

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «ВОЛОГОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРЫ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ
ВОЛОГОДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

ВОПРОСЫ МУЗЫКОЗНАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 3

1389147

ВОЛОГДА
«РУСЬ»
2007

ПРЕДИСЛОВИЕ

В третьем выпуске сборника «Вопросы музыкознания и музыкального образования» представлены материалы Всероссийской конференции «Актуальные проблемы музыкознания и музыкального образования», проходившей на музыкально-педагогическом факультете Вологодского государственного педагогического университета 13–15 апреля 2006 года и посвященной тридцатилетию со дня основания факультета.

Музыкально-педагогический факультет, созданный в 1976 году как отделение филологического факультета ВГПУ, сегодня является признанным центром культуры области. Творческие коллективы факультета ведут активную концертную и просветительскую работу, среди преподавателей и студентов немало лауреатов и дипломантов международных и всероссийских конкурсов. По инициативе и при непосредственном участии факультета совместно с департаментом культуры и Епархиальным управлением ежегодно проводятся областные фестивали православной музыки, научно-методическая лаборатория народного творчества ведет последовательную работу по изучению, фиксации и сохранению традиционной народной культуры региона. Одним из приоритетных направлений деятельности факультета была и остается научно-методическая и практическая помощь учреждениям начального и среднего музыкального и музыкально-педагогического образования.

На факультете функционируют четыре кафедры: теории и истории музыки, пения и методики музыкального воспитания, музыкальных инструментов, этномузыкологии. В соответствии с направленностью их научных интересов и была спланирована работа юбилейной конференции, а в настоящий сборник соответственно вошли четыре раздела. Первый включает музыковедческие исследования, второй охватывает многообразные аспекты музыкальной педагогики, третий посвящен вопросам музыкального исполнительства, четвертый – проблемам изучения фольклора.

Хочется особо отметить широту географии участников конференции. С докладами выступили представители Московской и Санкт-Петербургской государственных консерваторий, Российской академии музыки имени Гнесиных, Петрозаводской государственной консерватории и Уфимской государственной академии искусств, педаго-

гических университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Вологды, Ельца, Воронежа, Ярославля, педагогических колледжей Вологды, Архангельска, Сыктывкара.

Знаменательно, что конференция подобного рода впервые проходила при непосредственном участии Областного учебно-методического центра по художественному образованию, что позволило включить в программу выступления преподавателей Вологодского областного музыкального училища и Череповецкого училища искусств и художественных ремесел.

Настоящий сборник расценивается его составителями как продолжение заинтересованного и продуктивного диалога, начатого на конференции. Вошедшие в него научные статьи и публикации методического характера отражают современные тенденции в области музыкознания и музыкального образования. Несомненно, все они сыграют определенную роль в развитии науки либо в практике педагогической деятельности. Знакомство с ними будет полезно и студентам музыкальных и музыкально-педагогических учебных заведений, от знаний и мастерства которых зависит будущее отечественного искусства и музыкальной педагогики.

СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ ПАМЯТИ М. Ш. БОНФЕЛЬДА

Научную конференцию, материалы которой публикуются в этом сборнике, должен был возглавлять и вести доктор искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой теории и истории музыки Вологодского государственного педагогического университета Морис Шлемович Бонфельд (1939–2005). Но вот уже несколько месяцев его нет с нами...

Разносторонняя одаренность Мориса Шлемовича, колоссальное трудолюбие и не иссякавшие с возрастом потребность учиться, открытость для любой новой информации позволили ему оставить яркий след в самых разных сферах искусства и науки. Все, кому довелось общаться с этим удивительным человеком, могли учиться у него не только Музыке, но и исключительной самодисциплине, способности к духовной концентрации, неприятию агрессивного, недоброго отношения к людям. Несмотря на все свои титулы и заслуги, Морис Шлемович оставался очень скромным человеком. Его никогда не интересовали внешние атрибуты, он был аскетичен в быту, просто одевался, не имел просторного и красивого кабинета. Он жил на уровне сущностей, думал о глубинном и вечном...

Жизнь Мориса Шлемовича была постоянным Восхождением. Кажется, ничто не предвещало столь блистательного пути. Родился он 26 ноября 1939 года на Украине, в Кировограде, в семье бухгалтера и домохозяйки. Когда Морису было тринадцать лет, его отец умер (разница в возрасте между отцом и сыном составляла пятьдесят лет), а матери пришлось начать работать продавцом.

Поздно, лишь в пятнадцать лет (что характерно для тех, кто сам, без чьей-либо помощи, осознает свое призвание), он начал обучение музыке – в классе баяна вечерней музыкальной школы. В десятом классе по материальным соображениям ему пришлось перейти из средней школы в школу рабочей молодежи, которую он закончил в 1957 году с серебряной медалью. Одновременно завершилась и вся (всего лишь двухлетняя) учеба в музыкальной школе.

Однако, несмотря на это, в том же году Морис смог поступить на композиторское отделение Харьковского музыкального училища. Еще через два года, в 1959 году, он уже студент музыкального училища при Ленинградской консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова по классу композиции Г.И. Устовьской. Высокая интеллектуальность и пронзительная духовность ее музыки, вероятно, во многом предопределили и строй сочинений ее ученика, всегда вспоминавшего о своем учителе с неподдельным восхищением.

В 1962 году Морис поступил на заочное отделение теоретико-композиторского факультета Ленинградской консерватории. Его учителем по композиции был О.А. Евлахов. Однако в период кампании против композиторов-авангардистов молодой музыкант был обвинен в формализме и вынужден был перейти на теоретическое отделение. Ему посчастливилось попасть в класс замечательного музыковеда Павла Александровича Вульфiusа (1908–1977), под руководством которого были написаны дипломная работа, а позже и кандидатская диссертация. Бонфельд вошел в число самых любимых учеников Вульфiusа (после перехода на теоретическое отделение некоторое время М. Бонфельд брал уроки по композиции у С.М. Слонимского).

Закончив консерваторию в 1968 году, Бонфельд переехал в Вологду, где и прошла вся его дальнейшая жизнь.

Первый этап его жизни в Вологде длился примерно десять лет, был связан с работой в музыкальном училище и активной деятельностью в других областях (собираание фольклора, дирижирование, работа лектора и т.п.). Началом второго, пятнадцатилетнего периода, можно считать переход на музыкально-педагогический факультет ВПГУ (1978) и блестящую защиту в Ленинградском государственном институте театра, музыки и кинематографии кандидатской диссертации «Комическое в симфониях Гайдна». Следующей важной вехой стала защита докторской диссертации «Музыка. Язык. Речь. Мышление (Опыт системного исследования музыкального искусства)» в Москве в НИИ искусствознания (1993)¹. Период 1993–2005 годов характеризуется все более интенсивной научной деятельностью, частыми поездками на научные конференции, обилием публикаций.

Педагог

Удивительно, но весьма симптоматично для Мориса Шлемовича то, что закончив первый класс музыкальной школы, он уже на несколько месяцев стал учителем пения в Кировоградской семилетней школе № 21. Если вести отсчет с этого, 1956, года, то его общий трудовой стаж исчисляется 49 годами! В зрелые годы Бонфельд частенько повторял: «Хочешь научиться чему-нибудь – заведи ученика!». Позднее молодой музыкант в течение года вел теоретические предметы в ДМШ Калининского района Ленинграда.

Но настоящее становление Мориса Шлемовича как педагога началось в Новгородском музыкальном училище, где он работал шесть лет, параллельно с учебой в консерватории. Инициативность и качества лидера проявились уже здесь. Морис Шлемович был назначен

¹ Бонфельд оказался первым в Вологодской области доктором искусствоведения.

заведующим методической комиссией теоретических дисциплин, позже – заместителем директора по учебной работе¹.

В 1968 «эпоха Бонфельда» наступила в Вологодском музыкальном училище. Через год он стал заведующим теоретическим отделением. К своим ученикам он предъявлял самые высокие требования². В этом угадывалось желание снова и снова воспроизводить в своих учениках ту стремительную эволюцию, которую, очевидно, проделал и сам Бонфельд, приехав из глухой провинции в одну из российских столиц. В результате многие его выпускники-теоретики с легкостью поступали в консерватории³.

Но Морису Шлемовичу было тесно в рамках только учебных занятий. В 1970 году он организовал в училище творческий кружок. В нем студенты получали навыки музыкально-критической деятельности, издавали стенгазеты, участвовали в научных конференциях⁴.

В те годы Бонфельд был председателем областного методического объединения и членом внештатного отдела учебных заведений при Вологодском областном управлении культуры, активно помогал районным детским музыкальным школам, был первым инициатором и организатором музыкально-теоретических олимпиад, которые с тех пор регулярно проводятся в музыкальных школах города.

С именем Мориса Шлемовича связана целая и еще более длительная эпоха и в жизни музыкально-педагогического факультета ВГПУ – более 27 лет.

¹ Его лучшими новгородскими учениками-теоретиками были Н.Ф. Кириченко, позднее ставшая одним из наиболее ярких педагогов Вологодского музыкального училища (к сожалению, безвременно ушедшая), В.И. Нилова, доктор искусствоведения, профессор Петрозаводской консерватории и Н.И. Дегтярева, профессор Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова.

² Студенты готовились к урокам не по учебникам (это считалось дурным тоном), а штудировали солидные монографии; жестко контролировалось не только качество, но и скорость выполнения заданий (широко практиковалась игра интервалов, аккордов, «на время»).

³ Учениками Бонфельда в Вологодском музыкальном училище были его нынешние преподаватели Н. А. Серебренник, А. А. Петренко, Л. А. Мешкова, старший преподаватель кафедры теории и истории музыки музыкально-педагогического факультета Вологодского государственного педагогического университета Т.А. Успенская, директор Вологодской филармонии В. П. Гончаров, лектор филармонии Л. И. Куценова, заведующая музыкальной частью Вологодского драматического театра Д. Ф. Бортник, начальник отдела по связям с общественностью Санкт-Петербургской академической филармонии им. Д.Д. Шостаковича Е.А. Гребенцова, сотрудник Российской национальной библиотеки (Санкт-Петербург) Г.Н. Гурина.

Композиции у Бонфельда обучались: Е.Ю. Хорошина, Д.Ф. Бортник, В.Л. Вахрушев, ныне член Союза композиторов России (живет в Котласе), В. Сенегин, окончивший Московскую консерваторию по классу композиции (работает в Красноярском театре оперы и балета).

⁴ Кружок долгие годы действовал и после того, как Морис Шлемович покинул училище.

В первые годы работы старший преподаватель Бонфельд сам вел большую часть учебных дисциплин – историю зарубежной, русской и советской музыки, гармонию, полифонию, анализ музыкальных произведений. В 1982 году он организовал кафедру истории и теории музыки и игры на музыкальных инструментах и стал ее первым заведующим. В этом же году был издан его учебник по анализу¹. Бонфельд разработал собственные новые курсы – «О специфике жанровых и выразительных средств в фортепианной музыке для детей» и «Эстетика музыкальной речи», возглавлял студенческое научное общество и кружок музыкальной критики, многие годы являлся членом художественного совета факультета, членом научно-методического и редакционно-издательского советов института (позже – университета).

Защита докторской диссертации многое изменила в его жизни. В 1994–1996 годах Морис Шлемович руководил семинарами молодых музыковедов в «Доме творчества композиторов» в Иваново. В 1993 году на музыкально-педагогическом факультете появилась новая кафедра – теории и истории музыки, которую возглавил М.Ш. Бонфельд, и аспирантура по специальности «музыкальное искусство»². Огромной заслугой Мориса Шлемовича стало создание двух вузовских учебников, которые быстро получили признание по всей России, – «Введения в музыкознание»³ и (теперь уже двухтомного) «Анализа музыкальных произведений»⁴.

В последнее десятилетие жизни Бонфельд вошел в Учебно-методический совет при Министерстве образования РФ, стал членом-корреспондентом Международной академии наук педагогического образования и членом Консультативного совета Российской общена-

¹ Бонфельд М.Ш. Теоретический курс анализа музыкальных произведений: Учебное пособие. Вологда: ВГПИ, 1982.

² По крайней мере, на тот момент это была единственная искусствоведческая аспирантура в вузе педагогического профиля. Аспирантами Бонфельда были трое из четырех преподавателей ныне действующей кафедры теории и истории музыки ВГПУ -- С.В. Блинова, Т.А. Успенская, Е.А. Суханова, преподаватель кафедры музыкальных инструментов Н.В. Жукова, преподаватель Вологодского музыкального училища Е.Ю. Хорошина, лектор-музыковед Пермской филармонии О.Г. Качалина, музыковед из Сыктывкара М.В. Канева. С.В. Блинова и Е.А. Суханова защитили написанные под руководством М.Ш. Бонфельда кандидатские диссертации в Москве в Государственном институте искусствознания (в 2000 и 2004 годах).

³ Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: Учебное пособие для вузов. М.: Владос, 2001.

В настоящий момент в этом же издательстве готовится к печати огромная хрестоматия к «Введениям в музыкознание», в которую вошли фрагменты из 65 теоретических трудов (от Амвросия, Бозция и Гвидо Аретинского до Ю.Н. Холопова, Ю.Г. Кона и А.П. Милки) с тщательными комментариями составителя.

⁴ Бонфельд М.Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры tonальной музыки. Ч.1. и Ч.2. М.: Владос, 2003.

циональной секции ИСМЕ (Международного общества музыкального образования при ЮНЕСКО).

Дирижер, лектор, критик

В 1969 году при Вологодской государственной филармонии Бонфельд организовал и возглавил Камерный оркестр, который исполнял русскую музыку XVIII – начала XIX века (сочинения О.А. Козловского, Д.С. Бортнянского, М.С. Березовского)¹. В течение пяти лет он работал и с симфоническим оркестром Вологодского музыкального училища. В репертуар оркестра входили симфонии Бетховена, Шуберта, Чайковского, концерты Прокофьева и Кабалевского, «Вивальдиана» Малипьеро.

Параллельно Морис Шлемович выступал в филармонии как лектор-музыковед. Ему доверялись самые ответственные концерты, в частности те, в которых участвовали Н.П. Раков, Л.Б. Коган, С.М. Слонимский. Бонфельд организовал два цикла абонементных филармонических концертов – «Листая старые страницы» и «Музыкальные вечера», а начиная с 1969 года вел музыкальные передачи на вологодском радио.

К критической деятельности Морис Шлемович обратился еще в Новгороде – его рецензии публиковала «Новгородская правда». Более тридцати лет Бонфельд освещал концертную и музыкально-театральную жизнь Вологды в газетах «Красный Север» и «Вологодский комсомолец». Позже на страницах «Красного Севера» появилась специальная открытая им рубрика «Для Вас, меломаны». Тому, кто пожелает познакомиться с этой сферой деятельности музыканта, необязательно искать подшивки старых газет. Полтора десятка его лучших, отобранных им самим, рецензий на оперные спектакли и концерты 1970–1990-х годов вошли в книгу «Вологодская областная филармония имени В. А. Гаврилина»². В 1969–1971 годах его заметки

¹ Оркестр существовал до 1973 года.

² Из них можно узнать о концертах в Вологде ансамбля «Мадригал» и оркестра «Виртуозы Москвы», исполнении «Антиформалистического райка» Шостаковича и «Квартета на конец времени» Мессиана и о многом другом. Образцом изысканного метафорического литературного стиля критика может служить фрагмент из его отклика на концерт Николая Петрова в Вологде. В нем идет речь о многожанровости изобразительного искусства, воссозданной пианистом в «Картинках с выставки»: «В пьесе «Гном», например, просматривалась несколько сумрачная гравюра в стиле Дюрера; в «Старом замке» – выцветший со временем гобелен; нежная пастель в «Тюльерийском саду» сменилась жирной коричневой сангиной «Быдла», а оно – яркой акварелью «Балета невылупившихся птенцов», и так далее вплоть до по-васнецовски живописной «Бабы-Яги». Это многообразие ощущений было порождено роскошной звуковой палитрой пианиста, феноменальной пластикой создаваемых им образов». См.: Запечатленные мгновения // Вологодская филармония. Вологда, 2004. С. 279.

о музыкальной жизни Вологды выходили в журнале «Советская музыка» в рубрике «Письма из городов».

Композитор

Несмотря на столь бурную деятельность сразу в нескольких сферах, у Мориса Шлемовича никогда не угасала потребность в сочинении музыки. В его композиторском наследии представлены самые разные жанры.

Обращает на себя внимание обилие песен для голоса или хора, которые композитор писал на протяжении всего творческого пути¹. Самым ранним из фортепианных произведений оказался *цикл миниатюр по повести Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания»* (1959), сочиненный еще в период учебы в музыкальном училище под руководством Г.И. Уствольской. Впоследствии важной областью творчества М.Ш. Бонфельда стала фортепианная музыка², тем более что его супругой была талантливая пианистка, солистка филармонии, ныне заслуженная артистка России Елена Распутько³.

Камерная музыка Бонфельда включает сочинения для самых разных инструментов⁴. Специально для своей дочери Екатерины Бонфельд – участницы ансамбля старинной музыки «Ave Rosa» (Санкт-Петербург) и двух ансамблей средневековой музыки – «Laterna Magica» (Санкт-Петербург) и «Universalis in Re» (Нижний Новгород) – Морис Шлемович написал *Сюиту с фугой для блок-флейт и фортепиано* (2002)⁵.

Рассчитывать на исполнение симфонических произведений композитору, живущему в провинции, было, конечно, труднее. Вероятно,

¹ Среди них «Две русские народные песни» в обработке для голоса и фортепиано, «Песня рыбаков» и «Песня настойчивых», «Песня борьбы» и «Песня молодости», «Грустная песенка» и «Детская песенка». Привлекали Бонфельда и стихи вологодских поэтов – О. Фокиной и Н. Сидоровой. На слова поэтов СССР, Ганы, Испании, ЮАР им были написаны «Песни мира».

² Появились Концерт (1964), *Сюита по мотивам русских народных сказок* (1968–1969), *Партита-вариации на темы русской и немецкой народных песен* (1970), *преюдии и вальсы, Тарантелла* (1972) и *Этюд* (2005).

³ Е.Н. Распутько на концертах не только в Вологде, но в других городах в течение многих лет играла «Кондуит и Швамбранию», *Партиту-вариации, Сюиту по мотивам русских сказок и другие сочинения*.

⁴ Среди них – *Чакона для скрипки соло и Сонатина для скрипки и рояля* (1962); *Концертный дуэт для скрипки и виолончели* (1989); *Квартет для двух скрипок, альты и виолончели* (1966); *Вальс-шарманка для флейты и фортепиано* (1986) и *Сонатина для флейты, альты и арфы* (1967) и даже *Квартет для четырех тромбонов* (1986).

⁵ Сюита исполнялась Е. Бонфельд в Санкт-Петербурге (в Союзе композиторов и в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена) и в Вологодской областной филармонии имени В.А. Гаврилина (совместно с Н. Жуковой).

поэтому они немногочисленны и создавались в основном в период учебы в консерватории. К ним относятся *Симфония Poetica* (1965), сюита «*Русские картины*» (1967–1972). Впечатления от Великого Новгорода отразились не только в песнях¹, но и в симфонической сюите «*Новгородские картины*» (1967).

Большой интерес представляет музыка Бонфельда к театральным постановкам. В первые годы пребывания в Вологде композитор активно сотрудничал с детским театром «Теремок». В нем в 1969–1973 годах были поставлены шесть спектаклей с музыкой Бонфельда: «*Сумка, чалма и свирель*», «*Чертова мельница*», «*Слоненок*» (по сказке Р. Кипплинга), «*Неизвестный с хвостом*» и «*Три поросенка*» (по сказке С. Михалкова) и «*Прелестная Галатhea*»². Одним из наиболее ярких произведений композитора стала детская опера «*Дикие лебеди*» (1998–2004). На ее основе автор создал две сюиты для ансамбля скрипачей (2002)³. А самым последним сочинением Мориса Шлемовича стала *Виолончельная соната*⁴.

В последнее десятилетие музыка М.Ш. Бонфельда довольно часто исполнялась. Это происходило и в Петербурге – в залах Союза композиторов и Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, и в Петрозаводской консерватории, и в Большом зале Астраханской консерватории – на VI и VII Хлебниковских чтениях (1998 и 2000). В Вологде музыка М.Ш. Бонфельда звучала на торжествах по случаю 60-летнего юбилея музыканта, на его авторском концерте в 2003 году, на Международном Гаврилинском фестивале в ноябре 2004 года⁵.

¹ Это «*Город на Волхове*» и «*Песня о родном городе*» («*Новгород, город былинный, родной*»).

² Из других сочинений композитора в данном жанре следует назвать музыку к спектаклю Е. Шварца «*Кукольный городок*» (1968), музыку к спектаклю «*Я – цыпленок, ты – цыпленок*» (1970) и оперу пив-буфф «*Что посеешь, то и пожнешь*» или «*Тщетная предосторожность*».

³ Сюиты исполнялись известным в Вологде детским образцовым ансамблем скрипачей «*Тутти*», лауреатом Государственной премии Вологодской области (художественный руководитель – заслуженный работник культуры О.Н. Щукина). Опера была поставлена в Детской школе искусств г. Туалсе.

⁴ Ноты этого сочинения незадолго до своей кончины автор передал исполнителям – солистам филармонии заслуженному артисту России О.А. Наумову и Н.В. Жуковой. Исполнение Сонаты планируется в Союзе композиторов Санкт-Петербурга осенью 2006 года.

⁵ Фортепианные сочинения Бонфельда исполняли Р.А. Оганян, И.А. Богомолова, Н.В. Жукова, фортепианные дуэты: И.А. Кокина, Л. С. Андреева и И.А. Богомолова, Н.В. Жукова. Цикл песен на стихи А. Блока звучал в исполнении А.Г. Колотий. Хор студентов ВГПУ под управлением М.Р. Гоголина пел фрагменты из концерта «*Нежные песни*» и из «*Реквиема*» памяти П.А. Вульфуса (совместно с Камерным оркестром Вологодской филармонии под управлением А.Н. Лоскутова).

Сочинения Мориса Шлемовича за всю его жизнь были изданы лишь однажды – три десятилетия назад¹. С 1985 года Бонфельд был членом Союза композиторов СССР (затем России), много лет возглавлял Вологодскую организацию композиторов-любителей, был членом жюри различных конкурсов, в том числе областного конкурса композиторов-любителей, прошедшего в Вологде в 1981 году под председательством В. А. Гаврилина, а в последние годы – председателем жюри в номинации «композиция» на Губернаторских международных юношеских конкурсах имени Валерия Гаврилина (2001, 2004).

Ученый

Научная деятельность Бонфельда с годами приобретала все большую интенсивность. Список его научных трудов, включающий и рукописи, содержит более 280 наименований.

Все началось с изучения вологодского фольклора. Уже в первый год своей жизни в Вологде музыкант побывал на постановке свадьбы в колхозном клубе села Чучково Сокольского района и с восхищением записал свадебный обряд (несмотря на то, что невесте было ...70 лет). Летом 1969 года Бонфельд вместе с Е. Н. Распутько осуществил фольклорную экспедицию в Кирилловский район, а позднее составил сборник «Русские народные песни Вологодской области»². Бонфельд участвовал в Первой научной конференции по проблемам Вологодского фольклора. Итогом конференции была посвящена его самая первая научная публикация³.

Бонфельд увлеченно занимался архивной работой, результатом которой стали статьи в краеведческие альманахи «Великий Устюг»⁴ и «Вологда»⁵. Он участвовал в подготовке статей для «Вологодской энциклопедии». По тексту, написанному Морисом Шлемовичем, с му-

¹ В 1975 году были изданы песни «Эх, как хорошо клюет на зорьке» и «Песня молодости», *Две прелюдии для фортепиано* (1964), *Сюита для фортепиано по мотивам русских народных сказок* (1968–1969). См. сборник: Произведения вологодских композиторов «Созвучие». Северо-Западное книжное издательство (Вологодское отделение). 1975.

