процессе создания художественной интерпретации современной хоровой композиции. Исходя из указанной цели, были сформулированы следующие задачи:

- раскрыть художественные связи слова и музыки;
- определить жанровые архетипы;

- теоретически осмыслить технику полифонического письма;
- выявить техники композиции XX века;
- изучить новые исполнительские приёмы;
- представить контекстный исполнительский анализ хоровой композиции;
- выявить педагогические проблемы и предложить способы их решения при подготовке певцов к исполнению произведения.

Для рассмотрения столь широкой проблематики потребовались различные методы исследования. В качестве основополагающих методов музыкального анализа выступили: музыкально-теоретический, историко-стилевой, хороведческий. Кроме того, были задействованы методы эмпирического уровня – наблюдение и сравнение, а также методы экспериментально-теоретического уровня – экспериментальный, дедукционный и индукционный, гипотетический.

Представленная работа изначально задумывалась как многоаспектная. Её идея возникла в результате практической деятельности автора в системе высшего музыкального образования (ГМПИ имени М. М. Ипполитова-Иванова, МГК имени П. И. Чайковского), в том числе и в качестве руководителя вокально-хорового ансамбля ГМПИ имени М. М. Ипполитова-Иванова. Анализ репертуара показал почти полное отсутствие в учебных и концертных программах сочинений Софии Губайдулиной.

В процессе изучения научно-методических трудов [4; 5; 6; 7; 8] в области хоровой полифонии было выявлено, что сочинение «Посвящение Марине Цветаевой» никогда ранее не выступало объектом специального анализа. Связанная с ним проблематика сводилась сугубо к рассмотрению стиля письма С. Губайдулиной и не

затрагивала вопросы изучения полифонического мастерства композитора в области хоровой музыки *a cappella*. Рассмотрение такого понятия, как хоровая полифония в творчестве С. Губайдулиной, потребовало опоры на исследования современной музыки, а также на труды, в которых анализируются аспекты исполнительской практики и проблемы интерпретации [2; 9; 10; 11].

Работа над темой убедительно показала, что проблематика не должна ограничиться лишь полифоническими техниками хорового письма. «Посвящение Марине Цветаевой» необходимо было изучить с позиции жанровых прототипов, что оказалось достаточно сложным, так как не все примеры «лежали» на поверхности. Пришлось проанализировать многие сочинения автора, чтобы понять смысл применения в них жанрового архетипа. Так возникли интереснейшие образцы: канон, псалмодия, мотет. Найденные музыкальные примеры были тщательно изучены, систематизированы и стали базой для аргументов и выводов. Разные векторы анализа хоровой полифонии продемонстрировали не только специфику её техник, жанровых и стилевых особенностей, но и подтвердили необходимость комплексного подхода к её изучению во взаимосвязи композиторской и исполнительской концепций.

Сюита «Посвящение М. Цветаевой» написана для смешанного хора *a cappella*. Сочинение состоит из пяти частей: № 1 «Пало прениже волн»; № 2 «Конь»; № 3 «Всё великолепии труб»; № 4 «Интерлюдия»; № 5 «Сад». С. Губайдулина использует в сюите четыре стихотворения Марины Цветаевой, одна из частей (№ 4 «Интерлюдия») составлена из отдельных строк двух предыдущих номеров цикла.

Художественный текст в хоровой сюите представлен как многослойная

структура, в сочетании внешней и глубинной конфликтности, фабульного и сюжетного начал. Фабульная роль композиции сюиты связана с информацией о выборе для пятичастного цикла четырёх поэтических текстов, относящихся к разным годам создания, а также необходимость мотивации выбора именно этих текстов сильнейшей выраженностью, проявленностью в них центральных мотивов творчества Цветаевой [12, с. 55].

Рассмотрение поэтического источника в синтезе с музыкальной тканью рождает аллюзии на старинные жанры канона, псалмодии и мотета, репрезентирующие себя в хоровой фактуре [6; 8]. Так в первой части жанровым прототипом выступает канон, символизирующий вечность духовного начала и бесконечность исторически-временных категорий. Основная мелодическая линия канона рождается в диалоге двух интервалов – малой секунды и уменьшённой кварты. Техника письма основана на проведении темы в основном виде и в обращении в сверхмногоголосии хоровых партий.

Жанровый прототип второй части – гокет, как известно, исчезнувший из музыкальной практики к середине XV столетия и возродившийся в творчестве композиторов Новой венской школы в связи с развитием пуантилизма. Губайдулина следует эстетическим законам Антона Веберна, перебрасывая звуковые точки в разные регистры и отделяя их пролонгированными паузами [13].

Третья часть – псалмодия антифонного типа. Музыкальный и текстовый материал проводится трижды между различными группами хора. В звучании возникает, с одной стороны, аллюзия на раннее Средневековье, с другой – на жёсткие ритмические конструкции, типичные для сочинений русского периода творчества И. Стравинского [12, с. 57].

Сквозное имитационное письмо положено в основу техники композиции четвёртой – кульминационной – части цикла «Интерлюдия». Именно в ней краткость тематического звена, сопровождающегося лишь двумя словами: «всё – великолепель», проходит все стадии эмоционально-психологического состояния: от нейтральной по психологической окраске интонации до параметра – «утвердительный до остервенения». Примечательно, что, следуя за эмоциональной окраской пропеваемого текста, она эволюционирует от имитаций через двойной канон к аккордово-гармоническому скандированию, завершающему данную часть сюиты.

Заключительная часть «Сад» основана на жанровом архетипе псалмодии. В отличие от третьей части здесь представлен респонсорный вид псалмодирования, где перекликаются реплики солиста и хора. В партии солиста синтезированы аллюзии на лирическую сексту композиторов-романтиков XIX века, а также наблюдается корреляция мотивов с темами предыдущих частей. В партии хора в ответ на реплики солиста возникают расходящиеся кластеры в объёме уменьшённой кварты, что косвенно отсылает к интервальной структуре первой части цикла.

Таким образом, все аллюзии на жанровые прототипы, а также элементы полифонической фактуры и техники письма, используемые композитором, позволяют утверждать, что перед нами «сюита в старинном стиле», где каждый из компонентов хоровой ткани предстаёт в рамках обновления канона за счёт применения техник композиции XX века: в первой и пятой частях – сонорная, во второй – пуантилистическая, в третьей – техника аллюзий, в четвёртой – сонорно-алеаторическая.

Обогащение хоровой палитры сюиты С. Губайдулиной новыми исполнительскими приёмами

В плане хорового исполнительства сюита С. Губайдулиной, безусловно, представляет большой интерес. Вокальные приёмы, которые композитор использует в данном сочинении, нестандартны и трудны для исполнения. Они берут своё начало в речи драматических артистов, где важна психология интонации произносимого текста.

Композитор использует четырнадцать различных способов вокально-хорового звукоизвлечения, что в сочетании с развитой мелодикой, сложной ритмикой, многообразием фактуры, интонационных связей и артикуляционной значимостью открывает ряд вокально-хоровых проблем, необходимость решения которых ведёт исполнителей к передаче художественного замысла композитора.

Приведём авторскую классификацию, зафиксированную в партитуре:

- 1) пение;
 - 2) пение с призывком дыхания;
 - 3) интонированная речь;
 - 4) интонированная речь с призывком дыхания;
 - 5) чистая речь;
 - 6) речь с призывком дыхания;
 - 7) шёпот;
 - 8) звук дыхания – вдох;
 - 9) звук дыхания – выдох.
- Звуки с приблизительной высотой и звуки с абсолютной высотой нотируются:
- 10) звуки с приблизительной высотой;
 - 11) звуки неопределённой высоты;
 - 12) глиссандированная речь;
 - 13) неритмизированная глиссандированная речь;
 - 14) последовательное повышение высоты при неопределённой нефиксированной звуковысотности.

Композитор рассматривает хоровые голоса как многогранное средство музыкальной выразительности. Богатство интонационных возможностей порождает разнообразные вокально-речевые приёмы. Рассмотрим их.

Пение с призвуком дыхания. Сам по себе приём не представляет особой исполнительской трудности. Тем не менее он может спровоцировать пение в низкой вокальной позиции, что повлечёт за собой интонационные неточности. Приём отличает ярко выраженная звукоизобразительность, которая рождает эффект затаённо-напряжённого повествования, состояния сдерживаемой импульсивности в пении. Впервые появляясь в самом начале цикла, он применяется впоследствии композитором во всех частях сюиты, за исключением № 2 «Конь».

Интонированная речь. Вызывает ассоциативную связь с приёмом «говорящего пения» (*Sprech-gesang*), впервые введённого А. Шёнбергом [14]. Примечательно, что в сюите данный приём использован автором лишь в «Интерлюдии». Композиторские ремарки: *восхищённо, радостно, восторженно, празднично, легкомысленно, задумчиво, с большим достоинством (хорошо поставленным голосом), утвердительно (с выкриком), устрашающе утвердительно* и т. д. – красноречиво говорят о постоянной смене эмоциональной окраски речи.

Интонированная речь с призвуком дыхания. Усложнённый вид предыдущего приёма. Также используется лишь в «Интерлюдии». При исполнении не столь ярок в динамическом отношении, но позволяет достичь большего эмоционального разнообразия. Заметим, что высота звука в этом и предыдущем случае нотируется специальными знаками – «крестиками», то есть имеет условный, вторичный характер.

Чистая речь и речь с призвуком дыхания. Данный приём основан на исполнении звуков без определённой звуковысотности. Призвук дыхания придаёт речи некоторую нечёткость и в целом динамический спад. Встречается в «Интерлюдии» и также имеет разные эмоционально-тембровые характеристики, отмеченные в нотном тексте ремарками автора.

Звуки дыхания – вдох и выдох. Заметим, что указанный способ вокально-хорового звукоизвлечения имеет одну специфическую особенность. В отличие от остальных он достигает максимального эффекта воздействия на аудиторию только в залах с чрезвычайно выразительными акустическими возможностями. Рассматриваемый приём применяется автором в последней части сюиты «Сад». Его использование в партитуре уподобляет звучание хорового коллектива протяжному стону, рождающему в сознании слушателей ассоциации с глубокими душевными переживаниями отдельного человека и человечества в целом.

Звуки с приблизительной и неопределённой высотой, а также неритмизованная и ритмизованная глissандированная речь и последовательное повышение высоты при неопределённой нефиксированной звуковысотности – приёмы, экспонируемые ещё в «Интерлюдии», связаны со спецификой интерпретации словесной пары: «Всё великолепиие». Композитор всячески обыгрывает этот текст, выполняющий важную драматургическую функцию. На этой речевой конструкции, которая проходит сквозь череду ритмических, интонационных, динамических трансформаций, построена вся форма части.

Таким образом, мы видим, что, обращаясь к поэзии М. Цветаевой, С. Губайдулина использует различные современные исполнительские приёмы. Безусловно, тенденцию усложнения системы нотации

можно наблюдать и у других композиторов, интерпретирующих поэзию М. Цветаевой (например, в цикле Д. Смирнова «Бессонница» [15]). Однако лишь С. Губайдулина усложняет задачу и дирижёра, и певцов, которая заключается не только в «переводе» нотного текста в реальное звучание, но и в создании глубоко личной концепции интерпретации произведения, фактически наделяющих исполнителей композиторской функцией. Это связано и с тем, что большое количество *divisi*, в сущности, делает из хоровых партий хоровых певцов-солистов [16].

Стирание чётких граней между звуковысотностью, наличие нетрадиционных способов артикуляции позволяет говорить об использовании приёма хоровой сонорики. Музыкальная ткань сюиты изобилует звуковыми комплексами-сонорами, в некоторых из них неразличимы не только отдельные интервалы, но даже звуки. Кроме того, употребление частого *glissando* в различных видах ведёт к проявлению микрохроматики, а произвольное соединение звуков, связанное с одновременным вступлением хоровых партий, выполняющих одновременно различные вокально-речевые приёмы, – к алеаторике. В музыке второй половины XX века эти методы довольно ярко проявлены у таких композиторов, как Д. Лигети, К. Пендерецкий, А. Шнитке, Э. Денисов, Дж. Кейдж, В. Лютославский, К. Штокхаузен, П. Булез и многих других [17].

Направленность вокально-хоровой работы на освоение певцами новых средств хорового письма в сюите «Посвящение Марине Цветаевой»

Вокально-хоровая работа, осуществляемая на репетициях, есть процесс постоянный и кропотливый. Первоначальный исполнительский план, продуманный

дирижёром, достигается постепенно от общего к частному (и, наоборот) в каждом фрагменте музыкального произведения. Все задачи, касающиеся звуковедения, штрихов, тембровой окраски, динамики, невозможно решить, если хор поёт фальшиво. Строй – «краеугольный камень» хорового искусства. Он может трактоваться в зависимости от соотношения интонирования с отдельными компонентами процесса музыкального слышания и их воплощения при музыкальном исполнении.

Отдельного внимания заслуживают *мелодические фигурации* в голосоведении хоровых партий. Среди наиболее распространённых отметим следующие:

1) мелодика с применением широких интервалов (взятых, как правило, скачком), к примеру – широкие интервалы в части «Сад»;

2) хроматическая симметричная и асимметричная мелодика, оба вида которой встречаются во всех частях сюиты, кроме второй («Конь»).

В первом случае полезно включить в комплекс распеваний упражнения, связанные с интонированием b_7 и m_9 , возвращая их в октавный унисон, а также упражнения, содержащие в себе перекрещивание голосов – низкие голоса поют выше, чем высокие.

Во втором случае характерной особенностью современной хоровой музыки становится *асимметричный хроматизм* (термин М. Карасёвой [18]). Речь идёт о мелодическом ходе, основанном на асимметричном чередовании тона и полутона в прямом движении в объёме двух тонов.

Из асимметричных наибольшей сложностью интонирования обладает второй (1–1–2, при счёте интервалов в полутонах), так как начальная установка на движение по звукам хроматической

гаммы нарушается появлением тона, что и создаёт «камень преткновения» для интонирования. Для устранения барьера такого рода можно рекомендовать вокально-хоровые секвенции.

Залог успешной репетиционной работы – в преодолении слуховой пассивности и нетребовательности певцов к собственному интонированию. Причинами фальшивой интонации могут быть недостаточный слуховой самоконтроль, слабое развитие внутреннего слуха, пение без «опоры на вдох» и др.

Таким образом, хоровая репетиция включает в себя как вокальные приёмы (работа над достижением красоты тембра, произношением вербальной основы произведения, умением петь в различных штрихах – с различной атакой начала звука и его завершения, владением навыками кантиленного пения и «инструментальных» пассажей), так и адаптированные для коллективного исполнения сольфеджийные упражнения, направленные на развитие слуха и интонации (как правило, эти упражнения составляют начальный этап репетиционного процесса – распевание коллектива).

Нельзя отрицать *роль тембра* в чистоте интонирования и в восприятии гармонического плана сочинений. Не секрет, что довольно часто на начальных этапах разучивания даже у певца, прекрасно слышащего как отдельные тоны, так и гармоническую вертикаль в родственном или привычном для него тембре (мужских или женских голосов), может возникнуть затруднение при звучании чуждого, непривычного тембра. В хормейстерской практике в эпизодах с одновременным вступлением голосов закрепился метод мысленного пропевания предшествующей мелодической линии с целью нахождения нужного тона вступления. Однако чуждый тембр (как

более низких, так и более высоких голосов) «сбивает» слух, слуховая дифференциация звуков мелодии и аккорда значительно затрудняется по сравнению с восприятием этой же мелодии (или аккорда) в привычном для певца тембре. В этом случае ему необходимо мысленно перевести звучание в привычный для него тембр. Для тренировки мысленного перевода тембра можно применять следующие упражнения:

1) в предшествующей собственному вступлению мелодической линии подхватить последний (последние несколько) звук(ов) в своей тесситуре, в тихом нюансе для наиболее верного интонационного совпадения, а затем вступить на свой тон в более яркой динамике;

2) мысленно исполняя предшествующую мелодию, вступить на свой тон.

Свободное использование диссонанса, распространение аккордов нетерцового строения, усиление полифонизации музыкальной ткани, возникновение новых линейно-гармонических комплексов и различных видов полиструктур – всё это привело исполнителей к необходимости решения главной задачи – слуховому и интонационному освоению новой гармонии.

Основной проблемой представляется ясность слышания голосов аккорда нетерцового строения и его диссонантность, снижающая интонационную устойчивость в пении. Наиболее полно раскрыть трудности исполнения, на наш взгляд, поможет пример интонирования *кластеров* – гармонических созвучий, всё чаще встречающихся в современной хоровой музыке. Ю. Холопов подчёркивает, что звуковысотные отношения составляющих кластер интервалов (малых и больших секунд) представляют собой не гармоническую вертикаль, а мелодическую горизонталь (с точки

зрения дифференцированного восприятия звуков кластер суть вертикализация гаммы). Виды кластеров систематизируют по типам вертикализуемых ими звукорядов (хроматические, полутоновые, диатонические, миксодиатонические, целотоновые, смешанные) [19, с. 54]. Например, хроматические кластеры насыщают хоровую фактуру пятой части «Сад». В партитуре сюиты встречаются кластеры от трёхголосного до восемнадцатиголосного (ц. 8). Наряду с этим в тексте представлена запись кластера в виде крайних нот с заданным ритмом, с соединяющей их чёрной чертой, обозначающей остальные звуки гармонического созвучия (ц. 15, 16, 17, 28).

Трудность многоголосного интонирования кластеров вытекает из секундowego сопряжения их тонов, где каждый провоцирует «стирание» определённости рядом расположенных звуков. В хормейстерской практике закрепилось два подхода к данной проблеме:

- 1) с позиций интервальной структуры аккорда;
- 2) с позиций фонизма в целом.

В первом случае интонирование созвучия осуществляется преимущественно путём выделения в нём интервалов и их комбинаций. Для более ясного слышания всех звуков кластера в хоровой фактуре рекомендуется использовать приём его мелодического пропевания:

- а) без удержания тонов – в унисон всем хором или одной партией;
- б) с удержанием тонов.

Полутоновые канонические вступления голосов, характеризующиеся близковисотным расположением слоёв гармонического комплекса и образующие движущийся кластер, наиболее сложны для интонирования. Целесообразно ориентироваться на два основных способа пения:

- 1) с мысленным объединением пластов,
- 2) с мысленным отъединением пластов.

Первый способ основан на восприятии каждого голоса (второго, третьего и так далее) как части единого целого. Для этого в процессе пения полезно выстроить из звуков многоголосия одну мелодическую линию: например, при вступлении голосов хроматическим канонном полезно представить начальные звуки имитаций в виде одноголосной мелодической линии, что поможет певцам яснее предслышать тон своего вступления.

Средством координации пластов может служить установление в тексте гармонических интервалов – фиксаторов строя как в начальных и заключительных аккордах, так и в срединных фрагментах. В этом случае полезно пропеть парами голоса, при соединении которых возникает наибольшее количество консонансов (безусловно, учитывая необходимость энгармонической адаптации). Постепенно, по мере привыкания к звучанию диссонансов, они также могут служить точками контроля интонации.

Второй способ состоит в установлении фильтра внимания на какой-либо одной из двух (или более) линий. При таком способе необходимо усилить контраст близлежащих линий, например, исполняя их:

- 1) в разных регистрах (с «разносом» на одну октаву друг от друга);
- 2) с разной динамикой – одна линия поётся тише, другая громче;
- 3) с разной артикуляцией – один голос исполняется *staccato*, другой *legato*;
- 4) в разных тембрах – один голос исполняется хормейстером на рояле, другой поётся хористами.

К этому можно добавить приём психологической установки на внимание к своей мелодической линии (остальные голоса мысленно «исчезают»), а также закрепление (запоминание) мышечных ощущений исполнителей при воспроизведении высотных структур.

В процессе работы над сочинением (или его фрагментом) необходимо чередовать оба способа. На конечном этапе разучивания идеальным исполнением может считаться умение хористов, пропевая собственный мелодический материал, слышать два (или более) других полигармонических пласта одновременно. Таким образом, интонирование сложных мелодических и гармонических построений требует от певцов слухового предслышания нужного тона и технически точного воспроизведения.

Забота о технически верном исполнении сочинения не должна стать рутинной, дирижёру необходимо творчески подходить к каждой проводимой репетиции, применяя различные варианты и последовательности заданий. В целом вся подготовительная работа должна быть направлена на раскрытие художественного образа произведения и концертное исполнение с целью донесения авторского замысла до слушателя.

Заключение

Музыкальное искусство XX – начала XXI веков наполнено новаторскими идеями, техниками письма, возрастает роль символики, иррациональности в хоровой полифонии. В этом ракурсе «Посвящение Марине Цветаевой» – один из замечательных образцов современного хорового искусства. Это сочинение для хора без сопровождения интересно тем, что С. Губайдулина изобретает новые исполнительские техники.

В процессе исследования стало очевидно, что сюита С. Губайдулиной являет собой новаторский подход как в трактовке образов, так и в хоровых звукоизобразительных приёмах. Исследование её вокально-речевых приёмов, использование микрохроматики, алеаторики, сонорики и сонористики как средств выражения

композиторской техники и поэтической эмоции М. Цветаевой позволяют сделать вывод, что особенности поэзии могут стать источником творческой фантазии композитора, в том числе и в области самого звука.

Композиторское мышление С. Губайдулиной позволило найти особые краски, ставшие выражением нового хорового звучания. Удивительно, как С. Губайдулина, используя новаторские способы звукоизвлечения в рамках своей сюиты, обращаясь к стихотворным опусам М. Цветаевой, написанным в разные годы и не состоящим в одном поэтическом цикле, воплощает в своей музыке главный мотив творчества поэтессы – обречённость, чуждость художника миру. Развитие музыкальной темы в сюите заменено развитием музыкальной мысли поэзии. Именно в этом сочинении музыкальность стиха М. Цветаевой нашла своё отражение в композиторской интерпретации С. Губайдулиной. Ведь, действительно, многие её стихи уже являются музыкой. Поэтому на них так сложно сочинять, но ещё сложнее, сочиняя, не повредить тонкую музыку стиха, а напротив, подчеркнув её, дать импульс к наибольшему её раскрытию посредством применения полифонии во всём многообразии полифонических жанров, полифонической фактуры, полифонической техники.

Следуя за композиторской идеей, дирижёр XXI века должен уметь осмысливать несколько одновременно происходящих, но тесно взаимосвязанных между собой процессов, то есть обладать уникальной способностью распределять мыслительные процессы не только на реально происходящие музыкальные события, но и на трансцендентное течение музыкальной мысли [1]. Контроль реального и ирреального, их синергизм, становится механизмом осуществления дирижёрской деятельности в симфоническом и хоровом исполнительском искусстве.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Симонов Ю. И.* Школа дирижёрского мастерства. Мастер-курс для дирижёров. Изд. 2. М.: ГМПИ имени М. М. Ипполитова-Иванова, 2019. 244 с.
2. *Батюк И. В.* Современная хоровая музыка: теория и исполнение. М.: Планета музыки, 2015. 216 с.
3. *Борис Тевлин.* Хоровые пути: Статьи. Воспоминания. Материалы / ред.-сост. В. С. Ценова. М.: Музыка, 2001. 379 с.
4. *Холопова В. Н.* София Губайдулина. М.: Директ-Медиа, 2014. 378 с.
5. *Ценова В. С.* Числовые тайны музыки Софии Губайдулиной. М.: Московская консерватория, 2000. 200 с.
6. *Шириева Н. В.* Принципы структурной организации хоровых сочинений Софии Губайдулиной: монография. Казань: Астор и Я, 2016. 338 с.
7. *Шириева Н. В.* Хоровые сочинения Софии Губайдулиной в отечественных и зарубежных исследованиях // Человек и культура. 2019. № 6. С. 206–215.
8. *Duganova E. A., N. V. Shirieva, Z. M. Yavgildina.* Sofia Gubaidulina's "Dedication to Marina Tsvetaeva" as the Example of Staginess in Choral Performance // 4th International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2017: Conference Proceedings. Book 6. Science and Arts. Volume II. Sofia: СТЕФ92 Технолоджи, 2017, pp. 207–214.
9. *Goodman A.* Stylistic Trends in Late 20th-Century Russian Choral Music. / Andrea Goodman. Cincinnati, Ohio, USA University of Cincinnati, 2000. 106 p.
10. The Notation of Polyphonic Music, 900–1600 by Apel Willi. Cambridge, Massachusetts: Mediaeval Academy of America, 1953. URL: <https://archive.org/details/notationofpolyph00apel/page/n5/mode/2up> (дата обращения: 14.03.2021).
11. *Wei Ch.* A Conductor's Guide to Sofia Gubaidulina's St. John Passion. Cincinnati, Ohio, USA: University of Cincinnati, 2006. 103 p.
12. *Кошкарева Н. В.* «Посвящение Марине Цветаевой» С. Губайдулиной: от поэтического слова к хоровой композиции // Из наследия композиторов XX века. Материалы творческих собраний молодых исследователей в Союзе московских композиторов. Сб. научных статей / ред.-сост. И. М. Ромашук. Вып. 6. М.: ГМПИ им. М. М. Ипполитова-Иванова, 2007. С. 54–74.
13. *Sanders E. H.* The Medieval Hocket in Practice and Theory // Musical Quarterly (60) 1974, Vol. LX. No 2. Pp. 246–256.
14. *Griffiths P.* Sprechgesang // The New Grove Dictionary of Music and Musicians. New York; London, 2001, 583 p.
15. *Смирнов Д.* Пять стихотворений русских поэтов. Бессонница (на стихи Марины Цветаевой). Для смешанного хора а cappella. СПб.: Композитор, 2016. 44 с.
16. *Metz G.* Melodische Polyphonie in der Zwölfertonordnung: Studien zum Kontrapunkt Paul Hindemiths. Baden-Baden: V. Koerner, 1976. 525 p.
17. *Франтова Т. В.* Полифония А. Шнитке и новые тенденции в музыке второй половины XX века: дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02. М.; 2004. 462 с.
18. *Карасева М. В.* Современное сольфеджио. Учебник для средних и высших учебных музыкальных заведений (в трёх частях). Ч. I. М.: Московская консерватория Научно-творческий центр «Консерватория», 1996. 104 с.
19. *Холопов Ю. Н.* Гармония. Практический курс: Учебник для специальных курсов консерваторий (музыковедческое и композиторское отделения). В 2 частях. Часть II: Гармония XX века. 2-е изд., испр. и доп. М.: Композитор, 2005. 624 с.

Поступила 04.06.2021; принята к публикации 03.09.2021.

Об авторе:

Кошкарёва Наталья Владимировна, заведующая кафедрой «Дирижирование академическим хором» Государственного музыкально-педагогического института имени М. М. Ипполитова-Иванова (ул. Марксистская, 36, Москва, Российская Федерация, 109147), кандидат искусствоведения, профессор, nkoshkarevav@gmail.com ORCID: 0000-0002-4578-6591

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Simonov Yu. I. *Shkola dirizhyorskogo masterstva. Master-kurs dlya dirizhyorov* [School of Conducting Skills. Master Course for Conductors]. 2nd ed. Moscow: GMPI imeni M. M. Ippolitova-Ivanova Publ., 2019. 244 p. (in Russian).
2. Batyuk I. V. *Sovremennaya horovaya muzyka: teoriya i ispolnenie* [Contemporary Choral Music: Theory and Performance]. Moscow: Planeta muzyki Publ., 2015. 216 p. (in Russian).
3. *Boris Tevlin. Khorovye puti: Stat'i. Vospominaniya. Materialy* [Boris Tevlin. Choral Ways: Articles. Memories. Materials]. Ed.-comp. V. S. Tsenova. Moscow: Muzyka Publ., 2001. 379 p. (in Russian).
4. Kholopova V. N. *Sofia Gubaidulina*. Moscow: Direkt-Media Publ., 2014. 378 p. (in Russian).
5. Tsenova V. S. *Chislovye tajny muzyki Sofii Gubaidulinoy* [Numerical Secrets of Sofia Gubaidulina's Music]. Moscow: Moskovskaya konservatoriya Publ., 2000. 200 p. (in Russian).
6. Shirieva N. V. *Printsipy strukturnoj organizatsii khorovykh sochinenij Sofii Gubaidulinoy* [Principles of the Structural Organization of the Choral Works of Sofia Gubaidulina]. Monograph. Kazan: Astor i Ya Publ., 2016. 338 p. (in Russian).
7. Shirieva N. V. Khorovye sochineniya Sofii Gubaidulinoy v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh [Choral Works by Sofia Gubaidulina in Domestic and Foreign Studies]. *Chelovek i kul'tura* [Man and Culture]. 2019, no. 6, pp. 206–215 (in Russian).
8. Dyganova E. A., Shirieva N. V., Yavgil'dina Z. M. Sofia Gubaidulina's "Dedication to Marina Tsvetaeva" as the Example of Staginess in Choral Performance. *4th International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2017: Conference Proceedings. Book 6. Science and Arts. Volume II*. Sofia: STEF92 Tekhnolodzhi, 2017, pp. 207–214.
9. Goodman A. *Stylistic Trends in Late 20th Century Russian Choral Music*. University of Cincinnati, 2000. 106 p.
10. *The Notation of Polyphonic Music, 900–1600 by Apel Willi*. Cambridge, Massachusetts: Mediaeval Academy of America, 1953. Available at: <https://archive.org/details/notationofpolyph00apel/page/n5/mode/2up> (accessed: 14.03.2021).
11. Wei Ch. *A Conductor's Guide to Sofia Gubaidulina's St. John Passion*. Cincinnati, Ohio, USA: University of Cincinnati, 2006. 103 p.
12. Koshkareva N. V. "Posvyashchenie Marine Tsvetaevoy" S. Gubajdulinoj: ot poeticheskogo slova k khorovoj kompozitsii ["Dedication to Marina Tsvetaeva" by S. Gubaidulina: from Poetic Word to Choral Composition]. *Iz naslediya kompozitorov XX veka* [From the Heritage of 20th Century Composers]. Materials of Creative Meetings of Young Researchers in the Union of Moscow

- Composers. Collection of scientific articles. Ed.-comp. I. M. Romashchuk. Iss. 6. Moscow: GMPI im. M. M. Ippolitova-Ivanova Publ., 2007, pp. 54–74 (in Russian).
13. Sanders E. H. The Medieval Hocket in Practice and Theory. *Musical Quarterly* (60) 1974, vol. LX, no. 2, pp. 246–256.
 14. Griffiths P. Sprechgesang. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. New York; London, 2001, 583 p.
 15. Smirnov D. *Pyat' stikhotvorenij russkikh poetov. Bessonmitsa (na stikhi Mariny Tsvetaevoy). Dlya smeshannogo khora a cappella* [Five Poems of Russian Poets. Insomnia (Lyrics by Marina Tsvetaeva). For Mixed Choir a cappella]. Saint-Petersburg: Kompozitor Publ., 2016. 44 p. (in Russian).
 16. Metz G. *Melodische Polyphonie in der Zwölftonordnung: Studien zum Kontrapunkt Paul Hindemiths*. Baden-Baden: V. Koerner, 1976. 525 p.
 17. Frantova T. V. *Polifoniya A. Shnitke i novye tendentsii v muzyke vtoroj poloviny XX veka* [Polyphony by A. Schnittke and New Trends in Music of the Second Half of the 20th Century]: Doctoral Thesis (Art Criticism). Moscow: 2004. 462 p. (in Russian).
 18. Karaseva M. V. *Sovremennoe sol'fedzhio. Uchebnik dlya srednikh i vysshikh uchebnykh muzykal'nykh zavedenij (v tryokh chastyakh)* [Modern Solfeggio. A textbook for higher and secondary musical institutions]. Part 1. Moscow: Moskovskaya konservatoriya. Nauchno-tvorcheskij tsentr "Konservatoriya" Publ. 1996. 104 p. (in Russian).
 19. Kholopov Yu. N. *Garmoniya. Prakticheskij kurs: Uchebnik dlya special'nyh kursov konservatorij (muzykovedcheskoe i kompozitorskoe otdeleniya). V 2 chastyakh. Chast' II: Garmoniya XX veka* [Harmony. Practical course: Textbook for special courses of conservatories (musicology and composer departments). In 2 parts. Part II: Harmony of the 20th Century]. 2nd ed., revised and supplemented. Moscow: Kompozitor Publ., 2005. 624 p. (in Russian).

Submitted 04.06.2021; revised 03.09.2021.

106

About the author:

Natalia V. Koshkareva, Head of the Department "Conducting Academic Choir" of the M. M. Ippolitov-Ivanov State Music and Pedagogical Institute (Marxistskaya str., 36, Moscow, Russian Federation, 109147), PhD of Art History, Professor, nkoshkarevav@gmail.com ORCID: 0000-0002-4578-6591

The author has read and approved the final manuscript.

СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕВЦОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АРТИСТА-ВОКАЛИСТА МЮЗИКЛА

Н. В. Корчагина,

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация, 410012

А. А. Полякова,

Театр «Изумрудный город», площадка «Плоды Просвещения», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, 194358

Аннотация. Статья посвящена выявлению особенностей работы и профессиональной подготовки артиста-вокалиста мюзикла – одного из самых актуальных и востребованных жанров XXI столетия. Показано, что становление мюзикла как синтетического жанра осуществлялось под воздействием музыкального театра, оперы, оперетты, водевиля, менестрель-шоу, бурлеска, а появление таких его разновидностей как американский, британский, французский и отечественный мюзиклы было обусловлено спецификой национальных композиторских школ, подходов к выбору сюжета, трактовке драматургии и форм театральной практики. Обосновывается мысль о том, что универсальность жанра предъявляет ряд особых требований к актёрам. Для более глубокого и многогранного представления о деятельности артиста-вокалиста современного мюзикла предлагается его профессиограмма. Она содержит общую характеристику содержания работы певца (функции, обязанности и задачи), а также включает анализ требований, предъявляемых к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, деловым и личностным качествам исполнителя. Для конкретизации основных направлений профессиональной подготовки артиста-вокалиста мюзикла в статье рассмотрены также ключевые компоненты его исполнительской деятельности – вокальная, актёрская, хореографическая работа и работа над сценическим имиджем. В заключении делается вывод о том, что составление профессиограммы позволяет обозначить профессиональные требования для выстраивания

© Корчагина Н. В., Полякова А. А., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

индивидуальной образовательной стратегии подготовки, совершенствования артистического мастерства и формирования специализированных образовательных программ в учебных заведениях соответствующего профиля и уровня, в том числе – и в системе дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: мюзикл, история развития жанра, артист-вокалист, профессиональная подготовка, профиограмма, компоненты исполнительской деятельности.

Благодарности: Авторы статьи выражают благодарность кафедре музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского за помощь в подготовке и оформлении исследования.

Для цитирования: Корчагина Н. В., Полякова А. А. Содержание и основные направления подготовки певцов к профессиональной исполнительской деятельности артиста-вокалиста мюзикла // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 107–121. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-107-121.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-107-121

CONTENT AND MAIN DIRECTIONS OF TRAINING SINGERS FOR THE PROFESSIONAL PERFORMANCE ACTIVITY OF THE ARTIST-VOCALIST OF MUSICAL

108

Nataliya V. Korchagina,

Saratov National Research State University named after N. G. Chernischevsky,
Saratov, Russian Federation, 410012

Alyona A. Polyakova,

Theater “Emerald City”, the platform “Fruits of Education”,
Saint-Petersburg, Russian Federation, 194358

Abstract. The article is devoted to identifying the features of the work and professional training of an artist-vocalist of a musical, one of the most relevant and demanded genres of the 21st century. It is shown that the formation of the musical as a synthetic genre was carried out under the influence of musical theater, opera, operetta, vaudeville, minstrel show, burlesque. The formation of such varieties as American, British, French and Russian musicals was due to the specifics of national composing schools, approaches to the choice of the plot, the interpretation of drama and forms of theatrical practice.

The idea is substantiated that the versatility of the genre imposes a number of special requirements on actors. For a deeper and more multifaceted understanding of the activities of an artist-vocalist of a modern musical, his Professiogram is offered. It contains a general description of the content of the singer's work (functions, responsibilities and tasks), and also includes an analysis of the requirements for professional knowledge, skills, business and personal qualities of the performer. To concretize the main directions of professional training of an artist-vocalist of a musical, the article also considers the key components of his performing activity. These are vocal, acting, choreographic work and work on the stage image. In the article conclusion, it is concluded that drawing up a professiogram allows to identify professional requirements for an individual educational training strategy, to improve artistic skills and the formation of specialized educational programs in educational institutions of the corresponding profile and level, including in the system of additional music education.

Keywords: musical, history of genre development, artist-vocalist, professional training, professiogram, components of performing activity.

Acknowledgements: The authors of the article express their gratitude to the Department of Musical and Instrumental Training of the Institute of Arts, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, for help in preparing and designing the study.

For citation: Korchagina N. V., Polyakova A. A. Content and Main Directions of Training Singers for the Professional Performance Activity of the Artist-Vocalist of Musical. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 107–121 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-107-121.

Введение в проблему

Мюзикл как музыкально-театральное сценическое действие, характеризующееся яркой игровой и пластической формой выражения, выступает сегодня одним из самых модных и востребованных жанров современного искусства. Его становление как универсального синтетического жанра осуществлялось под воздействием различных сфер художественного отражения действительности. Так, от музыкального театра им были унаследованы драматургия и профессионально написанные тексты. Воздействие оперы нашло выражение в сложных аранжировках и развёрнутых ариях, влияние оперетты

проявилось в тесном переплетении вокального и танцевального начал. В числе предшественников мюзикла следует назвать также водевиль, менестрель-шоу (*Minstrel show*) и бурлеск. Опираясь на традиции XIX века, жанр активно развивался и совершенствовался в прошлом столетии. Подарив миру ярчайшие постановки, он доказал своё право на существование в наше время.

Особую популярность, как в России, так и за рубежом мюзикл приобрёл в среде детей и подростков. Нередко школьники приобщаются к изучению шедевров мирового литературного наследия именно путём ознакомления с их музыкальными эквивалентами, созданными композиторами

в рассматриваемом жанре. Среди них следует отметить столь любимые юной аудиторией спектакли: «Золотой ключик» А. Игудина (2009), «Маленький принц» Р. Коччианте, (2002), «Алые паруса» М. Дунаевского (2013) и др. Выразительные средства синтетического музыкального театра, визуальные эффекты шоу, развиваясь в русле тенденций современной массовой культуры, оказываются более понятными и привлекательными для подрастающего поколения, чем традиционные источники информации. По этой же причине дети и подростки с энтузиазмом включаются в процесс производства и проката мюзиклов как на профессиональной сцене (увеличивается число театральных трупп с участием детей-актёров), так и в ходе обучения (о чём свидетельствуют постановки мюзиклов в дошкольных учреждениях, общеобразовательных школах, центрах творчества).

Оказывая позитивное влияние на формирование личности ребёнка, способствуя реализации творческого потенциала, детский мюзикл сегодня находится в центре внимания специалистов, о чём свидетельствует ежегодно возрастающее число научных и методических публикаций [1; 2; 3; 4; 5]. Наибольший интерес в среде педагогического сообщества вызывают вопросы, связанные с влиянием жанра на развитие воображения и фантазии юных артистов, формирование их произвольного внимания, спецификой работы с детскими голосами и др.

В отечественных искусствоведческих работах, посвящённых изучению мюзикла как явления музыкальной культуры, рассмотрены: история его развития (Е. Ю. Андрущенко [6]), синтетическая природа, выступающая основой данного жанра музыкального театра (А. А. Бахтин [7]; С. С. Севастьянова [8]), особенности процесса формирования Бродвейского мюзикла

(А. В. Сысоева [9]). В отдельных исследованиях проанализирована специфика аудитории мюзикла и её культурно-социологический «профиль» (А. А. Ушкарев [10]).

В ряде статей отражены исполнительские и теоретико-методологические аспекты подготовки артиста-вокалиста мюзикла: вокальный тренинг и дыхательная гимнастика (О.-Л. Монд [11]), подготовка артистов мюзикла в современном вузе (Е. Величко [12]; М. Габдиев, Е. Б. Покивайлова [13]), бэлтинг (*Belting Vocal*) как один из базовых приёмов исполнения мюзиклов (А. В. Антипова, Г. Л. Князева [14]; Д. В. Косова [15]), особенности работы певца-актёра над ролью (М. С. Вознесенская [16]), методы подготовки актёров к сценическим постановкам мюзиклов (К. А. и В. В. Брейтбурги [17]).

Цель нашего исследования – выявление особенностей работы и профессиональной подготовки артиста-вокалиста мюзикла – потребовала соответственно, решения следующих задач:

- 1) охарактеризовать мюзикл как жанр современного музыкального театра;
- 2) представить авторскую профессиограмму артиста-вокалиста и проанализировать особенности его профессиональной подготовки;
- 3) рассмотреть вокальную, актёрскую, хореографическую, имиджевую составляющие работы артиста в мюзикле как компоненты его исполнительской деятельности и основные направления профессиональной подготовки;
- 4) обозначить факторы успешности постановки мюзикла.

Мюзикл как развивающийся жанр музыкального театра

В современном понимании мюзикл (*Musical*) – особый музыкально-сценический жанр, в котором в неразрывном

единстве сливаются драматическое, музыкальное, вокальное, хореографическое и пластическое искусства, а также все виды кино- и сценических технических средств создания шоу (свет, спецэффекты, машинерия, комбинированные съёмки и т.п.). В основе либретто мюзикла нередко лежит серьёзное драматическое произведение литературной классики или исторические события, переработанные в художественной форме для театральной сцены. В качестве сюжетных источников мюзиклов выступают произведения В. Гюго, Ч. Диккенса, У. Коллинза, Г. Леру, Ю. О'Нила, Э. Райса, М. Сервантеса, Т. Уайлдера, У. Шекспира, С. Шолом-Алейхема, Б. Шоу, Т. С. Элиота и многих других [18].

Существенный вклад в процесс становления и развития мюзикла как особого жанра внесли создатели американского и британского мюзиклов. Сквозная драматургия, запоминающийся сюжет, антреприза как форма театральной практики способствовали небывалому успеху постановок на музыку выдающихся композиторов Дж. Гершвина, Л. Бернштейна, Э. Ллойда Уэббера, Р. Роджерса и др., сделав их поистине легендарными и любимыми многими поколениями слушателей. Специфической особенностью французского мюзикла является выбор сюжетов на основе исторических событий и шедевров мировой литературы; ярко выраженное мелодическое начало.

Российский мюзикл первоначально формировался на основе трофейного музыкального кинематографа, пройдя через веху фильмов Г. Александрова и немногочисленные театральные опыты 60-70-х годов. С 1999 года Россия начала выпускать мюзиклы по западным принципам антрепризы. С момента переноса на русскую сцену польского спектакля «Метро», ставшего первым воплощением

жанра бродвейского мюзикла в нашей стране, и последующего на протяжении последних двадцати лет расцвета жанра мюзикла в отечественном музыкальном театре зрителю предлагаются как адаптированные европейские и американские, так и оригинальные российские постановки.

Ключевую роль в мюзикле играет музыка. Именно она в первую очередь повествует о характере, стилистике и определяет драматургию. При этом у артиста на первом плане стоят задачи именно музыкального характера. Речь идёт о чистоте интонирования, выстраивании логики фразировки, развитии звуковой динамики, синхронизации голоса и оркестра и т. д., тогда как в драматическом театре актёр обладает определённой свободой в передаче темпо-ритма и может самостоятельно (в опоре на режиссёрскую концепцию) выстраивать индивидуальные нюансы роли.

В оркестровой партитуре мюзикла нашли применение многие приёмы симфонджаза, а также современных музыкальных направлений, требующие острых, эпатазирующих красок и применения электроакустической аппаратуры. Создатели музыкальной партитуры мюзиклов довольно свободно обращаются с различными музыкальными стилями, соединяя рок, классику, оперетту, рок-н-ролл и даже рэп.

Требования к артисту-вокалисту мюзикла и его профессиональной подготовке

Универсальность рассматриваемого жанра предъявляет ряд требований к актёрам, принимающим участие в постановке спектакля. Артист в мюзикле должен быть и певцом, и танцором, уметь быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, оставаясь при этом

собственно драматическим актёром, безупречно владеющим вокалом и пластикой как органичными составляющими образа исполняемого персонажа.

В современной отечественной театральной практике наблюдается постоянный рост количества разнообразных подходов к воплощению жанра мюзикла. Наряду с этим существует острая нехватка артистов, владеющих в равной степени вокалом, пластикой, танцем, актёрским мастерством. Ещё совсем недавно российская система подготовки обучающихся в сфере музыкально-исполнительского и сценического искусства не была в достаточной степени ориентирована на столь высокий спрос указанных кадров.

Сегодня обучение артистов, умеющих профессионально петь, вести диалог, танцевать, выполнять различные пластические трюки, является важной задачей многих театральных и творческих вузов страны.

Так, например подготовка студентов – будущих артистов мюзикла и шоу-программ (направление 53.03.01 «Музыкальное искусство эстрады») осуществляется преподавателями одноимённой кафедры, входящей в состав факультета музыкального искусства эстрады Санкт-Петербургского государственного института культуры. В ГИТИСе аналогичная задача решается под руководством Г. В. Васильева (курс оперетты и мюзикла), А. И. Каневского (курс мюзикла) и Стаса Намина (курс мюзикла). Обучаясь по специальности 52.05.01 «Актёрское искусство», будущие артисты мюзикла оканчивают учебные заведения с квалификацией «Артист музыкального театра», «Артист эстрады».

По данной же специальности осуществляется подготовка в консерваториях г. Казани и Нижнего Новгорода,

Театральном институте имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова, Дагестанском государственном университете, Московском государственном институте культуры, Новосибирском, Волгоградском и Екатеринбургском государственных театральных институтах, Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарёва (Институт национальной культуры).

Помимо государственных учебных заведений, в России существует немало частных школ и творческих лабораторий, где готовят будущих артистов мюзикла (Институт современного искусства (г. Москва), «Лаборатория мюзикла» Э. Таха, «Академия мюзикла» В. Гнедака и др.). Высшая школа кино и телевидения Московского института телевидения и радиовещания «Останкино» (МИТРО) ввела двухгодичные курсы подготовки по специальности «Актёр театра мюзикла». Международная академия музыки Е. В. Образцовой в течение учебного года предлагает комплексную профессиональную подготовку артиста мюзикла и театра музыкальной комедии. Основные образовательные программы в рамках данного направления включают комплекс дисциплин, направленных на овладение обучающимися спецификой музыкального исполнительства и видами творческой деятельности, необходимыми для подготовки артистов в данной сфере.

Учитывая «синтетичность» профессии артиста мюзикла и шоу-программ, в содержание Учебных планов предлагаемых образовательных программ включены дисциплины, направленные на формирование компетенций не только в области вокального искусства, но также и сценического движения, танца, актёрского мастерства, технике речи, оснoв имиджологии.

Профессиограмма артиста-вокалиста мюзикла

Для более глубокого и многогранного представления о содержании работы и требований к артисту-вокалисту мюзикла в современной театральной практике нами предлагается **профессиограмма**, разработанная на основе исследования С. И. Сотниковой [19] и опоры на должностную инструкцию артиста-вокалиста (солиста) [20].

В профессиограмме дана общая характеристика содержания работы и требований, предъявляемых к артисту-вокалисту.

При характеристике *содержания работы* рассматриваются возложенные на певцов функции, их обязанности и стоящие перед ними задачи.

Функциями артиста мюзикла является подготовка под руководством дирижёра и режиссёра поручаемой партии (роли), исполнение её на стационарных спектаклях, гастролях и выездах.

Обязанности заключены в творческой готовности исполнителя к репетиции, занятиям с концертмейстером, совершенствованию вокального и актёрского мастерства, сохранению и поддержанию своей артистической формы.

Задачи артиста состоят в создании убедительных вокально-сценических образов; выполнении художественных требований, поставленных режиссёром и балетмейстером; участии в обсуждении замысла и драматургии постановки, в которой исполнитель непосредственно задействован; готовности органично «вписаться» свою роль в общий контекст спектакля.

Требования к артисту складываются из профессиональных знаний, умений и навыков, а также из деловых и личностных качеств. Первые из перечисленных

связаны с владением вокалом, пластикой, танцем, актёрским мастерством, сценическим движением, сценической речью; знанием теории музыки и сольфеджио, системы функционирования репертуарного и антрепризного театра, широким кругозором, эрудицией; мобильностью актёра, его готовностью осуществлять быстрый переход от одного из перечисленных видов деятельности к другому.

Деловые качества предполагают умение человека работать в коллективе. Для солистов труппы выдвигается ещё одно важное требование – обладать лидерскими качествами, важнейшим из которых выступает ответственность. Наряду с указанными личные качества включают и такие характеристики как коммуникабельность, стрессоустойчивость, общительность, настойчивость в достижении цели, наблюдательность, хорошая память, выносливость (физическая и моральная), быстрота реакции.

Поступление артистов в труппу театра или антрепризу мюзикла осуществляется по результатам участия в кастинге. В процессе его проведения артисты мюзикла имеют существенное преимущество перед коллегами из сферы драматического искусства. Помимо собственно актёрского мастерства они могут продемонстрировать профессиональное владение вокалом и хореографией, раскрыв тем самым многосторонность своей подготовки, отвечающей синтетической природе жанра.

Первые репетиции будущего мюзикла всегда посвящены введению исполнителей в материал спектакля. Режиссёр рассказывает о музыке, драматургии, персонажах, стилистике, сверхзадаче постановки, образах. Из этих аспектов складывается дальнейшая деятельность хореографов и педагогов по вокалу, так как именно сквозь призму музыкального

образа выстраивается вокальная партия, пластика, танец. Творческий процесс обычно длится на протяжении нескольких месяцев, завершается генеральной репетицией и премьерным показом, открывающим сценическую судьбу спектакля.

Компоненты исполнительской деятельности артиста-вокалиста мюзикла как основные направления профессиональной подготовки

Среди *компонентов профессиональной исполнительской деятельности артиста мюзикла* выделяют вокальную, актёрскую, хореографическую работу, а также работу над имиджем.

Вокальная работа артиста мюзикла направлена на формирование навыка пения в процессе передвижения исполнителя в сценическом пространстве. Она подразумевает не только исполнение вокальной партии (владение такими стилями, как *pop, jazz, soul, rock, blues*), но и умение осуществлять мгновенное «переключение» с пения на речь (диалог или монолог) и наоборот. С этой целью специалистами разрабатываются оригинальные вокальные техники, получившие в среде вокалистов название «пение в речевой позиции», при котором гортань находится в таком же положении, как и во время речи.

В настоящее время существуют различные методы обучения вокалу артистов мюзикла, однако наибольшим спросом пользуются проверенные длительной и успешной практикой методики, разработанные в США. Среди них обращает на себя внимание переведённая на русский язык книга «Как стать звездой» – методическое пособие Сэта Риггса [21] по овладению техникой пения в речевой позиции, а главное – в движении. В ней представлена апробированная система

специальных упражнений, разработанная для эстрадных исполнителей. Его методика помогает артисту легче управлять своим голосом во время пения и сценической речи.

Вместе с тем недостатком системы американского исследователя является то, что неопытный вокалист, следуя «речевой позиции», может незаметно для себя потерять опору. Длительная эксплуатация голоса в «безопасной» манере приводит со временем к серьёзным последствиям, определяемым появлением болезненных симптомов при разговоре (хрип, сип, кашель). Подобный сбой в работе певческого аппарата – своего рода реакция организма на неправильное использование голоса. Поэтому применение в работе того или иного речевого и вокального интонирования требует контроля со стороны преподавателя.

Исполнение мюзикла предполагает владение певцом умением использовать в процессе пения различные вокальные позиции, осуществлять переход из одной в другую даже в рамках одного номера [14].

Специфика рассматриваемого нами жанра, сочетающего в себе различные музыкальные направления, требует иного – отличного от классической манеры – вокального подхода: более яркого звука, с большим использованием грудного регистра не только на нижних и средних, но и на более высоких звуках диапазона («бэлтинг»).

В сравнении с оперой и опереттой tessitura женских голосов в репертуаре мюзикла ниже привычного диапазона, а мужских – выше. В этой связи сопрано должны владеть развитым грудным регистром, а баритоны – уметь петь в теноровой tessiture. Работа над развитием нижнего (для сопрано) и верхнего (для баритона) регистра позволит исполнителям успешно

справляться с трудностями вокальных партий в современных мюзиклах, музыкальный материал которых зачастую выходит за традиционные рамки певческих диапазонов. В работе с детскими голосами необходимо учитывать возраст ребёнка и уровень его вокальной подготовки.

Эталонное звучание голоса артиста мюзикла определяет светлое и близкое звукоизвлечение. Приветствуется хорошо сфокусированный звук, приближенный к разговорной речи. Ведь часто певец после вокальной партии переходит к разговору или речитативу. При этом допускается (и даже приветствуется) момент импровизации.

Нередко актёру, обладающему основательной вокальной подготовкой, приходится заново учиться петь в мюзикле, так как соединение пения и танца, умение их синхронизировать для некоторых исполнителей становится трудновыполнимой задачей. Знаменитый исполнитель мюзиклов и педагог Дж. Рэби использовал в своих методических работах следующее образное определение: артист мюзикла должен «петь всем телом» [11]. Действительно, ему приходится учить и трудновыполнимые трюки, и при этом хорошо держаться в актёрской форме.

Работа над актёрским мастерством подразумевает овладение психофизическими законами артистического творчества. При этом основой для выстраивания образа выступает следование за музыкальной партитурой спектакля, так как именно музыка определяет и направляет действие к кульминации представления, к его сверхзадаче (по К. С. Станиславскому [22]): чем больше нюансов будет найдено при оттачивании сценического образа как в целом, так и в различных деталях, тем более ярким и убедительным станет его воплощение на сцене.

Хореографическая составляющая работы артиста-вокалиста в мюзикле

предполагает совершенствование навыков классического и народного танца, джаз-модерна, вальса, кан-кана, чечётки, акробатики, а также знакомство с профессиональной танцевальной терминологией, что в совокупности составляет пластическую культуру актёров мюзикла. После того, как мюзикл стал самостоятельным жанром, хореография превратилась в обязательную составляющую музыкального спектакля. Контроль над этой важнейшей частью театральной постановки осуществляет балетмейстер. Разучивание танца начинается с ознакомления артистов с его историей, уточнения, для чего он нужен в спектакле. Такая информация способствует погружению исполнителей в атмосферу предполагаемого действия.

Танец в мюзикле отличается драматической насыщенностью, единством хореографии с действием. Этим обусловлено введение в постановку танцев, построенных на основе движений, подмеченных в жизни, а также характерных для определённых профессий. Иными словами танец – важнейшее средство раскрытия образов героев мюзикла, поэтому балетмейстер наравне с режиссёром является непременным участником постановочного процесса, а иногда синтезирует в своей работе обе функции (Б. Фосс, Т. Тьон, Дж. Робинс, К. Уали). В начале XX века Д. Хемфри и Ч. Уейдман привнесли в мюзикл танец модерн, включающий в танцевальный рисунок акробатику, чувственное владение телом. С этого времени модерн закрепился и стал одним из ведущих направлений в жанре.

Хореографический тренинг артиста-вокалиста осуществляется путём разнообразной тренировки; проводится сильная коррекция индивидуальных пластических недостатков, применяются упражнения на развитие творческого

воображения и фантазии в области пластики. Практическое изучение новых, специальных двигательных навыков способствует и совершенствованию таких психофизических качеств личности как внимание, память, воля, сила, выносливость, скорость реакции, ритмичность, баланс, координация движений, ориентация во времени и пространстве. Одновременно осуществляется освоение техники безопасности сложных двигательных навыков; воспитание чувства партнёра, ансамбля, чувства формы и стиля.

Работа артиста-вокалиста мюзикла над имиджем составляет часть его профессиональной деятельности, выступающей продуктом шоу-бизнеса. Любой публичный выход артиста – это, с коммерческой точки зрения, явление в сфере индустрии развлечений, которое направлено на создание и продвижение продукта (продуктом выступает артист, спектакль и т. п.) и получение прибыли от концертов, записей, выступлений, туров и т. д. [23]. Шоу-бизнес не может существовать без тщательной проработки имиджа человека, выходящего на сцену. Имидж являет собой своего рода сценический образ, который необходим для представления артиста публике и режиссёру, привлечения внимания к персоне. Сценический образ создаётся, в том числе, с помощью мимики, жестов, одежды, походки. Наряду с этим он может быть обусловлен выбором социальной роли артиста. От имиджа в значительной мере зависит успех исполнителя у публики и в профессиональном сообществе, а также благополучный исход в прохождении кастинга. Поэтому артисту работа в этом направлении совершенно необходима, она может проводиться как самостоятельно, так и с помощью специалистов.

Успешность постановки мюзикла как жанра современного музыкального театра

определяется многими факторами. Среди них специалисты выделяют: качественное либретто на значимой литературной или исторической основе; равноправие музыки и драматургии; обязательную связь истории и современности во всех аспектах постановки; сценографию, оригинальность костюмов, отличающихся, в том числе, и стилевым микстом; продуманность и динамичную выстроенность всех композиционных уровней спектакля, согласно нарастанию его драматургии; жанровое разнообразие, демократичность, доступность (но не упрощённость!) музыкального языка мюзикла, опирающегося как на принципы классической музыки, так и на ультрасовременные стили поп-музыки, с яркими, запоминающимися и выразительными мелодиями.

Исполнителям, приглашённым на главные роли, предстоит продемонстрировать высокий профессионализм и прекрасное владение различными вокальными манерами. Анализ достижений артистов-вокалистов, прославившихся ярким исполнением ролей в знаменитых мировых и отечественных мюзиклах (Л. Миннелли, П. Гаран, Э. Сегара, С. Светикова, Л. М. Миранда и др.), показывает, что, помимо безупречного вокала (широкого диапазона и профессионального владения несколькими вокальными стилями), для успеха необходимо также обладать индивидуальным тембром голоса, сценическим обаянием, харизмой и «энергетикой», актёрской пластикой и выразительностью преподнесения текста. Специфика жанра мюзикла требует точного совпадения типажа артиста и его вокальных данных с образом, который ему предстоит воплотить на сцене.

Заключение

Мюзикл сегодня являет собой яркий зрелищный синтетический жанр

театрального искусства, для которого в целом характерны острая драматическая коллизия, большая динамичность действия, разнообразие песенных музыкальных форм, дополненных пластикой и танцем. Работающий в этой сфере артист должен не только демонстрировать на высоком уровне певческие навыки в различных вокальных стилях, но и в полной мере владеть такими «атрибутами» профессии как пластика, сценическое движение, современный танец, сценическая речь, драматическое искусство, умение создавать индивидуальный имидж. Иными словами, выбранная артистом профессия ставит его перед необходимостью сочетать в работе многие качества, необходимые для выступления на эстраде и в сфере шоу бизнеса. Перечисленные выше столь разнообразные компоненты исполнительской деятельности обуславливают необходимость обновления существующей точки зрения на проблему

подготовки обучающихся к работе в этой сфере. Организация образовательного процесса в соответствии с требованиями сегодняшнего дня позволит выпускникам музыкально-театральных учебных заведений успешно решать художественные задачи, максимально полно реализовать на сцене творческий потенциал.