² Русские народные песни Вологодской области: Сборник. Вологда: Северо-Западное книжное издательство, 1973. В сборник вошли 114 песен.

³ Песни Вологодского края // Советская музыка. 1971. № 6.

⁴ Из истории музыкальной жизни Великого Устюга (1919–1921) // Великий Устюг: Краеведческий альманах. Вып. 1. Вологда, 1995. С. 230–252. Ранее тот же материал в сокращенном виде уже был опубликован. См.: Музыкальная жизнь Великого Устюга (1919–1921 гг.) // Музыкальная культура Северо-Запада РСФСР: Сб. статей. Петрозаводск, 1987.

⁵ Бонфельд М.Ш. Полвека дому музыки (ненаучная история) // Вологда: Краеведческий альманах. Вып.2. Вологда, 1997. С. 533–543.

зыкальной культурой Вологды может познакомиться весь мир – именно ему была заказана статья «Вологда» для одной из наиболее авторитетных многотомных музыкальных энциклопедий «The New Grove Dictionary of Music and Musicians».

Всю жизнь Морис Шлемович активно изучал творчество Чайковского; в наследии ученого только опубликованных работ о Чайковском – одиннадцать (в том числе пять статей о «Пиковой даме»). Под руководством Бонфельда и в его редакции вышло несколько научных изданий в Государственном Музее-усадьбе П.И. Чайковского в Воткинске. Морисом Шлемовичем написано более сотни статей в энциклопедию «Чайковский».

После защиты докторской диссертации Бонфельд неоднократно осуществлял работу по грантам Российского фонда фундаментальных исследований (1994), Российского гуманитарного научного фонда (1995), Министерства образования РФ (1999–2000)¹. Его статьи стали чаще появляться в «Музыкальной академии»². Диапазон исследований все время расширялся: ученый писал о вальсах Шуберта и оркестровке Берлиоза, духовных сочинениях Рахманинова и Гречанинова, о Шостаковиче и Дашкевиче. Морис Шлемович стал автором нескольких очерков и статей о Валерии Гаврилине³.

Очень часто М.Ш. Бонфельд обращался к творчеству Моцарта. «Моцарт и Прокофьев», «Моцарт и Сальери», «Моцарт и Пушкин», «Пушкин и Сальери» – таковы тематика его докладов на научных конференциях и названия его статей⁴.

Научные интересы Бонфельда в последние годы вышли за пределы музыковедения: ученый исследовал поэтику В. Маяковского, В. Хлебникова, М. Цветаевой, публиковался в журнале «Вопросы литературы». Работы Бонфельда оказались востребованными и за рубежом (статьи выходили в Киеве и Днепропетровске, в Стокгольме и Париже, дважды в Бостоне). В 1993 году Бонфельд выступил на научной конференции в Варшаве в Институте славистики Польской академии наук с докладом «Маяковский как теоретик стиха в контексте теории художественной речи».

¹ Грантами была поддержана работа М.Ш. Бонфельда над учебником «Анализ музыкальных произведений. Структуры тональной музыки».

² 11 из 14 его публикаций в этом журнале относятся именно к этому периоду.

³ Музыка Гаврилины сегодня и всегда // Этот удивительный Гаврилин. СПб., 2002; В. Гаврилин // Выдающиеся вологжане: Биографические очерки. Вологда, 2005. С. 528–534; Валерий Гаврилин о музыке и не только // Музыкальная академия. 2005. № 3; Гаврилин о музыкальном искусстве и просветительстве // Музыкальное просветительство – век XXI. Вологда, 2005.

⁴ Многим вологжанам памятна и лекция М. Ш. Бонфельда о Моцарте в Вологодской областной библиотеке в рамках проекта «Открытая трибуна».

В 1997 году ученый был награжден медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени, а в сентябре 1998 года он неожиданно получил письмо из Англии от Генерального директора Международного биографического центра в Кембридже Николаса Лоу, который сообщал, что М.Ш. Бонфельд признан «Международным человеком года 1997/1998» (по индексу цитирования).

В последние годы жизни Морис Шлемович постоянно выступал в роли официального оппонента кандидатских и докторских диссертаций (за десять лет им написано шестнадцать отзывов на диссертации, из них одиннадцать – на докторские). На всех защитах он стремился присутствовать лично, и, несмотря на протесты своего лечащего врача, выезжал не только в Москву, Петербург или Нижний Новгород (где он вошел в Диссертационный совет консерватории), но и в Новосибирск¹.

Важной составной частью работы ученого оказалась в эти годы и редакторская деятельность. Он подготовил к печати сборник статей преподавателей Архангельского высшего педагогического колледжа², два научных сборника музыкально-педагогического факультета Вологодского государственного педагогического университета³. Прекрасным итогом многолетнего сотрудничества М.Ш. Бонфельда с филармонией стала книга «Вологодская областная филармония им. В. А. Гаврилина», изданная в 2004 году к 60-летию филармонии, автором проекта и главным редактором которой он был. Событием культурной жизни оказалась и организованная им конференция «Музыкальное просветительство – век XXI» (Вологодская филармония, май 2005 года).

Жизнь Мориса Шлемовича, вероятно, могла бы быть более долгой. Но он никогда себя не жалел. Отвечая тем, кто пытался призвать Мориса Шлемовича хоть немного побережь себя, больше отдыхать и отказаться от слишком частых командировок, он любил повторять слова И. Ф. Стравинского, сказанные композитором в последний пе-

¹ Тематика работ, оппонентом которых он был, очень широка и охватывает стилиевой диапазон от И.С. Баха до А.Л. Локшина, Г.И. Устовьской и американского минималиста С. Райха. Бонфельд был избран оппонентом целого ряда фундаментальных теоретических диссертаций – о музыкальной импровизации и морфологической системе музыки, о порядке и симметрии в музыке, диалектике семантических связей слова и музыки.

² См.: Вопросы методики, теории и истории музыкального воспитания: Сб. статей. Архангельск, 1995.

³ Вопросы музыкознания и музыкального образования: Сб. научных трудов. Вологда, 2000; Вопросы музыкознания и музыкального образования: Сб. научных трудов. Вып. 2. Вологда, 2006. М. Ш. Бонфельд также был редактором трех монографий педагогов кафедры теории и истории музыки.

риод жизни: «Я хочу дожить, а не домереть...». И самому Морису Шлемовичу это удалось в полной мере.

2 декабря 2005 года он делал доклад на конференции в Нижегородской консерватории. 5 декабря в Санкт-Петербурге он выступил в роли оппонента на защите докторской диссертации своей давней новгородской ученицы В. И. Ниловой. 7 декабря в Санкт-Петербургском издательстве «Композитор» ученый подписал в печать главный труд всей своей жизни – созданную на основе докторской диссертации монографию. По словам директора издательства С.Э. Таировой, подписав книгу в печать, он поблагодарил всех сотрудников издательства и, улыбнувшись, сказал, что к этому Новому году получает замечательный подарок – издание главного труда своей жизни. 8 декабря Морис Шлемович вернулся в Вологду. 9 декабря его не стало. Окончательно оформив текст для публикации и вычитав корректуру, ученый словно вдохнул в него свои последние силы... Через 48 дней после его кончины 25 января 2006 года монография вышла в свет¹.

В этой книге воплощена и материализована самая сокровенная сущность Мориса Шлемовича, его внутреннее «Я», тончайшие свойства его интеллекта, по отношению к которым и работа Бонфельда-педагога, и его многочисленные статьи, и многое другое, вероятно, все-таки были «периферией»².

Восторженный отзыв о монографии дал президент Российской общенациональной секции ИСМЕ Валерий Брайнин: «Я считаю, что эта работа является очень важным событием не только в российском, но и в мировом музыкознании, сопоставимым как минимум с трудами Ю.М. Лотмана в литературоведении. ... Для подобного труда необходимы не только энциклопедический кругозор, но и научная смелость. ... Автор подобного труда должен свободно ориентироваться в нескольких, вовсе не очевидных смежных областях. Необходимой комбинацией качеств обладают немногие, а готовностью проделать гигантский труд и вовсе единицы. ... Монография М.Ш. Бонфельда, несомненно, станет классическим трудом, мимо которого невозможно будет пройти ни одному из тех, кто занят в сфере теоретического музыкознания»³.

¹ См.: Бонфельд М.Ш. Музыка. Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства. СПб.: Композитор, 2006.

² Газета «Музыкальное обозрение» назвала М. Ш. Бонфельда в числе Персон и событий 2005 года (за научные исследования в области музыкального искусства). См.: Музыкальное обозрение. 2006. № 3. С. 3.

³ Отзыв о монографии был отправлен В.Б. Брайниным в издательство «Композитор» (Санкт-Петербург) 12 декабря 2003 года. Полный текст можно найти на сайте <http://russ.isme.org>.

Завершая свою книгу, Морис Шлемович цитирует мысли выдающегося русского философа, филолога, писателя и переводчика Я. Голосовкера о «наслаждении интеллектуального общения с мыслью и космосом», о «наслаждении анализом и синтезом, от игры мысли... и мощи мысли»¹. Несомненно, что сам Бонфельд постоянно испытывал такое интеллектуальное наслаждение и стремился к нему все снова и снова. Думается, что такое же наслаждение получают и читатели книги.

В своих работах Морис Шлемович очень часто обращался к феномену *эстетического резонанса*. При изучении всего, что сделано М.Ш. Бонфельдом, возникает ощущение, что в его собственном творчестве также постоянно возникал такой резонанс: различные сферы его деятельности взаимно обогащали друг друга, мышление работало *параллельно, многоканально*, позволяя свободно передвигаться по разным этажам сознания и подсознания... Занятия композицией и исполнительской деятельностью помогали активизировать невербальное мышление и правое полушарие мозга, о которых так много писал сам Морис Шлемович. Слух и мышление композитора создавали возможность более глубокого проникновения и в чужую музыку. Блестящий ум аналитика позволял прекрасно формулировать любую проблему, быть эффективным и результативным в самых разных областях.

Мы потеряли не только прекрасного музыканта и ученого, но и незаменимого советчика и консультанта, блестящего полемиста, мудрого заведующего кафедрой, терпеливого учителя, исключительно корректного человека... Все, что мы можем сделать теперь, — это попытаться хоть немного приблизиться к тому недостижимому уровню, на котором он работал...

¹ Бонфельд М.Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства. СПб., 2006. С. 564.

СИМФОНИИ ДИТТЕРСДОРФА В КОНТЕКСТЕ ВЕНСКОГО КЛАССИЦИЗМА

Карл Диттерс фон Диттерсдорф (1739–1799)¹ – пожалуй, самый известный из австрийских «малых мастеров» XVIII века, одна из наиболее видных фигур в блистательной «свите» Гайдна и Моцарта. «Среди современников венской классики он не только самый прилежный, но и самый одаренный»²; «среди тех *sosedei* классиков, которые достигли в симфонии наибольших высот, Диттерсдорф был старейшим и значительнейшим»³. Однако в российском музыкознании до сих пор не было ни одной работы, специально посвященной этому мастеру⁴.

Несмотря на то, что с Веной связаны лишь первые двадцать пять лет его жизни⁵, Диттерсдорф, несомненно, принадлежал к венской культурной традиции⁶.

Композитор был не просто современником Глюка, Гайдна и Моцарта, но и тесно общался с ними. Наиболее близкие отношения сложились у него с Гайдном. Диттерсдорф, с семи лет обучавшийся игре на скрипке, стал прекрасным скрипачом, несколько лет играл в

¹ Сын венского придворного и театрального портного Карл Диттерс родился в Вене 2 ноября 1739 года. Его имя изменилось, когда в 1771 году он получил дворянский титул (композитор считал это событие важнейшим моментом всей своей жизни).

² Gruber G. Vom Barock zur Klassik // Musik in Österreich. Eine Chronik in Daten, Dokumenten, Essay und Bildern. Hs. von G. Kraus Verlag Ch. Brandstätter, 1989. S. 157.

³ Noack F. Sinfonie und Suite. Bd I. Von Gabrieli bis Schumann. Siebente Auflage. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1932. S. 263.

⁴ Если не считать одну из 29 статей, вошедших в «Словарь авторов» в монографии: Блинова С.В. Венская симфоническая школа XVIII века («малые мастера»). Вологда, 2003.

⁵ Позже композитор лишь иногда приезжал в Вену. В 1765–1769 Диттерсдорф был капельмейстером у епископа Гроссвардайна А. Патахиха в Венгрии (ныне – Орадя, Румыния), в 1769–1796 – руководителем капеллы бреславского епископа графа Ф.Т. Шафгоча в его в замке Иоганнисберг. Последние три года жизни (1796–1799) старый мастер провел в поместье Роттхольта барона Игнаца фон Штильфрида.

Фестиваль музыки Диттерсдорфа ежегодно проводится в Чехии на курорте Есеник в бывшей крепости братиславских епископов.

⁶ Подобно другим венским мастерам от Вагензейля и до Шуберта, Диттерсдорф изучал композиторскую технику по знаменитому трактату «Gradus ad Parnassum» И.И. Фукса. Когда Диттерсдорф в первый раз пришел к своему учителю Д. Бонно, тот сразу же подарил ему трактат Фукса. См: Dittersdorf K.D von. Lebenbeschreibung. Seinem Sohne in die Feder diktirt. Leipzig, 1967. S. 84.

Венском придворном оперном оркестре и в Бургтеатре, в том числе и в качестве солиста. Гайдн, стремясь улучшить свою скрипичную технику, пользовался помощью и советами друга. Гайдн и Диттерсдорф вместе слушали музыку. В своем «Жизнеописании», которое стало ценным и часто цитируемым документом эпохи, последний вспоминал: «О каждом новом прослушанном произведении других композиторов мы беседовали с глазу на глаз, отдавая должное всему, что было в нем хорошо, и критикуя то, что заслуживало критики»¹. Гайдном были впервые поставлены в Эстергази несколько опер Диттерсдорфа.

В 1783–1787 годах в Вене Диттерсдорф, Гайдн, Моцарт и Ваньхаль часто вместе играли струнные квартеты². С Глюком в 1763 году Диттерсдорф предпринял путешествие в Болонью, где имел большой успех в качестве виртуоза³. Бетховен еще в Бонне слышал зингшпили Диттерсдорфа «Красная Шапочка» и «Доктор и аптекарь»⁴, а в 1792 году написал вставной номер к «Красной Шапочке» и 13 вариаций на тему Ариетты «Es war einmal ein alter Mann» из зингшпиля. Творец «Героической симфонии» внимательно изучал и симфонии Диттерсдорфа.

Подобно Гайдну, личность Диттерсдорфа представляется удивительно гармоничной и целостной. Как и Гайдн, он в полной мере был наделен чувством юмора⁵. Однако в сравнении с Гайдном Диттерсдорф более чувствителен и сентиментален. Ему свойственны духовная утонченность, аристократически облагороженная чувственность, сердечная мягкость и способность к умилению. В этом смысле он родствен Вагензейлю и Моцарту. Напротив, моцартовская амбивалентность, склонность к внезапным «омрачениям» и порывам к иррациональному (близкие и Вагензейлю) для Диттерсдорфа совершенно

¹ Dittersdorf. Op. cit. S. 84.

² Диттерсдорф – первую скрипку, Гайдн – вторую, Моцарт партию альты, Ваньхаль – виолончели. См.: Аберт Г. Моцарт. Ч. II. Кн. 1. М., 1989. С. 41. Существуют и другие подобные свидетельства. Гайдн, Моцарт, Диттерсдорф и Альбрехтсбергер совместно музицировали в доме дамы доктора Генцингера. – См.: Kapp O. Einleitung // Denkmäler der Tonkunst in Österreich, Wien: Artaria & C. Jahrgang XVI, 2 Teil – 1909; S.XI. Моцарт, Диттерсдорф и Альбрехтсбергер встречались «на публичных концертах в Вене в доме ревностного покровителя музыки придворного советника Франца Бернхарда фон Кеса». – См.: Аберт Г. Цит. изд. С. 78.

³ Когда Диттерсдорф играл на скрипке, один болонец воскликнул: «Как это возможно, чтобы немецкая черепаха могла достигнуть подобного совершенства!». Цит. по: Аберт Г. Моцарт. Ч. I. Кн. 1. С. 217.

⁴ «Доктор и аптекарь» был самым популярным сочинением Диттерсдорфа; при первой постановке в 1786 году имел такой ошеломляющий успех, что затмил даже моцартовского «Фигаро».

⁵ Неистощимое чувство юмора и выдающийся дар наблюдения проявились не только в его музыке, но и в его «Жизнеописании».

не характерны. Несмотря на то, что композитор прожил на восемь лет дольше Моцарта, «его сочинения стилистически еще принадлежат раннему классицизму»¹, он «не выходит за пределы галантной беседы рококо, субъективная воля к выражению у него нигде не находит себе места»².

Диттерсдорф, подобно Моцарту, – прежде всего оперный композитор, который всю жизнь был одержим театром и создал около сорока сценических произведений. Но это не помешало композитору стать поистине «олимпийским мастером симфонии»³, вероятно, лидером среди всех мастеров XVIII века по количеству сочинений в данном жанре. Ему принадлежит около ста пятидесяти симфоний⁴. Не исключено, что некоторые из них приписываются Диттерсдорфу ошибочно (особенно часто путаница с произведениями его ученика Ваньхаля). Симфонии пользовались признанием при жизни композитора и публиковались в Париже, Амстердаме, Вене⁵.

Эволюция симфонического творчества Диттерсдорфа во временном отношении практически параллельна гайдновской и почти столь же длительна. Первая симфония, вероятно, возникла всего на два года позже Первой симфонии Гайдна (в 1761 году), последняя – за два года до последних «Лондонских симфоний» (в 1793 году). Оркестр ранних симфоний камерный – к струнным примыкают лишь два гобоя и две валторны, или два гобоя и два фагота⁶. В симфониях более зрелого периода композитор «использовал большой оркестр

¹ Gruber. Op. cit. S. 157. Убедительна периодизация музыкальной культуры XVIII века, обозначенная В.Фишером: 1730–1760 – предклассицизм; 1760–1780 – ранний классицизм; 1780–1810 – зрелый классицизм. См.: Fischer W. Instrumentalmusik von 1750 bis 1828 // Handbuch der Musikgeschichte. Berlin, 1930. S.795.

² Rempe B. Dittersdorf // Lexicon Orchester-Musik Klassik. Mainz, 1986. S. 121.

³ La Rue J. Die Hintergründ der klassischen Symphonie. Wien // Die Welt der Symphonie. Hamburg: Hs.von U. Rauchhaupt, 1972. S. 109.

⁴ Wirth H. Dittersdorf // Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 3. 1954. Sp. 588–597. Ранее исследователями приводились другие цифры: Кребс писал о 127 симфониях, К. Неф – о 121. См.: Krebs C. Dittersdorffiana. Berlin, 1900; Neff K. Geschichte der Sinfonie und Suite. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1921.

Диттерсдорфа вообще можно считать «самым плодовитым композитором второй половины XVIII века» – La Rue J., Brook B.S., Cudworth Ch.L. Symphonie // Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 12. 1965. Sp. 1813. Он сочинял с невероятной быстротой. В своем «Жизнеописании» Диттерсдорф высказывал удивление, что такому видному композитору, как Науман, потребовалось 6 месяцев для сочинения одной оперы, в то время как он сам за 10 месяцев написал ораторию и 4 оперы.

⁵ В серии Denkmäler der Tonkunst in Österreich (Памятники музыкального искусства Австрии), (далее используется сокращенное обозначение – DÖ) в томе XLIII, 81 (Wien, 1936) были изданы три симфонии и Серенада.

⁶ Известно, что в Гроссвардаине Диттерсдорф увеличил порученный ему оркестр на 34 музыканта, начал использовать редкий тогда кларнет, а также ввел венский метод играть сидя.

предбетховенской симфонии, а именно 2 гобоя, 2 фагота, 3 валторны, 2 трубы, 2 литавры и струнные¹.

Симфонии Диттерсдорфа представляют собой типичные образцы лирико-жанрового симфонизма. Как и у всех представителей этой эпохи, они почти исключительно мажорны, наибольшее число симфоний написаны в D-dur (на втором месте – C-dur). Пять (из 150!) его минорных симфоний охватывают более узкий тональный диапазон, чем у Гайдна (две симфонии – в a-moll, по одной – в d-moll, e-moll и g-moll). За исключением группы ранних, все симфонии Диттерсдорфа являются собой четырехчастные циклы с «правильным», нормативным порядком частей: Allegro – Andante или Larghetto (реже Adagio) – менуэт и финал (очень часто рондо).

Особую область симфонического наследия Диттерсдорфа образуют программные симфонии. Среди них – «Симфония о человеческих страстях»² и «Симфония во вкусе пяти наций»³. Но самым известным сочинением Диттерсдорфа оказался цикл из 12 «характеристических симфоний» по «Метаморфозам» Овидия⁴. Наибольшую популярность приобрели первые шесть из них: «Четыре века мира»; «Падение Фазтона»; «Превращение Актеона в оленя»; «Спасение Андромеды Персеем»; «Окаменение Финея и его друзей»; «Превращение ликийских крестьян в лягушек». Остальные шесть симфоний⁵ позднее исчезли. В симфониях по «Метаморфозам» можно обнаружить множество живописных приемов: в «Фазтоне» слышен грохот колесницы, в «Актеоне» – лай охотничьих собак, в «Превращении

¹ Noack. Op. cit S 266.

² Она состоит из шести частей: Гордость, Смирение, Безумие, Удовольствие, Меланхолия, Живость.

³ О ней мы можем судить по критическому отзыву Хиллера: «Первое Allegro – итальянское, Andante – немецкое, Alegretto – английское, Menuetto – французский, Trio – турецкое, последнее Allegro – подражание всем музыкальным стилям в целом. И кто же этот композитор, в голове которого все это так пестро перемешалось? Это господин Диттерсдорф! ... Возможно, благодаря усилиям этого редкостного композитора мы скоро познакомимся с музыкой китайской, монгольской, карибской и всей музыкой трех прочих частей света» – цит. по: Sondheimer R. Die Theorie der Sinfonie und Beurteilung einzelner Sinfoniekomponisten bei den Musikschriststellen des XVIII. Jahrhunderts. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1925. S. 91.

⁴ Симфонии были созданы в 1783 году и впервые представлены венской публике три года спустя. Диттерсдорф тогда приехал в Вену в связи с исполнением своей оратории «Giobbe» в Tonkünstler-Sozietät (Музыкальном обществе). Шесть из двенадцати симфоний были, согласно специальному разрешению императора Йозефа II, исполнены в венском саду Аугартен, шесть других – в театре. Их исполнение принесло композитору и большой успех, и солидный доход (при отъезде композитора из Вены император Йозеф II по-царски одарил его).

⁵ «Язон похищает золотое руно»; «Осада Мегары»; «Геркулес превращается в Бога»; «Орфей и Эвридика»; «Мидас избран судьей между Паном и Аполлоном»; «Аякс и Улисс сражаются с войском Ахилла».

лийских крестьян в лягушек» – кваkanie целого отряда лягушек (скрипки изображают голоса маленьких лягушек, виолончели – больших) и т.п.¹

Для музыки Диттерсдорфа характерно широкое претворение народных песенных и танцевальных элементов. Иногда в ткань симфоний инкрустируются подлинные народные мелодии. Так, в *Romanze* из Симфонии D-dur (1791) цитируется популярная эльзасская народная песня «Песня юного графа»:

Romanze из Симфонии D-dur (1791)



Но чаще «народное» является органичным и естественным, усвоенным с детства, «родным языком» и не требует никаких специальных усилий.