Составление профессиональной программы, на наш взгляд, позволяет конкретизировать содержание работы современного артиста-вокалиста мюзикла и обозначить профессиональные требования для выстраивания индивидуальной образовательной стратегии подготовки, совершенствования артистического мастерства и, возможно, в перспективе – формирования специализированных образовательных программ обучения и профессиональной подготовки в учебных заведениях соответствующего профиля и уровня, в том числе – и в системе дополнительного музыкального образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Воробьева Н. Э., Овсянян Ю. А. Мюзикл как форма творческого развития детей // Дополнительное профессиональное образование как стратегический ресурс развития культуры регионов: Материалы IV Междун. научно-практ. конф. Казань, 17-18 мая 2018 г. / Гл. редактор Р. И. Садриев. Казань: Медицина. 2018. С. 25–33.
2. Гарибян Л. К. Детский мюзикл в детском саду // Дошкольная педагогика. 2020. № 9 (164). С. 39–42.
3. Мёдова А. А., Сугако Т. В. Развитие произвольного внимания старших дошкольников в процессе постановки мюзикла // Современное психолого-педагогическое образование: Материалы междунар. психолого-педагогических чтений памяти Л. В. Яблоковой. Красноярск, 29–30 октября 2020 г. / ред.: Е. Ю. Дубовик, О. Н. Владимирова, Е. М. Конончук. Красноярск. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. 2020. С. 63–67.
4. Мусина М. А. Педагогический потенциал музыкально-театральной деятельности и детского мюзикла в системе общего образования // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: Сб. научных трудов / Ред.-сост. М. В. Воротной. Научн. ред. Р. Г. Шитикова. СПб.: Скифия-принт», 2018. С. 138–145.
5. Тарасова А. О. Мюзикл в культурном пространстве России: инновационный опыт детских игровых постановок // Культура и образование. 2019. № 2 (33). С. 124–128.
6. Андрущенко Е. Ю. Мюзикл 1910–1940-х годов в диалогах с музыкальной классикой // Четверть века в музыкальной науке. К юбилею диссертационного совета Ростовской консерва-

- тории / ред.-сост.: И. П. Дабаева, Е. Э. Лобзакова. Ростов-на-Дону: РГК им. С. В. Рахманинова, 2020. С. 225–237.
7. *Бахтин А. А.* Синтез искусств как основа мюзикла для взрослых и детей: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. М., 2006. 34 с.
 8. *Севастьянова С. С.* Проблема синтеза искусств в экранном музыкальном театре: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. Астрахань: АГК, 2004. 27 с.
 9. *Сысоева А. В.* Бродвейский мюзикл. Процесс формирования жанра в 10-е – 20-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. М., 2005. 22 с.
 10. *Ушкарев А. А.* Аудитория искусства в социальных измерениях. СПб.: Алетейя. 2019. 660 с.
 11. *Монд О.-Л.* Методологические аспекты вокальной подготовки артиста мюзикла // Молодой учёный. 2010. № 10 (21). С. 292–296.
 12. *Величко Е.* Проблема подготовки артистов мюзикла в современном вузе // Музыка в современном мире: культура, искусство, образование: Материалы междунар. научн. конф. Москва, 27–28 ноября 2013 г. / ред.-сост.: М. И. Шинкарева. М.: РАМ им. Гнесиных. 2014. С. 147–151.
 13. *Габдиев М., Покивайлова Е. Б.* Практические аспекты формирования профессиональных компетенций будущих музыкантов оперетты и мюзикла в российских вузах // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2020. Т. 19. № 2 (155). С. 130–137.
 14. *Антипова А. В., Князева Г. Л.* Бэлтинг (belting) как один из базовых приёмов исполнения мюзиклов // Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса: Материалы научно-практ. конф. института культуры и искусств МГПУ / Под общ. ред. С. М. Низамутдиновой. М.: Перспектива 2018. С. 178–183.
 15. *Косова Д. В.* Бэлтинг: история появления вокального стиля и его использование в бродвейских мюзиклах // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: Материалы VIII Междуна. научно-практ. конф. / под ред. Л. А. Рапацкой. М.: МПГУ, 2017. С. 195–197.
 16. *Вознесенская М. С.* Современный отечественный мюзикл: особенности работы певца-актёра над ролью // Исполнительское искусство: история, теория, методология: Сборник материалов Всероссийской научно-практ. конф. Новосибирск, 18-19 апреля 2016 г. / науч. ред. Н. С. Бажанов. Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория имени М. И. Глинки, 2017. С. 94–102.
 17. *Брейтбург К. А., Брейтбург В. В.* Мюзикл: искусство и коммерция: Монография. СПб.: Планета музыки, 2021. 288 с.
 18. *Цай Ч.* Мюзикл как «успешный проект»: Перспектива жанра в контексте глобальной культуры // Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. № 6. С. 203–206.
 19. *Сотникова С. И.* Управление карьерой: Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2001. 468 с.
 20. Должностная инструкция артиста-вокалиста (солиста). URL.: <https://instrukzii.ru/specialisti/kultura/artist-vokalist-solist.html> (дата обращения: 07.06.2021).
 21. *Риггс С.* Как стать звездой: техника пения в речевой позиции. М.: Guitar College, 2005. 104 с.
 22. *Станиславский К. С.* Работа актёра над собой. М.: Азбука. 2015. 736 с.
 23. *Стражникова Т. И., Широкова С. С.* Формирование личности эстрадного певца // Социально-гуманитарный вестник: Всерос. сб. научных трудов / отв. ред. Н. П. Курусканова. Краснодар: КубГАУ, 2011. С. 59–60.

Поступила 12.07.2021; принята к публикации 03.09.2021.

Об авторах:

Корчагина Наталия Викторовна, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (ул. Астраханская, 83, Институт искусств, Саратов, Российская Федерация, 410012), кандидат педагогических наук, доцент, knv-piano@mail.ru

Полякова Алёна Александровна, актриса театра «Изумрудный город», площадка «Плоды Просвещения» (пр. Энгельса, 154, Санкт-Петербург, Российская Федерация, 194358), alena.poluakova@yandex.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Vorobieva N. E., Ovsepyan Yu. A. Myuzikl kak forma tvorcheskogo razvitiya detej [Musical as a Form of Creative Development of Children]. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak strategicheskij resurs razvitiya kul'tury regionov* [Additional Professional Education as a Strategic Resource for the Development of the Culture of the Regions]: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. Kazan, May 17–18, 2018. Ch. Editor R. I. Sadriev. Kazan: Medicina Publ., 2018, pp. 25–33 (in Russian).
2. Garibyan L. K. Detskij myuzikl v detskom sadu [Children's Musical in Kindergarten]. *Doshkol'naya pedagogika* [Preschool Pedagogy]. 2020, no. 9 (164), pp. 39–42 (in Russian).
3. Medova A. A., Sugako T. V. Razvitie proizvol'nogo vnimaniya starshikh doshkol'nikov v protsesse postanovki myuzikla [Development of Voluntary Attention of Senior Preschoolers in the Process of Staging a Musical]. *Sovremennoe psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Psychological and Pedagogical Education]: Proceedings of the International Psychological and Pedagogical Readings in L. V. Yablokova' Memory. Krasnoyarsk, October 29–30, 2020. Eds.: E. Yu. Dubovik, O. N. Vladimirova, E. M. Kononchuk. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V. P. Astafieva. 2020, pp. 63–67 (in Russian).
4. Musina M. A. Pedagogichesky potentsial muzykal'no-teatral'noj deyatel'nosti i detskogo myuzikla v sisteme obshchego obrazovaniya [Pedagogical Potential of Musical and Theatrical Activity and Children's Musical in the System of General Education]. *Muzykal'noe obrazovanie v sovremennom mire. Dialog vremyon* [Musical Education in the Modern World. Dialogue of Times]. Collection of Scientific Papers. Ed.-comp. M. V. Vorotnaya. Sc. ed. R. G. Shitikova.] Saint-Petersburg: Skifiya-print, 2018, pp. 138–145 (in Russian).
5. Tarasova A. O. Myuzikl v kul'turnom prostranstve Rossii: innovatsionnyj opyt detskikh igrovykh postanovok [Musical in the Cultural Space of Russia: an Innovative Experience of Children's Play Performances]. *Kul'tura i obrazovanie* [Culture and Education]. 2019, no. 2(33), pp. 124–128 (in Russian).
6. Andrushchenko E. Yu. Myuzikl 1910–1940-kh godov v dialogakh s muzykal'noj klassikoj [Musical of the 1910s–1940s in Dialogues with Musical Classics]. *Chetvert' veka v muzykal'noj*

- nauke. K yubileyu dissertatsionnogo soveta Rostovskoj konservatorii* [A Quarter of a Century in Musical Science. To the Anniversary of the Dissertation Council of the Rostov Conservatory]. Eds.-comps: I. P. Dabaeva, E. E. Lobzakova. Rostov-on-Don: RGK im. S. V. Rakhmaninova, 2020, pp. 225–237 (in Russian).
7. Bakhtin A. A. *Sintez iskusstv kak osnova myuzikla dlya vzroslykh i detej* [Synthesis of Arts as the Basis of Musical for Adults and Children]: Extended Abstract of the PhD Thesis (Art History). Moscow, 2006. 34 p. (in Russian).
 8. Sevastyanova S. S. *Problema sinteza iskusstv v ekrannom muzykal'nom teatre* [The Problem of the Synthesis of Arts in the On-Screen Musical Theater]: Extended Abstract of the PhD Thesis (Art History). Astrakhan: AGK, 2004. 27 p. (in Russian).
 9. Sysoeva A. V. *Brodvejskij myuzikl. Process formirovaniya zhanra v 10-e – 20-e gody XX veka* [Broadway Musical. The Formation of the Genre in the 10s – 20s of the 20th Century]: Extended Abstract of the PhD Thesis (Art History). Moscow, 2005. 22 p. (in Russian).
 10. Ushkarev A. A. *Auditoriya iskusstva v sotsial'nyh izmereniyakh* [Audience of Art in Social Dimensions]. Saint-Petersburg: Aleteiya Publ., 2019. 660 p. (in Russian).
 11. Mond O. -L. *Metodologicheskie aspekty vokal'noj podgotovki artista myuzikla* [Methodological Aspects of Vocal Training of a Musical Artist]. *Molodoj Uchyonyj* [Young Researcher]. 2010, no. 10(21), pp. 292–296 (in Russian).
 12. Velichko E. *Problema podgotovki artistov myuzikla v sovremennom vuze* [The Problem of Training Musical Artists in a Modern University]. *Muzyka v sovremennom mire: kul'tura, iskusstvo, obrazovanie* [Music in the Modern World: Culture, Art, Education]. Proceedings of an International Scientific Conference Moscow, November 27–28, 2013. Ed.-comp. M. I. Shinkareva. Moscow: RAM im. Gnesinykh Publ., 2014, pp. 147–151 (in Russian).
 13. Gabdiev M., Pokivailova E. B. *Prakticheskie aspekty formirovaniya professional'nykh kompetensij budushchikh muzykantov operetty i myuzikla v rossijskikh vuzakh* [Practical Aspects of the Formation of Professional Competencies of Future Musicians of Operetta and Musical in Russian Universities]. *Uchyonye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta* [Scientific Notes of the Russian State Social University]. 2020, vol. 19, no. 2 (155), pp. 130–137 (in Russian).
 14. Antipova A. V., Knyazeva G. L. *Belting (belting) kak odin iz bazovykh priyomov ispolneniya myuziklov* [Belting as One of the Basic Techniques for Performing Musicals]. *Perspektivy razvitiya sovremennoj kul'turno-obrazovatel'noj sredy stolichnogo megapolisa* [Prospects for the Development of the Modern Cultural and Educational Environment of the Metropolitan Metropolis]. Proceedings of the Scientific-Practical Conference of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City University. Ed. by S. M. Nizamutdinova. Moscow: MGPU Publ., 2018, pp. 178–183 (in Russian).
 15. Kosova D. V. *Belting: istoriya poyavleniya vokal'nogo stilya i ego ispol'zovanie v brodvejskikh myuziklakh* [Belting: The History of the Emergence of Vocal Style and Its Use in Broadway Musicals]. *Traditsii i innovatsii v sovremennom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve* [Traditions and Innovations in the Modern Cultural and Educational Space]. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference. Ed. by L. A. Rapatskaya. Moscow: MPGU Publ., 2017, pp. 195–197 (in Russian).
 16. Voznesenskaya M. S. *Sovremennyj otechestvennyj myuzikl: osobennosti raboty pevtsa-aktyora nad rol'yu* [Modern Domestic Musical: Features of the Work of a Singer-Actor on a Role]. *Ispolnitel'skoe iskusstvo: istoriya, teoriya, metodologiya* [Performing Arts: History, Theory,

- Methodology]: Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference Novosibirsk, April 18–19, 2016 Sc. ed. N. S. Bazhanov. Novosibirsk: Novosibirskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni M. I. Glinki, 2017, pp. 94–102 (in Russian).
17. Breitburg K. A., Breitburg V. V. *Myuzikl: iskusstvo i kommertsiya* [Musical: Art and Commerce]. Monograph. Saint-Petersburg: Planeta muzyki Publ., 2021. 288 p. (in Russian).
 18. Tsai Ch. Myuzikl kak “uspeshnyj proekt”: Perspektiva zhanra v kontekste global’noj kul’tury [Musical as a “Successful Project”: A Genre Perspective in the Context of Global Culture]. *Manuscript (Journal)*. Tambov: Gramota Publ., 2019, vol. 12, no. 6, pp. 203–206 (in Russian).
 19. Sotnikova S. I. *Upravlenie kar’erij* [Career Management]: Textbook. Moscow: INFRA-M Publ., 2001. 468 p. (in Russian).
 20. *Dolzhnostnaya instruktsiya artista-vokalista (solista)* [Job Description of the Artist-Vocalist (Soloist)]. Available at: <https://instrukzii.ru/specialisti/kultura/artist-vokalist-solist.html> (accessed: 07.06.2021) (in Russian).
 21. Riggs S. *Kak stat’ zvezdoj: tekhnika peniya v rechevoj pozitsii* [How to Become a Star: Singing Technique in a Speech Position]. Moscow: Guitar College Publ., 2005. 104 p. (in Russian).
 22. Stanislavsky K. S. *Rabota aktyora nad soboj* [The Work of an Actor on Himself]. Moscow: Azbuka Publ., 2015. 736 p. (in Russian).
 23. Strazhnikova T. I., Shirokova S. S. Formirovanie lichnosti estradnogo pevtsa [Formation of the Personality of a Pop Singer]. *Sotsial’no-gumanitarnyj vestnik* [Social and Humanitarian Bulletin]: All-Russian collection of scientific papers. Responsible editor N. P. Kuruskanova. Krasnodar, KUBGAU, 2011, pp. 59–60 (in Russian).

Submitted 12.07.2021; revised 03.09.2021.

About the authors:

Nataliya V. Korchagina, Associate Professor of the Department of Musical and Training of the Institute of Arts of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky” (Astrakhanskaya Street, 83, Institute of Arts, Saratov, Russian Federation, 410012), PhD in Pedagogy, Associate Professor, knv-piano@mail.ru

121

Alyona A. Polyakova, Actress of Theater “Emerald City”, the platform “Fruits of Education” (Engelsa Ave., 154, St. Petersburg, Russian Federation, 194358), alena.poluakova@yandex.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К МУЗЫКЕ ИМПЕРАТОРА НИКОЛАЯ ПАВЛОВИЧА РОМАНОВА

Е. А. Бабак*,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. На основе изучения широкого круга исторических источников в статье даётся характеристика эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству Николая I, пятнадцатого императора из династии Романовых. При этом принимаются во внимание две грани его жизненного пути – как члена императорской семьи и как императора, на которого со времени восшествия на престол в 1825 году было возложено управление государством. Прослеживается эволюция его отношения к музыке и музицированию на двух выделенных этапах: с момента рождения до коронации и в годы его правления страной. Отмечается, что на первом этапе на формирование музыкальных пристрастий великого князя оказывали влияние музыкальная атмосфера, в которой проходило его детство; его врождённая музыкальность и рано проявившиеся предпочтения как самой музыки, так и тех или иных видов музыкальной деятельности. Отличительной особенностью второго этапа является введение Николаем I обязательного музыкального образования для его детей, как результата эволюции его эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству. Подчёркивается вклад императора в развитие музыки православной и светской направленности.

Ключевые слова: отечественная музыкальная культура первой половины XIX столетия, эмоционально-ценностное отношение к музыке, династия Романовых, император Николай I, любительское музицирование, музыкальное образование в императорской семье, элита общества.

Благодарности: Данная статья выполнена в контексте научной работы кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета.

* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. В. Николаева.



Автор благодарен редакции журнала за предоставление возможности опубликовать материалы исследования и ценные советы по его доработке.

Для цитирования: *Бабак Е. А.* Музыкально-педагогические воззрения на эволюцию эмоционально-ценностного отношения к музыке императора Николая Павловича Романова // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 122–138. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-122-138.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-122-138

MUSICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS ON THE EMPEROR NIKOLAI PAVLOVICH ROMANOV' EMOTIONAL AND VALUE ATTITUDE TO THE MUSIC

Evgenia A. Babak*,

Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russian Federation, 119435

Abstract. Based on the study of a wide range of historical sources, the article describes fifteenth emperor of the Romanov dynasty Nicholas I' emotional and value attitude to the musical art. At the same time, two facets of his life path are taken into account – as a member of the imperial family and as an emperor, who has been entrusted with the management of the state since his accession to the throne in 1825. The evolution of his attitude to music and making music is traced at two distinct stages: from the moment of birth to the coronation and during the years of his rule of the country. It is noted that at the first stage, the formation of the Grand Duke's musical preferences was influenced by the musical atmosphere in which his childhood passed; his innate musicality and early preferences in music itself and in certain types of musical activity. A distinctive feature of the second stage is the introduction by Nicholas I of compulsory music education for his children, as a result of the evolution of his emotional and value attitude to the musical art. The contribution of the emperor to the development of Orthodox and secular music is emphasized.

Keywords: Russian musical culture of the first half of the XIX century, emotional and value attitude to music, Emperor Nicholas I, the Romanov dynasty, amateur music making, musical education in the imperial family, elite of society.

Acknowledgements: The article was designed in the context of the research for the Department of Methodology and Technology of the Music Education at the Moscow Pedagogical State University (MPGU). The author is grateful to the editorial Board for participation in discussions and appreciated advice.

* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena V. Nikolaeva.

For citation: Babak E. A. Musical and Pedagogical Views on the Emperor Nikolai Pavlovich Romanov' Emotional and Value Attitude to the Music. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 122–138 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-122-138.

Введение

«Не одними великими композиторами и виртуозами живёт музыка. Она держится и существует её звучанием (интонированием) во всех кругах общества».

Б. В. Асафьев [1, с. 59]

Сменяются эпохи, меняются режимы, но под массивом сохранившихся исторических данных мы находим разнообразнейшие и порой такие противоречивые свидетельства, обросшие с прошедшими веками не только легендами, но и осознанно вывернутыми и представленными с иной стороны историческими событиями, тогда как «история должна быть для нас священна; ...на её целостность мы не смеем покушаться...» [2, с. 2].

При обращении к истории музыкального образования, где ещё очень много «белых пятен» и далеко не всегда можно быть уверенными в том, что наши современные представления о том или ином историческом феномене соответствуют действительности, подобная ситуация наблюдается нередко. Сомнение возникает в тех случаях, когда приводимые в исторических источниках свидетельства оказываются весьма различными, а иногда и диаметрально противоположными, либо их настолько мало, что на этой основе трудно составить некое обоснованное представление.

Если поставить задачу охарактеризовать отношение к музыке и музицированию императора Николая I, то становится очевидным, что в данном случае есть

основания говорить как о неоднозначности имеющихся данных, так и о крайне малом их количестве. Это объясняется тем, что обозначенная проблема ранее не являлась предметом специального исследования. Имеются лишь отдельные разрозненные сведения, которые содержатся в исторических источниках и введены в научный оборот в виде вкраплений при описании жизни императорской семьи, в том числе самого императора Николая I, а также его государственной деятельности. Тем самым чрезвычайно важным видится обращение к их изучению и поиску новых свидетельств, с целью сравнения разных позиций и принятию тех из них, которые оказываются более убедительными. В данной статье представлены результаты проведённой в этом направлении работы.

В исследовании были использованы: камер-фурьерские журналы [3]; воспоминания современников Николая I [4; 5; 6] и детей императора [7]; современные исследования, начиная с конца XX века [8; 9; 10]. Особое значение имело изучение не только жизни Николая Павловича, царской фамилии, но и николаевской эпохи на основе мемуаров современников, их воспоминаний, позволяющих нам, детям XX–XXI века, проникнуться атмосферой того времени, попробовать прочувствовать прошлое и людей с их порой кардинальными взглядами, отличным от нас мировоззрением. Такие источники, как утверждал В. Г. Белинский, – «истинные летописи..., летописи живые, любопытные, писанные ... людьми, по большей части образованными и

просвещёнными, бывшими свидетелями, а иногда и участниками этих событий, которые описываются ими со всею откровенностью, какая только возможна в наше время...» [11].

В своей совокупности обнаруженные нами и проанализированные исторические данные дают основание для характеристики эмоционально-ценностного отношения к музыке, музицированию и его эволюции в процессе жизненного пути Николая Павловича Романова.

Для россиян имя Николая I, которому 6 июня 2021 года (25 июня по старому стилю) исполнилось двести двадцать пять лет со дня рождения, неразрывно связано с отечественной культурой XIX столетия. Детство будущего монарха пришлось на конец XVIII – начало XIX в. Под влиянием музыкальных впечатлений младенчества и юношества, совпавших с концом эпохи Просвещённого абсолютизма Екатерины II и Отечественной войной 1812 года, он вошёл в XIX столетие и сформировался как личность со своим особым отношением к музыке в первой половине века.

При характеристике его музыкальных воззрений и обращения к музицированию нами учитывались две грани его жизненного пути – как члена императорской семьи, которому не чужды порывы и увлечения, и как императора, на которого со времени восшествия на престол в 1825 году было возложено управление государством, что не могло не повлиять на его отношение к музыкальному искусству и культуре. Принимая во внимание то, что изначально великого князя Николая Павловича не готовили как императора, рассмотрим с точки зрения исследуемой проблемы каждый из двух выделенных нами этапов: первый – с рождения и до переломного 1825 года; второй – после 1825 года и до смерти.

Музыка и отношение к ней в первое тридцатилетие жизни великого князя Николая Павловича

Будущий император появился на свет в 1796 году, как предки и потомки, под грохот пушек и колокольный звон, возвещавших народ о его рождении. Детство определило его предпочтения, а юношество и отрочество с долгом перед Россией повлияли на выбор в зрелости его отношения к музыке.

В детские годы музыка окружала мальчика на светских раутах, в семейном кругу, вырывалась из-под ещё не ловких пальцев на маленьком фортепиано или из раструба духовых. По записям в приходо-расходных книгах от 1798–1799 года видно, что, помимо деревянных ружей, шпаг и прочего, встречаются и музыкальные инструменты. Например, «раньше всѣхъ прочихъ упоминается о маленькомъ фортепiano (краснаго дерева) и о гармоникѣ...», были сделаны и «маленькія дѣтскія литавры...» [12, с. 22]. Об этом упоминает в историческом очерке и Борис Борисович Глинский [13].

Обращая свой взор к живописи, можно заметить, что на картине работы В. Л. Боровиковского, представляющей в младенчестве великого князя Николая Павловича и его сестру великую княжну Анну Павловну, на переднем плане внизу изображены, помимо сакраментальных предметов, два музыкальных инструмента – струнный и ударный, рядом с которыми лежат ноты, символично указывающие на необходимость многогранного образования в царской семье. Ударный инструмент, а именно барабан, ещё со времён первого русского императора на многие десятилетия вошёл в музыкальный обиход Романовых, впрочем, как и духовые.

Для понимания, в какой музыкальной сфере и традициях формировался

музыкальный вкус маленького Николая, нельзя не коснуться вопроса об отношении к музыке членов императорской семьи. Как известно, на музыку ещё со времён Петра I смотрели «не только как на модное развлечение, но и как на неизбежный предмет образования...» [14, с. 11]. В этом отношении XIX век – это время, в котором приняло наивысший расцвет *любительское музицирование*. Влияние династии Романовых на его популярность в разных слоях общества можно уподобить брошенному в воду камню, от которого расходятся по окружности волны, при этом оставаясь ядром самого этого волнения.

Императорская семья приглашала иностранных знаменитостей, импонировала отечественным композиторам, оказывала воздействие на само положение искусства в России и в первую очередь в столице, что было связано с установлением определённого круга светских обязанностей, причисляющих царским особам. Необходимо отметить так называемые «комнатные концерты», проходящие в Гатчинском дворце. Согласно историческим свидетельствам в них участвовали «вместе с музыкантами Государи Великие Князья и Государыни Великие Княгини и всё Великие Княжны...», а также граф Шереметев, граф Виельгорский и С. И. Плещеев [3, с. 1096]. Что касается звучащей на них музыки, то, например, известно, что в 1798 году в Гатчине были исполнены не только произведения таких композиторов как Андре Гретри, Пьер-Александр Монсиньи, но и «особый успех имели оперы придворного композитора Бортнянского» [15, с. 118]. Императрица Мария Фёдоровна пела, ей аккомпанировали Александр Павлович на скрипке и Елена Павловна, игравшая на арфе.

Близок к музыкальному искусству был и отец Николая – Павел I. Он, как

пишет В. В. Кошелев, «играл на клавишных инструментах, ... регулярно посещал придворные спектакли и концерты – музыка постоянно звучала при “малом дворе”» [9, с. 131]. Будучи приверженцем французской музыки, Павел Петрович «пел французские песни, впоследствии приобрёл ноты и либретто французских опер для своей библиотеки...» [Там же]. Тем самым его отношение к музыке и музицированию не могло остаться вне внимания сына.

По данным Марины Геннадьевны Долгушиной, «занятия искусствами, среди которых немаловажное место отводилось пению, были неотъемлемой частью жизни женской половины двора» [16, с. 16]. Во дворцах проходили музыкальные вечера, собиравшие сестёр императора (Александрю и Елену), обладавших музыкальными способностями, его невесток, «которые всё не мало занимались этим искусством» [6, с. 22] и гувернанток.

Жена Александра I – Елизавета Алексеевна – пела, играла на арфе и других музыкальных инструментах. Она и Елена Павловна были одними из влиятельных учениц жившего и преподававшего в России французского арфиста Жана-Батиста Кардона [17, с. 43]. Ею была собрана нотная библиотека, включающая французскую и итальянскую музыку, впрочем, встречались и русские произведения. Исследуя представленность в ней немецкой музыки, Н. А. Огаркова установила, что «“Волшебная флейта” была любима при дворе, а ария Барбарини была записана Козловским в личный альбом императрицы...» [18, с. 28].

Таким образом увлечению музыкой великого князя Николая Павловича способствовала музыкальная атмосфера, в которой проходило его детство и, в частности, то, что «дворец, наполненный различными музыкальными инструментами,

позволял императорской чете и их детям регулярно принимать самое разнообразное участие в любительских дворцовых концертах», – пишет В. В. Кошелев, ссылаясь на свидетельства К. П. Белавской [9, с. 132].

Как и многие члены династии Романовых, Николай Павлович был одарён природной музыкальностью и превосходным музыкальным слухом. Он любил игру на барабанах, приверженность к которой во многом являлась отличительной чертой мужской половины императорской семьи ещё со времён Петра I. В детские годы комнаты великих князей часто оглашались барабанным боем, а в камер-фурьерских журналах нередко встречаются записи о ремонте и перетяжке инструментов.

Обучение музыке мальчиков в императорской фамилии, в особенности будущих самодержцев, в отличие от девушек, представлялось долгое время предметом, которому не отводили обязательных часов в расписании. Обращаясь к историческим источникам в поисках ответа на вопрос о том, обучали или нет сыновей Павла I музицированию, однозначного результата установить не удалось. Николай воспитывался уже в правление Павла I, в то время как воспитанию Константина и Александра большое внимание уделяла именно бабушка. Так, императрица Екатерина II, составившая наставление о воспитании великих князей Александра и Константина, писала: «виршам и музыке учить не для чего, тем и другим много времени теряется, дабы достигнуть искусства» [19].

Вместе с тем в исторических мемуарах об Александре I, в которых их автор графиня София Шуазель-Гуфье им восхищается, обращает на себя внимание тот факт, что Александр Павлович «жаловался, что императрица Екатерина никогда

не хотела дозволить ему учиться игре на скрипке, несмотря на его любовь к этому инструменту: государыня справедливо боялась для своего внука потери времени, которую неизбежно влекут за собой музыкальные занятия...» [20]. В то же время, когда Александр являлся ещё великим князем (около 1795 года), «лучшие музыканты съ Дьецом во главѣ исполняли симфоніи Гайдна и Моцарта. Великий Князь тоже игралъ на скрипкѣ» [21, с. 104] и весьма неплохо. Тем самым, несмотря на негативное отношение императрицы к обучению музицированию своих внуков, именно ею был выбран учителем игры на скрипке сам Фердинанд Диц или, как тогда писали, Дъец [22, с. 724; 23]. И это вполне объяснимо, поскольку оно было направлено исключительно на принятое в императорской семье любительское музицирование.

Из приведённых данных видно, что юный Николай воспитывался в музыкальной среде: музыка звучала и на светских приёмах, и в кругу семьи. И он мог наблюдать за отношением к ней своих родных и придворных с раннего детства.

С появлением младшего брата Михаила, Николай обрёл друга по играм и товарища в учёбе. Образование было разносторонним. В 1802 году начались **уроки фортепиано**, которые преподавал В. Теппер, приехавший в 1800 году из Вены и уже являвшийся учителем музыки у сестёр Николая Павловича, затем, с 1816 года, вполне успешно преподававший в Царскосельском лицее. У него Великие князья начали заниматься, когда Николаю было восемь, а его брату Михаилу пять лет, но обучение не привило им любовь к фортепианной музыке, а само отношение к урокам было негативным: «Возненавидѣвъ ее съ самага начала, оба Великие Князья никогда уже не измѣняли этой ненависти» [6, с. 47], что, однако,

как будет показано далее, не совсем верно. Хотя не вызывает сомнения тот факт, что сами уроки проходили «безъ прилежанія и безъ всякой внимательности» [6, с. 47], и на учителя «Николай Павлович не обращалъ ни малѣйшаго вниманія...» [Там же].

Занятия совпали с переходом Николая из благоприятной среды нянюшек и гувернанток на попечение к генералу М. И. Ламсдорфу, который, по воспоминаниям современников, с «...потребностями и влеченіями дѣтской души...» знаком не был [13, с. 236]. Несостоявшийся полилог Теппера с учениками и с самой фортепианной музыкой не смог увлечь великих князей, а строгость, «наказанія и дурныя отмѣтки въ журналѣ не могли побудить отнестись къ этимъ занятіямъ прилежнѣе» [Там же, с. 249].

Совсем иным было отношение будущего императора к **медным духовым инструментам**, о котором известно в большей степени. Благодаря попечительству Николая Павловича в 1822 г. был организован в гвардейском сапёрном батальоне оркестр духовых инструментов, который «занял первое место среди военных оркестров, или, как тогда говорили, “хоров” роговой музыки», а сами медные духовые инструменты, как отмечает Леонид Выскочков в опоре на исследование Э. А. Фрадкиной [8, с. 48-49], укоренились в русской армии. Предрасположенность к духовым инструментам прошла через всю жизнь Николая I.

Особо следует отметить, что со времени женитьбы будущего императора в 1817 году **традиция проведения домашних концертов** в кругу семьи и приближённых не уходит в прошлое. Как пишет французский историк П. Лакруа, на вечерах исполнялись «водевили и комическія оперы; но концерты... состояли изъ нѣмецкой и италіанской музыки»

[19, с. 139], к которой была равнодушна императрица. Николай, уступая своей жене в подобном репертуаре, всё же «съ успѣхомъ не разъ вводилъ отрывки изъ русскихъ музыкальныхъ сочиненій» [19, с. 139] и советовал супруге обращаться к отечественным композиторам.

Наиболее ярко выраженное положительное эмоционально-ценностное отношение Великий князь Николай Павлович проявлял к **церковному пению**, вкус к которому «развился въ немъ съ самага юнаго возраста, ... возвращаясь отъ церковной службы, разсказывалъ своимъ кавалерамъ, какъ ему нравилось церковное пѣніе и какъ ему жалко, что пѣвчіе мало пѣли» [6, с. 48]. Впрочем, в детских и юношеских годах «охота къ церковному пѣнію еще не доказывала расположенія къ молитвѣ» [Там же]. А. Тютчева писала в воспоминаниях, что на обедне «император Николай стоял один впереди, рядом с хором певчих и подпевал им своим красивым голосом», – приводит цитату Л. Выскочков [8, с. 455]. Такая преданность церковной музыке сохранялась на протяжении всей его жизни.

В целом, детство и молодость будущего императора были приуготовительным этапом, на котором музыка составляла одну из важных составляющих, однако рассматривать в дальнейшем его отношение к музыкальному искусству необходимо и сквозь призму его политической идеологии как императора.

Эмоционально-ценностное отношение Николая I к музыкальному искусству со времени восшествия на престол

После коронации практически неизменной сохраняется приверженность Николая I к **духовной музыке**, несмотря на то что с возрастанием государственных обязанностей он всё меньше времени мог

уделять пению на клиросе. В 1834 году, во время одной из государственных поездок по России, Николай Павлович «разговаривался со своим врачом И. В. Енохиным, выходящем из духовного сословия, и как любитель церковного пения стал петь с ним духовные стихиры...» [8, с. 173]. Он говорил, что, принадлежи он к духовному званию, стал бы обязательно придворным певчим.

В воспоминаниях Ольги Николаевны отмечается: «Для Папа́ было делом привычки и воспитания никогда не пропустить воскресного богослужения, и он, с открытым молитвенником в руках, стоял позади певчих» [7]. Так и в придворной церкви Аничкова дворца, он «...пѣвал съ пѣвчими, зная наизусть всѣ церковныя службы, самъ показывалъ пѣвчимъ ... какой, напримѣр, нумеръ изъ числа Херувимскихъ Бортнянскаго они должны были пѣть...» [6, с. 48]. Бывало, что при отсутствии хора, он вместе с псаломщиком пел на клиросе, уподобляясь в этом своему великому предку – Петру I, певшему в хоре, и о котором Николаю I рассказал Филарет.

По воспоминаниям великой княжны, в 1837 году в Москве по задумке императора семья разучивала духовные песни. Вот что она пишет: «Папа́, Саша, Мэри и Адина, у которой было прекрасное сопрано, а также Анна Алексеевна и еще некоторые, пели всю обедню. Алексей Львов сочинил для них песнопения, между ними “Отче наш” и чудесную “Херувимскую”...» [7].

Важным для дальнейшего развития и существования в России музыки православной ориентации является то, что в том же году император, поручил А. Ф. Львову «привести въ порядокъ всѣ церковныя напѣвы и положить на ноты духовно-музыкальныя сочиненія» [25, с. 7], поскольку при посещении различных

церквей Николай I обратил внимание на то, что «одни и тѣ же напѣвы пѣлись въ церквахъ различно; ... определенной гармонизаціи не было, въ каждой церкви была своя собственная, а иногда пѣвчіе дозволяли себѣ такія кудрявыя добавленія, которыя были вовсе неумѣстны для церковной музыки», – вспоминал Александр Александрович Берс [Там же].

Повышенное внимание император уделял набору певчих в Придворную певческую капеллу, обратившись в 1838 году к Михаилу Ивановичу Глинке с такой просьбой: «Мои певчие известны по всей Европе и, следственно, стоят того, чтобы ты занялся ими. Только прошу, чтобы они не были у тебя итальянцами» [4, с. 74]. Позже он самолично присутствовал на экзамене уже отобранных композитором детей.

Обращение к духовной музыке, в которой император стремился найти душевное спокойствие, не угасло и в последнее пятилетие жизни Николая I, когда в стране назревал политический конфликт, приведший к Крымской войне. В 1850-х годах Николай Павлович решился на перенос духовных песнопений для исполнения их в концертном зале, что нарушало устои православной церкви и исходило из стремления к преобразованию традиций русской православной певческой школы во взаимосвязи с культурной преемственностью эпохи. А. Ф. Львовым была подготовлена программа для выступления в зале Дворянского собрания, но состоявшегося лишь в предоставленном великим князем Александром Николаевичем зале дворца по причине протеста духовенства.

При характеристике отношения Николая I к *театру* нельзя обойти вниманием Устав о цензуре [26], появление которого стало откликом на трагичный 1825 год, переломный момент в жизни, как

в масштабах всего российского общества, так и для семьи Романовых. Восстание декабристов накануне воцарения Николая Павловича привело к ужесточению обстановки в стране и введению Устава, прозванного в народе «чугунным». Необходимо подчеркнуть, что подобный документ существовал и ранее. Например, при Павле I, следовавшим вразрез с политикой своей матери, был запрещён ввоз до соответствующего указа зарубежной литературы и даже нотных изданий.

Несмотря на то что в уставе от 1829 года выделялись искусство, наука и словесность, всё же вполне логично, что острая политическая и социальная тематика преследовалась, если не соответствовала установленным критериям. Император, исходивший в оценке сюжетов из идейно-политических соображений и хорошо разбиравшийся в театральном деле, не упускал многие события в творческой среде театра и в особых случаях обзоры цензоров проходили перед их публикацией через него.

Известно, что, будучи ещё великим князем, Николай I проявлял интерес к театру, в том числе и под влиянием матери, принимая участие «въ комедіяхъ, операхъ и балетахъ...», устраиваемых у Анны Павловны [6, с. 56]. Ф. И. Шаляпин, на основании ходивших в театральных кругах преданий, писал: «Изъ російскихъ Императоровъ ближе всѣхъ къ театру стоялъ Николай I...» [27]. Подтверждение тому можно обнаружить в воспоминаниях русского актёра и драматурга Ф. А. Бурдина. По его словам, Николай Павлович «страстно любилъ театр...» [28, с. 9], для него он был «любимымъ удовольствіемъ» [Там же, с. 10], в котором «...скабрзныхъ пьесъ и фарсовъ не терпѣль, прекрасно понималъ искусство...» [Там же]. В годы его правления на театральных подмостках

господствовало множество талантливых актёров, а сам театр «тогда былъ въ блестящемъ состояніи. Каратыгины, Сосницкіе, Брянскіе, Рязанцевъ, Дюръ, Мартыновъ, Самойловы...» и многие другие [28, с. 9].

Не осталось без внимания императора и положение *оперы* в России. Италомания, так бурно расцветшая в первой половине XIX века в стране, не могла не отразиться на отечественной музыке. Некоторые итальянские труппы пытались исполнять русскую музыку. В частности, уже в конце 40-х годов Николай I запретил к исполнению итальянцами оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя», «поскольку публика была недовольна неудачным исполнением этой труппой русских произведений...» [8, с. 460]. Как известно, в 1836 году её постановка прошла при содействии императора, который интересовался в том числе и артистами русской оперной труппы, участвовавшими в премьеры.

Относительно преобладания итальянской музыки и самих иностранных музыкантов в России в этот период имеются разные точки зрения. Например, писатель Д. В. Григорович пишет, что в начале сороковых годов не было не только итальянской оперы, но ему не доводилось слышать и «какую-либо итальянскую оперу с русскими певцами, хотя такие оперы и давались. Из русских же опер ... слышал только “Жизнь за царя”, “Руслана и Людмилу” и “Аскольдову могилу”» [29, с. 250]. В конце 40-х и начале 50-х годов наоборот – «итальянская опера была в расцвете. Французский дипломат граф Рейзет (Резэ) писал о начале 1853 года: “Приближение войны не прервало празднеств и балов в Петербурге. Концерты и спектакли следовали один за другим. Марио, Лаблаш, Ронкони, госпожа Виардо были в северной столице. Марио и

Ронкони с громадным успехом пели в “Риголетто” в присутствии императора, императрицы и всего двора» [8, с. 460], – приводит цитату Леонид Выскочков.

Нельзя не упомянуть и о **концертной деятельности** первой половины XIX века – времени, когда в Россию прибывали зарубежные музыканты, многие из которых вскоре покидали страну, другие же оставались навсегда, а господствование зарубежных учителей не только у зажиточных семейств, но и в концертных залах и театрах стало обыденностью.

Так, например, Зимний Санкт-Петербург сезона 1836–1837 годов был наполнен концертной деятельностью, приезжали с гастрольями М. Борер и Л. Мейер. В их исполнительском репертуаре преобладали сочинения Л. ван Бетховена, перекочёвывающие с концертных подмостков в салоны, например рода Виельгорских [30, с. 162], которые были близки к династии Романовых и существовали практически наравне со знаменитым домом В. Ф. Одоевского. В гостиных резиденций императорских дворцов так же звучала музыка, которую можно было услышать в столичных театрах и залах.

Что касается **фортепианной музыки**, то на отношении к ней сказались, по всей видимости, детские негативные впечатления от обучения игре под руководством В. Теппера, который не смог привить своему воспитаннику любовь к этому виду музыкального исполнительства. Об этом, в частности, свидетельствуют его оценки исполнительского искусства выдающихся пианистов. Например, в 40-х годах XIX века, когда в Санкт-Петербург с гастрольями прибыл Ференц Лист и на одном из концертов исполнял произведения Моцарта, виртуозность его игры не произвела на Николая особого впечатления. И это резко контрастировало с мнением его жены, которая всячески поддерживала

музыканта, и зрителей, в числе которых были юные В. В. Стасов и А. Н. Серов, пребывавших в пламенном восторге от его первых выступлений.

Если обратиться к **традиции музицирования в семье Николая I**, то нельзя не сказать, что порой для музицирования высокопоставленных лиц придворный композитор специально сочинял произведения для конкретного состава исполнителей. Так, в 1834 году Николай Павлович предложил А. Ф. Львову, участвовавшему в музыкальных вечерах, играя на скрипке, собрать «домашний оркестр», в который вошли бы как члены семьи, так и близкие соратники, и сочинить для него музыку. Предполагалось, что Александра Фёдоровна играла бы на фортепиано, император на трубе, сам Алексей Фёдорович на скрипке, «Матвѣй Вьельгорскій на віолончели, Апраксин на басу, ... Михайль Вьельгорскій, Волконскій Григорій, Бартенева, Бороздина...» пели бы, а «дѣти могли бы участвовать на чем-нибудь» [5, с. 246]. Пожелание императора было выполнено. Прибыв вечером во дворец вместе со своим оркестром, А. Ф. Львов исполнил написанное произведение перед императорской семьёй. В тот же вечер после того, как «вся фамилія сбѣжалась слушать...», каждый попытался сыграть свою партию: «Государь пошелъ за трубой, Императрица съла за фортепиано...» и была назначена дата первого домашнего концерта [5, с. 246].

Вспоминая об этом, композитор отмечал, что вплоть до пожара в Зимнем дворце в 1837 году «занятіе это такъ понравилось, что всякій мѣсяцъ, раза два или три, концерты эти возобновлялись...», а он «долженъ былъ сочинять и перекладывать новыя пьесы, которыя получили общее названіе “штучки”» [5, с. 247].

Примечательно, что при подготовке к ним, в виду нехватки времени на

систематическое музицирование, император за полчаса до начала домашнего концерта приглашал к себе в кабинет Алексея Фёдоровича, который «обязанъ быть ... проходить съ нимъ его партію», проигрывая её на скрипке, поскольку Николай Павлович «ноть не зналь, но, имѣя отличный слухъ и embouchure, всегда играл безъ ошибки и весьма хорошо...» [Там же].

Музицированию особое внимание уделяла и Александра Фёдоровна в своём салоне. В проводимых концертах, кроме членов семьи императора, придворных дам и фрейлин (наиболее известными предстают П. А. и Н. А. Бартенева, славившиеся своим пением), «участвовали А. Ф. Львов, Мих. Ю. и М. Ю. Виельгорские, Ф. М. Толстой, М. И. Глинка; выступали Ф. Лист, П. Виардо, Д. Рубини, Г. Зонтаг» [16, с. 17].

Императрица поддерживала Николая Павловича в его увлечении музыкой и дарила сигнальные инструменты – оліфанты, сам император «по утрам имел обыкновеніе *играть военную зорю на корнет-а-пистоне...*» [9, с. 133, – выделено Е. Б.]. Поощряла она и его увлечение в *сочинении военных маршей*. Так, Л. Выскочков в своём исследовании пишет, что император «ещё будучи великим князем, ... пытался, и небезуспешно, сочинять марши для военного оркестра...» [8, с. 460]. Однако представляется, что данное утверждение требует поиска дополнительных свидетельств, поскольку обучение музыке у Теппера было прервано и о значении камертона государь не знал вплоть до 1838 года.

Особенно ярко эмоционально-ценностное отношение Николая I к музыке и музицированию проявляется в воспитании его детей, для которых он **вводит обучение музыке в качестве одной из основополагающих дисциплин**, считая это **необходимым условием их воспитания**.

Впечатлённые музыкой, юные князья и княжны не только пели сами, но во время пребывания в Петергофе «составляли свой собственный хоръ, который добавлялся нѣсколькими юношами изъ пѣвческой капеллы» [25, с. 11].

Отпрыски династии «присутствовали на концертах выдающихся исполнителей, дававшихся в гостиных Зимнего дворца...», а сама музыка стала «одним из важнейших “каналов”, по которым шло знакомство “узников Зимнего дворца” с русской национальной культурой» [9, с. 61], – упоминает в своей работе историк И. В. Зимин. Император, стараясь привить своим детям любовь не только к зарубежной, но и к русской музыке, поддерживал отечественных композиторов. Например, ещё в 1832 году он купил для дочери Марии за крупную сумму собрание нот Д. С. Бортнянского.

Дети, внуки и правнуки Николая I так или иначе были связаны с музыкой. В особенности выделялся сын – великий князь Константин Николаевич, а также великий князь Константин Константинович, знакомый многим по своему поэтическому псевдониму «К. Р.». Он был не только поэтом (на его стихи писали музыку А. К. Глазунов, П. И. Чайковский и др.), но композитором и исполнителем. Для детей нанимались в учителя воспитанники великих мастеров. Например, ученица Ф. Листа – Марфа Степановна Сабининова была приглашена обучать внуков Николая Павловича игре на фортепиано (Марию Александровну, Сергея и Алексея Александровича).

Заключение

В истории России правление Николая I было ознаменовано всплеском интереса к русской культуре и поиску отечественных истоков в музыке, живописи и

литературе. М. Н. Залевский, сравнивая николаевскую эпоху со «светочем», описывает её как «“млечный путь” звёзд, засиявших на Руси...» [32, с. 98].

Собранные и проанализированные нами в статье исторические свидетельства позволяют обогатить сложившиеся представления музыкантов-педагогов о личности Николая I, его отношении к музыке и музицированию.

Основываясь на результатах исследования, можно с уверенностью сказать, что Николай I имел врождённую музыкальность, характерную для многих членов династии Романовых. Прекрасные музыкальные данные, желание музицировать позволяли ему петь в хоре, свободно владеть игрой на духовых и ударных инструментах и даже проявлять креативность в опыте композиторской деятельности.

О положительном эмоционально-ценностном отношении Николая I к музыке духовной и светской ориентации, а также музицированию свидетельствуют:

- забота императора о состоянии дел в Певческой капелле, ярко выраженная потребность самому петь на клиросе и способствовать систематизации церковных напевов;
- введение в домашние концерты произведений духовной и светской (русской и зарубежной) музыки;
- стремление уделять внимание к театральной и концертной жизни страны, оказывая влияние на репертуарную

политику, постановку и исполнение опер, в том числе русских композиторов;

- поддержание традиций любительского музицирования в семье;
- включение в содержание образования своих детей обучения пению и игре на музыкальных инструментах.

Для педагогики музыкального образования представляет также интерес прослеживание исторических арок между Петром I и Николаем I, которые заключаются в их отношении к музыке и музицированию: желании самим петь на клиросе, пристрастии к игре на барабанах, интересе к духовым инструментам.

Перекидывая исторический мостик к современности, стоит упомянуть, что концерты, проходившие в резиденциях дома Романовых и его родословных ветвей и по сей день сохраняются в воспоминаниях об ушедшей эпохе. В наше время порой демонстрируются музыкальные инструменты, на которых играли члены императорской семьи; нотные издания, купленные или в своё время дарованные композиторами императору. Устраиваются концерты, лекции, выставки не только в двух столицах, но и в других городах, в том числе и с включением репертуара тех лет [33; 34]. Тем самым такие мероприятия позволяют значительно расширить представления музыкантов-педагогов об отношении к музыке и музыкальному образованию в России в первой половине XIX столетия.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Асафьев Б. В. Русский романс XIX века. URL: <http://opentextnn.ru/old/music/epoch%20XIX/index.html?id=1604> (дата обращения: 12.08.2021).
2. Врангель Н. Н. Искусство и государь Николай Павлович: [с приложением списка картин, проданных из Эрмитажа в 1854 г., реестра картин и прочих вещей, привезённых из Варшавы и уничтоженных в 1834 г. и др.]. Петроград: издание ежемесячника «Старые годы», 1915. 115 с.
3. Камер-фурьерский церемониальный журнал. Петроград: Общий архив М-ва имп. двора, 1726–1916. Изд-во: 1695–1806 г. не указано.

4. *Глинка М. И.* Записки. Подготовил А. С. Розанов. М.: Музыка, 1988. 222 с.
5. Русский архив. Историко-литературный сборник. Выпуски 3–4. № 4. М.: Университетская типография, 1884. 610 с.
6. Материалы и черты к биографии императора Николая I и к истории его царствования / изд. под ред. Н. Ф. Дубровина. СПб.: тип. И. Н. Скороходова, 1896. 702 с.
7. Сон юности. Записки дочери Николая I. URL: https://mir-knig.com/read_184801-5 (дата обращения: 30.07.2021).
8. *Высочков Л. В.* Николай I. М.: Молодая гвардия, 2003. 693 с.
9. *Кошелев В. В.* К истории традиций музицирования в жизни Государей российских (XVI–XX вв.) // «Музыка всё время процветала...». Музыкальная жизнь императорских дворцов. Материалы научно-практической конференции. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 123–139.
10. *Кошелев В. В.* «...играли с Минни на корнете и фортепианах, а Королева работала...» (Из дневника цесаревича Александра Александровича, 1861–1881 гг.). URL: https://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-131-2/978-5-88431-131-2_17.pdf (дата обращения: 07.04.2021)
11. *Белинский В. Г.* Записки о походах 1812 и 1813 годов от Тарутинского сражения до Кульмского боя. URL: http://dugward.ru/library/belinsky/belinskiy_zapiski.html (дата обращения: 25.07.2021).
12. *Ермилов Н.* Черты из жизни императора Николая Павловича: по рассказам современников / сост. Н. Ермилов. СПб: издание Ц. Крайз, 1900. 182 с.
13. *Глинский Б. Б.* Царские дети и их наставники: исторические очерки для юношества Б. Б. Глинского. СПб.; М.: Изд. т-ва М. О. Вольф, 1912. 329 с.
14. *Долгушина М. Г.* Камерная вокальная музыка в России первой половины XIX века в её связях с европейской культурой. СПб.: Композитор, 2014. 446 с.
15. Романовские чтения. Династия Романовых в судьбах российских земель: материалы конф., Кострома, 24–25 марта 2011 г. / сост. и науч. ред. А. Д. Шипилов. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. 361 с.
16. *Долгушина М. Г.* Камерная вокальная музыка в России первой половины XIX века: к проблеме связей с европейской культурой: автореферат дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02. СПб., 2010. 48 с.
17. *Тищенко-Донская И.* Жан-Батист Кардон и его роль в арфовом искусстве России // «MUSICUS»: Вестник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова. СПб.: № 1 (53) 2018. С. 40–46.
18. *Огаркова Н. А.* Музыка как феномен церемониальной и повседневной жизни русского двора: автореферат дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02. СПб., 2004. 36 с.
19. Наставление о воспитании великих князей Александра и Константина. Собственноручный именной указ и наставление Имп. Екатерины II ген-аншефу Николаю Ивановичу Салтыкову о воспитании великих князей Александра и Константина Павловичей. URL: <http://ekaterina-ii.niv.ru/ekaterina-ii/dokumenty/o-vozpitanii-velikih-knyazej-aleksandra-i-konstantina.htm> (дата обращения: 22.07.2021).
20. *Шуазель-Гуфье С.* Исторические мемуары об Императоре Александре и его дворе. URL: http://dugward.ru/library/alexandr1/shuazel_gufye_istoricheskie_memuary.html (дата обращения: 24.07.2021).
21. *Головина В. Н.* Мемуары графини Головиной, урождённой графини Голицыной (1766–1821). М.: Тип. Рекорд, 1911. 410 с.

22. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: Том ХА (20). СПб.: Семеновская Типоли-тография (И. А. Ефрона), 1893. 499 с.
23. Большая биографическая энциклопедия. URL: <http://biografii.niv.ru/doc/encyclopedia/biography/fc/slovar-196-35.htm#zag-35653> (дата обращения: 03.08.2021).
24. *Лакруа Поль*. История жизни и царствования Николая I Императора Всероссийского. Т. 1, вып. 1–2 / пер. с фр. А. Смирнова. М.: тип. Э. Лисснер и Ю. Роман, 1877–1878. 178 с.
25. *Берс А. А.* Алексей Фёдорович Львов, как музыкант и композитор. СПб.: тип. т-ва «Общ-ществ. Польза», 1900. 24 с.
26. Устав о цензуре: Утв. 22 апр. 1828 г.: с приложением Штатов и Положения о правах сочи-нителей. СПб.: тип. Деп. нар. прос., 1829. 101 с.
27. *Шаляпин Ф. И.* Маска и душа. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=153312&p=30> (дата обра-щения: 10.08.2021).
28. *Бурдин Ф. А.* Воспоминания артиста об Императоре Николае Павловиче. URL: <http://www.bibliotekar.ru/reprint-31/1.htm> (дата обращения: 25.01.2021).
29. *Григорович В. Д.* Литературные воспоминания / вступ. статья Г. Елизаветиной; Сост., под-гот. текста и коммент. Г. Елизаветиной и И. Павловой. М.: Художественная литература, 1987. 335 с.
30. *Лямина Е. Э., Самовер Н. В.* «Бедный Жозеф: Жизнь и смерть Иосифа Виельгорского: Опыт биографии человека 1830-х годов. М.: Языки русской культуры, 1999. 560 с.
31. Музыкальный Петербург: энциклопедический словарь-исследование. Т. 14. XIX век. 1801–1861. Материалы к энциклопедии / отв. ред. и сост.: Н. А. Огаркова. СПб: Российский инсти-тут истории искусств, Композитор, 2017. 360 с.
32. *Залевский М. Н.* Император Николай Павлович и его эпоха: По воспоминаниям современ-ников. Франкфурт-на-Майне, 1978. 216 с.
33. *Корконосенко Н.* Музыка эпохи Николая I. URL: <https://nstar-spb.ru/musical/print/article/muzyka-epokhi-nikolaya-i/> (дата обращения: 11.07.2021).
34. Император музицирующий. The Emperor making music / Правительство Санкт-Петербурга, Ком. по культуре, ГУ Санкт-Петербургский гос. музей театрального и музыкального искус-ства. СПб.: Арт Деко, 2006. 79 с.

Поступила 17.03.2021; принята к публикации 30.08.2021.

Об авторе:

Бабак Евгения Александровна, студентка 2 курса магистратуры Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), evgeniyababak@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Asafiev V. V. *Russkij romans XIX veka* [Russian Romance of XIX Century]. Available at: <http://opentextnn.ru/old/music/epoch%20XIX/index.html?id=1604> (accessed: 12.08.2021) (in Russian).

2. Wrangell N. N. *Iskusstvo i gosudar' Nikolaj Pavlovich: (s prilozheniem spiska kartin, prodannyh iz Ermitazha v 1854 g., reestra kartin i prochih veshchej, privezyonnyh iz Varshavy i unichtozhennyh v 1834 g. i dr.)*. [Art and Emperor Nicholas I (The List of the Paintings Sold from the Hermitage in 1854, Registry, Paintings and Other Items Brought from Warsaw and Destroyed In 1834, and Others)]. Petrograd: The Publication of the Monthly "Old Years", 1915. 115 p. (in Russian).
3. *Kamer-fur'erskiy tseremonial'nyj zhurnal* [The Camera-Fourier Ceremonial Magazine]. Petrograd: General Archive of the Moscow Imperial Court, 1726–1916. Publisher: 1695–1806 (Not Specified). (in Russian).
4. Glinka M. I. *Zapiski* [Notes]. Prepared by A. S. Rozanov. Moscow: Muzyka Publ., 1988. 222 p. (in Russian).
5. *Russian Archive. Historical and Literary Collection. Issues 3–4, no. 4*. Moscow: University Printing House, 1884. 610 p. (in Russian).
6. *Materialy i cherty k biografii imperatora Nikolaya I i k istorii ego tsarstvovaniya* [Materials and Features for the Biography of Emperor Nicholas I and the History of His Reign]. Ed. by N. F. Dubrovin. Saint-Petersburg: I. N. Skorokhodov' Printing House, 1896. 702 p. (in Russian).
7. *Son yunosti. Zapiski docheri Nikolaya I* [The Dream of Youth. Notes of the Daughter of Nicholas I]. Available at: https://mir-knig.com/read_184801-5 (accessed: 30.07.2021) (in Russian).
8. Vyskochkov L. V. *Nicholas I*. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 2003. 693 p. (in Russian).
9. Koshelev V. V. *K istorii traditsij muzitsirovaniya v zhizni Gosudarej rossijskikh (XVI–XX vv.)* [On the History of Music-Making Traditions in the Life of Russian Sovereigns (XVI–XX Centuries)]. "Muzyka vsyo vremya procvetala..." *Muzykal'naya zhizn' imperatorskikh dvortsov*. ["Music Has Always Flourished...". The Musical Life of the Imperial Palaces]. Materials of the Scientific and Practical Conference. Saint-Petersburg: Svoe Publ., 2015, pp. 123–139 (in Russian).
10. Koshelev V. V. "...igrali s Minni na kornete i fortepianakh, a Koroleva rabotala..." (Iz dnevnika tsesarevicha Aleksandra Aleksandrovicha, 1861–1881 gg.) ["...Played with Minnie on the Cornet and Piano, and the Queen Worked..."] (From the Diary of Tsarevich Alexander Alexandrovich, 1861–1881)]. Available at: https://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-131-2/978-5-88431-131-2_17.pdf (accessed: 07.04.2021) (in Russian).
11. Belinsky V. G. *Zapiski o pohodakh 1812 i 1813 godov ot Tarutinskogo srazheniya do Kul'mskogo boya* [Notes on the Campaigns of 1812 and 1813 from the Battle of Tarutino to the Battle of Kulm]. Available at: http://dugward.ru/library/belinsky/belinskiy_zapiski.html (accessed: 25.07.2021) (in Russian).
12. Ermilov N. *Cherty iz zhizni imperatora Nikolaya Pavlovicha: po rasskazam sovremennikov* [Features from the Life of Emperor Nikolai Pavlovich: According to the Stories of Contemporaries]. Comp. by N. Ermilov. Saint-Petersburg: Ts. Kraiz' Printing House, 1900. 182 p. (in Russian).
13. Glinsky B. B. *Tsarskie deti i ikh nastavniki: istoricheskie ocherki dlya yunoshstva B. B. Glinskogo* [Tsarist Children and Their Mentors: Historical Essays for the Youth of B. B. Glinsky]. Saint-Petersburg; Moscow: M. O Wolf' Publishing Partnership, 1912. 329 p. (in Russian).
14. Dolgushina M. G. *Kamernaya vokal'naya muzyka v Rossii pervoj poloviny XIX veka v eyo svyazyakh s evropejskoj kul'turoj* [Chamber Vocal Music in Russia of the First Half of the XIX Century in Its Relations with European Culture]. Saint-Petersburg: Kompozitor Publ., 2014. 446 p. (in Russian).
15. *Romanovskie chteniya. Dinastiya Romanovykh v sud'bakh rossijskikh zemel'* [Romanov Readings. The Romanov Dynasty in the Destinies of Russian Lands]. Materials of the Conference, Kostroma, March 24–25, 2011. Comp. and Scientific ed. by A. D. Shipilov]. Kostroma: KSU named after N. A. Nekrasov Publ., 2011. 361 p. (in Russian).