Диттерсдорф – выдающийся мелодист. В лучших своих сочинениях по чистоте и изяществу линий, изысканности задержаний (особенно восходящих хроматических), свежести, пластичности, сладостной кантиленности тематизма, в котором слышны и итальянские влияния, вполне сопоставим с Моцартом. Диттерсдорф внес весьма существенный вклад в лиризацию и индивидуализацию тематизма.

¹ Несмотря на успех симфоний при жизни композитора, в дальнейшем они были подвергнуты резкой критике. Б. Вайгль К. Неф, Ф. Ноак оценивали их как самую слабую часть симфонического наследия композитора. – См.: Weigl B. Carl Dittersdorf als Symphoniker // Musikalisches Wochenblatt. XXXIX Jahrgang 1908, № 12; Neff. Op.cit; Noack. Op. cit

Порой его симфонии начинаются не с фанфарных интонаций и энергичного tutti, а с ласковых фраз скрипок на *p*, в которых слышны нежные чувствительные вздохи (Симфония C-dur, 1766 – DTÖ, XLIII, 81). Прелестны галантно-чувствительные, овеянные нежной грацией медленные части¹.

Общепризнанно и мастерство композитора в создании менуэтов. На фоне менуэтов предклассиков графика мелодических линий в темах менуэтов Диттерсдорфа более изысканна и разнообразна: здесь можно найти и плавные, извилистые, капризные линии, и почти романсовую сексту в качестве исходной интонации темы.

Менуэт из Симфонии E-dur, op. 3



Менуэт из Симфонии E-dur, op. 3



3

Финальные рондо являют целый ряд типичных тем в жанре контрданса². Обращает на себя внимание типологическое родство темы финала из симфонии Диттерсдорфа с темами из финала Симфонии Михаэля Гайдна³ D-dur (1785) и Andante с вариациями из его

¹ По мнению зарубежного исследователя, Adagio из симфонии «Превращение Актеона в оленя», в котором изображены журчание ручья и птичий голос, можно считать предвосхищением «Сцены у ручья» Пасторальной симфонии Бетховена Об этом: Weigl. Op. cit. S. 283.

² Основой финала классической симфонии является жанр контрданса. Его можно найти в финалах множества симфоний, сонат и концертов Гайдна, Моцарта и Бетховена. Об этом см.: Рубаха Е.А. Финал инструментального цикла венских классиков как художественное претворение контрданса. К вопросу о связях классической симфонии и бытовой музыки XVIII века. Дисс. ... канд. искусствоведения. – М., 1982. Е. Рубаха опирается на исследования зарубежных ученых Ю. Бейтхина, Х. Бесселера, Д. Барты.

³ Младший брат Йозефа Гайдна Михаэль Гайдн (1737–1806) был автором примерно пятидесяти симфоний. Его юность прошла в Вене, где он пел в хоре мальчиков собора св. Стефана, в 1757–1762 он работал в Гроссвардаине (его преемником здесь оказался Диттерсдорф), с 1762 года до конца своих дней жил в Зальцбурге.

же Серенады D-dur (1785). Все они написаны по одной жанровой и структурной модели, связаны единством тональности и гармонического плана (квадратность, модуляция в D в конце периода, побочная D к e-moll в начале второй части)¹.

Симфония D-dur (1791), IV часть

Molto andante



Последняя часть в симфониях Диттерсдорфа уже возвышается до значения финала. В партитурах появляется соответственная надпись – *Finale* (обозначение, которого мы никогда не найдем в симфониях предклассиков)².

Для предклассиков были типичными *нефинальные симфонии*³ или циклы-*decrescendo*⁴. В них последняя часть значительно (иногда в несколько раз) уступала первой по масштабу и сложности тонального и тематического развития⁵. В зрелом классицизме драматургия цикла кардинально меняется – появляется новый тип симфонии – *финальная симфония* или цикл-*crescendo* с обратным соотношением частей.

Диттерсдорф занимает срединное положение между представителями предклассицизма и зрелого классицизма. В его симфониях

¹ К этому же «семейству» можно было бы отнести и тему III части знаменитой Сонаты D-dur Й. Гайдна (Hob. XVI/37). Три из обозначенных четырех тем начинаются и сходным затаком (восьмая на V ступени лада).

² *Финалом* можно назвать отнюдь не всякую *последнюю часть*: «никто не говорит о финале Пятого Бранденбургского концерта, который представляет собой *последнюю часть* и только ее. Симфония же Моцарта «Юпитер», напротив, имеет *финал*, так же как и Симфония g-moll». – См.: Wörner K.H. Die Zeitalter der thematischen Prozesse in der Geschichte der Musik. Regensburg: Gustav Bosse Verlag, 1969. S. 2.

³ О *финальных* и *нефинальных* симфониях Моцарта см.: Эйнштейн А. Моцарт. М., 1977. С. 220, 222.

⁴ Термины *цикл-crescendo* и *цикл-decrescendo* введены К. Вернером. – См.: Wörner. Op. cit S.2.

⁵ Этой проблеме была посвящена статья автора этих строк. См.: Блинова С.В. Об особенностях финалов симфоний венских «малых мастеров» предклассического периода // Музыкальное содержание: наука и педагогика. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. 2004. Уфа, 2005. С. 475–486.

уже можно наблюдать достижение *равновесия* между крайними частями. В некоторых симфониях возникает и *устремленность* к финалу. В симфонии C-dur (1766) лирической I части «отвечает» героический финал: главная тема начинается с энергичной тираты в духе неаполитанской оперной симфонии. Показательно и масштабное соотношение I и IV частей (118 и 213 тактов), и возрастание интенсивности развития в финале. Одну из самых зрелых симфоний Диттерсдорфа – Симфонию C-dur (1787) – венчает финальное фугато¹.

Совершенно по-другому выглядит общая драматургия цикла в минорных драматических симфониях. Диттерсдорф, подобно его современникам, не удерживается долго в избранном круге настроений. Так, Симфония a-moll (DTÖ, XLIII, 81) с ее драматической I частью заканчивается лучезарным искрящимся финалом в жанре контрданса, снимающим и сметающим всякий драматизм. О каком-либо сквозном развитии пока нет и речи! Однако такие примеры только подчеркивают степень новаторства гениальной Сороковой симфонии Моцарта, где впервые и менуэт, и финал оказались вовлеченными в общую концепцию, а весь цикл стал нерасчленимым, подлинно *континуальным* целым.

«Нет ни образа, ни оборота, ни мысли, которых бы не достиг талант в своем величайшем порыве, только целого он не достигает»². На фоне ясно ощутимого родства с Гайдном и Моцартом отчетливо предстают и некоторые недостатки музыки Диттерсдорфа. Она, конечно, более проста и более поверхностна, чем музыка его великих современников. «Его бьющие ключом музыкальные идеи, чаще всего ограниченные темами народного или галантного склада, редко достигают глубины»³.

Одним из излюбленных способов формирования темы у Диттерсдорфа оказывается «умножение» однажды сказанного. Сразу же после своего появления во многих случаях повторяются тематические единицы объемом в 2, 4, 8 тактов – и мотивы, и предложения, и периоды. Зачастую такие повторы буквальны и не сопровождаются ни малейшими тембровыми или динамическими изменениями. Удивляет чрезвычайная простота фактуры; во многих случаях все события

¹ Так что конструкция симфонии «Юпитер» Моцарта при всей ее уникальности оказывается вовсе не единичной. Напомним, что финальные фугато содержат и симфонии М. Гайдна C-dur (1784), C-dur (1788), Es-dur (1788 г.). Более того, именно в них и А. Эйнштейн, и автор современной монографии о М. Гайдне (см.: Jancik H. M. Haydn. Ein vergessener Meister. Zurich, Leipzig, Wien: Amalthea – Verlag. 1952) находят прообразы финала последней моцартовской симфонии.

² Жан-Поль. Приготовительная школа эстетики. М., 1981. С. 82.

³ Wirth. Op.cit.S. 595, 596.

происходят в партии первых скрипок, остальные голоса выполняют чисто фоновую функцию.

Поразительно и то умение Диттердсорфа довольствоваться малым, которое проявляется, например, в трио менуэтов: композитор, который всю жизнь сочинял очень много и очень быстро, здесь словно позволяет себе «отдохнуть» от мелодического изобретения, погружаясь просто в «колыбельный покой». Безыскусность повторения мотивов в сочетании с крайней элементарностью самих мотивов (своеобразный «минимализм») вызывает ассоциации с чем-то наивным и детским.

Трио из менуэта Симфонии D-dur (DTÖ, XLIII, 81)



В сонатных формах симфоний Диттердсорфа «часто оказываются весьма слабыми и часто повторяются приемы развития»¹. Способ обращения с мотивом, который мы обнаруживаем в экспозиции I части из Симфонии a-moll (в прорыве интонаций главной партии), вряд ли возможен в произведениях зрелого классицизма. Равномерная периодичность (2+2+2...), слишком большое количество звеньев секвенции (7), неоднократное повторение мотива в одном слое фактуры (4 раза у первых скрипок, 3 раза так же педантично – у виолончелей со смещением лишь на октаву вниз, без всякого варьирования), скромность остальной фактуры, полное отсутствие тонально-гармонического разнообразия – все это делает развитие экстенсивным и несколько механистичным².

Проста гармоническая структура сочинений Диттердсорфа. В его музыке мы не найдем характерных, например для Моцарта или Вагензейля, красочных сопоставлений одноименных тональностей, ярких тональных сдвигов. Во многих симфониях тональный план исчерпывается отклонениями в D, S, VI и II ступени; структуры самих аккордов также просты (альтерированные аккорды почти не встречаются).

¹ Wirth. Op.cit. Sp. 595.

² В других случаях при секвентном развитии в разработках функции инструментов и вовсе не меняются, тембровое развитие в секвенции отсутствует.

В сравнении, например с Моцартом, сочинения Диттерсдорфа, как правило, обладают меньшей мерой *разнообразия*¹ и меньшей *глубиной структуры*². Это в значительной мере и объясняет отнесение композитора именно к группе композиторов «второго ранга».

«Малые мастера» венской школы, словно малые планеты, испытывали притяжение к «мастерам большим». Кто-то более отчетливо тяготел к Гайдну, кто-то – к Моцарту. Близость музыке Гайдна и Моцарта наиболее очевидна у представителей так называемых «школ Гайдна и Моцарта», о которых еще в начале позапрошлого столетия писали К. Неф и Ф. Ноак³.

Положение Диттерсдорфа в этом смысле более противоречиво. К. Неф считал мастера представителем школы Гайдна – «одним из первых, кто испытал его влияние»⁴. Напротив, Ф. Ноак отмечал, что «у Диттерсдорфа преобладает моцартовское влияние»⁵. Однако Диттерсдорф был на семнадцать лет старше Моцарта, и это влияние вряд ли могло быть сколько-нибудь значительным. «К тому времени, когда инструментальные произведения Моцарта получили известность, Диттерсдорф уже находился в зените славы»⁶. Общность музыки двух композиторов, вероятно, в большей мере базируется на типологическом родстве.

Г. Кречмар в какой-то мере примирил позиции К. Нефа и Ф. Ноака: «Диттерсдорф – первый среди австрийцев того времени, который, имея духовное родство с Гайдном и Моцартом, был в значительной мере посредником между ними: с Гайдном его объединяет природный юмор; кроме того, он учился у Гайдна искусству мотивной рабо-

¹ Этот термин теории информации можно понимать как снятое тождество, отказ от тавтологии, преодоление инерции и автоматизма.

Показательна в этом смысле и оценка самим Диттерсдорфом музыки Моцарта с разговоре с императором Йозефом II: «Он бесспорно один из величайших оригинальных гениев, и до сих пор я не знал другого композитора, который обладал бы подобным поразительным богатством мыслей. Я желал бы, чтобы он не был столь расточительным с ними. Он не дает слушателю передохнуть: ибо едва хочешь поразмышлять о какой-либо прекрасной теме, как появляется другая, еще более прекрасная, которая вытесняет предшествующую, и так все продолжается непрерывно на одном дыхании, а под конец не можешь ничего сохранить в памяти из этих красот». Цит. по: Аберт. Ч. II. Кн. 1. С. 2.

² Это понятие было введено автором этих строк в работе: Блинова С.В. Формирование и функционирование тематизма в венской симфонической школе XVIII века (композиторы «второго ранга»). Диссертация ... кандидата искусствоведения. М., 2000.

³ К школе Й. Гайдна, помимо его персональных учеников (И. Плейеля, С. Нойкомма и А. Враницкого) примыкают и его «духовные ученики» – П. Враницкий, Ф. Кроммер, А. Гировец, Ф. Хофмайстер, И.М. Шпергер и др., к «школе Моцарта» – А. Эберль, Ф.К. Зюсмайер, Штеркель и др.

⁴ Nef. Op.cit. S. 173.

⁵ Noack. Op.cit. S. 271.

⁶ Weigl B. Op.cit. S.283.

ты, искусству развития мысли, остроумной игре с маленькими мотивами. От Моцарта композитор перенимает кантиленность, «язык сердца». Вследствие этого, Диттерсдорф оказывается и предшественником Бетховена»¹.

В ряде работ о венской симфонии проводятся прямые аналогии между музыкой Диттерсдорфа и Бетховена. «Мы должны назвать Диттерсдорфа в области симфонии... предшественником Бетховена. Только недостаточная известность его творчества является причиной того, что биографы Бетховена не считают Диттерсдорфа образцом для него и его учителем»². Дальнейшее изучение музыки венского мастера, вероятно, позволит исследовать этот вопрос более основательно.

М. Г. Долгушина

ПЕРВАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «Я ВАС ЛЮБИЛ»: К ПРОБЛЕМЕ АВТОРСТВА

Знаменитое стихотворение А.С. Пушкина «Я вас любил» было положено на музыку практически сразу после своего создания. Как известно, оно было сочинено в 1829 году и впервые опубликовано в альманахе А. А. Дельвига «Северные цветы на 1830 год» (СПб., 1829). В том же 1829 году в музыкальном альбоме «Собрание русских песен. Слова А. Пушкина. Музыка разных сочинителей» увидел свет романс «Я вас любил». Автор этого произведения пожелал остаться неизвестным и скрыл свое имя за первой буквой фамилии — Граф Т***³.

В 1831 году романс графа Т*** «Я вас любил» переиздал М.И. Бернгард в серии «Юный певец»⁴. В петербургской газете «Северная пчела» за 17 марта 1831 года помещен развернутый анонс этой серии. Корреспондент «Северной пчелы» пишет: «Неутомимый

¹ Kretschmar H. Vom alten Dittersdorf // Gesammelte Aufsätze über Musik. Leipzig, 1910. S. 315.

² Noack. Op.cit. S. 266.

³ Альбом сохранился в отделе нотных изданий и звукозаписей Российской национальной библиотеки (далее — ОНИИЗ РНБ) и фонограммархиве Института русской литературы (далее — ФА ИРЛИ). Наряду с романсом «Я вас любил» в него входят «Черкесская песня» А.А. Алябьева, «Талисман» и «Певец» («Слыхали ль вы...») Н.С. Титова (его фамилия и инициалы в нотах не указаны), «Черная шаль» И. Геништы и «Там далеко за горами» Кн. Г. (князя С.С. Голицына).

⁴ Уникальный экземпляр издания хранится в кабинете рукописей Российского института истории искусств (далее — КР РИИИ).

Г. Бернар издал... несколько номеров издания «Юный певец», в которых помещены романсы «Лампада» Н.А. Титова и «Я вас любил» Г. Т...о; песни «Вот едет тройка удалая» [«Вот мчится тройка удалая» на слова Ф.Н. Глинки. – М. Д.], «Солома» [А. А. Алябьева на стихи П.А. Межакова? – М. Д.] и проч. и проч. Более всего нравится нам здесь романс Г. Т***, исполненный чувства и притом доказывающий знание музыки, которое видно и в безделке»¹.

Выдержав два издания в течение трех лет, романс «Я вас любил» графа Т*** в течение последующих пяти десятилетий либо не переиздавался, либо его переиздания не сохранились или пока не обнаружены. Но забыт он не был и даже вошел в песенный репертуар русских цыган: свидетельством тому является включение его в 1882 году в нотный сборник «Цыганский табор»². В этом сборнике было впервые «раскрыто» имя композитора. Создателем музыки назван Ф.[М.] Толстой, и при всех последующих переизданиях романс стал приписываться именно ему³.

Ушедший из жизни незадолго до выхода в свет упомянутого сборника *Феофил Матвеевич Толстой* (1810 – 1881) был известен современникам в качестве литератора, музыкального критика⁴ и композитора. Как и для большинства композиторов-дилетантов второй четверти XIX века, камерная вокальная музыка была для него основной сферой приложения творческих сил. В «Воспоминаниях» Толстой называет себя автором двухсот романсов, напечатанных за период от 1828 до 1838 года⁵. На сегодняшний день удалось обнаружить сведения о шестидесяти восьми его произведениях, большая часть которых сохранилась и доступна для исследования. Но хронологически они очерчивают иной временной отрезок. Наиболее ранние из найденных опусов – музыкальные альбомы «Un rayon de Naples» («От-

¹ Северная пчела. 1831. 17 марта. № 60. Отметим, что романс «Я вас любил» оценен рецензентом даже выше столь популярного в свое время произведения, как «Лампада» Н. А. Титова.

² Издан в Москве у П.И. Юргенсона.

³ Поэзия Пушкина в романсах и песнях его современников / Сост.: В. Киселев, С. Попов. М., 1936; 2-е изд.: М., 1974; Собрание старинных русских романсов. Т. 1. Романсы пушкинской поры / Сост.: Уколова Е.Л., Уколов В.С. М., 1996; Романсы пушкинской поры: Антология русского романса. 1821-1837 / Автор проекта: Г. В. Ларионов. М., 2003. На авторство Ф.М. Толстого указывает также М.И. Семевский. См.: Знакомые. Альбом М.И. Семевского. СПб., 1888. С. 29. Но, как видим, его альбом «Знакомые» опубликован позже сборника «Цыганский табор».

⁴ Ф.М. Толстой, как известно, писал под псевдонимом Ростислав.

⁵ Воспоминания Ф.М. Толстого (по поводу «Записок» М.И. Глинки) // Русская старина. 1871. № 4-6. С. 423.

блеск Неаполя»)¹ и «Неделя свободы, музыкальный альбом для пения с аккомпанементом фортепиано, сочинения Ф. Толстого»² – датируются 1834 годом. Последней из опубликованных вокальных миниатюр является «Испанская канцонетта» («Спит роскошная Севилья...» на стихи Ф. Кони), изданная в Сборнике музыкальных приложений к журналу «Пантеон» на 1852 год³. Судя по датировке, подавляющая часть романсов сочинена Толстым в 1834 – 1844 годах, а со второй половины 1840-х годов его композиторская активность понизилась⁴.

Издавал ли Толстой романсы в конце 1820-х – начале 1830-х годов? Обозначив период с 1828 по 1838 годы во втором параграфе «Воспоминаний», в пятом он сообщает, что сотрудничать с издателями начал с 1833 года, а до этого, в четвертом, упоминает исключительно неизданные романсы на французские тексты, исполнявшиеся в домашних концертах императрицы Александры Федоровны.

Перечисленные хронологические несоответствия непосредственно касаются проблемы авторства романса «Я вас любил». Усомниться в факте написания музыки Феофилом Матвеевичем следует хотя бы потому, что он не принадлежал к графской ветви рода Толстых, на что справедливо указывают в комментариях к сборнику «Поэзия Пушкина в романсах и песнях его современников» В. Киселев и С. Попов⁵. В связи с этим возникают два вопроса. Мог ли девятнадцатилетний юноша беззастенчиво присвоить себе графский титул при публикации одного из своих первых композиторских опусов? Свойственно ли человеку, столь высоко ценящему успех⁶, ни разу не упомянуть в мемуарах об удачном романсе на стихи великого поэта?

Рискнем предположить, что имя Ф.М. Толстого на титуле романса «Я вас любил» возникло по инициативе издателя сборника «Цыганский табор» П.И. Юргенсона. Попытаемся реконструировать ход его рассуждений. Юргенсон, разумеется, был знаком с творчеством Феофила Матвеевича и в силу того, что криптоним «Т...й» в сочета-

¹ СПб., Давиньон, [1834]. Уникальный экземпляр этого издания хранится в Государственном центральном музее музыкальной культуры имени М. И. Глинки (далее – ГЦММК).

² СПб., Бернард, 1834. Экземпляры альбома имеются в ГЦММК и ОНИИЗ РНБ.

³ Хранится в Отделе редких изданий и рукописей Научной музыкальной библиотеки имени С.И. Танеева Московской государственной консерватории.

⁴ Подробнее о романсах Ф.М. Толстого см.: Долгушина М.Г. Камерная вокальная музыка Феофила Матвеевича Толстого // Нотные издания в музыкальной жизни России. Вып. 3. Рукопись.

⁵ Поэзия Пушкина в романсах и песнях его современников. М., 1974. С. 270.

⁶ По сведениям К.И. Чуковского, свой псевдоним «Ростислав» Толстой объяснял как «расти, слава». См.: Чуковский К. Ростислав и его письма к Некрасову // Люди и книги. М., 1960. С. 295.

нии с титулом не мог скрывать никакой фамилии, кроме как «Толстой» (напомним, что в заметке в «Северной пчеле» речь шла о произведении господина Т...го, а не Т...ва или Т...на), вряд ли мог усомниться в правильности своего решения.

Однако издатель не учел, что автором романа мог быть другой представитель этой старинной дворянской фамилии. Наиболее вероятным претендентом представляется граф *Сергей Васильевич Толстой* (1785 – не позднее 1839), в середине 1810 – начале 1830-х годов писавший и издававший вокальную музыку на французские, итальянские и русские стихи. Сергей Васильевич принадлежал к той же ветви рода, что и Лев Николаевич Толстой, и приходился писателю двоюродным дядей¹.

Биографические сведения о С.В. Толстом фрагментарны. Его родителями были граф Василий Андреевич Толстой и Екатерина Яковлевна Трегубова, женой – Вера Николаевна Шеншина. С.В. и В.Н. Толстые имели двоих детей – Николая (1812 – 1887) и Александру (1817 – ?)². Граф был чиновником пятого класса, в 1820-х годах служил вице-губернатором в Симбирске, затем – вице-губернатором в Нижнем Новгороде³. Родовое поместье Толстого находилось в Тульской губернии.

Сергей Васильевич Толстой состоял в дружеских отношениях с Александром Всеволодовичем Всеволожским – известным в аристократической среде любителем и ценителем искусств, хорошим певцом и автором романсов⁴. Письмо Толстого к Всеволожскому из Симбирска свидетельствует об участии графа в домашнем и салонном музицировании: «...к сожалению, все мои ноты остались в Тульской моей деревне, одни только романсы, от вас полученные, дух мой забавляют...»⁵. Толстой просит Всеволожского прислать ноты его новых

¹ Ранее композитор-любитель Сергей Васильевич Толстой был ошибочно идентифицирован нами со своим современником и тезкой, представителем младшей ветви рода Толстых, родившимся в 1771 году и умершим в 1731 году от холеры, мужем Е.П. Долгоруковой. См.: Долгушина М.Г. У истоков русского романа. Вологда, 2004. С. 284–285.

² См.: Толстой С.Л., Цявловский М.А. Генеалогические таблицы // Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: В 90 томах. Т. 46. М., 1937.

³ Там же. С. 489.

⁴ Напомним, что оркестр отца А.В. Всеволожского, Всеволода Андреевича, в то время считался одним из лучших в России, его брат Никита Всеволодович был активным членом кружка «Зеленая лампа» и приятелем А.С. Пушкина, а сын Иван Александрович впоследствии, в течение 1881–1899 годов, занимал пост директора императорских театров.

⁵ Письмо С.В. Толстого к А.В. Всеволожскому (Российский государственный исторический архив. Ф. 652. Оп. 1. Д. 175. Л. 1). К сожалению, в письме не проставлена точная дата. Известно лишь, что оно написано в 1820-е годы.

сочинений: «уверен, что в свободные минуты они много бы мне принесли удовольствия – равно и слушателям»¹.

К кругу близких друзей Толстого принадлежала и семья Ушаковых – Николай Васильевич, Софья Андреевна, трое их сыновей и дочери – Елизавета и Екатерина. По сведениям Л. Майкова, в их доме «собирались все известные в Москве музыканты и певцы»². Начиная с зимы 1826 – 1827 года частым гостем Ушаковых стал А.С. Пушкин, влюбленный в младшую из сестер – Екатерину Николаевну. Сохранились сведения, что на состоявшемся 30 апреля 1830 года бракосочетании Елизаветы Николаевны Ушаковой и Сергея Дмитриевича Киселева поручителем со стороны жениха был находившийся с ним в приятельских отношениях Пушкин, а поручителем со стороны невесты – граф С.В. Толстой³.

Возможно, С.В. Толстой был вхож в известный всему Петербургу салон графини Софьи Васильевны Строгановой. Один из его романсов – «Прости, милая моя» – сохранился в ее нотной библиотеке⁴.

Подобно многим образцам камерной вокальной лирики русских композиторов-дилетантов первой трети XIX века, опусы С.В. Толстого, пользовавшиеся в свое время достаточной известностью, впоследствии были забыты. На сегодняшний день удалось обнаружить шестнадцать его вокальных сочинений. Большая их часть сохранилась в виде печатных нот. Наиболее раннее издание – «Quatre romances. Mises en Musique et dédiée à Madame Marie de Boborikine par Comte Serge Tolstoy» («Четыре романса. Положены на музыку и посвящены мадам Марии Боборыкиной графом Сергеем Толстым»)⁵. Романсы опубликованы в Москве у К. Шильдбаха и на основании сведений о издательской деятельности последнего датируются 1807–1811 годами⁶. По-видимому, именно об этих сочинениях информируют своих читателей «Московские ведомости» в 1807 году. В газете помещены два объявления о продаже – в музыкальном магазине И. Пейрона (в этом объявлении романсы названы четырьмя новыми ариями для фортепиано с французским текстом) и в музыкальном

¹ РГИА. Ф. 652. Оп. 1. Д. 175. Л. 1.

² Цит. по: Черейский Л.А. Пушкин и его окружение. Л., 1988. С. 460.

³ Там же. С. 529.

⁴ Прости, милая моя. Рукопись (Отдел рукописей РНБ. Ф. 550. Итал. F-XII.137. Из библиотеки Строгановых, № 7).

⁵ Уникальный экземпляр сохранился в ФА ИРЛИ, но временно недоступен для исследования.

⁶ См.: Муzychук Т.Ф. Материалы к изучению нотоиздательского дела в России // Нотные издания в музыкальной жизни России. СПб., 1999. С. 48.

магазине К. Эльберта (здесь опусы Толстого обозначены как романсы)¹.

Французские романсы Толстого связаны с типичной для этого жанра любовно-лирической тематикой – «Je veux chanter la triste absence» («Я хочу воспеть грусть разлуки»), «Je fais tout mon bonheur d'aimer» («Я делаю все для счастья любви»), один из них – *Le Chant de Troubadour* «Ils sont passés, les beaux jours de ma vie» («Они ушли, прекрасные дни моей жизни») – рисует образ популярного героя романсовой лирики рубежа XVIII – XIX веков – влюбленного рыцаря Трубадура².

В каталоге московского нотоиздателя К.П. Ленгольда за 1816 год также упоминаются «IV romances avec accompagnement de piano-forte par Tolstoy (le Comte Serge)» («IV романсы с аккомпанементом фортепиано Толстого (графа Сергея)»). К сожалению, выяснить, идет ли речь об издании 1807 года или это другой сборник французских романсов Толстого, сегодня не представляется возможным.

В 1813 году в петербургском издательстве Пеца увидели свет «Песни, положенные на музыку графом С. В. Толстым, сочинение II-е»³. Открывающие сборник произведения – «Милой друг, о друг мой милой», «Долго будешь сокрушаясь» и «Приди, приди на этот луг» (последняя – на слова Г. С. В. Т. – графа Сергея Васильевича Толстого) посвящены «Верушке во время разлуки», следующая за ними песня «Весну с восторгом все встречают» на слова Н.Н. Шеншина посвящена «Марье Николаевне Шеншиной в 22 день июля 1812 года», ей же адресован романс «Дубрава шумит» [на стихи В.А. Жуковского. – М.Д.]. Завершает сборник песня «Приди, приди на этот луг», посвященная «Ек. Вас. Кротковой, урожд. графини [сохранена орфография оригинала. – М.Д.] Толстой».

Обращает на себя внимание «семейный» характер этого нотного сборника. Верушка, судя по содержанию и тону посвящения, не может быть никем, кроме супруги композитора Веры Николаевны; Н. Н. Шеншин, по-видимому, – ее брат или отец; Марья Николаевна Шеншина – сестра Веры Николаевны или жена брата; Екатерина Васильевна Кроткова – сестра С.В. Толстого. Наличие в сборнике двух разных романсов на разные стихи, но с одинаковой первой поэтиче-

¹ Московские ведомости. 1807. № 53 и № 60. Цена романсов и в том, и в другом случае – 250 копеек.

² Отметим популярность текста «Ils sont passés...», использованного С.В. Толстым. Это стихотворение было положено на музыку композитором-дилетантом князем С.С. Голицыным (романс опубликован в сборнике «Six romances» в 1805 году) и еще одним дворянином-любителем, скрывшим свое имя под инициалами N... O... (романс издан в 1809 году).

³ Издание сохранилось в ОНИИЗ РНБ.

ской строкой — «Приди, приди на этот луг» (№ 2 и № 6) наводит на мысль на салонных литературных играх, которые были в то время в большой моде.

Жанровое определение «песни», по-видимому, обусловлено использованием композитором текстов на русском языке: в конце XVIII — начале XIX века под романсом в России понимали сочинение на французские стихи. Стилистически же опусы Толстого несомненно находятся в русле формирующегося русского романса — камерной вокальной миниатюры лирического характера с сопровождением фортепиано.

Последним из известных нам печатанных изданий опусов С.В. Толстого является романс «Могила» («В тени дерев, над чистыми водами») на текст стихотворения В.А. Жуковского «Певец»¹. Он был опубликован в 1831 году в качестве нотного приложения к первому номеру нового дамского журнала «Гирлянда», обозначенного как «журнал словесности, музыки, мод и театров»². Этот факт свидетельствует о популярности сочинений Толстого в аристократической среде и о признании его композиторских заслуг.

Известность вокальной музыки Толстого подтверждают и рукописные копии его произведений. Напечатанный в сборнике 1813 года романс «Дубрава шумит» сохранился даже в двух списках: в альбоме неизвестного любителя (неизвестной любительницы), ныне находящемся в кабинете рукописей Российского института истории искусств³, и в неатрибутированном рукописном сборнике «Толстой С.В. Вокальные сочинения для голоса с фортепиано», обнаруженном нами в фондах Российского государственного архива литературы и искусства⁴. На последнем следует остановиться особо.

Это альбом в красном картонном переплете с серо-синими углами и корешком. На картоне полустершееся тиснение — фоновый орнамент из виноградных листьев и цветов. На нотной бумаге просматриваются водяные знаки — 1803 год. На внутренней стороне переплета также имеется водяной знак: [год] 18.. (последние две цифры срезаны) и буква — В или Б. Но, судя по почерку, рукопись относится к б-

¹ В настоящее время благодаря романсу М.И. Глинки и балладе А.Н. Верстовского оно более известно как «Бедный певец». Перед нотами в «Гирлянде» напечатан полный текст стихотворения Жуковского (здесь оно имеет заголовок «Романс»), украшенный изящной иллюстрацией.

² Журнал издавался в Петербурге в 1831–1832 годах и выходил еженедельно, по воскресеньям.

³ Песня, посвященная М.Н. Шеншиной [Выписаны только ключевые знаки, тактовый размер, темп и название. КР РИИИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 1012. Л. 107].

⁴ Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 995, коллекция нот. Оп. 2. Д. 81. № 1. Л. 1–7.

лее позднему времени, возможно, к середине XIX века¹. Альбом включает пять сочинений: упоминавшийся выше романс «Дубрава шумит», романсы «В тени деревьев над чистыми водами» (в издании 1831 года – «Могила»), «Io la so che il bel sembiante»², «Des dans fleuris que la printemps» («От цветущих как весна») и «Les hirondelles» («Ласточки»). Нотный текст выписан весьма аккуратно. Каждый романс предварен рукописным титульным листом на русском (№ 1–2) и французском (№ 3–5) языках, например: Романс / Дубрава шумит / Музыка сочинения / Его Сиятельства Графа / С. В. Толстаго [сохранена орфография оригинала. – М.Д.]. Заметим, что альбом вокальных сочинений Толстого – редчайший для первой половины XIX века образец рукописного сборника, составленного из сочинений одного композитора.

Но вернемся к романсу «Я вас любил». К сожалению, музыкальный материал этого произведения в силу простоты и непритязательности не вполне способен стать аргументом «за» или «против» авторства того или другого композитора. Однако попытаемся все же сравнить его с хронологически близкими романсами Ф.М. Толстого (и прежде всего с романсами на пушкинские стихи из сборника «Неделя свободы» (1834) «Девицы, красавицы», «Дарует небо человеку» и «Кубок янтарный»)³ и с романсом С.В. Толстого «Могила» (1831).

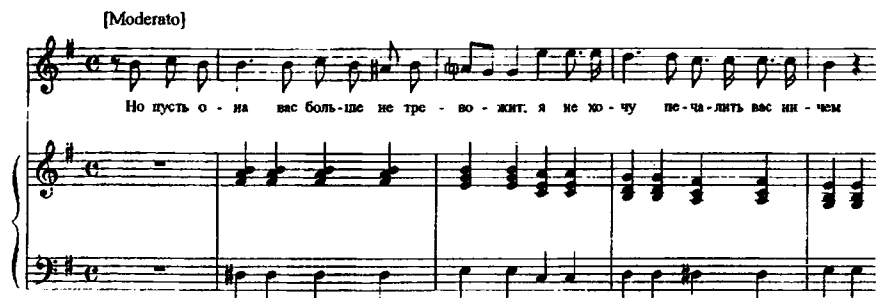
Романс «Я вас любил» написан в форме удвоенного повторенного периода с фортепианными вступлением, интерлюдией и постлюдией. Первое предложение состоит из двух фраз (2+2), каждая из которых соответствует стихотворной строке; при этом вторая фраза является секвентным повтором первой. Второе предложение, несмотря на совпадение третьей и четвертой строк стихотворения с синтагмами (Но пусть она вас больше не тревожит; / Я не хочу печалить вас ничем) и отсутствие явления поэтического «переноса», представляет собой четырехтакт единого строения. Слитность фраз инициирована именно композитором, который без паузы (паузами были разделены предшествующие фразы) переводит третью фразу в четвертую, подчеркивая ее начало восходящим секстовым скачком и

¹ Благодарю за консультацию по этому вопросу Ирину Вячеславовну Брежневу, заведующую отделом редких изданий и рукописей научной музыкальной библиотеки имени С.И. Танеева Московской государственной консерватории.

² Текст романса принадлежит П. Метастазии – этими словами начинается первая ария из кантаты «Il consiglio». Владелица альбома, вероятно, не знала итальянского языка: название романса записано как «Io la so che il bel sembiante». Благодарю за консультацию доктора Антонеллу д'Амелиа из Университета Салерно (Италия).

³ Все они опубликованы в сборнике «Поэзия Пушкина в романсах и песнях его современников» (М., 1936; 2-е изд.: М., 1974). Отметим, что за исключением названных романсов (и, возможно, романса «Я вас любил») Ф.М. Толстой к стихам А.С. Пушкина не обращался.

увеличением длительности первого звука: таким образом он выделяет и акцентирует местоимение «я». Этот момент является кульминацией построения и, несмотря на простоту использованных средств, способствует динамизации формы.



Период завершается двухтактовым дополнением, возникшим благодаря повтору последней строки строфы.

Обращает на себя внимание своеобразное «балансирование» музыкального материала романса между ми минором и соль мажором. Четырехтактовое вступление начинается в ми миноре, а завершается в соль мажоре; в течение десяти тактов периода начальный ми минор переходит в соль мажор в конце первого предложения, второе начинается и заканчивается в ми миноре, однако в нем «планируется», но не осуществляется соль мажорный каданс; дополнение вновь уводит в соль мажор, который сохраняется и в интерлюдии. Второй период является точным повторением первого и, соответственно, заканчивается в соль мажоре, и только в постлюдии окончательно закрепляется ми минор.

Отметим также несколько «отстраненные» от основного тематизма романса инструментальные ритурнели. Они не идентичны, но построены на едином и самостоятельном, по сравнению с вокальной темой, материале. Прихотливость ритма, рисунок нисходящей волны в мелодии (унисонный «спуск» на октаву и «восхождение» по звукам «замедляющегося» доминантсептаккорда) создают утонченный, элегантный образ и даже в известной степени театральны.

[Moderato]



Перечисленные наблюдения склоняют чашу весов скорее в пользу авторства С.В. Толстого. Начиная с «песен» 1813 года ему свойственны стремление к динамизации формы, поиск нестандартных ритмических и гармонических оборотов, инструментальный характер мелодики во вступлениях, заключениях и интерлюдиях. Он нередко использует повторы стихотворных строк, выходя, таким образом, за пределы квадратности, в его романах встречаются примеры тональных сдвигов и сопоставлений. Ф.М. Толстой, напротив, культивирует ясность и стройность. Он опирается на периодические структуры, предпочитает переизложение музыкального материала его развитию. В пушкинских романах Ф.М. Толстого ни разу не встречаются повторы строк или отдельных слов; даже в обаятельной миниатюре «Девы, красавицы» с ее пятитактовыми фразами структура периода оказывается симметричной (5+5+5+5). Вступления и заключения имеются далеко не у всех романсов, как правило, они связаны с основным тематизмом. Вокальным партиям сочинений Ф.М. Толстого, особенно ранних, свойственны кантиленность и ясная жанровая основа – песенная или танцевальная. Мелодика же романса «Я вас любил» – ариозного плана, с явной тенденцией к выразительной подаче слов стихотворного текста. Такой тип вокализации свойствен скорее опусам С.В. Толстого. Отметим также частое использование С.В. Толстым уменьшенных септаккордов и «нелюбовь» к ним Ф.М. Толстого, а также практически полную тождественность мелодических кадансов романсов «Я вас любил» и «Могила». Несмотря на широчайшее распространение подобных кадансов в романсовой лирике первой половины XIX века, это совпадение не может не обратить на себя внимания.

[Moderato]

я не хо - чу пе - ча - лить вас ни - чем.

[Allegro ma non troppo]

Бед - - - ный пе - вец!

Еще одним аргументом в пользу авторства С.В. Толстого является возможность его личного общения с А.С. Пушкиным в период создания поэтом стихотворения «Я вас любил». По сведениям Л.А. Черейского, находясь в Москве в марте–апреле и сентябре–октябре 1829 года, Пушкин часто посещал дом Ушаковых, где вполне могло состояться его знакомство с Толстым. С.Н. Киселев, сын Ел. Н. Ушаковой, вспоминал впоследствии, что «Пушкин ездил в Ушаковым часто, иногда во время дня заезжал раза три»¹.

Таким образом, несмотря на отсутствие документальных свидетельств, подтверждающих авторство С.В. Толстого и опровергающих авторство Ф.М. Толстого, последнее, на наш взгляд, по меньшей мере, должно быть подвергнуто сомнению. Окончательное разрешение этой проблемы – перспектива дальнейших исследований.

¹ Цит. по: Черейский Л.А. Пушкин и его окружение. Л., 1988. С. 460.

ФУГИ Ф. КИЛЯ В КОНТЕКСТЕ НЕМЕЦКОЙ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ФУГИ XIX ВЕКА

Представления об эволюционных процессах в истории музыки базируются, как правило, лишь на достижениях величайших авторов, без учета взрастившей их культурной почвы. Между тем, один из образующих ее пластов составляет творчество огромного корпуса профессионалов второго ряда, благодаря которым и складывается художественный уровень эпохи.

Фридрих Киль в русскоязычной литературе чаще упоминается как один из учеников знаменитого немецкого теоретика Зигфрида Вильгельма Дена, в то время как сам он является учителем более ста немецких, норвежских, шведских, нидерландских, английских, польских, венгерских, итальянских и американских музыкантов. Среди его учеников – Игнац Падеревский, Элиза Шуман, Франц Рис, Адольф Фридрих, Отто Дорн.

Полифония была связана не только с педагогической деятельностью Килья, но стала неотъемлемым компонентом его композиторского мышления. По мнению К. Траппа, композитор нашел свой собственный путь в понимании фуги¹. Однако Трапп рассматривает полифонию Килья, основываясь на его духовных вокально-инструментальных сочинениях, тогда как известность и признание в профессиональных кругах Берлина композитору принесли в первую очередь инструментальные полифонические опусы.

Шесть фуг для фортепиано op. 2 были созданы в 1852 году², шестью годами позже появились *Четыре двухголосные фуги op. 10*, а в 1862 году свет увидели *Вариации и фуга op. 17*, ставшие последним инструментальным полифоническим опытом Килья³. Ганс фон Бюлов, исполнявший многие его сочинения, сказал о *Вариациях и фуге op. 17* слова, которые могут быть отнесены ко всем перечисленным опусам: «Киль дебютировал с работами, которые демонстри-

¹ Trapp, K. Die Fuge in der deutschen Romantik von Schubert bis Reger: Diss. Frankfurt am Main, 1958. S. 153-156.

² Композитор написал на титульном листе издания *Шести фуг op. 2* посвящение: «Учителю и другу, господину профессору З.В. Дену».

³ *Вариации и фуга op. 17* посвящены Г. фон Бюлову, который впервые исполнил это сочинение в 1863 году в Лейпциге.

руют такую зрелость ума, такой редкий кладезь знаний и умений, что незнание подобных прощается только дилетанту»¹.

Все три названных опуса представляют безусловный интерес с точки зрения полифонического стиля композитора. Они отличаются друг от друга как строением циклов, так и строением фуг.

Шесть фуг ор. 2 характеризуются масштабностью композиции, индивидуальным подходом к воплощению формы в каждой из пьес. Темы фуг в опусе обнаруживают интонационное сходство. Финальная fuga c-moll наиболее масштабна (122 тт.), является единственной двойной фугой в цикле и обобщает все приемы полифонической работы в предшествующих пьесах².

Четыре двухголосных фуги ор. 10 не столь монументальны и сложны контрапунктически, как пьесы ор. 2. Помимо количества голосов, фуги имеют и другие сходные черты. Так, в экспозициях всех пьес выдерживается фактурный план вступления трехголосной фуги, при котором дополнительное проведение, вступающее в новом, еще не охваченном темой и ответом регистре, создает иллюзию третьего голоса³. Во всех фугах используются удержанные противосложения, а в фугах ор. 10_{1,2} удерживаются по два противосложения. Фуги объединяет и наличие субдоминантового проведения в точке «золотого сечения». Между крайними пьесами опуса возникает тематическая арка: удержанное противосложение финальной фуги приближено к ракоходной инверсии второго удержанного противосложения первой фуги.

Двухголосная фортепианная fuga в XIX веке – явление весьма редкое⁴. Создание в эпоху господствующего гомофонно-гармонического мышления опуса, состоящего из двухголосных фуг, показательно – не всякий автор способен в совершенстве справлять-

¹ 175 Jahre Friedrich Kiel: Komponist der Region. Friedrich Kiel Musiktage 27. September-17. Oktober 1996. Bad Berleburg; Bad Laasphe; Dahlbruch; Elsoff; Puderbach; Schwarzenau, 1996. S. 45.

² Группировка пьес в циклы по шесть характерна для композиторов барочной эпохи, но встречается и среди современников Кия: 6 фугетт Вебера ор. 1, 6 прелюдий и фуг ор. 35 и 6 органных сонат Мендельсона, 6 фуг на тему BACH ор. 60 Шумана и др.

³ Сходные случаи четырехголосных экспозиций в трехголосных фугах встречаются у Баха в dis I, A I и у самого Кия в фуге ор. 2в.

⁴ И не только в XIX веке – И. С. Хусаинов в статье «О количестве голосов в фугах «Хорошо темперированного клавира» отмечает, что «...органные фуги Баха в подавляющем большинстве четырехголосны, а двухголосная клавирная fuga такая же редкость, как и пятиголосная». См.: Хусаинов И.С. О количестве голосов в фугах «Хорошо темперированного клавира» // Баховский семинар. Петрозаводск, 1996. С. 18.

ся с полифоническими приемами в условиях минимального многоголосья¹.

В ор. 17 Ф. Кия фуга становится финалом вариационного цикла. Примеры подобного рода можно обнаружить у И. Брамса (Вариации и фуга на тему Генделя ор. 28), М. Рegera (Вариации и фуга на тему Баха ор. 81, на тему Бетховена ор. 86 и другие) и Р. Штрауса (Четырнадцать импровизаций и фуга). В этом типе циклов подчеркивается логически завершающая, финальная функция фуги. В ор. 17 фуга практически автономна, а сонатные черты при общей масштабности формы усиливают ее итоговое значение в цикле, состоящем из соизмеримых между собой вариаций.

При внешнем следовании барочной традиции фугам Кия присущи индивидуальные черты. Так, при общей ориентации композиторов XIX века в написании полифонических тем на стиль Баха и Генделя, среди фуг Кия встречаются две (ор. 10₂ и ор. 17), ядро темы которых сходно с начальной темой Сонаты ор. 111 Бетховена². Подобное драматическое начало предполагает напряженное дальнейшее развитие, которое реализуется в фуге ор. 17. В фуге же ор. 10₂ яркие риторические обороты постепенно нивелируются, сглаживая начальный импульс.

В масштабных интермедиях фуг ор. 2_{1,3,4,6} заметно влияние стиля органнх фантазий и токкат, проявляющееся в смене фактуры, темпа, в сопоставлении крайних регистров и использовании многоголосных аккордовых вертикалей. Знаменательно, что в фортепианных фугах своеобразно проявляются принципы добаховских токкат, в которых чередовались контрапунктические и фантазийные эпизоды.

Проявлением индивидуального подхода к построению темы, приобретающим устойчивый характер в фуге XIX века, может служить по-разному намеченная тенденция к размыванию границ темы. В фугах Кия это связано с модулирующей кодеттой, активно преодолевающей каданс темы (ор. 2_{1,2,4}), или вуалированием каданса благодаря преждевременному вступлению ответа на клаузуле темы (ор. 10_{1,3} и ор. 17). Стремление к размыканию темы означает, по существу, смещение логических акцентов внутри фуги. Это отражается на характере проведений, особенно в свободных частях фуг: незамкнутая тема и неполная тема с различными продолжениями и окончаниями

¹ В качестве примеров двухголосных фуг можно назвать: М. Рeger *Шесть прелюдий и фуг для скрипки соло* ор. 131а; А.А. Кленгель *48 канонов и фуг*: I том – 8 фуг, II том – 1 фуга; А. Рейха *Тридцать шесть фуг* – 1 фуга; К. Черни *Школа исполнения фуг* – 2 фуги.