16. Dolgushina M. G. *Kamernaya vokal'naya muzyka v Rossii pervoj poloviny XIX veka: k probleme svyazey s evropejskoj kul'turoj* [Chamber Vocal Music in Russia of the First Half of the XIX Century: On the Problem of Relations with European Culture]. Extended Abstract of the Doctoral Thesis (Art History). Saint-Petersburg, 2010. 48 p. (in Russian).
17. Tishchenko-Donskaya I. Zhan-Batist Kardon i ego rol' v arfovom iskusstve Rossii [Jean-Baptiste Cardon and His Role in the Harp Art of Russia]. "MUSICUS": *Bulletin of the St. Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov*. 2018, no. 1(53), pp. 40–46 (in Russian).
18. Ogarkova N. A. *Muzyka kak fenomen tseremonial'noj i povsednevnoj zhizni russkogo dvora* [Music as a Phenomenon of the Ceremonial and Everyday Life of the Russian Court]. Extended Abstract of the Doctoral Thesis (Art History). Saint-Petersburg, 2004, 36 p. (in Russian).
19. *Nastavlenie o vospitanii velikikh knyazej Aleksandra i Konstantina. Sobstvennoruchnyj imennoj ukaz i nastavlenie Imp. Ekateriny II gen-anshefu Nikolayu Ivanovichu Saltykovu o vospitanii velikikh knyazej Aleksandra i Konstantina Pavlovichej* [Instruction on the Upbringing of Grand Dukes Alexander and Konstantin. A Handwritten Personal Decree and Instruction of the Imp. Catherine II Gen-Anshef Nikolai Ivanovich Saltykov about the Upbringing of Grand Dukes Alexander and Konstantin Pavlovich]. Available at: <http://ekaterina-ii.niv.ru/ekaterina-ii/dokumenty/o-vospitanii-velikih-knyazej-aleksandra-i-konstantina.htm> (accessed: 22.07.2021) (in Russian).
20. Choiseul-Gouffier S. *Istoricheskie memuary ob Imperatore Aleksandre i ego dvore* [Historical Memoirs about the Emperor Alexander and His Court]. Available at: http://dugward.ru/library/alexandr1/shuazel_gufye_istoricheskie_memuary.html (accessed: 24.07.2021) (in Russian).
21. Golovina V. N. *Memuary grafini Golovinoj, urozhdynnoj grafini Golitsynoj (1766–1821)* [Memoirs of Countess Golovina Nee Countess Golitsyna (1766–1821)]. Moscow: Record Printing House, 1911. 410 p. (in Russian).
22. *Brockhaus and Efron's Encyclopedic Dictionary: Volume XA (20)*. Saint-Petersburg: Semenovskaya Typolithography (I. A. Efron), 1893. 499 p. (in Russian).
23. *Big Biographical Encyclopedia*. Available at: <http://biografii.niv.ru/doc/encyclopedia/biography/fc/slovar-196-35.htm#zag-35653> (accessed: 03.08.2021) (in Russian).
24. Lacroix Paul. *Istoriya zhizni i tsarstvovaniya Nikolaya I Imperatora Vserossijskago*. [The History of the Life and Reign of Nicholas I, Emperor of All-Russia]. Vol. 1, issue 1–2. Transl. from French by A. Smirnov. Moscow: E. Lissner and Yu. Roman' Printing House, 1877–1878. 178 p. (in Russian).
25. Bers A. A. *Aleksej Fyodorovich L'vov, kak muzykant i kompozitor* [Alexey Fedorovich Lvov, as a Musician and Composer]. Saint-Petersburg: Printing House "Public Benefit", 1900. 24 p. (in Russian).
26. *The Statute of Censorship: Approved on April 22, 1828: With the Appendix of the States and Regulations on the Rights of Writers*. Saint-Petersburg: Printing House of the Department of Public Education, 1829. 101 p. (in Russian).
27. Shalyapin F. I. *Maska i dusha* [Mask and Soul]. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=153312&p=30> (accessed 10.08.2021) (in Russian).
28. Burdin F. A. *Vospominaniya artista ob Imperatore Nikolae Pavloviche* [Memories of the Artist about the Emperor Nikolai Pavlovich]. Available at: <http://www.bibliotekar.ru/reprint-31/1.htm> (accessed: 25.01.2021) (in Russian).
29. Grigorovich V. D. *Literaturnye vospominaniya* [Literary Memoirs]. Intro. article by G. Elizavetina. Moscow: Khudlit Publ., 1987. 335 p. (in Russian).

30. Lyamina E. E., Samover N. V. “*Bednyj Zhozef: Zhizn’ i smert’ Iosifa Viel’gorskogo: Opyt biografii cheloveka 1830-kh godov* [Poor Joseph: The Life and Death of Joseph Vielgorsky: The Experience of a Man’s Biography of the 1830-s]. Moscow: Yazyki russkoj kul’tury Publ., 1999. 560 p. (in Russian).
31. Muzykal’nyj Peterburg [Musical Petersburg]. *Encyclopedic Dictionary-Research. XIX Century. 1801–1861. Materials for the Encyclopedia*. Vol. 14. Ed. and comp. by N. A. Ogarkova. Saint-Petersburg: Rossijskij institut istorii iskusstv, Kompozitor Publ., 2017. 360 p. (in Russian).
32. Zalevsky M. N. *Imperator Nikolaj Pavlovich i ego epokha: Po vospominaniyam sovremennikov* [Emperor Nikolai Pavlovich and His Epoch: According to the Memoirs of Contemporaries]. Frankfurt am Main, 1978.] 216 p. (in Russian).
33. Korkonosenko N. *Muzyka epokhi Nikolaya I* [Music of the Era of Nicholas I]. Available at: <https://nstar-spb.ru/musical/print/article/muzyka-epokhi-nikolaya-i/> (accessed: 11.07.2021) (in Russian).
34. *Imperator muzitsiruyushchij. The Emperor making music. Pravitel’stvo Sankt-Peterburga, Kom. po kul’ture, GU Sankt-Peterburgskij gos. muzej teatral’nogo i muzykal’nogo iskusstva*. [The Emperor is Playing Music. The Emperor Making Music. The Government of St. Petersburg, Com. for Culture, GU St. Petersburg State Museum of Theater and Musical Art.] Saint-Petersburg: Art Deko Publ., 2006. 79 p. (in Russian).

Submitted 17.03.2021; revised 30.08.2021.

About the author:

Evgenia A. Babak, 2nd year Master’s Student of the Institute of Fine Arts of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University” (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Str., 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), evgeniyababak@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

РУССКИЙ ДЕТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА В ИСТОРИЧЕСКОМ, ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

О. Н. Кислова*,

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Российская Федерация, 603005

Аннотация. В статье рассматривается детский музыкальный фольклор в исторических сборниках второй половины XIX века. Анализируются этнографические собрания П. А. Бессонова, П. В. Шейна, В. Ф. Кудрявцева, А. И. Рубца, с точки зрения собирания, встроенности в быт, теоретического осмысления и применения в народной педагогике. Выявляются подлинные образцы детского фольклора в репертуарных сборниках для детских садов М. А. Мамонтовой и М. Т. Соловьевой, Н. Х. Вессель и Е. К. Альбрехта в обработках композиторов того времени или самих составителей. В заключении сформулирован вывод о том, что в данный исторический период возросло внимание музыкантов к воспитанию подрастающих поколений на веками отточенных образцах детского фольклора. Прослеживается всё более явно выраженный интерес к собиранию и изучению детского музыкального фольклора, составлению репертуарных сборников. Предпринимаются попытки научного осмысления детского фольклора, касающиеся его классификации.

139

Ключевые слова: детский музыкальный фольклор, этнографические сборники, этнопедагогика, народные игры, сборники для детских садов.

Благодарности: Данная статья выполнена в контексте научной работы кафедры теории музыки Нижегородской государственной консерватории имени М. И. Глинки. Автор благодарен научному руководителю, кандидату искусствоведения, доценту Татьяне Леонидовне Татариновой, определившей вектор направления исследования по детскому музыкальному фольклору. Автор выражает особую благодарность членам редакционной коллегии журнала «Музыкальное искусство и образование» за ценные рекомендации в процессе подготовки статьи к публикации.

* Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент Т. Л. Татаринова.



Для цитирования: Кислова О. Н. Русский детский музыкальный фольклор второй половины XIX века в историческом, теоретическом и педагогическом аспектах // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 139–158. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-139-158.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-139-158

RUSSIAN CHILDREN'S MUSICAL FOLKLORE OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY IN HISTORICAL, THEORETICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Oksana N. Kislova*,

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603005

Abstract. The article considers children's musical folklore in ethnographic and repertoire collections of the second half of the 19th century. The ethnographic collections of P. A. Bessonov, P. V. Shein, V. F. Kudryavtsev, A. I. Rubts are analyzed from the point of view of collecting, using into the everyday life, theoretical understanding and application in folk pedagogy. Authentic samples of children's folklore are revealed in the repertoire collections for kindergartens by M. A. Mamontova and M. T. Solovyova, N. H. Wessel and E. K. Albrecht in the arrangements by composers of that time or by the compilers themselves. In the article conclusion it is stated that during this historical period, the attention of musicians to the education of younger generations on the basis of time-tested examples of children's folklore has increased. There is a growing interest in collecting and studying children's musical folklore and compiling repertoire collections. Attempts are being made to comprehend scientifically children's folklore regarding its classification.

Keywords: children's musical folklore, ethnographic collections, ethnic pedagogy, folk games, collections for kindergartens

Acknowledgements: This article is made in the context of the research work of the Music Theory Department of the Nizhny Novgorod State Conservatory named after M. I. Glinka. The author is grateful to the scientific supervisor, PhD of Art History, Associate Professor Tatyana L. Tatarinova, who determined the vector of the research direction on children's musical folklore. The author expresses special gratitude to the members of the editorial board of the journal "Musical Art and Education" for valuable recommendations in the process of preparing the article for publication.

* Scientific supervisor – PhD of Art History, Associate Professor Tatyana L. Tatarinova.

For citation: Kislova O. N. Russian Children's Musical Folklore of the Second Half of the XIX Century in Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects // *Muzыkal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 139–158 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-139-158.

Новые тенденции в собирании музыкального фольклора во второй половине XIX столетия

Во второй половине XIX века у исследователей традиционной музыкальной культуры значительно возрастает интерес к **собиранию и изучению детского фольклора**.

В подавляющем большинстве публикаций детского фольклора в рассматриваемый исторический период не были собраны воедино в определённом издании, а были разрознены по различным журналам того времени: «Живая старина», «Этнографическое обозрение», «Губернские ведомости», «Известия Географического общества», «Труды Этнографического отдела Известий Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии», «Памятные книжки земств», «Труды губернских архивных комиссий» [1, с. 20].

Вместе с тем следует отметить **появление отдельных сборников этнографического характера, содержащих, в том числе, и сведения о бытовании детского фольклора в народной среде**. В предисловиях собраний и в основном содержание таких сборников всё чаще стали включать данные о детских песнях, играх, их бытовании; особенностях передачи традиции у детей разных возрастов; анализ способов исполнения, типов мелодий, ладов, фактуры. При этом есть основания считать, что одним из главных стимулов к собиранию детского фольклора было стремление изучить его влияние на детей, оценить присущий ему воспитательный потенциал. Подтверждением

тому является выбор произведений, отвечающих прежде всего педагогическим задачам, либо личным пристрастиям собирателя, и интересных в художественном плане, а не в этнографическом. Поэтому редко фиксировались варианты и выделялись тематические разделы внутри конкретных жанров. Это свидетельствует о том, что научный подход к анализу детского фольклора ещё не был определяющим в работе исследователей. Как отмечают Ф. С. Капица и Т. М. Колядич: «В большинстве случаев записи производились не в бытовой обстановке, от конкретных носителей, а от лиц, оторванных от крестьянской среды, иногда и по памяти» [1, с. 20]. Следовательно, каждый исполнитель мог добавлять своё в содержание произведения.

Со времени отмены крепостничества в 1861 году детский фольклор оказывается ещё более востребован в аспектах воспитания нового поколения. **Начинается выпуск изданий, нацеленных на его применение в детских садах для занятий с городскими детьми**, не всегда знакомыми с некоторыми детскими народными песнями и играми. Отсутствие записей достаточного количества такого рода мелодий приводит к тому, что составители компилируют игры из различных источников, а иногда применяют авторские произведения, не указывая авторов. Новой является и **адресная направленность некоторых подобных изданий на обогащение учебного материала в начальном и среднем школьном образовании**.

Показательно, что уже в 70-х годах **регулярно печатаются сборники для**

детских садов и школ: «Народные песни. Книжка для школ» (Москва, 1871), «Школьные напевы» составитель А. Васс (Санкт-Петербург, 1871), «Баян: Сборник песен для школ» (Рига, 1873), «Учебно-методическая хрестоматия А. И. Богородницкого», составитель Н. Малинин (Москва, 1875) [2, с. 215].

Рассмотрим более подробно некоторые наиболее значимые труды, опубликованные во второй половине XIX столетия и содержащие образцы детского музыкального фольклора.

П. А. Бессонов «Детские песни»

«Детские песни» Петра Алексеевича Бессонова (1868 год издания, без музыкальных примеров) представляют собой собрание детского поэтического творчества [3]. Образцы внесены в соответствии с жизненным циклом, что придаёт логичность последовательности песен: колыбельные, потешки, припевка на рост волос – косы у девочки, заклички, тактильные игры, домашние игры для самых маленьких, игры девочек с куклами, игры на улице, магические, хороводные, песни-сказки, календарно-обрядовые песни. Включена информация об участии детей в свадебном и похоронном обрядах, что немаловажно для понимания процесса социализации детей. Автор оставляет комментарии, содержащие сведения, почерпнутые от сообщителей детского фольклора: к примеру, как играется песня, какие движения под неё производятся, например массаж «суставчиков» [3, с. 11], кто соучаствует в исполнении, когда её начинать петь.

Отмечается факт представления в материале сведений о разных профессиях и способах перенимания таких знаний младшими от старших детей, например, о профессии и действиях пастуха: «Турутуру, пастушок, калиновой батожок,

далеко ли ты пасёшь, куда стадо гонишь» [3, с. 17]; о заучивании песен маленькими детьми от больших и способах исполнения с изображением игры на инструментах. Указывается, что дети постарше «набирают свои песни подлиннее» [3, с. 34], подчёркивается, что их память более развита, а содержание песен – более сложное. Косвенно можно заметить и упоминание об особом композиционном признаке детских песен. Имеется в виду «наборность» как составленность из нескольких коротких песен [3, с. 48]. Бессонов отмечает, что взрослые ребята желают петь песни «подлинней», а младшие как выучатся длинным, «вставляют туда свои коротышки», которые выполняют функцию припевов [3, с. 76].

Коротенькие припевы, которые приводятся автором, в большинстве своём связаны с обрядовой сферой, с хороводными песнями, что подчёркивает интерес детей к данному жанру. Эти ценные замечания вскрывают причину и показывают процесс образования формы в текстах отдельных детских образцов.

В некоторых комментариях собирателя затрагивается процесс воспитания ребёнка – приучение к режиму, знакомство с привычным жизненным укладом и обстоятельствами, передаваемыми через быль и чудеса, образы людей и животных и их взаимодействие. Автор сборника считает, что ребёнок находится в процессе прислушивания, а «потом и сам перенимает», «берёт себе на память». Подчёркивается, что песни звучали везде: дома, на дворе, на улице, дети пели сами и с другими детьми [3, с. 81]. Это доносит до нас обстоятельства «звучащего фона», факты детского творчества и передачи информации детьми постарше детям младшего возраста.

Указывается П. А. Бессоновым и обстановка, которая сопровождает исполнение некоторых песен, например, со

сжиганием лучины перед печкой (печка – это взрослый, настоящий огонь, а лучинка – это детский огонь, маленький). Приводятся редкие образцы текстов игрового характера, которые построены следующим образом – «на спрос ответ, на речь привет». Отчасти они напоминают свадебные приговорки, корильные шутки к поезжанам (жениховой свите).

В качестве песен в сборнике представлены и немusикальные жанры – прибаутки, пословицы, докучная сказка, считалки, вероятно по той причине, что исполняются они «на распев». Некоторые примеры прямо указывают на участие детей в свадебном действе. № 143 собиратель комментирует так: «На свадьбах детям не мало дела: дети провожают невесту в баню перед венцом, стерегут баню, мальчик обувает старшую сестру к венцу, не пускает, чтоб увёз её жених: за всё это детям идут ленты, платочки, всякие подарки; а девочек вспоминает старшая сестра, невеста, уходит из дома к жениху, а им покидает свою красоту...» [3, с. 239]. В качестве пояснения заметим, что здесь имеется в виду раздаривание девичьих предметов костюма, особенно головных уборов, которые носить замужним женщинам не полагалось. Понятие «красоты» связано с молодостью и девичеством, которые забирает муж, а её символы оставляют на память подругам и сёстрам. Представляет интерес и следующий комментарий: «Невесту повезут венчаться в церковь, а мальчик, брат или свой родной везёт образ» [3, с. 240].

В собрании имеются примеры, сопровождающие игру с куклами: колыбельные, потешки, песенки на поход в гости и угощение, похороны куклы, смертная байка для куклы. Заметим, что этот текст весьма примечателен и находит своё воплощение в творчестве композиторов. Так, например, его вариант в обработке

М. Чумакова используется в сценическом действе «Баюшки-баю. Колыбельные припевки и хоровод», исполняемом Государственным Волжским русским народным хором. А детский обряд-игра похорон куклы находит косвенное отражение и в «Детском альбоме» П. И. Чайковского.

Куклу, как указывает П. А. Бессонов, хоронили, а потом она оживала, что напоминает настоящие обряды взрослых или шуточные – с обмиранием и оживлением «покойников», например на Святках. Если кукол не было, играли чурочками. «У которой нет нарядных кукол, та играет и в простые чурочки» или «кладём чурочку во могилочку подле бабушки, возле матушки» [3, с. 62, 65]. Разновидность жанра колыбельной – «злая» колыбельная или смертная байка окажется важной для композиторов второй половины XIX века. Например, её будет использовать Н. А. Римский-Корсаков в операх «Кашей Бессмертной» (колыбельная Царевны в 3 картине), «Сказка о царе Салтане» (колыбельная бабы Бабарихи). Дети принимали участие и в похоронном обряде: «Мальчик же проводит своих старших и в могилу: старшего хоронят, а мальчик несёт образ» [3, с. 253].

Приводя игровые песни, П. А. Бессонов отмечает, что дети любое действие «делают игрою» и, что очень важно, «всякую игру поют» [3, с. 56]. Последнее высказывание подчёркивает значение мелодической интонации для оживления поэтического текста и действия в игре. Игра «Жив, жив Курилка», включена позднее Н. А. Львовым в собрание русских народных песен с их голосами, положенных на музыку И. Прачем в раздел «Святочных песен» и в таком же качестве приведена Н. А. Римским-Корсаковым в его сборнике. Игра снабжается комментарием, подсказывающим, что во время игры зажигается лучина и ходит по

рукам – «у кого погаснет, тот виноват, зажигай снова» [3, с. 57]. Благодаря этому комментарию становится понятен текст и смысл игры (возникает мысль о преемственности от более старших детей, от молодёжи к детям и о дальнейшей трансформации самой игры). Такие исторические ремарки помогают восстанавливать игру-обряд в сценическом воплощении с современными детьми.

Причиной возникновения уличных игр называется теснота избы. Подрастающим детям важно видеть и познавать красоты сельской природы, которые отражаются в уличных играх «Ай, на горе мак», «Щипу, щипу ягоду, чёрную смородинку».

Кроме детских песен и игр в сборнике содержится магический фольклор – небольшие заговоры, направленные на улучшение здоровья, внешнего вида ребёнка. Они сопрягаются с детскими песнями-заговорами, воздействующими на природу. Песни сопровождаются комментариями: когда, по какому случаю и в какой ситуации они применяются, разбирается обрядовый фольклор. Бессонов приводит множество колыбельных песен, таусеней, что доказывает присутствие детей в календарных обрядах в этот период истории. Все эти песни праздничные.

Следует отметить, что сама книга П. А. Бессонова является большой библиографической редкостью. К огромному сожалению, песни, находящиеся в приложении, отсутствуют в фондах электронных библиотек. В некоторых источниках указывается, что «тексты песен сопровождалась нотами, которые записывались с голоса П. А. Бессонова. Редактирование провёл известный композитор и музыковед А. Н. Серов» [1, с. 18].

По собранию П. А. Бессонова можно судить о том, что дети участвовали во многих обрядах жизненного цикла и народного календаря. В нём представлено

немалое число песен, показывающих многообразие проявления детского творчества в условиях традиционного быта. Сборник имеет важное историческое значение. Ф. С. Капица цитирует слова самого Бессонова о собрании, приведённые в статье «К вопросу о собирании и издании памятников народного песнотворчества» (Москва 1896 год): «Песни, вошедшие в сборник, с раннего детства знал я сам и распевал с голоса и слов моей дорогой кормилицы, а потом долголетней моей няни Василисы Зиновьевны» [1, с. 18].

П. А. Бессонов провёл сравнительный анализ заученных от кормилицы произведений с их вариантами, поющимися в других местах, выявляя их подлинность в связи с их выходом «из самого народа». Известно, что готовилось три издания детских песен, но за неимением средств осуществлено только одно. В этом видится трагедия многих собирателей музыкальных образцов народного творчества в различные периоды истории фольклористики. Не всегда всё, что подверглось фиксации от народных исполнителей, доходило и доходит до издательства и до интересантов.

Несмотря на то что детский фольклор, представленный в издании, не исследуется автором с точки зрения интонации, мелодии, а берётся в срезе его функционирования в быту, на основе проведённого анализа можно сделать несколько важных замечаний. Во-первых, в детском фольклоре песни усложнялись постепенно, песни малышей пелись на основе простой повторной формулы в один голос, а дети постарше могли петь на голоса, что подчёркивает развитие певческих и композиционных способностей и навыков. Во-вторых, становится очевидным использование приёма составления песен и их композиций из разных песенок, сочинённых детьми разного возраста.

Сборник Бессонова носит этнографический характер, даёт представление о традиционных ценностях народа, об отношении к природным явлениям, выявляет акценты в воспитательном процессе. Вся информация в нём передана так, как увидел и зафиксировал её без редактирования и творческого переосмысления собиратель.

П. В. Шейн «Русские народные песни» и Собрание «Великорус»

Не менее важными, с этнографической, исторической и педагогической точек зрения, являются труды Павла Васильевича Шейна [4; 5].

Предваряя краткую характеристику издания «Русские народные песни, ч. I» (1870) [4], необходимо заметить, что, по словам автора, его прежние сборники печатались в «Чтениях Императорского общества истории и древностей российских при Московском университете» в 1859, 1868, 1869, 1870 и 1877 годах и только один труд был издан отдельной книгой, которая уже в то время являлась библиографической редкостью.

Детские песни в этом сборнике, всего 122 образца, составили особый раздел. В приложение были включены варианты песен и описание детских игр. К сожалению, при обращении к ним в наше время нужно учитывать, что собиратель очень сетовал на то, что его песенные материалы печатались в Чтениях без его корректуры, очень небрежно, с опечатками и разными погрешностями.

В отличие от этого издания, собрание «Великорус» (1898–1900) в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т. п. (материалы, собранные и приведённые в порядок П. В. Шейном) [5] – результат почти сорокалетней, по выражению самого автора, «крохоборной» работы. Хотя в предисловии внимание

читателей обращается на то, что данный труд «оставил за бортом» многотомный великорусский сборник профессора А. И. Соболевского, так как в него не были включены детские и обрядовые песни.

Детскими песнями открывается первый отдел «Великоруса» 1898 года издания, в который вошли двести восемьдесят пять текстов.

Обозначив песни о животных, насекомых и зверях, составитель перенёс их в раздел сатирических и скоморошных. Шейн выделяет песни «Колыбельные и потешные», «Песенные прибаутки и приговоры («прибаутки и передразнивания», «счёт», «дни недели», «отправляясь по грибы»)), «Жеребьевые песенные прибаутки перед началом игры («конанье»)), «Детские игры с песенными приговорами».

Характеризуя данное издание, М. Н. Мельников в работе «Русский детский фольклор» пишет следующее: «Здесь ещё нет научно обоснованной классификации, терминология многословна, не всегда точно улавливается смысл, характер произведений того или иного вида» [6, с. 7]. Однако данное утверждение нуждается в дополнительном специальном изучении, так как, по мнению Ф. С. Капицы и Т. М. Колядич, именно П. В. Шейн первым предложил классификацию жанров детского фольклора, которая сохранялась до начала XX века [1, с. 19]. Важным для характеристики детского фольклора является убеждение М. Н. Мельникова в том, что детский фольклор с этого периода «уже выделился в автономную область народной поэзии» [6, с. 7].

В. Ф. Кудрявцев «Детские игры и песенки в Нижегородской губернии»

Первым собирателем и исследователем детского фольклора в Нижегородском крае является Василий Филиппович

Кудрявцев – учитель русского языка Васильского уездного училища. В этнографический сборник «Детские игры и песенки в Нижегородской губернии» [7] им включены игры и песни, отражающие локальную традицию.

К детским песенкам составитель относит и документную сказку № 55 «Жил-был царь, у царя был двор, на дворе был кол, на колу мочало... начинай сначала» [7, с. 218].

Представленные в издании песенки, в основном однострочные, напоминают частушки. Приведём в качестве примера № 15:

«Первый дан,
Другой дан,
На четыре угадан.
Пятьсот – судья,
Пономарь – ладья,
Голубина ножка...
Задела за пенёк,
Просидела весь денёк» [7, с. 14].

Последние две строчки в № 15 связаны с колядкой. Вариант, подобный этому, с мелодией был записан в 1963 г. в Горьковской области Выксунском районе и представлен в сборнике С. Пушкиной «Приокские народные песни» [8], что говорит о сохранении традиции до середины XX века.

Некоторые песенки имеют признаки шутливой былины – звери и птицы начинают выполнять роль людей – № 40 «Мышка с кисой подрались..., кулики баню рубили..., журавли доску скоблили..., муха баню топила...»; также этот образец связан с похоронным обрядом комара; № 32 «У Лизанькина двора» напоминает эпический жанр; № 33 – Колядка; № 47 «Мать, мать Божия, подавай дождя», № 49 «Дождик, дождик, перестань» – речитативы-заговоры природы; № 82 «Бабушка Соломея Христа повивала» – заговор на здоровье, соотносится с христианскими

духовными стихами; № 68 – сказка «Нет козы с орехами» напоминает смертную байку и сказку «Крошечка-Хаврошечка». Отметим, что о подобных явлениях в смешовых песнях пишет в своей работе Т. Л. Татарина [9, с. 46].

Встречается текст колыбельной с начальным обучением счёту: «О баю, баю, баю, живёт рыжий на краю, он не скуден, не богат, у него много ребят: один, другой, третий». Собиратель не выделяет колыбельные в отдельный жанр, но интуитивно перечисляет их одну за другой: № 95 «Сон ходит по лавке», № 96 «О баю, баю маленьку», № 97 «Спи, малютка, будь спокоен», № 98 «Спи, младенец, успокойся».

Детские песни по жанрам не определены, в одном разделе находятся и колядки, и заговоры, и сказки, и колыбельные. Потные образцы в сборнике не приведены.

Заметим, что многие детские игры бытуют в Нижегородской области до сих пор с частично или полностью изменёнными текстами. («В молчанку» «В краски», «Жмурки»).

Собрание В. Ф. Кудрявцева имеет особую значимость, так как выстроено на местном нижегородском материале и включает множество детских песен и игр. По их наличию можно судить о том, что запись детских жанров велась вполне осознанно. Интерес к ним был связан не только с желанием сохранить фольклор, но и применять его в процессе воспитания ребёнка в условиях города, откуда традиционные знания, как известно, ушли ещё в XVII – XVIII веках.

М. А. Мамонтова и М. Т. Соловьева
«Детские игры и песни,
подвижные игры с пением, песни
и подвижные игры без пения»

В 1872 году увидела свет книга «Детские игры и песни, подвижные игры

с пением, песни и подвижные игры без пения. Составлены М. А. Мамонтовой и М. Т. Соловьевой» (Издание детского сада Соловьевой, типография А. И. Мамонтова и К) [10]. Перед тем как дать её подробную характеристику, представляется не лишним заметить, что в этом же году в Москве под редакцией П. И. Чайковского вышел сборник Марии Александровны Мамонтовой «24 Детские песни на русские и малороссийские напевы с аккомпанементом фортепиано» [11]. В архивных документах были обнаружены интересные сведения о его создании. Пётр Ильич Чайковский не хотел заниматься обработкой детских песен из этого собрания и запросил с Мамонтовой по 5 рублей за каждую песню в надежде, что она откажется от своей затеи, но она согласилась, и обработки композитору пришлось сделать. Этот факт красноречиво говорит о том, какое значение М. А. Мамонтова, будучи профессиональной певицей, получившей образование в Италии, придавала изданию детских народных песен [24].

Появление совместного сборника, подготовленного М. А. Мамонтовой и М. Т. Соловьевой, было вызвано распространением сети детских садов в России. Сазонова Т. Н. в статье «Северный детский фольклор как источник нравственных традиций» [12, с. 115–118] приводит слова известного музыканта и педагога Сергея Иринеовича Миропольского из рецензии на этот сборник: «Народная наша песня служит незаменимым средством для образования здорового вкуса, понимания изящного и способности им наслаждаться» [12, с. 117]. Это высказывание 150-летней давности и в настоящее время остаётся актуальным. Дети сейчас получают большое количество музыкальной информации, чаще всего низкого качества. Задача современной этнопедагогики состоит в том, чтобы с помощью

музыкального фольклора защитить ребёнка от вредного воздействия «стихийного музыкального потока», заложить прочную основу эстетического вкуса и научить ориентироваться в музыкальном материале на примере лучших образцов народного творчества.

Рассматриваемый сборник – библиографическая редкость. Большая часть игр и песен, записанных в нём, забыта в современном обществе. Данная книга представляет собой историческую ценность, так как является свидетельством организации досуга детей в конце XIX века дома и в детских садах.

Собрание состоит из трёх разделов: «Подвижные игры с пением», «Детские песни», «Подвижные игры без пения» и Приложения.

Все игры из *первого раздела* условно можно поделить по группам: игры-подражания повадкам и поведению животных и птиц: «Воробьи и кошка», «Наседка с цыплятами», «Зайчик», «Кошка и мышка», «Гуси», «Журавль»; игры на освоение определённого ремесла (профессии) или работы (трудовые): «Полотёр», «Бочар», «Всадник», «Садовники», «Лён», «Что люди делают», «Плотники», «Железная дорога», «Земледельцы»; игры на угадывание по голосу: «Жмурки», «Как у наших у ворот», «Полоса ль моя, полосынька», «Бабушка и дети»; игра на координацию и внимание «Семь старушкиных сыновей».

Во *втором разделе* – «Детские песни» – выделяется своеобразный малый цикл «Времена года»: «Перед весной», «Весной», «Летом», «Осенью», «Зимой». Но практически не обнаружилось как таковых детских песен. Здесь присутствуют мелодии взрослых народных песен: это свадебные – «Бобёр», «Утушка луговая», «Ивушка»; лирические – «Вниз по матушке по Волге», «Речка»;

трудо­вые – «Эй, ухнем!», «Дровосек», «Сенокос». Все эти песни перенесены из сборника «Детские песни на русские и малороссийские напевы для голоса с фортепиано, составленные М. А. Мамонтовой под редакцией профессора П. И. Чайковского».

Детскими на основе фольклорных источников можно считать следующие песни: «Птичка», «А мы землю наняли», «Кошечка», «Жур-журавель», «Козёл». Игра «Птичка» (пример 1) представлена с авторским текстом Э. Эльген, а мелодия заимствована из сборника М. А. Балакирева. Там она обозначена как хоро­водная песня «Вдоль улицы в конец» (пример 2) [13, с. 22]. Может она восприниматься и как плясовая. Мелодия песни изложена в обработке Чайковского в духе гармонического канта.

Древний хоровод «А мы землю наняли» («Просо») игрался детьми и молодёжью стенка на стенку и известен повсеместно, в том числе и в Нижегородской области в нескольких вариантах. Есть он в собраниях М. Балакирева [13], Н. Грановской [14], также в сборнике «Детские песни на русские и малороссийские напевы» под редакцией П. И. Чайковского

[11]. Это фольклорный образец игры на основе древнего обряда «умыкания».