² Близка бетховенской и тема фуги Листа из «Фантазии и фуги» с-moll. Однако Лист взял за основу хорал Ad pos из оперы «Пророк» Мейербера, так что интонационное и тональное сходство здесь могло бы быть вполне случайным.

вступают в функции нормативного (полного) проведения. Неполные проведения в свободных частях большинства фуг Кия употребляются наравне с полными.

Уменьшается роль строгих преобразований темы, обеспечивающих сохранение ее целостности в процессе развития. Композиторами-романтиками реже используются ритмические преобразования темы, особенно уменьшенное. В фугах Кия одним из ярких примеров ритмических преобразований является трехголосная стретта с сочетанием увеличения и уменьшения темы в фуге *a-moll* op. 23.

Хотя композиторы-романтики и ориентируются на барочную модель фуги, но в XIX веке господствующее положение в системе музыкальных ценностей уже принадлежит сонатно-симфоническим принципам. Сонатные отношения в фугах романтиков осуществляются на разных уровнях и реализуются весьма многообразно, проявления этих черт индивидуальны и специфичны каждый раз. Так, в фуге Ф. Кия *f-moll* op. 25 в функции побочной партии выступают два проведения темы в сопрано с удержанным противосложением, сходным с хоральным *cantus firmus* в нижнем голосе. Одно из этих проводений (*As-dur*) расположено в первой половине формы, а другое (*Des-dur*) в точке «золотого сечения»¹. В фуге *cis-moll* op. 24 в роли «побочной партии» выступает стреттное проведение, в котором тема у третьего голоса звучит не полностью, а у первого – продолжена несколько измененной кодеттой.

Оригинально воплощается сонатность в финальной фуге op. 17². В функции побочной партии выступает субдоминантовое проведение темы и следующая за ним интермедия. Тональной рифмы в «репризном разделе» не возникает – изменяется лишь высотное положение темы: из второго голоса, звучавшего в малой октаве, тема перейдет в верхний голос и переместится во вторую октаву, приобретая при этом более ясное звучание и расширив регистровые границы. В рассматриваемой фуге активное проникновение разработочности и сонатных принципов, с одной стороны, обусловлено ее местом в форме – финал вариационного цикла, с другой стороны – характером темы, интонационно близкой бетховенской сонате и предрасположенной к динамическому развитию. Сонатность и фуга взаимно дополняют друг

¹ Подобный тональный план реализует терцовое соотношение тональностей главной и побочной сферы, ставшее уже достаточно традиционным к середине XIX века.

² Вариации и фуга op. 17 Ф. Кия (1860) близки брамсовским Вариациям и фуге на тему Генделя (1861) хронологически, а также обнаруживают некоторое композиционное сходство с ними.

друга: синтез полифонического и сонатного принципов мышления, безусловно, обновляет сущность фуги¹.

Несмотря на то, что композиторами-романтиками fuga воспринята как форма старых мастеров, тем не менее и она испытывает на себе разностороннее воздействие процессов, происходивших в музыке XIX столетия. За всеми внешними несоответствиями фуги XIX века ее барочному прообразу коренится более существенное изменение – трансформация художественного смысла и логического содержания фуги.

В инструментальных фугах Фридриха Кия следование барочным традициям и практически неизбежное для его времени органичное их преобразование находятся в состоянии устойчивого неравновесия. Подобное балансирование между сохранением и трансформацией фуги характерно для большинства композиторов XIX столетия, а постоянное совмещение традиционных и новых черт становится устойчивым состоянием фуги.

И. А. Ерахнович

ХОРОВОЙ ЦИКЛ «СТРОФЫ» МИХАИЛА ГОГОЛИНА

Михаил Гоголин принадлежит к числу композиторов нового поколения России. Профессиональное мастерство этого музыканта, специфический гармонический почерк, свободное владение хоровой фактурой способствуют усилению интереса к его творчеству.

Хоровая музыка занимает важное место в творчестве Гоголина. Он много сотрудничает с различными хоровыми коллективами, среди которых – камерный хор Академии музыки имени Гнесиных, хор Петрозаводской консерватории, камерный хор города Троицка Московской области, Красноярский хор «Академия» и другие.

Среди сочинений Михаила Гоголина можно выделить хоровые циклы на стихи русских и западноевропейских поэтов, сочинения на духовные темы, обработки народных песен. Отметим кантаты «Вечерние песнопения» на стихи А. Блока (1990), «Sulamita» на текст из «Песни Песней» (1992), «Сады души» на стихи Н. Гумилева (1996), «Даниил» на текст одноименной поэмы М. Цветаевой (1998), «Рождественскую кантату» на текст православного рождественского канона (1993), «Литургическую кантату» на текст 102-го псалма Давида

¹ Фуга изначально нацелена на контраст в одновременности; фуги XIX столетия, тяготея к контрасту, осуществляют его по законам гомофонного мышления, то есть во времени.

(1995), «Magnificat» (1997), «Тебе Бога хвалим» (1998), «Славословие великое» (2002).

Хоровой цикл «Строфы», написанный в 1991 году, следует отнести к числу творческих удач композитора. Впервые исполненные в том же году камерным хором Красноярского института искусств, «Строфы» неоднократно звучали в различных городах России и за рубежом. В этом сочинении автор продемонстрировал профессиональное владение всеми красками хоровой «палитры».

В качестве поэтического текста композитором использованы стихотворения и фрагменты стихотворений поэтов разных стран и эпох: Тарковского, Кибирова, Бодлера, Мандельштама и Цветаевой. Обращение к их сокровенным и интимным поэтическим высказываниям явилось серьезным испытанием на искренность и художественную зрелость композитора.

Первый хор – «Из Тарковского» («Никого со мною нет...») – своего рода пролог, задающий эмоциональную и драматургическую окраску всему циклу. Хор написан в «графической» манере, где каждая мелодическая линия приобретает особое значение.

Музыкальный фрагмент первого хора «Из Тарковского». Видны ноты для сопрано, альты, тенора и баса с соответствующими текстами на русском языке.

Для музыки хора характерно фрагментарное построение, объединяющим началом которого является единое мелодическое движение. Кульминационный раздел хора на словах «А тебе в твоём доме хорошо ли одному?» является ключом к пониманию драматургии цикла в целом, проясняет его смысловой посыл.

Музыкальный фрагмент второго хора «Из Кибирова». Видны ноты для сопрано, альты, тенора и баса с соответствующими текстами на русском языке.

Во втором хоре цикла – «Из Кибирова» («Смотрят реки, горы, доли...») – ностальгическое чувство усиливается благодаря не только поэтическому мотиву расставания, но и выразительной технике пись-

лифоническую технику, попеременно распределяя тему и подголоски в разных сочетаниях хоровых партий.

Andante con moto

Я ска-жу те-бе с пос-ле-д-ней пря-мо-той. Возлику брел-ни, шер-ри-брен-ди, ан-гел мой.

Лишь в кульминационном эпизоде, в отчаянии «последней прямо-ты», тема декламируется без подголосков, в могучем хоровом tutti.

Я ска-жу те-бе с пос-ле-д-ней пря-мо-той. Возлику брел-ни, шер-ри-брен-ди, ан-гел мой.

Последний хор цикла – «Из Цветаевой» («В глубокий час души...») – простой по фактуре по сравнению с предыдущими хорами, но обладающий яркой внутренней динамикой. Пружиной, объединяющей тематический материал этого хора, является баркарольная ритмоформула.

Andantino

В глу-бо-кой час ду-ши, а глу-бо-кой мо-ло-де-жи, в глу-бо-кой час ду-ши, а глу-бо-кой мо-ло-де-жи.

Врезаясь в строки независимо от их местоположения в строфе и следуя своему собственному пути, она и определяет нарастание жизнеутверждающей кульминации к концу цикла. Стоит отметить, что

поэтический текст заключительного хора, в отличие от других стихов, использованных в цикле, несет в себе огромный заряд стоического отношения к жизни. И особенно, после выражения глубокого разочарования в предыдущем номере («...все лишь бредни, шерри-бренди, ангел мой»), мощным импульсом душевного обновления являются заключительные строки сочинения «...расти... верши», придающие всему циклу неожиданный оптимистический ракурс.



«Строфы» – одно из первых известных и популярных циклических сочинений Михаила Гоголина. Это произведение завоевало успех на исполнительской эстраде, а также пополнило педагогический репертуар хормейстеров, преподающих хоровые дисциплины во многих вузах России.

Н. В. Жукова

ЭТЮДЫ СТАНЧИНСКОГО: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ «СТАРОГО» ЖАНРА

С раннего детства многочисленные произведения этюдного жанра сопровождают повседневную и концертную жизнь музыканта-профессионала. Это отнюдь не случайно, поскольку давно и справедливо этюды, наряду с гаммами и упражнениями, считаются фундаментом технического совершенства и незаменимой ступенью на пути к глубокому и всестороннему овладению секретами исполнительского мастерства.

Жанр фортепианного этюда имеет давнюю и славную историю. Достаточно вспомнить огромное количество так называемых инструктивных этюдов К. Черни, М. Клементи, И. Крамера, И. Мошелеса, нередко имеющих прикладное, тренировочное значение (что, однако, не умаляет их практической пользы), великолепные образцы концертно-

виртуозных этюдов, которые принадлежат перу гениев романтической эпохи – Ф. Шопена и Ф. Листа, открывших для исполнителей безграничные возможности фортепиано. Значительный вклад в развитие жанра фортепианного этюда внесли и композиторы, чья творческая деятельность протекала на рубеже XIX–XX веков: к их числу принадлежат К. Дебюсси, А.Н. Скрябин, С.В. Рахманинов, С.С. Прокофьев. Будучи одновременно и замечательными пианистами, эти художники распахнули новые горизонты фортепианной техники, создав в жанре этюда сочинения, художественная ценность и неповторимая индивидуальность которых по сей день восхищают исполнителей, исследователей, публику.

Интереснейшей страницей в истории развития этюдного жанра являются фортепианные этюды рано ушедшего из жизни самобытного композитора и талантливого пианиста Алексея Владимировича Станчинского (1888–1914), творчество которого сегодня известно лишь узкому кругу музыкантов-профессионалов. Его этюды для фортепиано – сочинения отнюдь не рядовые. Написанные мастерски, с фантазией и огромной любовью к инструменту, они представляют собой любопытный вариант решения жанрового задания.

Воспоминания друзей и коллег свидетельствуют о том, что Алексей Станчинский, подобно многим выдающимся современникам, обладал незаурядным пианистическим дарованием, тем не менее, публично выступал довольно редко. Его систематические занятия игрой на фортепиано начались в десятилетнем возрасте под руководством матери. Однако спустя некоторое время профессиональное музыкальное образование сына решено было поручить более опытным наставникам, и мальчика определили сначала в школу Мейера в Ревеле (ныне Таллин), а затем в Смоленские музыкальные классы Боркуса. Станчинский несколько раз выступал на школьных вечерах Смоленской гимназии с сольными фортепианными программами, составленными из произведений Бетховена, Листа, Шумана и Мошеле-са, что убедительно свидетельствует о высоком техническом и художественном уровне его исполнительского мастерства.

Яркие успехи, стремительность развития незаурядного творческого дарования Станчинского потребовали прибегнуть к руководству более авторитетных педагогов, поэтому с 1905 года он часто посещал Москву, где брал уроки фортепиано у И.А. Левина и К.Н. Игумнова, своего будущего консерваторского наставника.

Свидетельством пристального интереса Алексея Станчинского к секретам пианистического мастерства являются его письма, на страницах которых он делится впечатлениями об услышанном. Незабываемое впечатление на юного музыканта произвело выступление на московской сцене знаменитого пианиста Иосифа Гофмана: романти-

ческий пафос, благородство выражения, рафинированность звуковой палитры, отличавшие исполнительскую манеру выдающегося польского музыканта, покорили Станчинского. Восхищение юноши как нельзя лучше передают строки его письма к близкому другу, студентке Петербургской консерватории пианистке А. Астафьевой. Станчинский пишет: «Гофман, по-моему, лучший пианист всего мира. Я ничего подобного никогда не слышал, он – гениален. Лучше его играть нельзя»¹.

Увлеченность исполнительскими проблемами удивительным образом сочеталась у Станчинского со страстью к сочинительству. Поэтому идея создания этюдов, можно сказать, витала в воздухе и была воплощена в жизнь в 1907–1909 годах. В композиторском портфеле Станчинского появляются три диаметрально противоположных сочинения, каждое из которых построено по определенным, именно ему присущим законам – фактурным, ладогармоническим, ритмическим, с одной стороны, и узкотехнологическим – с другой, и представляет собой частный случай решения интересной жанровой задачи.

Этюд *f-moll-As-dur* создан Алексеем Станчинским в октябре 1907 года (примечательно, что именно в этом году юноша поступил на фортепианный факультет Московской консерватории). В процессе создания этого произведения Станчинский руководствуется традиционными законами жанра, опираясь и на принцип оstinatности (фактурная формула, заявленная в самом начале, неизменна на всем протяжении пьесы), и на принцип моторности – свидетельством тому является авторская ремарка *Animato assai*. Вместе с тем Станчинский индивидуально их переосмысливает и наполняет новым содержанием: с помощью мелодических и гармонических средств он создает романтически-взволнованную атмосферу и совершенно необычный колорит, наличие которых заставляет забыть о юношеской неловкости этого необыкновенно обаятельного произведения².

Станчинский выстраивает ткань этюда таким образом, чтобы погрузить слушателя в определенную звуковую атмосферу. С этой целью он располагает два фактурных пласта на расстоянии нескольких октав и тщательно избегает заполнения разрыва, возникающего внутри музыкальной материи. Подобный метод организации звучания во многом созвучен прокофьевскому способу построения фактуры,

¹ Матвеев-Венцель В.С. Эпистолярное наследие композитора А.В. Станчинского (от Оболсунова до Санкт-Петербурга) // Интернет-ресурс: <http://www.liga-ivanovo.narod.ru/istalm04-15.htm>

² Неловкость возникает вследствие неполного соответствия романтически полетной мелодики и формально-грубоватого сопровождения.

однако у Станчинского он действует в условиях более насыщенной вертикали.

Особый интерес представляет процесс взаимодействия пластов внутри общего музыкального целого. Станчинский направляет движение потоков либо в противоположном направлении, либо навстречу друг другу, но нигде, кроме кульминации, их не перекрещивает, в результате чего между ними возникает взаимное притяжение невероятной силы.

Чтобы усилить впечатление незаполненности пространства, композитор прибегает и к ладогармоническим средствам. Фигурационный фон сочинения практически полностью состоит из кварто-квинтовых сцеплений и несколько выпадает из общего стиля. Мелодический пласт Станчинский также формирует при помощи кварто-квинтовых созвучий и мастерски комбинирует их с созвучиями терцового строения, чтобы общий гармонический колорит пьесы не потерял мягкость.

В основу этюда положена мелодия широкого дыхания: воздействие лучших отечественных традиций, в частности вокального и фортепианного творчества П.И. Чайковского, на формирование ее внешнего облика неоспоримо. Тема построена таким образом, что может быть гармонизована как в *f-moll*, так и в *As-dur* – она полностью диатонична (исключение составляет альтерированная II ступень в конце первого предложения) и заключает в себе неограниченные возможности для варьирования. Гармонически преобразаясь, изменяя ракурс, она в итоге становится главным персонажем этюда, а захватывающий процесс ее превращений постепенно оттесняет на второй план технологические неловкости.

Этюд *g-moll*, также созданный в 1907 году, заслужил положительные отзывы самого А.Н. Скрябина¹. Известно, что самым сильным увлечением Станчинского в начале его творческого пути был именно Скрябин, имя которого стало для молодого человека синонимом дерзновенной смелости человеческого гения. В одном из своих дневников Станчинский писал так: «Все время чаруют образы Скрябина. Его вдохновение освещает меня, все время думаю о нем»². Существуют сведения, что премьеры и первые издания сочинений одного из самых оригинальных русских композиторов он воспринимал как события не только в искусстве, но и в своей личной жизни, стремясь услышать любую его новую пьесу в авторском исполнении.

Этюд создан, вероятно, в тот период, когда увлечение творчеством Скрябина достигло своего апогея. Он настолько пронизан скря-

¹ Этот факт в биографии Станчинского упоминает И. Лопатина. (См.: Лопатина И. Черты стиля Станчинского // Вопросы теории музыки. М., 1968. С. 101).

² Лопатина И. Цит. соч. С. 101.

бинскими идеями и токами, что не представляет особого труда провести прямые аналогии между ним и Прелюдией *es-moll* из *op.11*, созданной кумиром Станчинского «под впечатлением виденного водопада»¹.

Основной технический элемент этюда – типично скрябинский трехзвучный аккорд, крайние звуки которого образуют октаву, а средний с верхним – кварту или квинту. Аккорды подобной структуры довольно часто встречаются в фортепианных сочинениях Скрябина (этюды *op. 8*, № 5, соната № 1). Нередко они находят применение и на страницах сочинений других авторов, однако, лишь в качестве одного из фактурных вариантов.

У начинающего композитора эта вполне традиционная романтическая формула становится музыкальной и технической основой развернутого произведения. Станчинский мастерски раскрывает перед исполнителем и слушателем широкий спектр ее выразительных возможностей – от порывистой страстности и романтической устремленности до мефистофельской усмешки.

Юного автора привлекают особые звуковые характеристики избранной фактурно-технической единицы – то ее необыкновенная легкость, возникающая вследствие структурной организации вертикали, то особое ощущение воздуха, которым она насыщает фактурное пространство благодаря отсутствию дополнительных удвоений.

Станчинским, как и Скрябиным, движет «нелюбовь к слишком «материальной» звучности»². Насыщенная музыкальными событиями фактура звучит у него необычайно ярко и вместе с тем воздушно. Так, юный автор активно пользуется выразительными возможностями октавных бросков в партии левой руки, которые придают движению большую импульсивность и взвинченность, мастерски применяет энергетический потенциал метроритмических средств, а именно, – акцентированных басов на слабую долю и «экстатического» триольного ритма (в усеченном варианте), сообщающих музыкальной ткани этюда особенный нервный динамизм.

В этюде явно ощущается преемственность с европейской романтической традицией, и, в частности, с фортепианным творчеством Ф. Шопена. Эта взаимосвязь наиболее ярко ощутима на уровне формы, («ничем не осложненная трехчастность на единой тематической основе»³), а также на эмоционально-волевом уровне. Листовское воз-

¹ Алексеев А. Русская фортепианная музыка, конец XIX – начало XX века. М., 1969. С. 210.

² Николаева А. Фортепианный стиль ранних произведений Скрябина // А.Н. Скрябин. Сб. статей. М., 1973. С. 201.

³ Зенкин К.В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма. М., 1997. С. 106.

действие, безусловно, проявляется в нарушении принципа ритмической остинатности: в средней части Станчинский на время отказывается от выбранной фактурно-технической формулы, в связи с чем возникает необходимый образный и фактурный контраст.

Третий этюд Станчинского, *H-dur*, резко контрастирует с предыдущими. Созданный годом или двумя позднее *g-moll* ного, он является важным этапом на пути к обретению композитором собственной творческой индивидуальности и демонстрирует рост художественного самосознания музыканта, представляя собой совершенно иной вариант существования внутри жанровых условностей.

Романтический тип фактуры «à trois mains» («в три руки»), когда мелодия существует внутри звукового целого, приобретает в сочинении Станчинского совершенно иные очертания во многом благодаря ритмической асимметрии, которой был так очарован юноша. Его, как Лядова и Скрябина, привлекают «новые возможности одухотворения ткани, главным образом путем устранения присущей фигурации периодической повторности»¹. Чтобы достичь цели, автор использует целый комплекс средств – полиритмическое сочетание двух автономных фактурных пластов с мелодической линией на 5/8, необычный размер 9/16 (5/8), абсолютно лишенный периодической повторности. Сложное ритмическое пространство, образующееся в результате взаимодействия всех перечисленных компонентов, трансформирует традиционный внешний вид фактуры.

Если ритмическая пульсация фоновых пластов задана Станчинским изначально, то их мелодическая судьба совершенно непредсказуема и полностью подчинена импровизационному началу. Творческая фантазия композитора смело направляет движение фигурационных потоков, постоянно обогащая и видоизменяя их ладовый облик, – возникают признаки минорной и мажорной диатоники, а также хроматической мажоро-минорной системы. Возникающая таким образом ладовая неопределенность значительно усложняет и обогащает музыкальную ткань.

Что касается мелодии, прорастающей сквозь гармонический фон, то, скорее, это мелодия-арабеска. В ее интервальном строении преобладают чистые кварты и чистые квинты, которые нередко разрывают плавное мелодическое движение и разрушают вокальную природу линии. Подобный тип мелодики становится одним из наиболее распространенных в творчестве Станчинского.

Однако при всей оригинальности замысла композитору удается сохранить принцип остинатности, характерный для этюдного жанра.

¹ Зенкин К.В. Цит. соч. С. 366.

На протяжении всего сочинения он ни разу не изменяет избранной фактурной идее и черпает возможности для ее развития в ней самой.

В этюде H-dur Станчинский трансформирует другой характерный принцип жанра этюда – принцип моторности (авторское *Lento*, та погторро ярко свидетельствует об этом), подчиняя его звуковой и образной задачам. Подобное обращение с одним из основных этюдных принципов приводит к тому, что музыкальная ткань сочинения приобретает импрессионистические черты, наполняясь изысканными оттенками.

С фортепианными произведениями французских импрессионистов композитор был прекрасно знаком. В одном из писем к С.И. Танееву за 1908 год Станчинский упоминал, что «немного проигрывал Равеля и Дебюсси», которые ему «совсем мало нравятся»¹.

Скептически рассматривая творчество французских мастеров, Станчинский, тем не менее, время от времени обращается и к их достижениям. Например, он чутко ассимилирует идею фонизма, которая на рубеже XIX–XX веков «сообщает фортепиано новый “звучащий образ”»². Она открывает композитору другие горизонты, обогащает его творческую индивидуальность, приобретая огромное значение не только в этюде H-dur, но и в более поздних сочинениях.

Станчинский неожиданно привлекает полифонические средства, пользуясь ими с тем, чтобы придать большую динамичность процессу развертывания музыкального материала. Основательная теоретическая школа, пройденная ко времени создания сочинения (1908–1909) под руководством Танеева, а также природное контрапунктическое дарование позволили молодому человеку легко и естественно вплести в сложнейшую фактурную вязь кульминационного раздела канон в нижнюю октаву. Возникающая в результате «многоэтажная» фактурная конструкция предельно усложняет исполнительские задачи, требуя от пианиста и нечеловеческой координации, и весьма изощренного полифонического слуха.

Таким образом, этюд H-dur Станчинского – это произведение, в рамках которого благополучно уживаются традиционные технические приемы, новейшие открытия в области композиции и контрапункт. Композитор не только испытывает на прочность один из самых «старых» жанров, но и впервые «заглядывает» в свой будущий композиторский стиль, основной организующей и формирующей силой которого становится полифония.

¹ Танеев С.И. Личность, творчество, документы его жизни. М., 1925. С. 83.

² Гаккель Л.Е. Фортепианная музыка XX века. Л., 1990. С. 23.

ФИЛОСОФИЯ МУЗЫКИ А. Ф. ЛОСЕВА И ЕЕ РЕЛИГИОЗНО-МИФОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Лосев был в числе тех мыслителей, кто зафиксировал и обосновал конец классической новоевропейской культуры, одним из важнейших оснований которой был рационализм. Откровенная нелюбовь Лосева к западноевропейскому рационализму, который подвергает логическому выведению абсолютно все, а науку считает высшей формой духовной деятельности, вряд ли нуждается в комментариях. С самых ранних лет Лосев мечтал о восстановлении цельности духовного мира человека. В юношеском сочинении, названном «Высший синтез как счастье и ведение», Лосев стремился преодолеть противоречия между религией, наукой, искусством, моралью (заметим, противоречия мнимые, проистекающие исключительно из ограниченности рационализма) и представить все сферы духовной деятельности как гармоничный стройный аккорд. Лосев отнюдь не отказывается от рационально-логического мышления, но он «вписывает» его в цельное сверхлогическое, сердечно-интуитивное «ведение». Данный синтез осуществлялся Лосевым на путях уже не формальной, а диалектической логики, логики преодоления и снятия антиномий.

Главной темой Лосева-мыслителя было философское обоснование мифологии, в первую очередь, христианской, или, как ее называл Лосев, *Абсолютной* мифологии.

Диалектическое снятие рационализма позволило Лосеву, в первых, уничтожить пропасть между верой и научным знанием. Так, в противоположность Тертуллиану, сказавшему на заре христианской эры: «Верую, потому что абсурдно», Лосев говорит: «Верую, потому что максимально разумно». Критикуя западноевропейский рационализм, Лосев находит прообраз своего мышления в платоновской и неоплатонической античной философии, рационализм которой был открыто подчинен мифологии и существовал в ее контексте.

Во-вторых, Лосев создает строго философские теории целого ряда сверхрациональных *выразительных форм*, в постижении которых ограниченность формальной логики особенно сильно сказывается. Так возникли лосевская философия имени, философия мифа, философия искусства и, в том числе, и в особенности, — музыки.

Лосев не только размышляет над вопросом «что есть музыка?», но и дает совершенно *определенный и окончательный ответ*, который в кратком изложении выглядит так: музыка есть *выражение жизни чисел*, некая «числовая материя», меонально-гилетическая стихия, бушующая внутри числовых конструкций. Человека, незнакомаго

с целостной системой мысли философа, такой ответ может даже разочаровать: во-первых, идея родства музыки и математики сама по себе не нова, она восходит еще к Пифагору и Платону и активно поддерживается на протяжении всей истории (достаточно вспомнить Лейбница, Новалиса, Дебюсси и многих других); во-вторых, понимание музыки как выраженной жизни чисел может отпугнуть кажущимся «формализмом». Убедиться, что это совсем не формализм, можно только ответив на вопрос: а что же есть число в философской системе Лосева? В работах, посвященных музыке, Лосев может об этом и не говорить, как и «вынести за скобки» ярковыраженную религиозную (христианско-неоплатоническую) основу всей своей философии. Поэтому некоторые работы, на первый взгляд, к музыке отношения не имеющие (как, например, «Античный космос и современная наука», «Диалектика числа у Плотина»), могут стать *ключевыми* для понимания лосевской философии музыки. Выявлению религиозных основ музыкальной философии Лосева в большой мере способствует рассмотрение ее эволюции.

Фрагменты рукописей начала 1920-х годов, ныне опубликованные под заголовками «Методологическое введение» и «Очерк о музыке», являются подступами к главной музыкальной работе – «Музыка как предмет логики» (1922–1925, опубликована в 1927). В «Методологическом введении» Лосев обосновывает свою гносеологическую позицию, восходящую к средневековой византийской философии (Дионисий Ареопагит и особенно Григорий Палама). Суть данной гносеологии – в идее *узрения* как метода, *узрения смысла, явленной сущности*. Смысл же по Лосеву – вне субъект-объективной оппозиции, вне физического и психического. Узрение эйдоса – не психический акт, а «явление в психике смысловой энергии самого предмета»¹. Согласно Лосеву, сущность музыки несводима ни к чему другому, несказанна, но она открывает себя иному – в смысловых энергиях, в *и м е н а х*, как особо концентрированных энергиях, и, наконец, в мифе как «развернутом магическом имени».

Беспредметный (а точнее, сверхпредметный) характер музыки привел к тому, что в течение последних примерно 150 лет сформировались две взаимоисключающие, полярно противоположные концепции. Согласно одной из них, уходящей корнями еще в эпохи Возрождения и барокко, музыка есть средство выражения немusикального содержания: это язык страстей, аффектов, картина жизни души (психограмма). Согласно другой концепции (эта концепция окончательно оформилась значительно позже, в эпоху романтизма, когда было осознано и отрефлектировано явление чистой, абсолютной музыки)

¹ Вопросы философии. 1999. № 9. С. 91.

музыка имеет только свой собственный внутренний смысл, не сводимый ни на что иное. Как это ни парадоксально, но, учитывая опыт, накопленный историей музыки и мышления о музыке, приходится признать, что каждая из названных точек зрения обладает своей правотой. Такова природа музыки, что мыслить о ней невозможно иначе как с использованием антиномических положений. Для преодоления отмеченной антиномии потребовался принципиально иной, более гибкий понятийный аппарат, ориентированный не на науку (как философская классика), а на художественное творчество, и далее – на религию как его исток. Такой аппарат вырабатывался у многих мыслителей XX века, но в связи с философией музыки имеет смысл в первую очередь остановиться на фигуре А.Ф. Лосева.

Как философ, Лосев обобщил многие линии европейской философии: от античного неоплатонизма до Шеллинга, диалектики Гегеля и феноменологии Гуссерля. Среди многочисленных источников философии Лосева совершенно особую роль играет учение византийского православного мыслителя Григория Паламы о сущности и энергии. Энергия сущности – есть проявление сущности *в ином*, тождество сущности с иным, и, следовательно, энергия есть сама являющаяся сущность. Имя сущности понимается как особая, «повышенная» степень концентрации ее энергий. Однако сущность, взятая сама по себе, вне связи с иным, не есть ни имя, ни энергия. Григорий Палама таким способом рассуждал о непостижимой сущности Бога и ее действительном явлении в несотворенной энергии (например, в Фаворском свете). Лосев придал данной концепции универсальное философское значение, применяя ее к любой сущности. В классической научной логике, если $A = B$, то и $B = A$. У Григория Паламы и Лосева логика иная: $A = B$, но $B \neq A$ (Имя Божие есть сам Бог, но Бог не есть имя). Объяснить такую логику можно тем, что Бог – Первосущность, а за ним и любая сущность проявляет себя не в статичном отражении, а в активном творческом действии, отсюда – динамичность, диалектичность понятия энергии. (В действии, в становлении одновременно $A = B$ и $A \neq B$). Соотношение сущности и энергии как действительного проявления сущности значительно отличается и от более «спокойной» классической оппозиции сущности и явления, не говоря уже о таких парах, как «содержание и форма», и тем более «объективное и субъективное».

По Лосеву, апофатична любая сущность. Но особенно страстно и увлеченно Лосев говорит о неназываемой сущности музыки. Музыка для него – живая, наглядная картина апофатической сущности и, тем самым, ближайшее свидетельство об Абсолюте, Абсолютной личности Бога. Еще в 1916 году Лосев в своей неоконченной работе «Строение художественного мироощущения» написал, что «истинная

эстетика есть эстетика религиозного материализма». В данном отношении Лосев опирается на идеи своих предшественников – Флоренского и Булгакова. Художник, создавая произведение искусства, *преображает* материю реального мира, делает ее полностью и всецело осмысленной и одухотворенной. Таким образом, искусство выступает как теургический акт, а художник – в качестве предвестника будущего преображения мира. А как обстоит дело в музыке? Ведь она не имеет дела с материей реального мира!

Музыка является оформлением хаотической, бесформенной, иррациональной стихии, для характеристики которой Лосев применял древнегреческие термины «гиле» и «меон» – не сущее. Эта материя не вещественная, а «умная», смысловая, это бесконечная потенция любых смыслов и форм. В работе «Музыка как предмет логики» Лосев пишет, что это «материя числа», меонально-гилетическая стихия числа – то есть *иное числа* как определенности. В самом деле, в музыке все счислимо: ритм, пропорции формы, высотные отношения звуков (гармония, мелодия). Но дело не в этом! «Подсчитывание» ровно ничего не дает для понимания музыки. И музыкальное число Лосева отнюдь не «поверяет алгеброй гармонию», оно не счетно-формально, а поистине художественно.

В соответствии с представлениями о неоплатонической вертикали мироздания, реальной вещи соответствует ее вечный «образец» – или, попросту, смысл, идея, «эйдос». Лосев возрождает не просто древнегреческий термин, но и специфику самого понятия: в отличие от абстрактной идеи, эйдос (буквально «вид») – «картина», «умное изваяние». А еще выше эйдоса, как его «остов», некая архитектурно-геометрическая конструкция, находится число. Музыка, по Лосеву, есть доэйдетическое становление (имеются в виду эйдосы реальных вещей), ее же собственный эйдос-число. Число-конструкция, свободная от какой бы то ни было предметности и вещественности, становится эйдосом музыки, ее невыразимой и неназываемой сущностью. Музыка – алогическое становление числа, его жизнь во времени. Таким образом, идея оформления и преображения хаоса и тьмы именно в музыке получает наивысшее выражение: она имеет дело и с предельной хаотичностью, и бесформенностью (меон), и с предельной оформленностью (число). Из всех явлений сотворенного мира музыка оказывается ближе всего к Абсолюту, как его символическое подобие. Ее истолкование (то, чем занимается музыкальная герменевтика) – это прикосновение к тайне, в чем-то сравнимое с размышлениями о Боге. Сравнимое в том отношении, что в обоих случаях, давая те или иные истолкования сущности, мы ни на секунду не должны забывать, что сама внутренняя сокровенная сущность (сущность вне имени) несводима ни к каким словам о ней. По Лосеву, важнейшее

свойство «чистого музыкального бытия» — «...последняя слитость и как бы предельная водвинутость одного предмета в другой; оно есть их нерасчленимое воссоединенно-множественное единство. ... Это бесформенное множество-единство непрерывно *движется, стремится, влечется*. ... Это сплошная неуловимость и в то же время всеприсутствие...»¹. «Значит, и говорить об этом Бытии нельзя. Можно говорить лишь им самим, т. е. только Оно само может себя самое выявлять»².

Н. А. Иванова

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

В Саратовском педагогическом институте на протяжении последних четырех лет идет подготовка студентов по специальности «Народное художественное творчество. Хореография». Одной из профессионально значимых учебных дисциплин, осваиваемых студентами этой специальности, является «Анализ музыкально-хореографических форм». В процессе обучения студенты должны овладеть навыками раскрытия художественного содержания музыкальных произведений, научиться распознавать образцы типичных музыкальных форм, понять принципы объединения простых и сложных музыкальных структур в традиционные музыкально-хореографические формы, научиться анализу драматургических особенностей изучаемых музыкально-хореографических примеров.

Важно отметить, что объектом внимания хореографического искусства XX века стали инструментальные произведения самых разных жанров и форм: от прелюдии и экспромта до фуги и сонаты. По этой причине становится важным освоение студентами не только примеров традиционной балетной музыки, но и наиболее значительных инструментальных музыкальных произведений, исполнение которых изначально не предполагало хореографической интерпретации.

Очевидно, что круг задач, встающих перед преподавателем и студентами-хореографами, значительно шире, чем тот, который традиционно решается в ходе обучения анализу музыкальных произведений студентов музыкально-педагогического факультета. Однако в существующей учебно-методической литературе не учитывается специфика обучения хореографов музыкальному анализу, учебные

¹ Лосев А. Ф. Форма—Стиль—Выражение. М., 1995. С. 421.

² Там же. С. 639.

программы по «Анализу музыкально-танцевальных форм» без каких-либо существенных отличий повторяют программы по «Анализу музыкальных произведений» для подготовки профессиональных музыкантов. Между тем, специальная подготовка будущих хореографов не предполагает развития музыкально-исполнительских навыков и теоретических знаний в том объеме, который необходим для успешного овладения традиционными методами анализа музыки. Поэтому возникает настоятельная потребность разработки новых подходов к обучению студентов-хореографов музыкально-аналитической работе.

В этих условиях особую актуальность приобретает метод жанрового анализа музыки, успешно зарекомендовавший себя в практике преподавания музыки в общеобразовательной школе. Этот метод доступен учащимся, не обладающим большим запасом специальных музыкально-теоретических знаний и не владеющим навыками игры на музыкальном инструменте. Доступность жанрового анализа определяется рядом причин.

Во-первых, бытовой жанр обладает высокой степенью обобщенной содержательности. Понять особенности того или иного жанра – значит осознать обусловленность комплекса музыкально-выразительных элементов функциями этого типа музыки в исходной бытовой ситуации. Не менее важно определить круг художественных и бытовых ассоциаций, вызываемых бытовым жанром (например, в круг ассоциаций, связанных с колыбельной, входят понятия: сон, покой, мать, дитя, материнская любовь, семья, мирная жизнь, отчий дом и даже Родина). Включаясь в контекст неприкладной инструментальной музыки, жанрово-бытовые элементы могут становиться репрезентантами исторической эпохи, определенного социального условия, нести на себе печать той бытовой ситуации, в которой эти жанры сформировались, наконец, они могут косвенно напоминать о типичных участниках этой бытовой ситуации. Обнаружение в музыкальном тематизме черт того или иного бытового жанра позволяет студентам формировать адекватную, в достаточной мере объективную интерпретацию художественного содержания музыкального произведения.

Во-вторых, жанрово-бытовая музыка является неотъемлемой частью культурного багажа как школьников, так и студентов. Кроме того, студенты-хореографы в процессе обучения историко-бытовому и народному танцу осваивают солидный пласт художественной культуры разных времен и народов, получают знания о социальных функциях наиболее типичных европейских танцев, о характере их исполнения, об их эмоциональном строе. Благодаря этим знаниям студенты значительно расширяют базу для более глубокого постижения художественного смысла анализируемой музыки.

Продуктивность жанрового анализа особенно ярко проявляется в процессе раскрытия художественного содержания инструментальных музыкальных произведений, понимания особенностей драматургии сочинений крупной формы. Следует отметить, что при подборе музыкально-аналитического материала необходимо отдавать предпочтение тем образцам, в которых жанрово-бытовая природа тематизма проявляется достаточно отчетливо.

Особую сложность представляет изучение традиционных хореографических форм, среди которых вариации *Pas de deux*, *Grand pas*, *Pas d'action*. Строение этих форм обусловлено не столько собственно музыкальным развитием, сколько особенностями сценического воплощения и хореографической драматургии. Музыкально-пластическое воплощение образцов балетных форм не позволяет ограничиваться в процессе анализа разбором только одной составляющей – музыкальной. В процессе музыкально-аналитической работы со студентами-хореографами возникает необходимость опоры не только на слуховые, но и на зрительные впечатления, сравнения средств музыкальной и пластической выразительности, что требует от преподавателя дополнительной специальной подготовки.

Таким образом, качественная музыкально-теоретическая подготовка студентов-хореографов ставит перед преподавателем ряд новых задач, касающихся как содержания специального обучения, так и его методов.

Е. В. Колыванова

ВЛАДИМИР ЗЕЛЕНСКИЙ – ЗАБЫТОЕ ИМЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПЕТЕРБУРГА

В фондах Государственного архива Кировской области хранится обширная коллекция документов, включающая более двух тысяч страниц нотных рукописей Владимира Корниловича Зеленского (1892–1959)¹. Появление данных материалов в архиве города Кирова объясняется тем, что с 1947 года и до своей кончины этот музыкант жил здесь и принимал участие в звуковом оформлении спектаклей областного драматического театра им. С.М. Кирова. Работая в основном в должности заведующего музыкальной частью театра, он сочинил музыку к десяткам театральных постановок, рукописи которой и составляют большую часть названной архивной коллекции.

¹ Государственный архив Кировской области (далее – ГАКО). Ф. 145.

Кроме того, в архивный фонд включены материалы, относящиеся к раннему периоду жизни В.К. Зеленского. Они связаны с годами учебы музыканта в Петербургской консерватории (1912–1916) и со временем его работы в Петербурге, Москве и других российских городах. К ним относятся, например, фотографии крупных деятелей искусства первой половины XX века – композиторов А.К. Глазунова и К. Шимановского, дирижера Г. Фительберга, пианистов Н.А. Дубасова и М. И. Геливера, режиссера С.М. Эйзенштейна – с дарственными надписями «талантливому пианисту и даровитому музыканту»¹. Это с полной очевидностью свидетельствует о творческой жизни Зеленского, богатой яркими событиями, интересными встречами и художественными свершениями.

Убеждение в значительности фигуры этого музыканта еще более возрастает после знакомства с фактами, почерпнутыми из разнообразных источников: периодической печати ушедших лет, воспоминаний именитых современников. М.О. Штейнберг, например, в своих записях весной 1923 года назвал Владимира Зеленского в числе ведущих пианистов Петрограда², а многие газеты и журналы 1910–1920 годов прошлого века неоднократно помещали положительные рецензии на сольные концерты молодого исполнителя, регулярно проходивших на престижных площадках столицы – в Большом и Малом залах консерватории (1916, 1917, 1919), в зале хоровой академии (1920), в Обществе друзей камерной музыки (1923, 1924). Так, журнал «Театр и искусство» отметил «благородную и основательную школу» В.К. Зеленского, в «Жизни искусства» солист назван «вдумчивым и чутким музыкантом», а в «Музыке и театре» – «талантливым и культурным пианистом»³.

Необходимо констатировать, что, за исключением единичных статей краеведческого характера, деятельность этого яркого артиста и музыканта до настоящего времени остается за пределами исследовательского внимания⁴. Поэтому представляется интересным, собрав воедино разрозненные и порой противоречивые факты и документы,

¹ Из надписи на фото Дубасова. ГАКО. Ф. 145. Оп. 1. № 21. Л.1.

² В дневниках М. Штейнберга речь идет о музыкантах, присутствовавших в филармонии, где «М. Юдина превосходно играла концерт Метнера» (Кабинет рукописей Российского института истории искусств. Ф. 28. № 866–886.

³ Вырезки из этих и других периодических изданий, собранные самим музыкантом, хранятся в ГАКО. Ф.145. Оп. 1. № 17. Л.16–17.

⁴ Имеющаяся литература исчерпывается заметкой вятского краеведа Р.М. Преснецова в местной газете «Комсомольское племя» (1988. 28 мая. С.10) и двумя небольшими статьями в сборнике «История музыкального образования и музыкальной культуры Вятского края» (Киров, 2003). К тому же сведения, содержащиеся в этих источниках, отрывочны и имеют существенные фактологические неточности.

воссоздать подробную картину жизни В.К. Зеленского – пианиста, композитора, дирижера.

Владимир Зеленский родился в октябре 1892 года в польском городе Ломжа, северо-восточнее Варшавы в семье чиновника акцизного ведомства Корнелия Фомича Зеленского и актрисы польского народного театра Стефании Михайловны Мешетич. Вместе с родителями и пятью старшими братьями¹ в возрасте четырех лет он переехал в Одессу, где окончил пятую мужскую гимназию, ныне знаменитую тем, что столетие назад в ней учились литератор К.И. Чуковский, дирижер А. Гаук, религиозный философ Г. Флоровский, американский биолог К. Ваксман². К моменту поступления в Санкт-Петербургскую консерваторию по классу теории композиции и в первые годы учебы молодой музыкант был автором нескольких песен на стихи русских поэтов (1911), драматического вальса-экспромта для фортепиано (1912), «Трех песен Юродивого» на слова Г. Чулкова (1913), песенного цикла «Памяти героя» (1914).

Пребывание в консерватории ознаменовалось, прежде всего, выдающимся успехом Зеленского как инструменталиста-виртуоза: весной 1916 года за исполнение Второго фортепианного концерта Листа молодой пианист был награжден премией Рубинштейна и получил в дар концертный рояль фирмы Беккер. Стоит заметить, что такой же награды в 1914 году удостоился С.С. Прокофьев, а в 1921 году эту премию поделили между собой В. Софроницкий и М.В. Юдина. В числе лауреатов конкурса Рубинштейна в разные годы были Ф. Бузони и Н. Дубасов – преподаватель В. Зеленского по классу рояля в высшем консерваторском курсе³, Э. Фрей и А. Гедике, В. Бакхауз и И. Левин. О лидирующем положении Зеленского среди сокурсников выпуска 1916 года говорят фотографии, опубликованные в печатных изданиях тех лет. На фото общего выпуска и на фото выпускников,

¹ Информация о старших сыновьях семьи Зеленских получена автором в результате переписки с прямым потомком этой фамилии – Дмитрием Владимировичем Скоробогачом, живущим ныне вблизи города Хьюстон (штат Техас, США).

² Время занятий в этой гимназии запечатлено в автобиографической повести К.И. Чуковского «Серебряный герб».

³ Дубасов Николай Александрович (1869–1935) – профессор Петербургской консерватории, победитель конкурса А.Г. Рубинштейна в Берлине (1890). В автобиографических записях Зеленского отмечено, что в класс Дубасова он поступил осенью 1915 года, то есть на последнем курсе своего обучения. ГАКО. Ф.145. Оп.1. № 1. Л. 1. Три предыдущих года с одаренным пианистом занимался, очевидно, старший преподаватель консерватории М.И. Геливер, которому посвящено ученическое сочинение «Три песни Юродивого» и который, согласно надписи на фото, считал Зеленского своим «лучшим талантливым учеником». ГАКО. Ф.145. Оп.1. № 21. Л. 2.

окончивших консерваторию с премиями, В.К. Зеленский неизменно сидит в центре, рядом с А. К. Глазуновым¹.

О незаурядных исполнительских данных молодого музыканта свидетельствует то, что, покинув консерваторию, он сразу начал активную концертную деятельность в известной антрепризе Дидерихса. Зеленский совершил турне по югу России (Ялта, Пятигорск) и по европейскому северу (Финляндия, Швеция), выступал во многих российских городах (Новгород, Старая Русса, Витебск и др.). В период гастролей пианист познакомился с дирижером и композитором Г. Фительбергом (Фичо)², дружба и творческое сотрудничество с которым продолжались долгие годы. «Моему дорогому другу, талантливейшему артисту. Гжегож Фительберг» – это свидетельство сердечной привязанности и признания одаренности Зеленского запечатлено на подаренном ему в 1934 году фото³. Молодой музыкант выступал с оркестром Фительберга в Розовом зале сада «Аквариум» (1919), в Народном собрании и в Павловском вокзале (1920), исполняя фортепианные концерты Листа, Бетховена, Римского-Корсакова, на которые пресса отзывалась многочисленными положительными откликами.

Активное концертное выступление привело, однако, к серьезной болезни рук, что вынудило Зеленского ограничить число сольных выступлений. С 1918 года он пробует себя в педагогическом качестве: сначала в четвертой музыкальной школе Наркомпроса первого городского района Петрограда, позже – в Институте музыкального просвещения; с 1919 – служит лектором-просветителем в клубе войск железнодорожной охраны ЧК на Октябрьской железной дороге. Одновременно он начинает осваивать специализацию концертмейстера балета. В этой должности Зеленский проработал долгое время в Большом оперном театре Государственного народного дома на Петроградской стороне, а в 1920–1923 годах – в Большом театре Москвы.

С 1920-х годов и до момента отъезда из Ленинграда в Вышний Волочек в 1935 году все более тесными становились контакты Зеленского с различными театральными коллективами. Кроме названных театров, он работал в Китайском театре Детского Села и в Театре Комедии на Невском проспекте (сейчас это театр имени Н.А. Акимова). Сначала Зеленский занимал должность концертмейстера балета и солиста оркестра, позже, заведя музыкальную часть театров и по

¹ См.: Театр и искусство. 1916. № 20, а также вырезки из журнала «Огонек» и газеты «Речь». ГАКО. Ф.145. Оп.1. № 2. Л. 4.