«Кошечка» (пример 3) – песня-прибавка построена на диалогической форме общения героев. «Кошечка» жалуется на то, что «повар съел печёнку, да сказал на киску», за что хозяйева «хотят киску бить, ушки теревить». Из всех представленных текстов этот наиболее близок к раннему детскому возрасту и сознанию ребёнка. Однако мелодия к нему приспособлена из различных поздних произведений, к примеру, из известного сентиментального канта XVIII века «Как на дубчике два голубчика», встречающегося в сборнике Д. Н. Кашина [15, с. 211]. В концовке первого предложения появляется «чувствительная» каденция, встречающаяся не только в кантах, но и в оперной музыке, например, в ариозо Наташи из «Русалки» А. С. Даргомыжского. А подголосок в верхнем голосе напоминает окончание в песне «Ой, мороз, мороз». То есть мелодия составлена по мотивам известных произведений и новых песен того времени. Эта песня даётся в сборнике в обработке П. И. Чайковского.

Как было и в играх-песнях, происходит перемещение мелодий в иную

Пример 1

Весело

Птич - ка под мо - им о - кош - ком гнез - дыш - ко для де - ток

вьёт: то со - лом - ку та - щит в пож - ках, то пу - шок в по - су пе - сет.

Пример 1. «Птичка», слова Э. Эльген, обр. П. Чайковского.

Example 1. "Birdie", words by E. Elgen, processing by P. Tchaikovsky.

Allegro non troppo м.м. ♩=100 (Скоро)

Вдоль у - ли - цы в ко - нец, тут и шел мо - ло -

Allegro non troppo м.м. ♩=100 (Скоро)

лец Ты Ду - най ли мой Ду - най, сын И - ва - но - вич Ду - най!

Пример 2. «Вдоль улицы в конец» (хороводная), обр. М. Балакирева.

Example 2. "Along the Street to the End" (round dance) processing by M. Balakirev.

Си - дить ко - шеч - ка На о - ко - шеч -

6 ке; При - шель котъ. Сталь онъ кис - ку спра - ши - вать

12 Сталь вы - спра - ши - вать: О чемъ кис - ка пла - четь,

18 О чемъ сле - зы ро - нить? Как - же мне не

23 пла - кать, какъ слезъ не ро - нить: По - варь

28 съель пе - чен - ку, Да - ска - заль на кис - ку,

33 Хо - тять кис - ку бить, У - шки те - ре - бить.

Пример 3. «Кошечка», детская песня в обр. П. Чайковского.

Example 3. "Kitty", a children's song arranged by P. Tchaikovsky.

сферу – из лирического круга жанров в область детского фольклора. Следующий пример «Жур-журавель» в текстовом отношении является детской потешкой, а мелодия заимствована из оперы А. С. Даргомыжского «Русалка», хоровой сцены с величанием «сватушки» из второго действия. Эта песня есть и в сборнике под редакцией П. И. Чайковского, а подлинник встречается и в сборнике Рубца «216 малороссийских песен» [16, с. 15].

«Козёл» (пример 4) – действительно народная песня-сказка кумулятивного типа, которая могла исполняться или игратьсь детьми. Текст и мелодия оригинальные и подлинные. Лад песни – шестиступенный с «воздушной» квартой (термин Старостиной [25, с. 99]) в верхней части напева, редакция П. И. Чайковского.

«Грибы» (пример 5) – в фольклоре то сказка, то кант-сказка, в данном собрании представлена в виде песни-игры ролевого типа. Обработка П. И. Чайковского. Начальным оборотом напоминает мажорный вариант арии Филимона из оперы М. М. Соколовского «Мельник колдун, обманщик и сват». Однако завершение своеобразное – с переходом к иной ладовой опоре – от «g¹» к «d¹».

В сборнике нет ни одного указания, что песни и некоторые игры включены

в издание из сборника «24 детские песни на русские и малороссийские напевы для голоса и фортепиано» под редакцией П. И. Чайковского.

Извлечённый из рукописных фондов государственного исторического музея пример этого канта (пример 6) имеется в приложении к четвёртому разделу книги «Русская музыкальная культура XVIII века» Т. Ливановой [17, с. 16].

В *третьем разделе* сборника содержатся игры без нотного сопровождения. Так же как и в первом разделе их можно классифицировать по группам: на освоенные азов профессий – «Садовник», «Ремесленники»; игры в догонялки – «Жгут», «Яша», в этой группе можно выделить подгруппу: игры в догонялки с привлечением образов животных и птиц – «Волк и козлята», «Аист и лягушки», «Серый волк», «Птичник»; игры на угадывание по голосу – «Два слепых», «Кто стучит»; игры-фанты – «Прятки», «Курилка»; игры на занятие места – «Пустое место», «Чёрный человек», «Плен», «Жгут прятать»; игры на координацию движений – «Хромые», «Лиса в норку».

Многие из представленных игр оказываются генетически связанными с фольклорными детскими источниками сюжетом, текстом и мелодией. Некоторые основаны на мелодиях из взрослого

Как по - шель - то нашъ ко - зель Вдоль по ель - ни -

8 чку; Как на встре - чу коз - лу Бе - жить за -

12 - инь - ка, за инь - ка се - рень - кий.

Пример 4. «Козёл», детская песня-сказка в обр. П. Чайковского.

Example 4. "The Goat", a children's fairy tale song arranged by P. Tchaikovsky.

По - ве - лель Бо - ро - вить, Всемъ гри - бамъ пол - ков - никъ.
 5 На вой - ну ид - ти. От - ка - за - лись ры - жи - ки:
 9 Мы бо - га - ты му - жи - ки Тиру ты, ну - ты, тиру ты, ну ты,
 13 На вой - ну ней - дёмъ. //дёмъ.

Пример 5. «Грибы», детская игра в обр. П. Чайковского.

Example 5. "The Mushrooms", a children's game arranged by P. Tchaikovsky.

народно-песенного творчества. Заметен их межэтнический состав русско-украинско-польский (возможно и немецкий). Авторы пытались дополнить известные игры новыми, сохраняя дух народного творчества и сходство с народными прототипами.

В тексте имеются указания, что определённые игры взяты из «Руководства к Детским садам, соч. А. Дараган» [10, с. 7], журнала «Детский сад», автор Л. Симонович [Там же, с. 14], из журнала «Учитель» [Там же, с. 21]. Особый интерес вызвала повсеместно известная игра в коршуна и курицу с цыплятами «Наседка с цыплятами». Любопытно, что мелодия для неё, заимствованная из подблюдной песни «Слава»,

представленной сначала у Львова и Прача [18, с. 164], а затем у Римского-Корсакова в «100 русских народных песнях» [19, с. 88], попадает и в оперную классику как лейтмотив, связанный с образом русского царя. **Эти факты подчёркивают полифункциональное существование напева, приспособленность к различным условиям – обряда и игры, трансформацию его в творческом процессе композиторской деятельности.**

В настоящее время сохранились почти без изменений только три игры «Серый волк», «Садовник» и «Прятки». Остальные либо совсем неизвестны в обществе, либо известны узкому кругу

При-ка зал бо - ро - вик, сам боль-шой по - лко - вник, быть всем гри-бамна вой-ну:
 При-ка зал бо - ро - вик, сам боль-шой по - лко - вник, быть всем гри-бамна вой-ну:

Пример 6. «Приказал Боровик», шуточный кант XVIII века.

Example 6. "Borovik ordered", a comic canto of the XVIII century.

детей и руководителей, занимающихся и работающих в фольклорных коллективах. Примером тому являются святочный «Курилка», также как и игра из приложения «Ворота и шары». Задача педагогов дополнительного образования и специалистов в сфере народно-певческого искусства – воссоздать, сохранить старинные детские игры и песни, а главное – передать этот бесценный опыт подрастающему поколению. В этом отношении собрание М. А. Мамонтовой и М. Т. Соловьевой является очень редким и ценным методическим пособием, так как в нём не только содержится описание игр с пением и без пения, но и подробно изложены правила.

Из приведённых примеров становится ясно, что в сборнике оказались и подлинные народные игры, напевы, тексты песен, и авторские образцы, в том числе составленные методистами детских садов из мелодий разных народов. Это свидетельствует о большой востребованности детского фольклора в воспитательном процессе в дошкольном образовании в России в дореволюционный период. Поскольку мелодии детских песен практически отсутствовали, пробел восполнялся заимствованием иных или сочинением авторских. Но факт наличия подлинных или обработанных детских мелодий и игр весьма ценен: они усваивались детьми различных социальных групп, являясь дидактическим материалом для учебного процесса, давая представление о традиции и этнических установках вхождения в социум, они явились образцами для творческого подхода в создании педагогами собственных игр воспитательного и развлекательного характера.

А. И. Рубец «Двести шестнадцать народных украинских напевов»

Большое значение для формирования представления о детском музыкальном

фольклоре имеет сборник Александра Ивановича Рубца «Двести шестнадцать народных украинских напевов» (1872) [16]. Записи части напевов были проведены в Стародубском, Новозыбковском уездах, вошедших в Брянскую область и относившихся к Черниговской губернии, где влияние русской традиции было не менее важным, чем украинской. В числе записей обнаружены колядки – № 34 «Павочка ходя», приведённая в хрестоматии Н. Бачинской и Т. Поповой, веснянки – № 3 «Весна, весняночка» (Новозыбковский уезд), варианты будут записаны Свитовой в XX веке, № 11 «Выйди, выйди Иванко» (Стародуб). П. И. Чайковский обращался к сборнику Рубца неоднократно и применил темы в концерте для фортепиано с оркестром и операх-обрядах «Майская ночь» и «Ночь перед Рождеством». Игра «Заинька» № 5 (пример 7) – Новозыбковский район, детская песня. В мелодии распространённый в детском фольклоре приём из потешек – интонирование на одном звуке, нисходящие трихорды, квартовые и квинтовые ходы. Ритм преимущественно простой с чередованием восьмых и четвертей. Тип фактуры – унисон.

№ 53 «Повадился журавель» отнесена к «весильным»; обрядовые № 57 «Куквала зозуленька» и № 67 «Летіла стріла», в которых участвовали дети и молодёжь в обрядах «Вождение стрелы» и «Похороны кукушки».

Важная информация приводится И. С. Поповой по поводу участия А. И. Рубца в издании сборника песен для детского сада (1893): «В соавторстве с Е. Н. Водовозовой появилась публикация “Одноголосные детские песни и подвижные игры с русскими народными мелодиями”, несколько раз переизданная и получившая одобрение Учёного совета Петербургской консерватории в качестве

Очень скоро

Якь за же - ну зай - ца кли - ньемъ илинь - емъ, ба - ло - вень -
 6
 еч - комъ, Ку - ди хочь пе - ре - скочь да не вис - ко - чивъ. Зай -
 12
 чи - ку сі - рень - кій, Зай - чи - ку бі - лень - кій.

Пример 7. «Зайка», детская песня.

Example 7. "Zainka", a children's game.

учебного пособия по начальному музыкальному образованию» [20, с. 32]. Из этого следует, что А. И. Рубец не только собирал песни, но и считал необходимым их пропаганду, с целью воспитания на их основе маленьких музыкантов.

Собрание А. И. Рубца стало заметным явлением в истории фольклористики, в деле изучения и понимания сохранности фольклора, в том числе и тех его пластов, в которых были задействованы дети. Примеры из него многократно включались в более поздние сборники и хрестоматии.

Н. Х. Вессель и Е. К. Альбрехт. Сборник «Гусельки»

В 1875 году в Санкт-Петербурге вышел сборник «Гусельки» – составители Николай Христианович Вессель и Евгений Карлович Альбрехт [21]. Сборник был одобрен советом профессоров Санкт-Петербургской консерватории и стал самым популярным изданием для детей того времени. Он предназначен прежде всего для работников детских садов, так как ориентирован на детей данной возрастной группы.

В «Гусельках» два раздела. В первый из них помещены народные колыбельные

песни и прибаутки. Тексты многих были заимствованы из сборников Шейна, Бессонова, Кудрявцева. Нотных примеров на образцы до этого не имелось, так как они ещё никем не были записаны. Мелодии восьми «баюшек» составители записали с голоса четырёх нянюшек, «причём каждая няня дала свой особенный напев (см. № 3 «Баю, баюшки», № 4 «Бай, бай, люли, люли», № 5 «Бай, бай, бай» и № 8 «Баю, баюшки, баю»), отличающийся от других своим особым прелестным колоритом, хотя в основном строе все эти напевы имеют много сходства» [21, с. 10]. Напевы народных прибауток также записаны с голоса деревенских девушек и женщин.

Во втором разделе помещены преимущественно русские народные песни, некоторые из них впервые увидели свет в данном издании (№№ 69, 71, 72, 73, 81, 90 и др.). Чтобы разнообразить песенный репертуар детей несколько литературных песен были положены на общеизвестные музыкальные мотивы и включены во второй раздел.

Составители в предисловии пишут о том, что стоило бы включить побольше игровых песен, но в детских садах того времени (модель Фребелевских детсадов) игры стали «через чур деланными... на немецкий лад», «не имели никакого

художественного значения и совершенно непригодны для детского пения» [21. с. 11]. Поэтому всего несколько образцов из книги Е. Н. Водовозовой «Умственное развитие детей» [22] вошли в издание: № 85 «Сел скорее, мужичок», № 92 «Работники», № 95 «Лягушка», № 107 «Садовнички». В разделе авторы «предпочли напечатать» несколько общеизвестных хороводных и игровых народных песен: № 27 «Уточка», № 34 «Маки, маки, маковочки», № 38 «Заплетися, плетень», № 39 «А гуси, вы гуси», № 44 «А мы просо сеяли», № 47 «Вдоль да по речке», № 54 «Как по морю», № 55 «Во саду ли в огороде», № 86 «Журавель», № 99 «Лев». Среди перечисленных мы видим уже встречавшиеся сюжеты, подерживаемые народной традицией.

«Гусельки» – один из первых в России детский сборник с фортепианным аккомпанементом. Аккомпанемент достаточно простой, что даёт возможность подыгрывать мелодии всем, кто имеет даже первоначальные навыки игры на фортепиано.

Е. А. Покровский «Детские игры, преимущественно русские»

В 1895 году вышла книга Егора Арсеньевича Покровского «Детские игры, преимущественно русские», в которой он собрал и систематизировал более 500 детских игр [23]. Многие из них рассматриваются комплексно от жеребьёвки до казания.

В собрании имеются «Игры с песнями и хороводами», перешедшие из «Руководства по устройству детских садов А. Я. Симоновича («Лён», Заинька», «Просо», «Плетень», «А на горе мак»), заимствованных в свою очередь по словам Покровского «у наших крестьян и несколько переделанных, которые в то же время с полнейшим удобством можно было бы рекомендовать для игр в любом детском саду» [23, с. 186]. Данное пояснение подчёркивает педагогическую и воспитательную направленность игр.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, следует заметить, что с отменой в России крепостного права значительно возросло внимание музыкантов к воспитанию подрастающих поколений на веками отточенных образцах детского фольклора. Прослеживается всё более явно выраженный интерес к собиранию и изучению детского музыкального фольклора, составлению репертуарных сборников. Предпринимаются попытки научного осмысления детского фольклора, касающиеся его классификации.

В настоящее время рассмотренные в статье сборники могут помочь педагогам-практикам решать проблемы подбора и освоения репертуара в детских народно-певческих коллективах, при организации досуга детей в системе дошкольного воспитания, а также в обучении юных музыкантов в системе дополнительного образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Капица Ф. С. Русский детский фольклор: Учебное пособие для студентов вузов / Ф. С. Капица, Т. М. Колядич. М.: Флинта: Наука, 2002. 320 с.
2. Ларин А. М. О детском музыкальном фольклоре в России // Вестник МГУКИ, № 5, 2008. С. 214–216.
3. Бессонов П. А. Детские песни. М.: Тип. Бахметева, 1868. 253 с.

4. *Шейн П. В.* Русские народные песни. М.: Университетская типография, 1870. 611 с.
5. *Шейн П. В.* Великорус в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т.п. / Материалы, собранные и приведённые в порядок П. В. Шейном. Том 1. Вып. 1 и 2. Санкт-Петербург: Тип. Императорской АН, 1898, 1900. 393 с.
6. *Мельников М. Н.* Русский детский фольклор: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. N 2101 «Рус. яз. и лит». М.: Просвещение, 1987. 239 с.
7. *Кудрявцев В. Ф.* Детские игры и песенки Нижегородской губернии: этнографические материалы // Нижегородский сборник Т. IV. / под ред. А. С. Гациского. Нижний Новгород: Нижегородский губернский статистический комитет, 1871. С. 167–238.
8. *Пушкина С. А., Григоренко В. М.* Приокские народные песни. М.: Советский композитор, 1970. 260 с.
9. *Татаринова Т. Л.* Черты поэтики скоморошин и небылиц и их отражение в других смеховых жанрах // Актуальные проблемы высшего музыкального образования / гл. ред. Сиднева Т. Б. Нижний Новгород, 2017. № 2 [44]. С. 45–51.
10. *Детские игры и песни: Подвижные игры с пением, песни и подвижные игры без пения* / Сост. М. А. Мамонтова, М. Т. Соловьева. М.: Издание Детского сада М.: Т. Соловьевой, 1872. 87 с. ил., нот.
11. *Мамонтова М.* Детские песни на русские и малороссийские напевы: с аккомпанементом фортепиано / составлены М. Мамонтовой; под редакцией П. Чайковского; с приложением тех же песен в трёхголосном переложении К. Альбрехта. 7-е изд. [Б. м.]: П. Юргенсон, 1872. 56 с. (Москва: РГБ, 2013).
12. *Сазонова Т. Н.* Северный детский фольклор как источник нравственных традиций // Сохранение и развитие культурного наследия Русского Севера. Творческое наследие Н. К. Мешко: [материалы Всерос. науч.-практ. конф.] / М-во образования, науки и культуры Арханг. обл., ГУК АО «Гос. Акад. Сев. рус. нар. хор»; [сост.: Игнатъева С. К.; ред.: Коростелева И. В.]. Архангельск, 2011. С. 115–118.
13. *Балакирев М. А.* Русские народные песни. М.: Музгиз, 1957. 375 с.
14. *Грановская Н. П.* Колыбельные песни. Пестушки. Потешки // Песенный фольклор земли Нижегородской. 7 тетрадей. Нижний Новгород: ОНМЦ, 1997.
15. Русские народные песни, собранные и изданные для пения и фортепиано Даниилом Кашиным / под ред. В. Беляева; Предисловия В. Беляева, В. Натансона, Б. Грановского и Д. Кашина. М.: Государственное музыкальное издательство, 1959. 343 с.
16. *Рубец А. И.* Двести шестнадцать народных украинских напевов: Для пения без сопровождения / Записал и изд. А. И. Рубец. М.: нотопечатня П. Юргенсона в Москве, 1872. 55 с.
17. *Ливанова Т. Н.* Русская музыкальная культура XVIII века в её связях с литературой, театром и бытом: Исследования и материалы / Акад. наук СССР. Ин-т истории искусств. Т. 1. М.: Музгиз, 1952. 534 с.
18. Русские народные песни, собранные Николаем Львовым, положенные на музыку Иваном Прачем и опубликованные в 1790–1806 гг. / изд. подготовлено Е. Е. Васильевой, В. А. Лапыным; оформление А. В. Стрельникова. Санкт-Петербург: Союз композиторов Санкт-Петербурга; Композитор Санкт-Петербург, 2012. 216 с.
19. *Римский-Корсаков Н. А.* Сто русских народных песен. М.: Музыка. 1977. 224 с.
20. *Попова И. С.* Профессор Петербургской консерватории А. И. Рубец (1837–1913) // Этномузыкология: история формирования научно-образовательных центров, методы и результаты ареальных исследований: Материалы международных научных конференций 2011–2012

- годов / Санкт-Петербургская гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова; редкол.: Г. В. Лобкова (науч. ред.); К. А. Мехнецова (отв. ред.), И. Б. Теплова (отв. ред.) и др. СПб.: Скифия-принт, 2014. С. 26–35.
21. Гусельки. 128 колыбельных, детских и народных песен и прибауток. С голосами и с аккомпанементом фортепьяно: художественная литература / сост. Н. Х. Вессель, Е. К. Альбрехт. Изд. 4-е. Санкт-Петербург: Тип. В. С. Балашева и К°, 1881. 105 с.
 22. *Водовозова Е. Н.* Умственное развитие детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста / Книга для воспитателей. Санкт-Петербург: Типография А. М. Котомина, 1871. 267 с.
 23. *Покровский Е. А.* Детские игры, преимущественно русские (в связи с историей, педагогической, гигиеной). М.: Типография А. А. Карцева, 1887. 368 с.
 24. О жизни М. А. Мамонтовой. URL: https://vk.com/wall-68741417_13800 (дата обращения 10.08.2021).
 25. *Старостина Т. А.* Ладовая систематика русской народной песни. URL: <http://www.kholopov.ru/arc/starostina-rnp.pdf> (дата обращения 29.03.2020).

Поступила 24.08.2021, принята к публикации 27.09.2021.

Об авторе:

Кислова Оксана Николаевна, преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (улица Ульянова, 1, г. Нижний Новгород, Российская Федерация, 603005), соискатель кафедры теории музыки Нижегородской государственной консерватории имени М. И. Глинки, o.kislova@inbox.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

1. Kapitsa F. S. *Russkij detskij fol'klor: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov* [Russian Children's Folklore: A Textbook for University Students]. F. S. Kapitsa, T. M. Kolyadich. Moscow: Flinta: Nauka Publ., 2002. 320 p. (in Russian).
2. Larin A. M. О детском muzykal'nom fol'klore v Rossii [On Children's Musical Folklore in Russia]. *Vestnik MSIC = Bulletin of the MSIC*. 2008, no. 5, pp. 214–216 (in Russian).
3. Bessonov P. A. *Detskie pesni* [Children's Songs]. Moscow: Printing House by Bakhmetev, 1868. 253 p. (in Russian).
4. Shane P. V. *Russkie narodnye pesni* [Russian Folk Songs]. Moscow: University Printing House, 1870. 611 p. (in Russian).
5. Shane P. V. Velikorus v svoih pesnyah, obryadah, obyчайah, verovaniyah, skazkah, legendah i t.p. [Velikorus in His Songs, Rituals, Customs, Beliefs, Fairy Tales, Legends, etc.]. *Materials collected and put in order by P. V. Shane. Volume 1. Issues 1 and 2*. St. Petersburg: Printing House of Imperial Academy of Sciences, 1898, 1900. 393 p. (in Russian).
6. Mel'nikov M. N. *Russkij detskij fol'klor* [Russian Children's Folklore]. A Textbook for Teachers in the Specialty No. 2101 "Russian Language and Literature". Moscow: Prosveshchenie Publ., 1987. 239 p. (in Russian).

7. Kudryavtsev V. F. *Detskie igry i pesenki Nizhegorodskoj gubernii: etnograficheskie materialy* [Children's Games and Songs of the Nizhny Novgorod Province: Ethnographic Materials]. *Nizhny Novgorod Collection Vol. IV*. Edited by A. S. Gatsisky. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Provincial Statistical Committee Publ., 1871, pp. 167–238 (in Russian).
8. Pushkina S. A., Grigorenko V. M. *Priokskie narodnye pesni* [Prioksky Folk Songs]. Moscow: Sovetsky kompozitor Publ., 1970. 260 p. (in Russian).
9. Tatarinova T. L. *CHerty poetiki skomoroshin i nebylic i ih otrazhenie v drugih smekhovykh zhanrah* [Features of the Poetics of Skomoroshin and Tall Tales and Their Reflection in Other Funny Genres]. *Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya* [Actual Problems of Higher Musical Education]. Chief Editor Sidneva T. B. Nizhny Novgorod, 2017, no. 2 [44], pp. 45–51 (in Russian).
10. *Detskie igry i pesni: Podvizhnye igry s peniem, pesni i podvizhnye igry bez peniya* [Children's Games and Songs: Active Games, Singing Songs and Movement Games without Singing]. Comp. M. A. Mamontova, T. M. Solovyov. Moscow: Kindergarten Publishing by M. T. Solovieva, 1872. 87 p., ill., notes (in Russian).
11. Mamontova M. *Detskie pesni na russkie i malorossijskie napevy: s akkompanementom fortepiano* [Children's Songs on Russian and Little Russian Tunes: with Piano Accompaniment]. Composed by M. Mamontova; edited by P. Tchaikovsky; with the application of the same songs in a three-voice arrangement by K. Albrecht. 7th ed. [B. M.]: P. Jurgenson, 1872. 56 p. (Moscow: RSL, 2013) (in Russian).
12. Sazonova T. N. *Severnyj detskij fol'klor kak istochnik нравstvennykh traditsij* [Northern Children's Folklore as a Source of Moral Traditions]. *Sokhranenie i razvitie kul'turnogo naslediya Russkogo Severa. Tvorcheskoe nasledie N. K. Meshko* [Preservation and Development of the Cultural Heritage of the Russian North. Creative Heritage of N. K. Meshko]. Materials of the All-Russian scientific and practical conference. Ministry of Education, Science and Culture of the Arkhangelsk region, Main Department of Culture of the administrative district "State Academic Northern Russian Folk Choir"; comp.: Ignatieva S. K.; ed.: Korosteleva I. V. Arkhangelsk, 2011, pp. 115–118 (in Russian).
13. Balakirev M. A. *Russkie narodnye pesni* [Russian Folk Songs]. Moscow: Muzgiz Publ., 1957. 375 p. (in Russian).
14. Granovskaya N. P. *Kolybel'nye pesni. Pestushki. Poteshki* [Lullabies. Pestushki. Nursery Rhymes]. *Pesennyj fol'klor zemli Nizhegorodskoj. 7 tetradej* [Song Folklore of the Nizhny Novgorod land. 7 notebooks]. Nizhny Novgorod: Regional Scientific and Methodological Center Publ., 1997 (in Russian).
15. *Russian Folk Songs Collected and Published for Singing and Piano by Daniil Kashin*. Edited by V. Belyaev; Forewords by V. Belyaev, V. Natanson, B. Granovsky and D. Kashin. Moscow: State Music Publishing House, 1959. 343 p. (in Russian).
16. Rubets A. I. *Dvesti shestnadsat' narodnykh ukrainskikh napevov: Dlya peniya bez soprovozhdeniya* [Two Hundred and Sixteen Ukrainian Folk Tunes: For Singing without Accompaniment]. Recorded and published by A. I. Rubets. Moscow: P. Yurgenson's notoprinting in Moscow, 1872. 55 p. (in Russian).
17. Livanova T. N. *Russkaya muzykal'naya kul'tura XVIII veka v eyo svyazyah s literaturoj, teatrom i bytom: Issledovaniya i materialy* [Russian Musical Culture of the XVIII Century in its Relations with Literature, Theater and Everyday Life: Research and Materials]. Academy of Sciences of the USSR. Institute of Art History. Vol. 1. Moscow: Muzgiz Publ., 1952. 534 p. (in Russian).

18. *Russian Folk Songs Collected by Nikolai Lviv, Set to Music by Ivan Prach and Published in 1790–1806*. Ed. prepared by E. E. Vasilyeva, V. A. Lapin; designed by A.V. Strel'nikov. Saint-Petersburg: Union of Composers of Saint-Petersburg; Kompozitor Sankt-Peterburg Publ., 2012. 216 p. (in Russian).
19. Rimsky-Korsakov N. A. *Sto russkikh narodnykh pesen* [One Hundred Russian Folk Songs]. Moscow: Muzyka Publ.. 1977. 224 p. (in Russian).
20. Popova I. S. Professor Peterburgskoj konservatorii A. I. Rubets (1837–1913) [Professor of the St. Petersburg Conservatory A. I. Rubets (1837–1913)]. *Etnomuzykologiya: istoriya formirovaniya nauchno-obrazovatel'nykh tsentrov, metody i rezul'taty areal'nykh issledovanij* [Ethnomusicology: The History of the Formation of Scientific and Educational Centers, Methods and Results of Areal Research]. Materials of International Scientific Conferences 2011–2012 St. Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov; editors: G. V. Lobkova (scientific ed.); K. A. Mehnetsova (ed.), I. B. Teplov (ed.), etc. Saint-Petersburg: Skifiya-print, 2014, pp. 26–35 (in Russian).
21. *Gusel'ki. 128 kolybel'nykh, detskikh i narodnykh pesen i pribautok. S golosami i s akkompанementom fortep'яno: khudozhestvennaya literatura* [Guselki. 128 Lullabies, Children's and Folk Songs and Jokes. With Voices and Piano Accompaniment: Fiction]. Comp. by N. H. Wessel, E. K. Albrecht. 4th ed. Saint-Petersburg: Printing House "V. S. Balasheva i K°", 1881. 105 p. (in Russian).
22. Vodovozova E. N. *Umstvennoe razvitie detej ot pervogo proyavleniya soznaniya do vos'miletnego vozrasta. Kniga dlya vospitatelej* [Mental Development of Children from the First Manifestation of Consciousness to the Age of Eight. Book for educators]. Saint-Petersburg: A. M. Kotomin's Printing House, 1871. 267 p. (in Russian).
23. Pokrovsky E. A. *Detskie igry, preimushchestvenno russkie (v svyazi s istoriej, pedagogikoj, gigienoj)* [Children's Games, Mainly Russian (in Connection with History, Pedagogy, Hygiene)]. Moscow: A. A. Kartsev's Printing house, 1887. 368 p. (in Russian).
24. *O zhizni M. A. Mamontovoj* [About the Life of M. A. Mamontova]. Available at: https://vk.com/wall-68741417_13800 (accessed 10.08.2021) (in Russian).
25. Starostina T. A. *Ladovaya sistematika russkoj narodnoj pesni* [The Fret Systematics of the Russian Folk Song]. Available at: <http://www.kholopov.ru/arc/starostina-rnp.pdf> (accessed 29.03.2020) (in Russian).

Submitted 24.08.2021; revised 27.09.2021.