² Фительберг, Гжегож (1879–1953) – польский музыкант, близкий друг К. Шимановского, пропагандист и исполнитель его музыки, один из организаторов композиторской группы «Молодая Польша».

³ ГАКО. Ф.145. Оп. 1. № 21. Л. 6.

причине усиливающейся болезни рук, серьезно занялся дирижерской деятельностью, для чего брал уроки дирижирования и композиции у Фительберга и Глазунова, а также изучал особенности инструментов, практикуясь в джазовом оркестре Ф. Криша¹. За эти годы пополнился список собственных сочинений Зеленского: фантастический балет «Этерна» (1924), песни на стихи С. Тиана, И. Ионов и А. Жарова (1925), джазовые танцевальные пьесы для оркестра (начало 1930-х), симфонический этюд «Завод» (1935). Особенно примечательно, что вокальный цикл «Песни труда» (1924, сл. Б. Рында-Алексеева) был представлен на одном из «понеделников» Ленинградского отделения Московского общества драматических писателей и композиторов (МОДПИК)² вместе с сочинениями молодого Д. Шостаковича, а оперетта «Дуня-тонкопыха» на текст А. Пиотровского и И. Толмачева входила в репертуар Академического Малого оперного театра Ленинграда в 1926 году.

После успешных гастролей летом 1935 года в качестве дирижера оркестра Ленинградского театра комедии Зеленский был приглашен на должность заведующего музыкальной частью в Городской театр Вышнего Волочка. Принятие этого предложения и последующий «отъезд на периферию»³ вполне могли быть связаны с планирующимся закрытием Театра комедии или с известными политическими гонениями тех лет⁴. В провинциальном городке, помимо главной функции по музыкальному оформлению театральных спектаклей, В. Зеленский выполнял самые разнообразные задачи – «от организации оркестра вплоть до закупки арматуры»⁵ для ремонтирующегося здания театра.

В Тверском краю в марте 1947 года Зеленский отметил тридцатилетний юбилей своей творческой деятельности, который ознаменовался премьерой нового сочинения – драматической сказки «Хру-

¹ Упоминание об этих послеконсерваторских занятиях встречается в кратких автобиографических записях Зеленского (ГАКО. Ф.145. Оп.1. № 1. Л. 1 об.). Фердинанд Криш в 1920-е годы был артистом оркестра Большого театра в Москве и исполнял партию альтя в Госквартете им. Ленина (Музыкальная жизнь Москвы в первые годы после Октября. М., 1972. С. 254); в 1936 году это уже «известный дирижер, работающий в оркестре Госрадио» (Гаук А. Мемуары. М., 1975. С. 86).

² Подробнее об этой творческой организации см.: Мандельштам Е. Воспоминания // Новый мир. 1995. № 10. С. 119-178.

³ Такая запись появилась в трудовой книжке Зеленского 17 сентября 1935 года. ГАКО. Ф.145. Оп.1. № 1. Л. 21.

⁴ В этом смысле семья Зеленских была явно неблагополучной: среди близких людей были как эмигранты (четыре старших брата Владимира), так и репрессированные (Д. Качкин, родственник М. Зеленской, а также, по некоторым сведениям, пятый брат музыканта – Виктор).

⁵ ГАКО. Ф.145. Оп.1. № 1. Л. 1.

стальный башмачок» (на сюжет «Золушки» М. Габбе). Сразу после этого торжества режиссер И. Шойхет пригласил своего недавнего коллегу по Вышневолоцкому театру возглавить музыкальную часть в Кировском областном драматическом театре им. С. М. Кирова. К тому времени приказом Комитета по делам искусств при СНК СССР Кировский областной драмтеатр был отнесен к театрам первой категории¹. Он располагал прекрасным зданием, в нем работал штатный оркестр из 18 человек, силами которого даже планировалось осуществлять оперные постановки². Эти причины, очевидно, и привели петербургского музыканта на Вятскую землю, где более десяти лет он продолжал дарить людям свой многогранный талант.

Несмотря на то, что работа по воссозданию жизненного и творческого пути В.К. Зеленского пока находится в начальной стадии, уже сейчас отчетливо вырисовываются основные вехи жизни одаренного артиста. Ранний – петербургский – период творчества этого музыканта представляется особенно богатым и разноплановым, а значит, потенциально способным добавить яркие штрихи к пестрому портрету русской музыкальной культуры послереволюционных десятилетий.

С. И. Махней

«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ» КАК ПРЕДМЕТ ПО ВЫБОРУ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Профессиональной подготовке учителя в системе высшей школы отводится едва ли не ведущее место. Каким должен быть настоящий учитель музыки – вопрос, который волновал еще Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева, а для Д.Б. Кабалевского он стал главным вопросом последних десятилетий его жизни.

Четкое и систематизированное представление о профессиональных качествах музыканта-педагога дала Л.Г. Арчажникова в своей книге «Профессия – учитель музыки», где в ряду важнейших качеств учителя она называет грамотное владение вопросами теории и истории музыки. Сегодняшний день требует от современного учителя музыки быть компетентным и в вопросах мировой художественной культуры (далее по тексту – МХК). Не согласиться с этим невозможно. Ведь между предметами «Музыка» и «Мировая художественная куль-

¹ Книга памяти Кировской области. Т. 6: Сотворение Победы. Киров, 1995. С. 478.

² Из воспоминаний известного кировского скрипача и педагога Г. Кобелькова, игравшего в оркестре В. Зеленского, озвученных в личной беседе с автором статьи.

тура» много общего. Прежде всего это направленность на эстетическое воспитание – важнейший принцип преподавания названных предметов, целью которых является ввести личность обучаемого в художественную культуру, сформировать в нем способность и готовность к самостоятельному духовному освоению подлинных художественных ценностей; способствовать всестороннему развитию обучаемой личности.

Элементы МХК есть практически во всех уроках музыки. Именно эти обстоятельства и побудили нас обратиться к такому предмету, как методика преподавания названной дисциплины. К сожалению, такой предмет не числится среди предметов учебного курса по специальности «Учитель музыки». Однако, как показывает опыт, владение некоторыми «рецептами» методики преподавания МХК оказывается совершенно необходимым для будущих учителей. Как найти выход из положения? На помощь здесь приходят так называемые дисциплины по выбору. Причем вводить методику преподавания МХК в учебный процесс следует на старших курсах, когда уже пройдены педагогика и профильная методика, а также весь блок музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин.

Как известно, методика является частью общей педагогики. Она конкретизирует ее принципы в практических рекомендациях. Иными словами, ее главное содержание определено целью – «как учить?» В предмете, называемом «методика преподавания (или обучения)», неразрывно соединяются проблемы целей и задач учения (обучение данному предмету как частное проявление более широкой цели – обучение профессии или обучение знаниям и умениям, необходимым для будущей деятельности) с содержанием обучения.

Содержание курса МХК традиционно складывается из следующих компонентов: изучение различных видов художественной деятельности в их взаимосвязях и взаимовлияниях; изучение разнообразных проявлений художественного гения различных народов и наций в каждую конкретно-историческую эпоху; изучение общих закономерностей художественного развития человечества в контексте его социальной и культурной истории.

Отдельные элементы этих составляющих часто присутствуют на уроках музыки в школе, особенно когда они рассматриваются как уроки искусств. Содержание таких уроков предусматривает широкую интеграцию и осмысление различных связей художественной культуры. Учитель должен органично соединить историко-культурологический контекст, различные факты, явления других искусств эпохи с музыкой. Методические задачи здесь можно свести к следующим:

- 1) тщательный отбор самого необходимого материала и его стройная, логическая организация (поскольку факты, не выстроенные

достаточно ясно для восприятия под определенным углом зрения, так и останутся «просто фактами», не удержатся в памяти);

2) по возможности более четкая характеристика направлений, течений, стилей (всякая приблизительность ведет к смещению в сознании учащихся различных явлений; все сказанное может оказаться «пустым звуком»);

3) необходимость иллюстраций из других видов искусств и тех принципов (эстетических), которые выделяются как главные, ведущие в музыке данной эпохи;

4) смысловая соподчиненность двух составляющих – характеристики общественно-политических ситуаций и художественной жизни.

Если темой урока является характеристика личности композитора, то отбор фактов становится особенно тщательным, ведь они служат основой для обобщений. Только на первый взгляд кажется, что «биографические» темы узко функциональны. Значение их многогранно: ввести в художественный мир композитора, показать связь творческих устремлений и замыслов с духом времени, с мировоззренческими идеями, с национально-характерными чертами эпохи и только потом через представление о личности художника подвести к пониманию его своеобразного творческого почерка, познакомить с главными чертами стиля.

Интегративным подходом отличаются как уроки МХК, так и аналитические уроки музыки. С помощью педагога дети учатся постигать произведение сразу в нескольких измерениях: как неповторимую художественную ценность, в единстве музыкально-содержательной и композиционной сторон; как сочинение определенного автора, относящегося к той или иной национальной культуре и к конкретной эпохе; как выражение важнейших тенденций времени, направления, стиля; как закономерного звена в развитии жанра.

Курс методики преподавания МХК поможет студентам расширить и систематизировать знания по истории развития культуры и подготовить их к преподаванию. В задачи курса входит:

- помочь студентам усвоить основы методики преподавания предмета применительно к будущей педагогической работе;
- ознакомить студентов с приемами и методами ведения занятий по МХК;
- дать представление о различных формах организации и проведения занятий по данному предмету;
- выработать у студентов интерес к поиску, обновлению форм и методов работы;
- познакомить студентов с существующими программами курса МХК и методическими разработками в этой области.

Курс методики преподавания МХК в соответствии с задачами вузовской педагогической подготовки ориентирован на преподавание данного предмета в учебных заведениях. Он дает обобщающие установки по ведению предмета и сосредоточен на психолого-педагогических аспектах обучения. Основу его составляют лекционные занятия, на которых особое внимание уделяется изучению различных типов уроков, вопросам планирования курса, возможностям варьирования времени преподавания, осмыслению роли педагога на занятиях.

Важной стороной курса методики преподавания МХК является его ориентация на практическую деятельность студентов. В связи с этим большую роль в курсе методики играют семинарские занятия. На них моделируются конкретные учебные ситуации, воспроизводятся и обсуждаются определенные типы занятий и методы их проведения, используются ролевые игры. Несомненная польза таких форм работы заключается в том, что они направлены на развитие педагогического мышления студентов.

Планирование курса методики преподавания МХК зависит от того количества часов, которое отведено на предмет по выбору. Однако при любом, даже малом количестве времени преподавателю, который ведет данную дисциплину, необходимо осветить все важнейшие моменты методики данной дисциплины. Кратко они могут быть сформулированы следующим образом:

- введение в предмет «Методика преподавания МХК»;
- специфика предмета «МХК»;
- объем программного материала и его использование в учебных заведениях различного типа;
- основные методологические принципы ведения курса;
- структура предмета; вопросы планирования;
- «вечные» темы и образы в искусстве;
- основные методологические подходы;
- возможности применения различных методов при обучении МХК;
- основные методические принципы проведения различных типов тем курса;
- формы работы педагога и учащихся;
- основные формы контроля знаний учащихся;
- обзор учебных пособий для учащихся, изучающих МХК;
- специфика профессиональной деятельности преподавателя МХК.

Предметы, введенные в учебный план вузов, должны иметь прямую связь с будущей практической деятельностью сегодняшних студентов. Такая дисциплина, как методика преподавания МХК, оказы-

важется особенно важной для учителей музыки, ведь, как показывает практика, именно они чаще всего и являются преподавателями мировой художественной культуры в общеобразовательных школах.

МХК – не единственный предмет, элементы которого содержатся в уроках музыки общеобразовательной школы. Теория музыки и особенно музыкальная литература также тесно соприкасаются с этой дисциплиной, в связи с чем совершенно естественно встает вопрос об овладении будущими учителями методикой преподавания этих дисциплин.

Л. П. Парадовская

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖАНРА ЧАСТУШКИ В ОПЕРЕ РОДИОНА ЩЕДРИНА «НЕ ТОЛЬКО ЛЮБОВЬ»

Русский мелос – кантилена, частушка – «волшебная гора» фольклора, открывающая все новые богатства пытливым рудокопам.

Р. Щедрин

Обращение к истокам продолжает оставаться одним из важнейших факторов музыкальной драматургии в творчестве Р. Щедрина. Развитие особенностей народной мелодики композитор понимает широко и творчески, самобытно развивая их. Еще будучи студентом, он в составе фольклорной группы Московской консерватории не раз выезжал в экспедиции в Вологодскую область и впоследствии использовал фольклорные материалы в своих произведениях. Композитор пишет о своем глубоком убеждении в том, что мелодии и ритмы современных частушек – это богатейший, творчески драгоценный материал для композитора¹.

Частушка – одна из вершин поэтического дара народа. Термин «частушка» – народного происхождения. Плясовые песни быстрого темпа издавна в народе назывались частыми, их еще называли «коротушка», «сбирушка». Частушка – наименование однострофных песен лирического, шуточно-комедийного или сатирического содержания. Один из основных и важных признаков частушки – это быстрый отклик на все новое в жизни.

«Не только любовь» Родиона Щедрина – первая частушечная опера, произведение новаторское, которое во многом отходит от при-

¹ См.: Щедрин Р. Народная песня в жизни и в консерватории // Советская музыка. М., 1954. № 2. С. 70–75.

вычных оперных канонов, в ней живо, увлекательно, мастерски обрисованы картины и образы русской деревни середины XX века.

Важное место в опере принадлежит жанровым сценам, где композитор не только цитирует (например: солигаличская частушка Костромской области «Завалите нашу речку»), но и разрабатывает подлинно частушечные мелодии («Озеро, озеро, ножки приморозило»), создает свои оригинальные частушки, близкие по характеру к народным («Хорошо дрова рубить, которые березовы»).

Сцена из второго действия оперы, в которой ведущим жанром являются частушки, названа композитором «Маленькой кантатой». Она включает «Девичьи частушки», «Приход парней» и общую коду. В кантате можно выделить следующие типы частушек: это песни о женской доле («Не ходи, подружка, замуж»), частушки, связанные с периодом построения социализма в стране («Ухажёров у нас нет»), самодетельные сценические частушки («Ой, мы частушек много знаем»), тексты из цикла «Семёновна» («Ты не стой пустой возле дерева»).

«Кантата» строится по принципу контраста. Задачей композитора было показать пеструю веселую картину гулянья, отсюда и такое разнообразие частушек, сопоставление самых различных напевов. Так, «Ой, мы частушек много знаем» представляет собой развернутый тип напева с широким диапазоном, ниспадающей мелодической линией от высокого звука, глиссандо в кадансе; «Девки – беда, парни – беда» – скороговорка на двух звуках – припевка-выкрик. На гулянье, чтобы выделиться, девушка скороговоркой на высокой ноте «выпаливает» слова, отсюда и примитив мелодии, высокая тесситура, свободная речитация в ритме, сольное звучание.

Контрастом к быстрым частушкам выступает песня медленного темпа (сюжет «Ухажеров у нас нет»), где благодаря укрупнению длительностей создается спокойное и лирическое настроение. Частушечный текст «Ах, поверьте, сердцу тошно» привлекает богатой распевной мелодией, в основе которой лежит нисходящее движение, построенное секвентно в трехдольном метре.

Частушки парней отличаются иной, более «грубой» манерой исполнения (сюжет «Завалите нашу речку»). Интересны находки композитора в плане свободного обращения с жанром частушки во второй сцене оперы («Озеро, озеро»): внутрислоговые разрезы (о - зе - ро) и паузы, пунктирный, синкопированный ритм, исполнительское стаккато, что нетипично для народного исполнения. В юмористических, сатирических частушках проявляются острота, живость ума Р. Щедрина, современный подход к фольклорному материалу.

В частушечных сценах оперы композитором использована, за исключением цитаты, контрастная полифония. Полифоническая природа мышления Р. Щедрина создает существенные трудности при по-

пытке определить не только лад, но и ведущие тональные опоры. Для гармонии частушек характерно диатоника (выход парней), хроматика («Озеро, озеро»), красочные терцовые сопоставления аккордов. Композитор смело расширяет изобразительную палитру симфонического оркестра, находя фониические и колористические краски, приемы звуковедения, подчиняя их характеру и особенностям развития исходных частушечных тем. Так, в сопровождении оркестра частушки «Ах, поверьте» очень высоко в своеобразном тремоло звучат флейта пикколо, ксилофон, кларнет и глубоко внизу – квартовые ходы виолончели. В оркестровый наигрыш солигаличской частушки Щедрин вводит характерные «звучания» *Legno* (постукивания деревянной части смычка по струнам). В оркестре большую роль играет ударная группа.

Особенностями драматургии являются контрасты между сольными и хоровыми номерами, речитативно-декламационным началом и песенным, монодически-гомофонным и гармоническим изложением, вариационный метод с обыгрыванием рефренности и репризности. Музыковед Л. Генина считает, что опера «Не только любовь» является образцом уникального частушечного симфонизма¹, где симфоническое развитие основано на драматических принципах контраста различных замкнутых песенно-мелодических звеньев.

Анализ хоровой партитуры открывает много интересного и важного в особенностях голосоведения, обнаруживает новые возможности хорового письма в создании гетерофонных сочетаний и подголосков, в своеобразном использовании унисонов. Народно-интонационная основа музыки Р. Щедрина – вариационность, подголосочность – сочетается со сложностью языка и технических средств. Оригинальна здесь и партия оркестра, трактованная с присущей Щедрину самостоятельностью, оправданностью каждого штриха.

Щедрин подчинил частушку своему замыслу, с помощью ее слов и интонаций переданы атмосфера действия, внутренние душевные переживания героев, их взаимоотношения. Композитор вывел жанр частушки на уровень оперного искусства, соединив современную композиторскую технику с современной русской интонацией. Хоровая музыка оперы Р. Щедрина «Не только любовь» воспринимается как яркий образец зрелого композиторского стиля. Сцены частушек из оперы «Не только любовь» прочно вошли в исполнительскую, концертную и педагогическую практику.

¹ См.: Генина Л. Родион Щедрин: Открытия и поиски // Музыкальная жизнь. М., 1969. № 18. С. 18–32.

ИСКУССТВО ТАНЦА КАК ОТРАЖЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЭТИКЕТА ЭПОХИ АБСОЛЮТИЗМА

Предлагаемая статья о танце затрагивает аспект, который, как мы надеемся, может представить интерес при изучении вузовских курсов истории зарубежной музыки, анализа музыкальных произведений, а также истории эстетики. Речь пойдет о французском танце и танцевальной музыке XVII – начала XVIII века, которые являются своеобразным зеркалом нравов французского общества эпохи абсолютизма. Поясним, что имеется в виду.

Во Франции в XVII веке танец был одновременно *и развлечением, и искусством, и общественным ритуалом*. При Людовике XIV специально организованное искусство танца превращается в настоящее государственное учреждение. Оно трансформируется в сторону углубления содержания и совершенствования техники исполнения. Учреждается Академия танца, просуществовавшая десять лет. При руководстве герцога де Сент-Эньяна придворный балет приходит ко все более блестящему и благородному стилю (не случайно употреблялось выражение *belle danse* – прекрасный, совершенный танец), а также ко все более и более сложной хореографии. В результате то, что еще в 1650 году было развлечением дворян, становится *профессиональным занятием*. Танец бытует, иногда в весьма виртуозной манере, во всех слоях общества.

Французский балет XVII века – это своего рода зеркало, в котором отражается королевский двор, поскольку на сцене танцуют король, герцоги де Гиз, де Жанлис, де Виллеруа, де Ришелье, граф де Гиш и другие знатные особы, число которых, по свидетельству аббата и хореографа М. де Пюра, могло достигать до двадцати человек¹. Но лучше всех говорит и лучше всех танцует, конечно же, сам Людовик XIV. «Мы не поймем восхищения, которое испытывали к его *личности* подданные, если не поймем, что прежде всего он поражал величием и красотой жестов и осанкой»².

Цивилизация того времени сделала бал своеобразным церемониалом: он являет собой полный условностей *спектакль*, в котором общество *искусства казаться* в совершенстве обнаруживает свою сущность – так же, «как в искусном парадоксе, происходит преобразование обычной речи, в плаще, украшенном лентами и кружевами, –

¹ Pure M. de. Idées des spectacles anciens et nouveaux. P., 1631. P. 68

² Боссан Ф. Людовик XIV, король-артист. М., 2002. С. 27.

преображение тела, а в парике – преобразование волос»¹. Де Пюр в трактате о балете наглядно обнаруживает этот идеал, в соответствии с которым, изобретая отточенные движения, природа совершенствует себя: в танце, говорит он, «вы являетесь такими, какие вы есть, и все ваши па, все ваши действия предстают глазам зрителей, показывая им и добро, и зло, которым Искусство и Природа наградили либо обделили вашу особу»².

В эпоху барокко искусство понималось как своеобразная «обработка» естественного, природного. В обществе XVII века человек непрерывно участвовал в спектакле; «долг представительства» предписывает, что чем более высокое положение занимает человек по рождению или по должности, тем более Природа должна быть в нем отшлифована Искусством. «Благородство» измеряется совершенством, которое посредством *искусства* придается тому, что предоставлено природой. Говорят все: благороднее быть красноречивым. Хорошо быть красивым – еще лучше быть украшенным. Все ходят, двигаются, жестикулируют, *но танец совершеннее ходьбы, движений, поз*.

Подражание, часто характеризующее в эстетике французского Просвещения как конечная цель каждого искусства, ни в каком другом искусстве «не может достигнуть той степени совершенства, какой достигает оно в балете», поскольку хореография «не только старается изображать воздействующее на зрение, но и на прочие чувства и ощущения. Она добивается, чтобы лицо актера выражало всю душу и страсти представляемого им лица». В связи с этим авторы различных танцевальных трактатов и руководств по хореографии подчеркивают важность аналогий между танцами, хореографией, пантомимой, балетами и другими искусствами, в том числе с музыкой, декламацией, сценическим искусством, скульптурой.

Отметим также, что танцевальное мышление в своей основе – невербально: за рамками танца оказываются возможности голоса, и он зачастую оказывается фактически нем. В традиции же французского барочного танца большую роль играло слово. Но добавление текста не означает здесь *буквальной конкретизации* содержания танца: вернее будет сказать, что оно присоединяется к нему как сложный «*смысловой контрапункт*».

Танцевальное мышление способно в полной мере нести общекультурное содержание. Об этом свидетельствуют не только бытовые и театральные танцы барокко, напрямую связанные с самой средой их существования, но инструментальная танцевальная музыка барокко, которая на протяжении полутора столетий неуклонно удалялась

¹ Pure M. de. *Idées des spectacles anciens et nouveaux*. P., 1631. P. 54.

² Боссан Ф. Цит. соч. С. 29.

от прикладного предназначения. В пьесах клавесинных сюит Рамо и *ordres* Куперена, в клавирных и оркестровых сюитах И.С. Баха и в инструментальных сочинениях многих других мастеров западноевропейского барокко мы находим блистательное подтверждение глубинного значения танца, заключенное в выражении и отражении целостности культуры.

С. М. Сигитов

РОЛЬ ШКОЛЫ КЛАССИЧЕСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ МУЗЫКИ ЛУИ НИДЕРМЕЙЕРА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ГАБРИЭЛЯ ФОРЕ*

Габриэль Форэ был не только знаменитым композитором, но и выдающимся педагогом. С 1896 года Форэ – профессор Парижской консерватории, а с 1905 по 1920 год – директор консерватории. Среди учеников Форэ были замечательные музыканты XX века, такие как Морис Равель, Флоран Шмитт, Шарль Кеклен, Надя Буланже, Джордже Энеску, Альфредо Казелла. Педагогическая и творческая деятельность Габриэля Форэ, ставшего членом Французской академии, была отмечена высокой государственной наградой – Большим крестом Почетного легиона.