About the author:

Oksana N. Kislova, Teacher of the Department of Production and Music Education of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Ulyanova str., 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603005), Applicant of the Department of Music Theory Nizhny Novgorod State Conservatory named after M. I. Glinka, o.kislova@inbox.ru

The author has read and approved the final manuscript.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РУКОВОДСТВЕ ДИПЛОМНЫМИ РАБОТАМИ ВЫПУСКНИКОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

М. Д. Корноухов,

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Российская Федерация, 196605

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые положительные и негативные аспекты, а также тенденции в выборе тем выпускных квалификационных работ будущими музыкантами-педагогами. В частности, в числе позитивных признаков отмечается заметное снижение количества формальных дипломных «материалов по необходимости», всё более чётко обозначенная их ориентированность на конкретное место работы студента и широкая амплитуда проблематики. Вместе с тем автор указывает на не всегда приемлемый уровень изложения материала и критического анализа источников, а также неумение выпускника выявлять разные точки зрения, исследовать их аргументацию. Одним из путей повышения эффективности научного руководства дипломными работами автор считает обращение к синергетическому подходу. Концептуально-методологические принципы синергетической парадигмы, обусловленные способностью различных систем к саморазвитию за счёт использования их внутренних возможностей по нелинейным законам, в педагогике музыкального образования выражаются в многовариантности методов (и/или альтернативности их выбора), актуальных в профессиональном становлении музыканта-педагога. В такой образовательной модели это означает предоставление каждому студенту права индивидуального движения к профессиональному и творческому становлению, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения. Данный подход даёт возможность научному руководителю оценить, спрогнозировать перспективу развития каждого студента, вовремя диагностировать методические и прочие лакуны, отказаться от чрезмерной регламентации учебного процесса в пользу более свободного, индивидуального, творческого содержания, а также максимально точно учитывать профессиональный контекст.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, научно-исследовательская подготовка студентов, дипломная работа, синергетический подход.

© Корноухов М. Д., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Благодарности: Статья написана в русле научно-исследовательского направления кафедры музыкальных дисциплин Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина «Историко-теоретические проблемы музыкального образования: традиции и новаторство в XXI веке». Автор посвящает данную работу памяти своего Учителя, замечательного музыканта и человека, профессора Э. Б. Абдуллина, открывшего ему мир музыкально-педагогической науки.

Для цитирования: Корноухов М. Д. Синергетический подход в руководстве дипломными работами выпускников музыкально-педагогических вузов // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 159–170. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-159-170.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-159-170

SYNERGISTIC APPROACH IN THE MANAGEMENT OF DIPLOMA WORKS OF GRADUATES OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Mikhail D. Kornoukhov,

Pushkin Leningrad State University,
Saint-Petersburg, Pushkin, Russian Federation, 196605

Abstract. The article discusses some positive and negative aspects, as well as trends in the choice of topics for final qualifying works by future musicians-teachers. In particular, among the positive signs, there is a noticeable decrease in the number of formal diploma “materials as needed”, their focus on the specific place of work of the student is becoming more clearly marked, and a wide range of issues is being discussed. At the same time, the author points out that the level of presentation of the material and critical analysis of sources is not always acceptable, as well as the inability of the graduate to identify different points of view, to investigate their argumentation. The author considers one of the ways to increase the effectiveness of scientific management of diploma works to be an appeal to a synergetic approach. The conceptual and methodological principles of the synergetic paradigm, due to the ability of various systems to self-development through the use of their internal capabilities according to nonlinear laws, are expressed in the pedagogy of music education in the multivariance of methods (and/or the alternative of their choice), relevant in the professional development of a musician-teacher. In such an educational model, this means giving each student the right to individually move towards professional and creative development, stimulating independent choice and making responsible decisions. This approach makes it possible for the scientific supervisor to assess and predict the future development of each student, to diagnose methodological and other gaps in time, to abandon excessive regulation of the educational process in favor of a more free, individual, creative content, as well as to take into account the professional context as accurately as possible.

Keywords: music-pedagogical education, research training of students, final qualification work, synergetic approach.

Acknowledgements: The article is written in line with the research direction “Historical and Theoretical Problems of Music Education: Traditions and Innovation in the XXI Century” at the Department of Musical Disciplines of Pushkin Leningrad State University. The author dedicates this work to the memory of his Teacher, a wonderful musician and person, Professor E. B. Abdullin, who opened the world of music and pedagogical science to him.

For citation: Kornoukhov M. D. Synergistic Approach in the Management of Diploma Works of Graduates of Musical and Pedagogical Universities. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2020, vol. 9, no. 3, pp. 159–170. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-159-170.

Введение

Итоговая государственная аттестация – это своего рода «парадный фасад» учебного заведения, конкретной выпускающей кафедры. Мы видим конечный результат всего периода обучения студента в вузе, уровень приобретённых знаний, умений и навыков, набор соответствующих компетенций. Защита выпускной квалификационной работы (ВКР) – важнейшая часть этой процедуры. Исходя из руководства дипломными студенческими работами (порядка нескольких десятков) уровня бакалавра заочной формы обучения на кафедре музыкальных дисциплин Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, можно сделать некоторые предварительные выводы, обозначить основные тенденции, выявить слабые места и предложить возможные пути повышения эффективности в этой части профессиональной подготовки молодых специалистов.

Позитивные тенденции

В целом хотелось бы выразить осторожный оптимизм по поводу перспектив

улучшения качества ВКР будущих учителей музыки. На мой взгляд, самая позитивная тенденция, которую я наблюдаю в руководимых мною работах, – заметное снижение количества формальных дипломных «материалов по необходимости», написанных по всем правилам и соответствующих всем стандартам, но не имеющих главного достоинства – своего авторского, личностного отношения к выбранной теме. Всё чаще студентам абсолютно не всё равно, на какую тему писать диплом. Отчасти сыграла свою роль серьёзная проверка ВКР в системе «антиплагиат» и контроль кафедры и научного руководителя на разных стадиях её написания.

Второй положительный момент – всё более обозначенная ориентированность дипломных исследований на конкретное место своей работы, выражающаяся не только в выборе темы, но и отточенности её формулировки, вариантном поиске локального сегмента исследовательского интереса по изучаемой проблематике, консультации в этом контексте как со своим научным руководителем, так и, например, старшими коллегами по месту работы или практики. Молодой специалист

(и это особенно заметно в заочном обучении) всё больше ощущает себя **значимым субъектом музыкально-образовательной среды, способным её улучшать, преобразовывать, в том числе выявляя и корректируя слабые, проблемные «участки» своей профессиональной деятельности.** Этот тезис нашёл отражение в ряде работ последних лет, в частности, Е. В. Барановой [1], В. А. Бузиной [2], М. В. Елисеевой [3], И. В. Кудинова [4]. Обычно это уязвимые места, где «буксует» методическая, коммуникативная, аналитическая и другие профессиональные компетенции молодого специалиста, и определяются эти лакуны именно эмпирическим путём, в том числе (и наиболее интенсивно!) в период работы над дипломом.

Далее идёт настройка точного вектора изучения выбранной темы. Чаще всего можно наблюдать стремление студентов «объять необъятное». Приходится суживать, ограничивать рамки исследовательского анализа, уточнять угол видения проблемы, ракурс её постановки и решения. Очень многое зависит от продуманности формулировки темы ВКР – первое, что читает рецензент и члены государственной комиссии на защите. И это впечатление многое значит. Кроме того точное изложение темы во многом определяет и дальнейшую кропотливую работу по диплому – направление поиска, возможные неожиданные «ходы», обращение к тем или иным библиографическим источникам.

Ещё один аспект, безусловно, продуктивный – широкая амплитуда проблематики защищаемых будущими учителями музыки работ, что подтверждает тезис о практико-ориентированном векторе дипломных исследований и отражает специфику музыкально-педагогической профессии с необычайно обширным спектром

применения специалистами своих знаний и умений.

Действительно, очевиден разностный перечень профессий, в которых востребованы выпускники музыкально-педагогических факультетов. Помимо трёх основных градаций – учитель музыки в общеобразовательных школах, преподаватели различных (что тоже надо иметь в виду) учебных дисциплин в ДМШ и ДШИ, музыкальные работники дошкольных учреждений – это могут быть исполнители (например, хористы в светских и церковных хорах, артисты оркестров и ансамблей), сотрудники разного рода молодёжных учреждений, подростковых клубов, Домов детского творчества и Дворцов культуры, служащие департаментов культуры и образования и т.д. Кроме того надо учитывать вокальную и инструментальную специализации студентов в вузе. Всё это находит своё отражение в тематике выпускных квалификационных работ.

Распространённые недостатки в студенческих дипломах

Среди недостатков, наиболее часто встречающихся в работах студентов, – качество изложения материала. Здесь стиль написания во многом коррелируется с разговорной манерой конкретного студента, его культурно-образовательным уровнем. Трудно даётся выпускникам овладение профессиональным, доступным, но не обиходным и тем более квазинаучным языком. Много повторов, нет потребности искать синонимы и более точные формулировки, отсутствие целостной, хорошо продуманной, архитектурно выверенной структуры ВКР, частое перескакивание с одного на другое и возвращение к первоначальному тезису.

Отмеченные недостатки сравнительно легко исправляются. Гораздо труднее

привить студенту навыки методологического анализа, сформировать методологическую культуру как профессионально-личностное качество, как неизменный и незаменимый инструментарий в его повседневной педагогической деятельности.

В этом плане следует отметить во многих работах недостаточный уровень критического анализа источников, неумение выявлять разные точки зрения, исследовать их аргументацию, с чем-то соглашаться, а с чем-то нет. Любой тезис, полученный из печатных изданий, нередко воспринимается как истина в последней инстанции. Обращение к источникам информации часто бывает поверхностным и односторонним.

К данной проблеме примыкает и другая – некачественный визуальный ряд многих выпускных квалификационных работ. Небрежное форматирование, неправильное оформление ссылок и библиографии, даже грамматические ошибки, увы, встречающиеся довольно часто. Приходится объяснять, что это вопрос гигиены. Неряшливый текст – как отсутствие привычки чистить зубы, мыть руки и т.д. И, конечно, образец неуважения к своему потенциальному читателю, в данном случае к педагогам кафедры и членам аттестационной комиссии.

Финальная стадия работы со студентом заключается в его вербальной тренировке непосредственно перед защитой. Здесь есть множество нюансов. Далеко не всегда удаётся получить исчерпывающий ответ на поставленный вопрос по диплому. Студенты часто слушают вопрос недостаточно внимательно и нерационально, не пытаясь понять его суть. Отсюда и ответы – неубедительные, неточные, приблизительные. Тренировки в этом отношении дают свои положительные результаты. Выпускник учится именно

защищать свою позицию, убедительно её аргументируя и обосновывая.

Полезно целенаправленно учить своих студентов умению задавать себе и другим содержательные вопросы разного уровня – информативные, предполагающие краткий исчерпывающий ответ; вопросы-размышления, дающие пространство для дискуссии и сопоставления разных точек зрения; так называемые «детские» вопросы на нестандартность мышления, развитие фантазии и ассоциаций; риторические, обозначающие проблему и путь её решения и т.д. Студенты-заочники, на мой взгляд, ввиду возраста, жизненного и педагогического опыта, общественного статуса имеют определённые преимущества перед студентом дневного отделения, что отмечает в частности Е. Н. Шумилова [5].

При написании диплома также немаловажное значение имеет обращение к цифровым и дистанционным образовательным ресурсам, знание их возможностей, классификации, систем доступа [6]. Способности студента в этой сфере во многом определяют степень самостоятельности написания ВКР. Научный руководитель должен стать эффективным организатором самостоятельной образовательной деятельности выпускника [7], возможно, высказывать какие-то интересные и неожиданные идеи, помогать в поиске справочной литературы, регулировать структуру дипломной работы.

Составление библиографического списка и работа с источниками – на сегодняшний день явно недооценённая компетенция выпускника музыкально-педагогического вуза, о чём пишет, в частности, Н. И. Песчанская [8]. Тезисы её работ двадцатилетней давности не только не утратили свою актуальность, но и приобрели настоящую злободневность. Рациональность и точное владение методами отбора ненужной

и второстепенной информации в сегодняшнем безбрежном океане Интернета – первостепенные качества обучающегося.

К сожалению, не всегда студенческие дипломные работы содержат достаточную аналитическую константу. В этом направлении в течение всего периода написания ВКР интенсивно формируется методологическая культура будущего педагога-музыканта. Необходимо помнить, что применение методологического анализа «носит всегда субъективный характер, поскольку он осуществляется конкретным человеком, естественно проявляющим к процессу анализа своё личностное отношение. Вместе с тем данный анализ носит и объективный характер, так как в его основе лежат знания из различных областей наук и искусств, объективные закономерности музыкально-педагогической деятельности» [9, с. 258]. Решение вышеперечисленных проблем, безусловно, требует от научного руководителя поиска эффективных путей педагогического воздействия в управлении работой над дипломом, актуализации целого комплекса как профессиональных, так и личностных качеств выпускника.

Синергетика как модель успешной самоорганизации обучающегося и нелинейных процессов в образовании

Одним из путей повышения качества и результатов процесса подготовки выпускниками дипломных работ представляется использование синергетического подхода как модели успешной самоорганизации обучающегося и нелинейных процессов в образовании. Один из основоположников этого подхода, выдающийся русский учёный и мыслитель, лауреат Нобелевской премии И. Р. Пригожин ещё в середине XX века говорил

о формировании современного мировидения в интенции вычленения «порядка из хаоса» [10]. В настоящее время достаточно интенсивно идеи синергетики разрабатываются в педагогике общегуманитарного профиля. В музыкально-педагогической науке этот подход ещё ждёт своего изучения и контекстуальной адаптации.

Концептуально-методологические принципы синергетической парадигмы обусловлены способностью различных систем к саморазвитию за счёт использования их внутренних возможностей, эволюционирования по нелинейным законам. Данная идея в педагогике музыкального образования выражается в многовариантности методов (и/или альтернативности их выбора), актуальных в профессиональном становлении учителя музыки. Действительно, творческая сущность профессии, обусловленная спецификой музыкального искусства, требует от специалиста диалектического единства обладания многими компетенциями и знаниями основ своего «ремесла» и способности к отказу от устоявшихся дидактических шаблонов, методических стереотипов и установок.

Обращение к основным постулатам синергетики как наиболее эффективным в руководстве исследовательской деятельностью обучающегося связано с возможностью не декларативного, а реального отношения к выпускнику как младшему коллеге, доверительных сотворческих взаимоотношений научного руководителя со студентом, доказавшим за время своего обучения в вузе право на собственное мнение и право на ошибку. Каждая экзаменационная сессия – рубеж профессионального становления будущего педагога-музыканта, выражающий его новые индивидуальные смыслы и значения и ещё более ориентированный на

конкретное место работы. Вполне естественно, что такой алгоритм образовательного процесса в своей финальной стадии требует новых моделей педагогического воздействия и соответственно, актуальных методов и средств обучения.

В частности, декларируемая в начале статьи усилившаяся практико-ориентированность ВКР далеко не всегда имеет прямое отношение к конкретному месту работы выпускника. Мы видим более сложную корреляцию – здесь учитывается и востребованность темы, её потенциальная рациональность и прагматичность, и знание «адресной аудитории». Наконец, личные вкусовые предпочтения и интересы студента, другие объективные и субъективные факторы. Так, например, весьма популярной на сегодняшний день становится тема музыкального краеведения. Как правило, она представлена на региональном материале и часто содержит малоизвестные и ценные исторические, культурологические сведения [11]. Работы такого рода, безусловно, имеют и воспитательно-патриотическую значимость. Близкое с обозначенной выше темой музыкальное просветительство сегодня также в ключевом тренде направлений музыкально-педагогической науки. Появляются кандидатские и докторские исследования (Е. Н. Яковлева [12], С. А. Поронок [13] и др.), рассматривающие различные аспекты этого феномена. Как весьма популярную назовём также тематику, связанную с концертной и конкурсной деятельностью учащихся, проявлением публичного исполнительского детского творчества и коммуникативным компонентом педагогики музыкального образования.

Для указанного круга тем характерно стремление авторов выйти «за рамки» рабочего места – школьного класса, музыкального инструмента, методических

приёмов. А значит требуется нечто большее, чем просто качественная структура и профессионально-дидактическое содержание дипломной работы. Синергетическая парадигма предполагает отход от неоправданной схематизации работы над дипломом, использования формальных параметров отдельных компонентов обучения и тем более всего процесса. В связи с этим представляется справедливым утверждение В. И. Андреева о том, что «формализация почти всегда связана с утратой части содержания, с обеднением исследуемых процессов и явлений. Поэтому она оказывается полезной для выявления отдельных связей, зависимостей, но оказывается недостаточной для общих выводов об их протекании» [14, с. 4]. Несомненно, это становится основополагающим в работе над выпускной квалификационной работой, где умение студента профессионально сформулировать выводы и наметить перспективу разработок заявленной темы является ключевым индикатором общего уровня диплома. Подчеркнём и качественно другой уровень диалогических взаимоотношений руководителя и студента в синергетической модели, где самоорганизующаяся сущность педагогической системы является логичным следствием объективных условий мотивации профессионального становления выпускника.

Что касается других принципов синергетики, а именно – многовариантности и альтернативности выбора, декларируемых, в частности, В. А. Игнатовой [15], то они изначально заложены в педагогике музыкального образования как педагогики искусства, где не может быть готовых «рецептов», раз и навсегда правильных решений, однозначных ответов на поставленные вопросы. «Открытая книга» синергетики постоянно излучает информационные

импульсы, тем самым поддерживая процесс напряжённого диалогического взаимодействия. Подчеркнём обязательное наличие обратной связи, поскольку выпускнику предоставлена возможность (или даже необходимость) непосредственной апробации положений дипломной работы в контакте уже с собственными учащимися в стенах общеобразовательной школы или учреждений дополнительного образования.

Подобный информационный обмен – изучение актуальной научно-методической литературы, освоение новинок учебного репертуара или же приобщение к музыкальным раритетам, знакомство с интересными образовательными проектами, реализуемыми по месту работы или практики студента, обсуждение дидактических локальных, но значимых проблем – эффективен только при актуализации синергетического подхода, при котором диалогические отношения имеют реальное воплощение и творческую направленность.

Безусловно, изменению подлежит и содержание научного руководства выпускными квалификационными работами с использованием механизмов нелинейности, незаданности как самого учебно-воспитательного процесса, так и его результативности. Ведь в синергетической модели результат всегда отличен от исходных установок участников образовательного процесса, поскольку не представляется возможным в точности прогнозировать итоговый уровень профессиональной компетентности выпускников. В связи с этим вполне обоснована лабильность форм и корректировка методов, обеспечивающих содержание учебного процесса. В такой образовательной системе многовариантность как содержательный принцип синергетики означает создание в учебном процессе условий

выбора и предоставление каждому студенту права индивидуального движения к профессиональному и творческому становлению, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения, обеспечения всей траектории развития альтернативного и независимого пути.

В работе над дипломом подобный выбор реализуется, в частности, через соответствие методологической базы целям и задачам исследования, репрезентативному корпусу библиографических источников – тот «коридор возможностей», в котором выпускник проявляет свою индивидуальную сущность. Это среда его профессионально-творческого «обитания», определяющая эрудицию, художественный вкус, личностные предпочтения. Фактор альтернативности, характерный для синергетического подхода, проявляется в критическом анализе рассматриваемых тезисов, в потребности (и необходимости) выбора своей собственной позиции.

Синергетический подход даёт возможность научному руководителю оценить, спрогнозировать перспективу развития каждого студента, вовремя диагностировать методические и прочие лакуны. На первый план выходит активно деятельная личность обучающегося с её правом выбора. Такая модель позволяет освободиться от чрезмерной регламентации учебного процесса в пользу более свободного, индивидуального, творческого содержания, а также максимально точно учитывать профессиональный контекст.

Заключение

Конечно, содержание научного руководства дипломной работой студента не должно ограничиваться только

синергетическими принципами. Без сомнения, необходима интеграция и сопряжение других подходов, в частности, субъектного и контекстного, использование эвристических методов и т.д. Вместе с тем специфика именно этого сегмента педагогической деятельности (включая уровень магистерских и кандидатских исследований) оптимально соответствует идеям синергетики как междисциплинарного дискурса и профессии педагога-музыканта, «первой среди равных»,

имеющей «широкий диапазон творческих возможностей, совершенно уникальных как в ряду педагогических специальностей, так и в номенклатурном перечне профессий в целом» [16, с. 26]. Восприняв такой синергетический «вирус», есть все основания полагать, что уровень и качество научно-исследовательской подготовки студентов станет важным фактором формирования ключевых компетенций и существенным компонентом их дальнейшей педагогической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Баранова Е. В. Современная информационно-образовательная среда вуза как механизм реализации требований стандартов нового поколения // Известия РГПУ имени А. И. Герцена, 2015. № 177. С. 70–73.
2. Бузина В. А. Организация мотивирующей социально-культурной среды профессионального образовательного учреждения // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции «Проблемы эффективного использования научного потенциала общества» Ч. 3. / Отв. ред. А. А. Сукиасян. Стерлитамак: АМИ, 2018. С. 55–61.
3. Елисеева М. В. Педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе вуза (на примере подготовки бакалавров педагогического образования): автореферат дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2016. 24 с.
4. Кудинов И. В. Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в системе заочно-дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2006. 214 с.
5. Шумилова Е. Н. Студент-заочник музыкально-педагогического вуза: штрихи к портрету // «Прорывные научные исследования как двигатель науки»: сборник статей Международной научно-практической конференции [в 3 ч.]: Ч. 2 / отв. ред. А. А. Сукиасян. Магнитогорск: МЦИИ Омега Сайнс, 2018. С. 228–230.
6. Сиговцев Г. С. Чарута М. А. О классификации и оценке цифровых образовательных ресурсов // Дистанционное и виртуальное обучение, 2009. № 11. С. 24–33.
7. Александрова Н. А. Организация самостоятельной образовательной деятельности студентов-заочников педагогического вуза на основе технологий дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2008. 24 с.
8. Песчанская Н. И. Дидактические основы формирования у студентов-заочников способов рациональной работы с учебной литературой. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 282 с.
9. Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации. Монография. М.: МПГУ, 2019. 280 с.
10. Пригожин И. Р. Самоорганизация в неравновесных системах / И. Р. Пригожин, Г. Николис. М.: Мир, 1979. 512 с.
11. Исаев И. Ф. Музыкально-педагогическое краеведение: теория и технология: монография / И. Ф. Исаев, Т. И. Степанова. Белгород: НИУ «БелГУ», 2017. 196 с.

12. Яковлева Е. Н. Возрождение традиций музыкального просветительства в молодёжной среде (на материале региональной культуры Курской области): автореферат дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.09. Саратов, 2016. 59 с.
13. Поронок С. А. Музыкальное просветительство как педагогическое средство формирования культурной среды зарубежных русскоязычных университетов (на примере Приднепровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко): дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. М., 2019. 233 с.
14. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: учеб. пособие для вузов по спец. «Образование». Казань: Изд-во Казанского ун-та, Центр экспертизы и маркетинга, 1996. 568 с.
15. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26–31.
16. Корноухов М. Д. Педагог-музыкант – «Primus inter pares»? // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. №1 (21). С. 25–37.

Поступила 19.04.2021, принята к публикации 30.08.2021.

Об авторе:

Корноухов Михаил Дмитриевич, профессор кафедры музыкальных дисциплин Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Петербургское шоссе, д. 10, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Российская Федерация, 196605), доктор педагогических наук, доцент, sobaka.mk@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

168

1. Baranova E. V. *Sovremennaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda vuza kak mekhanizm realizatsii trebovanij standartov novogo pokoleniya* [Modern Information and Educational Environment of the University as a Mechanism for Implementing the Requirements of New Generation Standards]. *Izvestiya RGPU imeni A. I. Gertsena = Izvestiya of The Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2015, no. 177, pp. 70–73 (in Russian).
2. Buzina V. A. *Organizatsiya motiviruyushchej social'no-kul'turnoj sredy professional'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Organization Motivating Socio-Cultural Environment of Professional Educational Institutions]. Collection of Articles on the Results of the International Scientific-Practical Conference “*Problems of the Effective Use of Scientific Potential of the Company*” Part 3. Edited by A. A. Sukiasyan. Sterlitamak: AMI Publ., 2018, pp. 55–61 (in Russian).
3. Eliseeva M. V. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya sub"ektno-professional'nogo potentsiala budushchikh uchitelej v obrazovatel'nom protsesse vuza (na primere podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya)* [Pedagogical Conditions for Increasing the Subject-Professional Potential of Future Teachers in the Educational Process of a University (On the Example of Training Bachelors of Pedagogical Education)]. Extended Abstract of the PhD Thesis (Pedagogy). Voronezh, 2016. 24 p. (in Russian).

4. Kudinov I. V. *Formirovanie lichnosti budushchego uchitelya kak sub"ekta pedagogicheskoy deyatel'nosti v sisteme zaочно-distantsionnogo obucheniya* [Formation of the Personality of the Future Teacher as a Subject of Pedagogical Activity in the System of Distance Learning]. PhD Thesis (Pedagogy). Ufa, 2006. 214 p. (in Russian).
5. Shumilova E. N. Student-zaochnik muzykal'no-pedagogicheskogo vuza: shtrikhi k portretu [A Part-Time Student of a Music and Pedagogical University: Strokes to a Portrait]. "Proryvnye nauchnye issledovaniya kak dvigatel' nauki" ["Breakthrough Scientific Research as an Engine of Science"]; a Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference [in 3 parts]; Part 2. Ed. by A. A. Sukiasyan. Magnitogorsk: MCI Omega Sciences, 2018, pp. 228–230 (in Russian).
6. Sigovtsev G. S. Charuta M. A. O klassifikatsii i otsenke tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov [On the Classification and Evaluation of Digital Educational Resources]. *Distantsionnoe i virtual'noe obuchenie* [Distance and Virtual learning], 2009, no. 11, pp. 24–33 (in Russian).
7. Aleksandrova N. A. *Organizatsiya samostoyatel'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov-zaochnikov pedagogicheskogo vuza na osnove tekhnologiy distantsionnogo obucheniya* [Organization of Independent Educational Activities of Part-Time Students of a Pedagogical University on the Basis of Distance Learning Technologies]. Extended abstract of the PhD Thesis (Pedagogy). Saratov, 2008. 24 p. (in Russian).
8. Peschanskaya N. I. *Didakticheskie osnovy formirovaniya u studentov-zaochnikov sposobov ratsional'noj raboty s uchebnoj literaturoj* [Didactic Foundations of the Formation of Methods of Rational Work with Educational Literature Among Part-Time Students]. PhD Thesis (Pedagogy). Moscow, 1993. 282 p. (in Russian).
9. Abdullin E. B. *Metodologicheskaya podgotovka muzykanta-pedagoga: sushchnost', struktura, process realizatsii* [Methodological Training of a Musician-Teacher: The Essence, Structure, Process of Implementation]. Monograph. Moscow: MPGU Publ., 2019. 280 p. (in Russian).
10. Prigozhin I. R. *Samoorganizatsiya v neravnovesnykh sistemakh* [Self-Organization in Nonequilibrium Systems]. I. R. Prigozhin, G. Nikolis. Moscow: Mir Publ., 1979. 512 p. (in Russian).
11. Isaev I. F. *Muzykal'no-pedagogicheskoe kraevedenie: teoriya i tekhnologiya* [Musical and Pedagogical Local History: Theory and Technology]. Monograph. I. F. Isaev, T. I. Stepanova. Belgorod: NIU "BelGU" Publ., 2017. 196 p. (in Russian).
12. Yakovleva E. N. *Vozrozhdenie traditsiy muzykal'nogo prosvetitel'stva v molodyozhnoj srede (na materiale regional'noj kultury Kurskoj oblasti)* [The Revival of the Traditions of Musical Enlightenment in the Youth Environment (Based on the Material of the Regional Culture of the Kursk Region)]. Extended abstract of the Doctoral Thesis (Art History). Saratov, 2016. 59 p. (in Russian).
13. Poronok S. A. *Muzykal'noe prosvetitel'stvo kak pedagogicheskoe sredstvo formirovaniya kul'turnoj sredy zarubezhnykh russkoyazychnykh universitetov (na primere Pridneprovskogo gosudarstvennogo universiteta im. T. G. Shevchenko)* [Musical Enlightenment as a Pedagogical Means of Forming the Cultural Environment of Foreign Russian-Speaking Universities (On the Example of the Dnieper State University Named after T. G. Shevchenko)]. PhD Thesis (Pedagogy). Moscow, 2019. 233 p. (in Russian).
14. Andreev V. I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovatsionnyj kurs* [Pedagogy of Creative Self-Development: An Innovative Course]. Textbook for universities in the specialty "Education". Kazan: Kazan University Publ., Center for Expertise and Marketing, 1996. 568 p. (in Russian).

15. Ignatova V. A. Pedagogicheskie aspekty sinergetiki [Pedagogical Aspects of Synergeti]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2001, no.8, pp. 26–31 (in Russian).
16. Kornoukhov M. D. Teacher-Musician – “Primus inter pares”? *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Art and Education”*. 2018, no. 1(21), pp. 25–37 (in Russian).

Submitted 19.04.2021; revised 30.08.2021.

About the author:

Mikhail D. Kornoukhov, Professor at the Department of Musical Disciplines of Pushkin Leningrad State University (Peterburgskoe sh., 10, Pushkin, Russian Federation, 196605), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, sobaka.mk@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ПРОБЛЕМА РЕГИСТРОВОЙ НАСТРОЙКИ ГОЛОСОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. А. Родина*

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. В статье рассматривается процесс обучения пению старших дошкольников с позиции регистражной настройки детских голосов. В работе анализируются основные способы регистровых приспособлений (грудной, фальцетный, микст) и их влияние на тембр певческого звука. Излагаются различные мнения, обосновывающие настройку того или иного режима фонации у старших дошкольников в зависимости от манеры пения. Приводятся данные современных компьютерных исследований, которые показывают значение педагогического воздействия на тембр певческого голоса. Отмечается, что неосторожное использование грудного режима фонации может повлиять на здоровье голосового аппарата ребёнка. Несмотря на это, исследование проведённое автором, выявило превалирование данного способа регистровых приспособлений у дошкольников. Обозначены основные причины, побуждающие современных педагогов использовать грудной режим фонации в процессе формирования детских тембров: стремление быстрее вывести голос ребёнка на концертный уровень; скорость формирования мышечных координаций; соответствие звукового диапазона в грудном режиме фонации у старших дошкольников общепринятым возрастным стандартам. Намечены перспективы применения фальцетного режима голосообразования у детей дошкольного возраста на начальном этапе развития певческого голоса. Опираясь на научные исследования, посвящённые настройке голосовых регистров, автор показывает, что наиболее эффективным регистровым режимом фонации является микст, близкий к фальцетному типу. Предлагается алгоритм формирования данного режима голосообразования, основанный на 3-х этапах постановки певческого голоса старших дошкольников в процессе игровой деятельности.

171

Ключевые слова: певческий голос, регистражная настройка, дошкольники, вокальная методика, грудной режим, фальцетный режим, микстовый режим, регистровый порог, певческие навыки, дидактическая игра.

* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г. П. Стулова.



Благодарности: Данная статья выполнена в контексте диссертационного исследования, проводимого на кафедре музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета. Выражаю сердечную признательность своему научному руководителю – доктору педагогических наук, профессору Г. П. Стуловой за всестороннюю помощь в научной и педагогической работе; благодарю главного редактора журнала, доктора педагогических наук, профессора Е. В. Николаеву, а также членов редакционной коллегии журнала «Музыкальное искусство и образование» за ценные советы в процессе подготовки статьи к публикации.

Для цитирования: Родина О. А. Проблема регистровой настройки голосов детей старшего дошкольного возраста // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 171–182. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-171-182.

DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-171-182

PROBLEM OF VOICE REGISTER ADJUSTMENT IN 5 TO 7-YEAR-OLD CHILDREN

Oksana A. Rodina*,

Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russian Federation, 119435

172

Abstract. The article presents the teaching of 5 to 7-year-old children singing according to a child voice register adjustment. The study analyzes the principal registers (chest, falsetto and mixed) and their influence on singing tone. Different opinions explain phonation type adjustment in 5 to 7-year-old children according to the singing manner. The paper provides the data of modern computer studies, which demonstrate the value of teaching input on the singing voice timbre. Careless chest voice phonation can affect the health of the child vocal apparatus. Despite this, the author's research revealed the prevalence of chest voice in 5 to 7-year-old children. The paper communicates the main reasons, which challenge teachers to use chest register for the child voice quality formation. These reasons are the desire to quickly bring the child's voice to a concert level, the speed of forming the muscle coordination, conformity of chest vocal range in early school-age children with the recognized age standards. The article reveals the prospects of falsetto register in 5 to 7-year-old children at the early stage of singing voice development. The author considers the scientific research on voice register adjustment and demonstrates that mixed voice close to falsetto is the most effective register. The author offers the protocol of this register formation, which includes three steps of singing voice training in 5 to 7-year-old children via games.

* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Galina P. Stulova.

Keywords: singing voice, register adjustment, early school-age children, vocal teaching technique, chest register, falsetto register, mixed register, register boundary, singing skills, didactic game.

Acknowledgements: This article was done as part of thesis research carried out in the department of Music and Performance Arts of Institute of Fine Arts in Moscow Pedagogical State University. I'd like to express deep gratitude to my professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Galina P. Stulova for her comprehensive assistance in scientific and pedagogical work. I would also like to thank the Editor Chief of the journal "Musical Art and Education", Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena V. Nikolaeva and members of the Editorial Board for their valuable advice in the course of preparing the article for publication.

For citation: Rodina O. A. Problem of Voice Register Adjustment in 5 to 7-Year-Old Children // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2020, vol. 9, no. 3, pp. 171–182. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-171-182.

Введение

В наше время пение является одним из наиболее востребованных видов творческой деятельности детей. Этому способствуют популяризация детского пения на радио и телевидении, доступность технических средств (появление звукоусилительной аппаратуры, минусовых фонограмм, караоке и др.). В системе дополнительного образования активно открываются вокальные кружки и студии: эстрадного вокала, народного пения и целый ряд студий без жанровой определённости, в которых осуществляется постановка голоса старших дошкольников.

Одним из певческих навыков перво-степенной значимости является голосообразование. Его основной элемент – способ регистровых приспособлений, который влияет на такие характеристики звучания певческого голоса, как высота звука, громкость и тембр.

Анализ методической литературы показывает значительные расхождения в теоретических и практических подходах к формированию голосовых регистров

в процессе постановки голоса детей. Таким образом, возникает необходимость выявления оптимальной регистрово-фонационной настройки голосов старших дошкольников.

Голосовые регистры и физиологический механизм их формирования у детей дошкольного возраста

Голосовым регистром принято называть звукоряд, продуцируемый единым физиологическим механизмом. В современной вокальной педагогике регистровые режимы подразделяются на грудной, фальцетный и смешанный (микст) [1]. Процесс регистровой настройки характеризуется различными способами включения в работу мышц гортани: в грудном регистре участвуют внутренние мышцы (ещё не сформированные окончательно у старших дошкольников), а в фальцетном – наружные мышцы гортани. В миксте участвуют и наружные, и внутренние мышцы с разной степенью активности на разной высоте и плотности звука [2].

Рассмотрим каждый регистр более подробно в контексте исследуемой нами проблемы.

Грудной регистр певческого голоса («нефальцетный», «натуральный») характеризуется управлением внутренними мышцами гортани и плотным смыканием голосовых складок (голосовая щель между ними не образуется). Данный режим фонации отличается высокой звонкостью.

Яркость тембра в грудном регистре связана с наличием большого количества певческих гармоник в спектральном составе звуков: 10–20 обертонов (по результатам исследований голосов детей из академических детских коллективов), до 40 обертонов в спектре грудного звука солистов детских фольклорных ансамблей [2; 3]. Американские исследователи G. Large, S. Iwate, H. Von Leden доказали наличие корреляции между количеством обертонов в спектре голоса и плотностью смыкания голосовых складок [4]. Таким образом, грудному регистру присуща максимальная плотность смыкания голосовых складок, в сравнении с другими регистровыми режимами, что может привести к повышенной амортизации голосового аппарата ребёнка.

Многие исследователи указывают на хрупкость детского голоса и подчёркивают необходимость ограниченного использования грудного типа фонации: «Грудной регистр требует осторожности в обращении, особенно при работе с детьми» [5, с. 80]. Использование данного способа регистровой настройки по всему певческому диапазону ребёнка может повлиять на здоровье его голосового аппарата. По мнению В. В. Емельянова, дети, поющие в первой и начале второй октавы в грудном режиме, часто болеют ларингитами и узелковыми ларингитами [Там же, с. 116]. Это замечание в первую очередь относится к дошкольникам. По данным

М. С. Грачёвой, внутренние мышцы гортани, образующие звуки грудного регистра, ещё окончательно не сформированы [6]. Категорично высказывался о грудном пении детей И. И. Левидов: «Среди детей-исполнителей довольно часто встречаются характерные, искусственно напетые, однорегистровые голоса, сплошь грудного характера... которые при всём их богатстве (в смысле красоты и яркости звучания) с точки зрения предъявляемых к художественному пению требований могут считаться совершенно загубленными» [7, с. 16].

Несмотря на то что многие фониатры предостерегают педагогов от настройки детских голосов на грудной режим фонации, наше исследование показало превалирование данного способа регистровых приспособлений у дошкольников. Анализ записей концертных выступлений детей в сети Интернет, а также проведённое автором статьи аудиальное прослушивание певческих голосов 117 старших дошкольников из 6 студий певческого развития выявили, что большинство детей старшего дошкольного возраста использует грудной тип фонации в процессе исполнения песенного материала, часто форсируя звучание голосов. Сложившуюся ситуацию можно объяснить тремя факторами.

Фактор первый – стремление педагогов быстрее вывести голос ребёнка на концертный уровень. Как было указано ранее, грудное пение характеризуется звонким и ярким тембром. Данное качество провоцирует педагогов на использование грудного режима фонации: «Естественное желание любого педагога (да и администрации) показать “товар лицом”, вывести на сцену ещё слабенькие, не окрепшие голоса... а то и “пришпорить” их, чтобы произвести впечатление» [8, с. 333].

Фактор второй – быстрота формирования мышечных координаций. Процесс настройки грудного режима фонации, как правило, происходит достаточно быстро. Это связано с тем, что речевая зона большинства детей (наиболее развитая в фонационном отношении) совпадает с зоной грудного резонирования: «речевые характеристики чаще всего совпадают с естественными певческими» [9, с. 127]. Наши исследования голосов старших дошкольников выявили, что наиболее точное интонирование и яркость тембра демонстрировалось детьми в диапазоне до¹-си¹, то есть в речевой зоне голоса детей.

Фактор третий – соответствие звукового диапазона в грудном режиме фонации у старших дошкольников общепринятым возрастным стандартам. По данным Т. Д. Крошилиной зона регистрового порога в певческом голосе детей до начала мутационного периода находится на 3–4 тона выше, чем у взрослых женских голосов. Таким образом, ребёнок может пропеть в грудном регистре до re^2 - mi^2 , что позволяет исполнять различный вокальный материал. Однако одним из признаков начала мутационного периода у детей является сужение верхнего участка вокального диапазона на 4–5 тонов и его ограничение регистровым порогом на звуках $ля^1$ - $си^1$. В связи с этим использование только грудного регистра даже у народных голосов ущемляет исполнительские перспективы [3].

Итак, к плюсам использования грудного режима фонации у дошкольников можно отнести: яркость тембра, быстроту обучения.

К минусам относятся: интенсивная амортизация внутренних мышц гортани, которые физиологически не окончательно сформированы; ограничение звукового диапазона регистровым порогом, что

в свою очередь сужает развитие вокального диапазона в период взросления и во взрослом возрасте.

Фальцетный (головной) режим фонации образуется посредством включения наружных мышц гортани при неполном замыкании голосовой щели. Г. П. Стулова, исследовавшая голосовые регистры детей при помощи комплекса объективных методов, приходит к выводу, что краевое смыкание голосовых складок продуцирует облегчённый тембр голоса: «Акустическая картина *фальцетного звука* голоса характеризуется весьма обеднённым спектром, состоящим из 2–3 гармонических составляющих» [10, с. 90].

Т. Д. Крошилиная компьютерными методами исследования выявила, что тембральные особенности детских голосов в фальцетном регистре не зависят от манеры пения. Спектральный анализ показал, что в звуках народных голосов, поющих фальцетом, так же как и в других певческих манерах, не более 3–5 обертонов в спектре звука [3].

Таким образом, основным плюсом фальцетной настройки певческих голосов у детей является лёгкая плотность смыкания голосовых складок, щадящий режим голосообразования. Минусом можно считать обеднённое звучание голоса по тембру.

Микстовый режим фонации характеризуется образованием голосовой щели разнообразных конфигураций в процессе смыкания голосовых складок и продуцированием от 5 обертонов в спектре звука. Поэтому данный режим фонации имеет различные тембральные варианты: «Микст... проявляется по-разному – он многолик. Микст – это и смешивание грудного с головным регистром, и опёртый фальцет. Существует огромное количество градаций микстования» [11, с. 54].

Высказываются различные мнения, обосновывающие настройку того или

иного режима фонации у дошкольников. Некоторые педагоги исходят из положения, что режим звучания детских голосов является врождённым качеством: «Использование певческого регистра зависит от природных особенностей голоса ребёнка» [12, с. 4]. Однако М. Ю. Картушина отмечает: «В последнее время получила распространение методика вокального воспитания детей, основанная на использовании преимущественно грудного звучания голоса [13, с. 4]. Многие педагоги настраивают голоса детей в грудном режиме. Некоторые авторы связывают звучание детских голосов в грудном регистре с эстрадной певческой манерой, которая характеризуется речевой настройкой органов внутренней и внешней артикуляции. При этом сохранение речевой окраски голоса обуславливает более плотное грудное звучание [14, с. 77].

Ряд авторов, обучающих детей народному пению, подчёркивают, что пение в грудном регистре – характерная особенность русской национальной манеры пения [15; 16].

Комплексные компьютерные исследования детских певческих голосов, проведённые на кафедре новых информационных технологий в период 1995–2000 годов в МГИМ имени А. Шнитке, показали, что плотность смыкания голосовых складок у детских голосов в думатационный период их развития не связана с манерой пения. Т. Д. Крошилиной были обследованы три группы детей до 9 лет: 1) из детского академического хора, 2) детского фольклорного ансамбля, в котором голоса детей развивались на основе мягкого лёгкого звучания в щадящей манере, 3) фольклорного ансамбля с яркими звонкими голосами. Манеру пения голосов из фольклорного ансамбля с ярким звонким звуком автор называет «интенсивно-грудной», поскольку

плотность смыкания голосовых складок и количество обертонов в спектрах голосов были выше. Однако акустические параметры голосов двух других детских коллективов оказались схожи. Опираясь на данные В. И. Юшманова, классифицировавшего голосовые регистры у взрослых певцов в академической манере пения на «прикрытые» и «открытые» и охарактеризовавшего их механизмы [17], Т. Д. Крошилина объясняет сходство акустических параметров детских голосов из фольклорного и академического коллективов тем обстоятельством, что дети в академическом коллективе применяют округление звука, а не его прикрытие (как это происходит у взрослых). Прикрытие у певцов связано с изменением органов внутренней артикуляции. Округление или открытие звука у детей связаны с изменениями во внешней артикуляции, которые существенно не влияют на форму резонаторов и, как результат, на спектр звука. Таким образом, исследование Т. Д. Крошилиной показало, что голосовые регистры детей в думатационный период напрямую зависят от педагогической настройки, а не от манеры пения [3].

По нашему мнению, настройка голосов на *микст*, *близкий к фальцетному типу*, является приоритетной в работе с детьми старшего дошкольного возраста. В пользу этого утверждения свидетельствуют следующие аргументы:

1. Выдающиеся педагоги прошлого настраивали голоса в режиме близком к фальцетному. Г. Я. Ломакин, обучавший детей в Бесплатной музыкальной школе, открытой в 1862 году, писал в своих методических рекомендациях о необходимости работать с детскими голосами на начальном этапе лёгким звуком в головном регистре [18]. В начале XX века о настройке детских голосов

«в головном регистре лёгким звуком» общали А. В. Касторский [19], Д. Бетс [20] и другие авторы. Задачи развития голосов детей (исключительно в режиме, близком к фальцетному) обсуждались на I-м Методическом совещании по вокальной работе с детьми в 1938 году в Москве. В докладах большинства педагогов на пяти последующих конференциях по развитию детского голоса вплоть до 1982 года утверждалось, что мягкое лёгкое звучание должно являться основной начального обучения детей до 10–11 лет [10].

2. Данные Г. П. Стуловой показывают преимущества фальцетного пения для развития музыкального слуха детей: «Дети с плохим интонированием (т. е. «гудошники») обычно используют грудную манеру фонации. Голоса детей с хорошей и отличной интонацией звучат ближе к фальцету» [Там же, с. 101].

3. Результаты компьютерных исследований Т. Д. Крошилиной показали, что голоса детей, которые на начальном этапе настраивали в режиме, близком к фальцетному, постепенно насыщаются обертонами и достигают профессиональных акустических параметров в условиях соответствующего педагогического воздействия [3].

4. Микстовый режим фонации является основным в профессиональном исполнительском искусстве: «Микст в пении – это корневая система голосообразования» [11, с. 61].

5. Проведённые нами исследования выявили, что голоса старших дошкольников, настроенные в фальцетно-микстовом режиме, имеют наиболее оптимальные певческие характеристики: вокальный диапазон не менее децимы, однородный тембр по всему звукоряду, подвижность голоса, малая утомляемость голосового аппарата.

Настройка микстового режима фонации у старших дошкольников в процессе вокально-игровой деятельности

В проведённом нами исследовании специальное внимание было направлено на разработку *метода формирования микстового режима фонации на основе постепенного тембрального насыщения певческого голоса* в рамках игровой методики «Вокальная азбука».

В процессе его создания мы опирались на исследования Г. П. Стуловой, которые показали, что основными факторами влияния на регистровую настройку звукообразования являются: тесситура; громкость звука; вид атаки; способ звуковедения; тип гласной, способ певческой артикуляции [2; 10].

Выбор игры как основной формы обучения пению старших дошкольников обоснован результатами анализа теоретико-методологической литературы в области психологии и дидактики. Применение игровой деятельности, как свидетельствуют исследования М. В. Кларина [21], А. И. Сорокиной [22], Н. А. Коротковой [23], Е. И. Удальцовой [24] и ряда других учёных, обеспечивает эффективную социализацию детей, ускоряет усвоение различных умений и навыков, повышает познавательный интерес за счёт эмоционально окрашенных действий.

Предлагаемый нами метод включает три последовательных этапа: 1) фальцетный; 2) слухо-координационный; 3) тембральный.

Задача первого этапа – формирование фальцетного режима голосообразования.

Музыкальный материал первого этапа включает в себя 4 блока:

1) имитационные игры, основанные на звукоподражании голосам животных, звукам автомобиля и т.д.;

2) игры с применением элементов классических вокальных упражнений на основе отдельных гласных звуков (У, О, А);

3) игры с применением небольших вокальных фраз;

4) логоритмические попевки, основанные на слогосочетаниях глухих согласных с гласными (ХА, ХИ, ХО; ФА, ФИ, ФО и т. д.).

Известно, что гласные звуки У, О, А способствуют формированию облегченного звучания голоса, ближе к фальцетному. Использование глухих согласных в процессе пения дошкольников уменьшает степень смыкания их голосовых складок, что также позволяет решить задачу данного этапа [10].

Разработанный музыкальный материал построен на основе гаммообразного нисходящего мелодического движения в объеме кварты ($сi^1-mi^2$). Таким образом настраивается верхний участок диапазона голосов старших дошкольников. Динамика звукоизвлечения – *piano*.

Выполнение предложенных тесситурных, мелодических и динамических условий настраивает голоса детей в фальцетном регистре, позволяет эффективно устранить регистровый порог.

В процессе игровой деятельности внимание детей не привлекается к чистоте интонирования. Короткие вокальные фразы включаются в учебный процесс постепенно, по мере формирования слуховых координаций. Научно доказано, что музыкальный слух у детей в фальцетном регистре развивается быстрее: «при пении фальцетом голос меньше утомляется, а звуковысотная интонация становится точнее по сравнению с любым другим нефальцетным звукообразованием» [10, с. 207].

Задача второго этапа – расширение вокального диапазона детей с переносом навыка фальцетного голосообразования на средний и нижний участки диапазона.

На этом этапе используются авторские, фольклорные игры с попевками, а также логоритмические попевки. Музыкальный материал игровых упражнений построен в объеме сексты-ундецимы. Динамический диапазон музыкального материала варьируется от *p* до *mf*.

Соблюдение данных условий способствует настройке смешанного регистрового режима голосообразования у дошкольников, а также позволяет избежать присоединения к певческому механизму неверных координаций, сформированных в бытовой речи. К концу данного этапа звуковой диапазон детей составляет $до^1-mi^2$.

Задача третьего этапа – обогащение певческого тембра. Данный этап настройки регистровых приспособлений включает в себя фольклорные аутентичные, авторские игры, логоритмические попевки, а также песни современных композиторов. Наряду с использованием звуков первого этапа, в работу активно включаются гласные И, Э, а также сонорные и губные согласные, которые способствуют уплотнению певческого тембра. Таким образом, разработанный дидактический материал содействует процессу постепенного насыщения обертонами голосов детей.

Заключение

Предлагаемый алгоритм настройки голосов старших дошкольников на смешанный режим фонации успешно апробирован в студии певческого воспитания дошкольников «Вокальная азбука» на базе Московского бюджетного учреждения культуры «Культурный центр «Вдохновение» и студии певческого развития детей «Рыжий кот» на базе Муниципального бюджетного учреждения «Дом культуры Мосрентген».

Путь от фальцетного звука до более насыщенного микстового звучания у каждого ребёнка индивидуальный, он продолжается весь период взросления. Размеры резонаторов и дыхательной системы старших дошкольников не позволяют получить той же яркости и силы голоса в микстовом режиме фонации, которую продуцирует резонаторная система взрослого человека. Достижение звонкости детских голосов не средствами резонанса, а за счёт плотности смыкания голосовых складок – большой соблазн для педагогов, особенно в условиях коммерческих

отношений в системе дополнительного образования. Однако только певческие навыки, сформированные в фальцетно-микстовом режиме голосообразования, являются эффективным стартом для профессионального развития певческих голосов старших дошкольников. «Развитие вокальных способностей детей должно идти не по пути максимальной эксплуатации возможностей детского голоса, а по пути наиболее рационального развития этих возможностей, т. е. как бы подготовки вокальных способностей взрослого человека» [25, с. 6].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Кочнева И. С., Яковлева А. С. Вокальный словарь. М.: Музыка, 1986. 70 с.
2. Стулова Г. П. Факторы педагогического воздействия на тембр певческого голоса // Музыкальное искусство и образование. 2014. № 4(8). С. 90–104.
3. Крошилина Т. Д. Развитие женского народно-певческого голоса периода взросления. Сочи: Центр русской культуры, 2002. 148 с.
4. Large G. The Male Operatic Head Register Versus Falsetto // G. Large, S. Iwate., von Leden H. Folia phomat. №. 24. 1972. Pp. 19–29.
5. Емельянов В. В. Развитие голоса: координация и тренинг. Изд. 6–е, стер. СПб.: «Лань», «Планета музыки», 2010. 191 с.
6. Грачева М. С. Голосовая складка человека // Развитие детского голоса: Материалы III-й научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодёжи, 26-30 марта 1961 г. / под ред. В. Н. Шацкой. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. С. 20–30.
7. Левидов И. И. Детское пение и охрана голоса детей. Ленинград: Тритон, 1935. 72 с.
8. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: ИП РАН, 2008. 592 с.
9. Тарасова К. В. Лекции о развитии музыкальных способностей. М.: Центр Гармония, 2010. 119 с.
10. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
11. Шерстов Е. Н. О единении и дополнительности взаимодействия резонанса и микста в вокальном искусстве // Вопросы вокального образования: Методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений / Ред.-сост. М. С. Агин. М.: РАМ имени Гнесиных, 2019. 308 с.
12. Битус А. Ф., Битус С. В. Певческая азбука ребёнка. Минск: Тетра Системс, 2007. 96 с.
13. Карпушина М. Ю. Вокально-хоровая работа в детском саду. М.: Издательство «Скрипторий, 2003», 2010. 176 с.
14. Поляков А. С. Методика преподавания эстрадного пения: Экспресс-курс. М.: Согласие, 2015. 246 с.
15. Картавцева М. Т. Школа русского фольклора. М.: МГИК, 1994. 72 с.

16. Колосова Е. А. К проблеме народно-певческой работы с детьми младшего школьного возраста // Народно-певческое образование в России: проблемы и пути развития: Материалы Всероссийских научно-практических конференций 1992–1995 годов и педагогического семинара 1997 года / ред. М. В. Медведева. М.: РАМ имени Гнесиных, 1998. С. 126–128.
17. Юшманов В. И. О принципах профессиональной подготовки вокалистов в классе сольного пения консерватории (на материале исследования работы профессоров Ленинградской консерватории Е. Г. Ольховского, И. И. Плешакова и В. М. Луканина): дис. ... канд. пед. наук: 17.00.02. Л., 1986. 199 с.
18. Ломакин Г. Я. Краткий метод пения. Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2017. 64 с.
19. Касторский А. В. Первые ступени обучения церковному пению в начальной школе: Методические заметки и наблюдения с прил. материала для нач. пения. Спб.: Синод. тип., 1915. 48 с.
20. Бетс Д. Постановка голоса у детей. М.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1914. 50 с.
21. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: анализ зарубежного опыта. Ассоциация «Развивающее обучение». Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1995. 176 с.
22. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы). Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
23. Короткова Н. А. Сюжетная игра дошкольников. М.: ЛИНКА-пресс, 2016. 252 с.
24. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Минск: Народная асвета, 1976. 128 с.
25. Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей. Ленинград: Музыка. [Ленингр. Отд-ние], 1967. 88 с.

Поступила 06.07.2021; принята к публикации 30.08.2021.

180

Об авторе:

Родина Оксана Александровна, аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет»; педагог дополнительного образования. Государственное бюджетное учреждение культуры города Москвы «Культурный центр “Вдохновение”» (Литовский бульвар, 7, Москва, Российская Федерация, 117593), e-mail: oksana-rodina@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kochneva I. S. *Vokal'nyj slovar'* [Vocal Dictionary]. Moscow: Muzyka Publ., 1986, 70 p. (in Russian).
2. Stulova G. P. Factors of the Pedagogical Impact on the Timbre of the Singing Voice. *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal'noe iskusstvo I obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Arts and Education”*, 2014, no. 4(8), pp. 90–104 (in Russian).

3. Kroshilina T. D. *Razvitie zhenskogo narodno-pevcheskogo golosa perioda vzrosleniya* [Development of Female Folk Singing Voice During Puberty]. Sochi: Centre for Russian Culture Publ., 2002, 148 p. (in Russian).
4. Large, G., Iwate S., von Leden H. The Male Operatic Head Register Versus Falsetto. *Folia phomat.* 1972, no. 24, pp. 19–29.
5. Yemelyanov V. V. *Razvitie golosa: koordinatsiia i trening.* [Development of Voice: Coordination and Training]. 6th reprint ed. Saint-Petersburg: Lan' Publ., Planeta Muzyki Publ., 2010, 191 p. (in Russian).
6. Grachyova M. S. Golosovaia skladka cheloveka [Human's Vocal Fold]. *Razvitie detskogo golosa* [Development of Children's Voice]. *Proceedings of the 3rd Scientific Conference on Vocal and Choral Education of Children, Adolescents and Youth, March 26–30, 1961.* Edited by V. N. Shatskaya. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1963, pp. 20–30 (in Russian).
7. Levidov I. I. *Detskoe penie i ohrana golosa detej* [Children's Singing and Protection of Infant Voices]. Leningrad.: Trito Publ, 1935, 72 p. (in Russian).
8. Morozov V. P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoj teorii i tekhniki* [The Art of Resonance Singing. Basics of Resonance Theory and Technique]. Moscow: Institute of Psychology under the Russian Academy of Sciences and the Moscow State Conservatoire, Center "Art and Science" Publ., 2008. 496 p. (in Russian).
9. Tarasova K. V. *Leksii o razvitiu muzykal'nykh sposobnostei* [Lectures on Developing Talent for Music]. Moscow: Tsentr Garmonii Publ., 2010, 119 p. (in Russian).
10. Stulova G. P. *Razvitie detskogo golosa v processe obucheniya peniyu.* [Development of Children's Voices in the Course of Singing Training]. Moscow: Prometej Publ., 1992, 270 p. (in Russian).
11. Sherstov E. N. O edinenii i dopolnitel'nosti vzaimodeistviia rezonansa i miksta v vokal'nom iskusstve [On Unity and Complementarity of Resonance and Mixed Voice in Vocal Art] *Voprosy vokal'nogo obrazovaniia: Metodicheskie rekomendatsii dlia prepodavatelei vuzov i srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedenii* [Issues of Vocal Education: Methodological Recommendations for Teachers of Universities and Specialized Secondary Educational Institutions. Ed. by M. S. Agin]. Moscow: The Gnesins Russian Academy of Music Publ., 2019, 308 p. (in Russian).
12. Bitus A. F., Bitus S. V. *Pevcheskaiia azbuka rebenka* [Child's Singing Alphabet]. Minsk: TetraSistems Publ., 2007, 96 p. (in Russian).
13. Kartushina M. Y. *Vokal'no-khorovaia rabota v detskom sadu* [Vocal Choir Work in Nursery School]. Moscow: Skriptorij 2003 Publ., 2010, 176 p. (in Russian).
14. Poliakov A. S. *Metodika obucheniya estradnomu peniyu* [Metod of Teaching Pop Singing]. Moscow: Soglasie, 2015. 246 p.
15. Kartavtseva M. T. *Shkola russkogo fol'klora* [Russian Folklore School]. Moscow: Moscow State Institute of Culture Publ., 1994, 72 p. (in Russian).
16. Kolosova E. A. K probleme narodno-pevcheskoj raboty s det'mi mladshego shkol'nogo vozrasta [On the Problem of Folklore Singing with Young Children]. *Narodno-pevcheskoe obrazovanie v Rossii: problem i puti razvitiya.* [Folklore Singing Education in Russia: Problems and Ways of Development]. *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conferences of 1992–1995 and Pedagogical Seminar of 1997.* Ed. by M. V. Medvedeva. Moscow: The Gnesins Russian Academy of Music, 1998, pp. 126–128 (in Russian).
17. Yushmanov B. I *O printsipakh professional'noi podgotovki vokalistov v klasse sol'nogo peniia konservatorii (na materiale issledovaniia raboty professorov Leningradskoi konservatorii*

- E. G. Ol'khovskogo, I. I. Pleshakovai, V. M. Lukanina*) [On Principles of Professional Singing Training for Conservatory Students (Based on Research of Leningrad Conservatory Professors Olkhovsky E. G., Pleshakov I. I., Lukanin V. M.]. PhD Thesis (Pedagogy). Lipetsk, 1986, 199 p. (in Russian).
18. Lomakin G. Y. *Kratkij metod peniya* [Brief Singing Method]. Moscow: Publishing House "Lan", "Planet of music", 2017, 64 p. (In Russian).
 19. Kastorsky A. V. *Pervye stupeni obucheniya cerkovnomu peniyu v nachal'noj shkole: Metod. Zametki i nablyudeniya s pril. Materiala dlya nach. peniya* [First Steps in Learning Church Singing in Primary School: Method. Comment and Observations Including Material for Primary Singing]. Saint Petersburg: Synodal Printing House, 1915, 48 p. (in Russian).
 20. Bates J. *Voice Culture for Children*. Moscow: I. D. Sytin Printing House, 1914, 50 p. (in Russian).
 21. Klarin M. V. *Innovatsii v mirovoi pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniia, igr, diskussii: analiz zarubezhnogo opyta*. [Innovation in the World Pedagogics: Learning through Investigation, Play, Discussion: Analyzing International Experience]. Razvivaiushchee obuchenie Association. Riga: Pedagogical center Eksperiment, 1995, 176 p. (in Russian).
 22. Sorokina A. I. *Didakticheskie igry v detskom sadu: (St. gruppy). Posobie dlia vospitatelia detckogo sada*. [Didactic Games in the Last Year of Nursery: Textbook for Nursery Teachers]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1982, 96 p.
 23. Korotkova N. A. *Siuzhetnaia igra doshkol'nikov*. [Storyline Games for Preschool Children]. Moscow: LINKA-press, 2016, 252 p. (in Russian).
 24. Udal'tsova E. I. *Didakticheskie igry v vospitanii i obuchenii doshkol'nikov*. [Didactic Play in Upbringing and Education of Preschool Children]. Minsk: Narodnaia asveta Publ., 1976, 128 p. (in Russian).
 25. Malinina E. M. *Vokal'noye vospitaniye detey* [Vocal Education of Children]. Leningrad: Muzyka Publ. [Leningrad Branch], 1967, 88 p. (in Russian).

Submitted 06.07.2021; revised 30.08.2021.

About the author:

Rodina Oksana A., Postgraduate of Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University; Teacher of Additional Education of Moscow State Public Centre for Culture "Culture Centre "Vdokhnovenje" (Litovskiy bulvar, 7, Moscow, Russian Federation, 117593), e-mail: oksana-rodina@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.