Форэ в воспоминаниях писал, что многим в формировании своего творчества и личности он обязан Школе классической и религиозной музыки Луи Нидермейера, в которую поступил в девятилетнем возрасте.

Эта школа-интернат была создана Луи Нидермейером в 1853 году. Положение школы было уникальным. В эпоху романтизма с господством гармонической мажоро-минорной системы школа Нидермейера утверждала в качестве ведущего педагогического принципа тщательное изучение первоисточников национального искусства – традиций классической и старинной музыки. Основа этих традиций – мелодизм, полиладовость, полифоничность. По широте и глубине охвата мировой и национальной музыкальной классики школа Нидермейера выгодно отличалась от многих музыкальных учебных заведений Западной Европы, в том числе от Парижской консерватории. Недаром учащиеся нидермейеровской школы считали Парижскую консерваторию «плохим местом для музыки»¹. По словам Ромена Роллана,

* Статья публикуется в авторской редакции.

¹ Faure-Fremiet Ph. Gabriel Faure. Paris, 1957. P. 91.

школа Нидермейера была «среди всеобщего дурного вкуса прибежищем классического духа»¹.

Такое своеобразное положение придал школе ее основатель Луи Нидермейер (1802 – 1861). Заботясь о будущем своих учеников, он ввел, наряду с музыкальными дисциплинами, такими, как орган, фортепиано, сольфеджио, гармония, полифония, оркестровка и композиция, ряд гуманитарных предметов: латинский язык, историю, географию и литературу. В обязательную программу школы входили хорошая музыка Палестрины, Виктория, Орландо Лассо, Баха, Генделя, сочинения французских органистов и клавесинистов XVII – XVIII веков, а также Гайдна, Моцарта, Бетховена, Вебера, Мендельсона, органное произведение которого Форе считал «особенно замечательными». Сравнивая эту программу с учебным репертуаром Парижской консерватории того времени, Форе писал: «В эту эпоху шедевры Иоганна Себастьяна Баха, которые составляют наш хлеб насущный, еще не проникли в органный класс консерватории»². Именно в школе Нидермейера, благодаря продолжительному знакомству с шедеврами классической и старинной музыки, Форе выработал серьезную и основательную композиторскую технику.

Одиннадцать лет неустанно трудился в школе-интернате юный Габриэль Форе, всем своим существом воспринимавший замыслы и намерения Луи Нидермейера. Почти семьдесят лет спустя, в 1922 году, возвращаясь к годам учения в школе Нидермейера, он так оценил ее влияние: «Я хотел бы сейчас сказать, что более обобщенной манерой я обязан школе Нидермейера, широте и характеру образования, которое там давалось, вплоть до условий, в которых я там находился в течение ряда лет»³.

Большое значение в развитии своеобразной творческой индивидуальности композитора имело и глубокое изучение им самой древней в Западной Европе мелодической культуры григорианского песнопения, которая в школе осваивалась на практике сопровождения к plain chant по вполне рациональному методу, сегодня освоенному в большинстве церквей, но тогда совсем новому и введенному по инициативе и при сотрудничестве Нидермейера и ученого-музыковеда Жозефа д'Ортига. Сам композитор признавал важность такой практики и для своего творчества: «Может быть, я удивлю, если скажу, насколько может обогатить природу музыканта частый контакт с мастерами XVI и XVII веков и какие сокровища могут родиться от изучения

¹ Роллан Р. Обновление. Очерк музыкального развития Парижа начиная с 1870 года // Роллан Р. Собрание сочинений. Т. 16, Л., 1935. С. 436.

² Ibid. P. 4.

³ Faure G. Souvenirs // Le Revue Musicale, consacre a Gabriel Faure. 1922. Oct. № 11. P. 3.

и практики григорианского песнопения. Осмелимся ли мы утверждать, что и мелодические линии, и гармонические находки недавнего происхождения ничего не имеют в своей основе от прошлого, от которого они нам кажутся столь отдаленными, столь независимыми?»¹. Несомненно, истоки новой, современной концепции музыкального мышления, которая постепенно выкристаллизовалась в творчестве Форе к началу XX века, восходят еще к его школьной практике 1850–1860-х годов.

В школе Нидермейера, как и в других учебных заведениях Франции, была принята конкурсная система экзаменов. У Форе сохранились от времен школы «книги призов», по которым можно судить о росте его музыкального таланта: первая премия по сольфеджио (1857), вторая премия по гармонии (1860) и снова первая премия – по фортепиано (1860) – за исполнение концертов Фильда. В 1865 году Габриель Форе закончил школу Нидермейера с первой премией по композиции. Последние четыре года юный композитор осваивал основы профессии под руководством Камиля Сен-Санса, который после смерти основателя Школы заменил Форе его любимого учителя.

Сен-Санс проработал в школе Нидермейера четыре года, до конца обучения в ней Габриеля Форе. Чутко воспринимая новые романтические веяния в искусстве XIX века, он стремился переработать свои впечатления в строго классическом духе в соответствии с французской музыкальной традицией, что наблюдается даже в самых ранних его произведениях. Это и делало Сен-Санса настоящим преемником Луи Нидермейера. «Мне выпало бесценное счастье быть в числе его учеников», – напишет Габриель Форе уже после смерти Сен-Санса в статье, посвященной его памяти². В фортепианном классе Сен-Санса Габриель Форе познакомился с творчеством Шумана, Листа, Вагнера, чьи произведения были тогда еще мало известны во Франции. Габриель Форе был уже подготовлен Луи Нидермейером к восприятию того, чему учил Сен-Санс – гибкому органичному освоению новых достижений на основе классической традиции. Основную задачу Габриеля Форе, унаследованную им от своих учителей Луи Нидермейера и Камиля Сен-Санса, четко и ясно изложил Шарль Кеклен: «Романтизм освоенный, упорядоченный, превзойденный, усовершенствованный является богатым источником: тогда искусство преобразуется в широкий и новый классицизм; это мы видим у Габриеля Форе»³. Кеклен пронизательно отметил, что новый классицизм Форе – открытие его как композитора и педагога – проистекал

¹ Faure G. Ibid. P. 7.

² Faure G. Camille Saint-Saens // Le Revue Musicale. Paris, 1922. P. 97–100.

³ Koechlin Ch. Gabriel Faure. Paris, 1927. P. 126.

из опыта, полученного им в школе Нидермейера. Уже в «Кантике Расина», последнем ученическом опыте композиции, отмеченном при окончании Школы первой премией, ясность мелодического рисунка, чистота гармонии и прозрачность полифонии указывают на основной источник вдохновения композитора – французское искусство XVII – XVIII веков. Последующее творчество развило и довело до совершенства эти черты.

Заветам школы Нидермейера Форэ настойчиво следовал в своей музыкально-общественной и педагогической деятельности как один из лидеров созданного по инициативе Сен-Санса в 1871 году «Национального общества» и как профессор Парижской консерватории. Став директором консерватории, Форэ значительно усовершенствовал ее работу, превратив за несколько лет в одно из лучших высших учебных заведений Европы.

Позиция Форэ-композитора и педагога получила поддержку у русских музыкантов – С.И. Танеева, П.И. Чайковского, А.К. Глазунова. В 1910 году Габриэль Форэ был приглашен в Россию.

После революции имя Форэ на долгие годы было забыто. Возрождение в России конца XX века национальных традиций сделало близкими нам педагогические принципы школы Нидермейера, все-сторонне разработанные в творческой, общественной и педагогической деятельности такого мастера, как Габриэль Форэ. Образовательные принципы этой школы представляются в настоящее время достаточно актуальными.

Е. А. Суханова

ДОДЕКАФОННАЯ ТЕХНИКА АРНОЛЬДА ШЕНБЕРГА И ТВОРЧЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА: НЕКОТОРЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ

Тот факт, что Арнольд Шенберг оказал значительное влияние на отечественных композиторов второй половины XX века, представляется бесспорным. На рубеже 1950–1960-х годов многие композиторы обратились к додекафонной технике. При этом для большинства додекафония оказалась лишь одним из методов композиции, опробованным наряду с иными. Самым ярким исключением стал, пожалуй, Николай Каретников, который «усматривал в серийном методе некую высшую, объективную ценность, один из незыблемых законов музы-

ки, действительных на все времена»¹. «Лично мне, – писал Каретников, – высшим достижением в музыке представляется "Венская школа" – явление, совершенно уникальное в истории искусства. Это некая поразительная эстафета, которая предваряется универсальным опытом Баха (у которого взято все основное): Гайдн, Моцарт, Бетховен, Шуман, Брамс, Вагнер, Малер, Шенберг, Берг, Веберн. Ее можно представить себе как некоего гениального долгожителя, который родился под фамилией Гайдн и умер под фамилией Шенберг, как некое восхождение, непрерывную единую линию, единый пласт сознания»².

Неоднократно обращался к додекафонии Д. Шостакович, значительно ее место в творчестве А. Шнитке и Э. Денисова. Додекафонные сочинения встречаются у К. Караева и многих других композиторов.

Казалось бы, Шенберг обрел среди русских композиторов множество достойных преемников и последователей. Однако влияние Шенберга-композитора и влияние созданной им додекафонной системы далеко не всегда взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, серийное письмо Н. Каретникова, наиболее последовательно применявшего додекафонию, восходит скорее к веберновскому. Альфреду Шнитке Веберн также был ближе, нежели Шёнберг. «Шнитке, – пишет Е.И. Чигарева, – по-разному относился к композиторам-нововенцам. Субъективно, как мне кажется, его больше всего интересовал и притягивал Веберн... Особенно близок Альфреду Шнитке был, наверное, Альбан Берг... Что касается Шёнберга, то Шнитке всегда почитал и уважал его как личность и музыканта, но я не помню, чтобы он когда-нибудь высказывал какое-то личное отношение к его произведениям»³.

То, что Шнитке не выражал своего субъективного отношения к сочинениям Шёнберга, никак не свидетельствует ни о качестве этих сочинений, ни об уровне их популярности. Е.И. Чигарева справедливо замечает, что «Шнитке в этом не был одинок. Его поколение восприняло завоевания новой венской школы благодаря знакомству не с творчеством Шенберга, а прежде всего – с творчеством Веберна и Берга... Возможно, такова судьба корифеев – школа выходит вперед»⁴.

Близость Шенберга русским композиторам скорее ощутима не на уровне музыкального языка, а на духовно-философском уровне. Так, тонкое понимание таланта и сложной судьбы Шостаковича в услови-

¹ История отечественной музыки второй половины XX века. СПб., 2005. С. 23.

² Там же. С. 23.

³ Чигарева Е. Шнитке и Шенберг // Арнольд Шенберг: вчера, сегодня, завтра. Научные труды Московской государственной консерватории. М., 2002. С. 228.

⁴ Там же.

ях тоталитарной системы Шенберг демонстрирует в письме Курту Листу, датированном 17 июля 1944 года: «Хочу Вам сказать, что обе Ваши статьи мне очень понравились: и статья обо мне в «Модерн мюзик», и статья о Шостаковиче. Правда, я все же думаю, что Шостакович – большой талант. Может быть, не его вина, что он позволил политике влиять на его композиторский стиль. И даже если это слабость характера – что ж, он, возможно, не герой, но талантливый музыкант. Дело обстоит так: есть герои и есть композиторы. Герои могут быть композиторами, и наоборот, но этого нельзя требовать»¹.

На идейно-концептуальном уровне можно отметить влияние оперы Шёнберга «Моисей и Аарон» на «Мистерию Апостола Павла» Н. Каретникова. Драматургическая общность обнаруживается между этой же оперой Шенберга и кантатой Шнитке «История доктора Иоганна Фауста».

Интересным примером использования додекафонии в сочетании со стилистическими особенностями именно шёнберговской музыки являются «Шесть картин» Арно Бабаджаняна².

Поскольку инвариантом додекафонного сочинения является заложенная в его основу серия, принципиально важным для композитора оказывается ее выбор. Рассмотрим серии некоторых пьес из цикла А. Бабаджаняна с точки зрения их собственных качеств и заложенных в них возможностей.

"Народная"



"Интермеццо"



"Хорал"



"Сасунский танец"



¹ Арнольд Шенберг. Письма. СПб, 2001. С. 307.

² Цикл, написанный в 1965 году, отразил интерес композитора к новым композиционным приемам, хотя в целом его творчество тяготеет к более традиционным средствам выражения.

Каждая из приведенных серий начинается интонацией малой секунды. Поскольку «серия как последовательность звуков абстрагируется от конкретных звуковысотных отношений»¹ и каждый ее тон «репрезентирует класс октавных эквивалентов»², начальный интервал серии может быть также большой септимой. Показательно соседство этого интервала с терцией, квартой (квинтой) или тритоном.

Рассмотрим для сравнения несколько серий из произведений А. Шёнберга:

«Моисей и Аарон»

3 Квартет

De profundis

"Уцелевший из Варшавы"

В приведенных сериях также отмечается объединение секунды с терцией, квинтой или тритоном. Общая черта между сериями Шёнберга и Бабаджаняна заключается также в их *частичной симметрии*³. Кроме того, вертикальное сочетание звуков 1–3 каждой из серий дает в сумме аккорд, крайние звуки которого образуют большую септиму, которая заполняется либо терцией и квинтой, либо квартой и тритоном. Такие созвучия очень типичны для Шёнберга, они являются для него «точкой опоры, ..., экстраординарной заменой привычной тоники, выраженной трезвучием»⁴. Так, в «Песне

¹ Ручьевская Е. Тематизм и форма в методике анализа музыки XX века. М., 1976. С. 127.

² Klemm E. Nachwort // Arnold Schonberg. Moses und Aron. Klavierauszug. Leipzig, 1978. S. 309.

³ Частичная симметрия характерна для большинства серий Шёнберга, в то время как в сериях Веберна симметрия часто бывает полной.

⁴ Rosen C. Schoenberg. London., 1976. P. 65.

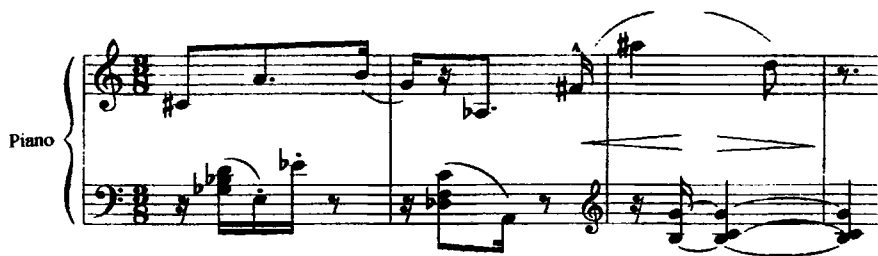
девушки» (1899) центральным элементом системы становится «диссонирующая тоника» в виде септаккорда *e-g-h-dis*, подчеркиваемая и метроритмической организацией материала – на сильной доле звук *dis*, а собственно тонический *e* – на слабой как вспомогательный:



В инструментальном заключении Седьмой песни на стихи Стефана Георге (1909) присутствуют почти все возможные аккордовые структуры – минорные и мажорные созвучия (1, 3, 5), уменьшенный септаккорд, обладающий ярко выраженным тяготением к последующему созвучию (2, 6), увеличенные трезвучия (7, 9, 11) и, наконец, аккорды квартовой структуры с тритоном (4, 8, 9, 12) Роль этих созвучий как итога гармонического движения определяется их положением в форме. Фрагмент делится на три ясно очерченных построения. Все они завершаются созвучием, замкнутым в 67. Интересно, что, например, в первом построении мажорный секстаккорд «разрешается» в это созвучие, в силу чего оно приобретает функцию устоя:



В Вальсе, ор. 23, № 5 (1923) большая септима оказывается одним из самых выразительных интервалов мелодической линии. Ее роль в гармонии может расцениваться, по-видимому, как альтернатива октаве. В данном сочинении на первый план выступают выразительные свойства большой септимы как предельно напряженного мелодического и гармонического интервала:



В звукоорганизационной структуре Концерта ор. 42 (1942) выделяются два центральных элемента (ЦЭ), пронизывающие всю композицию и стягивающие к себе все остальные элементы звукоорганизации. Оба центральных элемента являются носителями гармонической устойчивости.

ЦЭ, представляет собой интервальную группу из большой терции и чистой квинты, в сумме дающих большую септиму. ЦЭ, реализуется в концерте двояко:

1. По горизонтали как сумма составляющих его интервалов. В этом случае важную роль играет выразительность большой септимы. Заполняется она, как правило, квинтой и терцией. Группы из четырех звуков, расположенных по терциям (как это имело место, например, в «Песне девушки»), практически не встречаются. Композитор избегает опоры на трезвучие, которая возникла бы в результате их применения. Септаккорд также неизбежно несет определенную ладовую окраску, поэтому терцовый тон в большинстве случаев отсутствует:



2. Как самостоятельная единица вертикали:



Принципы заполнения аккордовых созвучий, замкнутых большой септимой, аналогичны в концерте принципам ее заполнения в горизонтали.

Приведенные примеры (которые можно многократно умножить) охватывают значительный этап творческого пути Шенберга. Показательно, что функция аккордов в объеме большой септимы оказывается централизующей в любой из звукоорганизационных систем, лежащих в основе каждого сочинения. Так, «Песня девушки» относится к самому раннему, тональному периоду творчества; «Песни на стихи Стефана Георге» – к атональному; Вальс, ор. 23 – одно из первых додекафонных сочинений; Фортепианный концерт – пример строгой додекафонии.

Из приведенных примеров видно, что указанные созвучия являются своего рода визитной карточкой шенберговского гармонического языка. В додекафонных сочинениях их появление обусловлено интервальным составом серии. Близость серий из цикла А. Бабаджаняна сериям из различных произведений Шенберга позволяет предположить, что гармонический и интонационный язык «Шести картин» восходит к шенберговскому.

Наиболее ярко это выражено в «Хорале», где звуки серии в верхнем слое фактуры проходит последовательно трехзвучными сегментами, а в нижнем – те же сегменты (но в ракоходе) интегрированы в вертикаль:

На протяжении всей пьесы вертикальные созвучия единообразны и имеют в своей основе большую септиму.



Подобное наблюдается и начале «Токкатины», однако здесь, помимо гармонического, встречается и мелодическое звучание большой септимы:

Presto



Одной из основных интонаций мелодической линии большая септима становится в пьесе «Народная», где верхний голос проводит основной вариант серии, а нижний – ее ракоход (т. 2-3 в примере):



Ориентация на гармонический язык Шёнберга в «Шести картинах» очевидна. Реализация принципов додекафонии в цикле также прямо указывает на главу нововенцев. Само по себе это неудивительно. Не будучи последовательным приверженцем додекафонии и желая опробовать возможности данной техники, А. Бабаджанян обращается к «первоисточнику». Удивительно другое – цикл отнюдь не оставляет впечатления стилизации или «упражнения в додекафонии». Это связано, в частности, с наличием еще одной составляющей – помимо додекафонии и наряду с ней в цикле реализуются особенности армянской национальной музыки (переменный метр, импровизационность, особое преломление ладов с увеличенной секундой). И в этом отношении также проявляется связь «Шести картин» с музыкой Шёнберга, в которой, подчас неуловимо и неосознано, живет душа австрийской народной песни.

К ВОПРОСУ ОБ АВТОРСТВЕ «СТЕПЕННЫХ АНТИФОНОВ»

Вопрос о принадлежности древних православных песнопений тому или иному автору до сих пор является во многом проблематичным. Большая часть гимнографического материала, появившегося в Византии до VII века, составлялась анонимными гимнографами. Кроме того, огромная масса песнопений, существовавшая в рамках устной традиции, со временем исчезала из практики или утрачивала имя автора. В современной теологии и филологии авторство многих текстов песнопений (как и время их возникновения) устанавливается по косвенным свидетельствам, притом зачастую очень неопределенным. Так, например, гимн «*Свете тихий*», сохранившийся до настоящего времени и известный как светильничная благодарственная песнь, приписывается как минимум четырем авторам. В славянских часословах он надписывается именем патриарха Софрония Иерусалимского, умершего в 638 году. В греческом же часослове есть такая запись со ссылкой на свидетельство Василия Великого: «Гимн святого Афиногена мученика, а не Софрония патриарха Иерусалимского, как некоторые несправедливо думают»¹. Однако сам Василий Великий письменного текста этого песнопения, скорее всего, не видел (о чем свидетельствует высказанное им сожаление об одном несохранившемся гимне св. Афиногена, епископа Севастийского). В другом месте он прямо говорит: «Мы не можем утвердительно сказать, кто был творцом тех хвалений, которые читаем во время светильничных»².

Бесспорно то, что «*Свете тихий*» приводится в Александрийском списке Библии 70 толковников, датируемом IV – V веками, т.е. временем, гораздо более близким к годам жизни св. Афиногена, нежели св. Софрония. Ряд исследователей указывает на то, что по содержанию и тону стихосложения этот гимн может соответствовать тому типу песнопений, которые приводит св. Климент Александрийский в одной из своих книг «Наставник» (около 200 года)³.

Начиная с VI века, православное богослужение активно пополняется все новыми литургическими текстами, принимая те формы, которые во многом сохраняются до настоящего времени. VIII век называют блестящим веком литургического творчества. Имена Андрея

¹ Цит. по: Архиепископ Филарет (Гумилевский). Исторический обзор песнопевцев и песнопения греческой церкви. СПб., 1902. Репринт. Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1995. С. 66.

² Там же. С. 66

³ Архимандрит Киприан (Керн). Литургия. Гимнография и зортология. Крутицкое патриаршее подворье. М., 2000.

Критского, Иоанна Дамаскина, Космы Майюмского связаны с традициями Иерусалимских монастырей (в первую очередь с лаврой Саввы Освященного). В конце VIII – начале IX века появляется целая плеяда песнопевцев, связанная с Константинопольскими традициями (так называемая студийская школа): Федор Студит, его брат Иосиф, ученики – Николай, Климент, Киприан и др.

Многие песнопения VIII – IX веков сохранились в позднейших списках с точными указаниями имени автора. Однако до сих пор авторство «степенных антифонов», прочно вошедших в богослужебную практику Православной церкви, приписывается разным лицам. Чаще всего исследователи называют два имени – Иоанна Дамаскина († ок. 745 г.) и Федора Студита († ок. 826 г.). Заметим, правда, что ни то, ни другое утверждение не подкрепляется аргументированными обоснованиями. Во всяком случае, появление степенных антифонов в литургической практике относят именно к VIII, возможно, началу IX века. В настоящей работе мы попытаемся предложить собственные аргументы, несколько проясняющие вопрос об авторстве, но, к сожалению, не снимающие его полностью.

Степенные антифоны интересны тем, что они представляют собой довольно объемный цикл, составленный из 25 антифонов, исполняющихся не одновременно, как, например, другие известные к этому времени циклические молитвословия (кондак, акафист, канон), а раскинутых на всем пространстве восьминедельного богослужебного столпа. Композиционная структура степенных антифонов тесно связана с идеей осьмогласия. Вероятно, поэтому авторство долгое время приписывалось Иоанну Дамаскину, почитавшемуся составителем Октоиха¹, хотя далеко не все, что вошло в Октоих, принадлежит перу преподобного о.Иоанна. Октоих VIII века включал лишь стихиры и каноны воскресной службы восьми гласов.

Имя Иоанна Дамаскина тесно связано с церковно-гимнографической школой Савваитов. Лавра Саввы Освященного (основанная в VI веке близ Иерусалима) в VII – IX веках переживала время духовного расцвета, несмотря на разгромы, учиненные арабами в 630–640-х годах. Монашеский устав, получивший название Иерусалимского, складывался постепенно и первоначально отражал богослужебную практику храма Воскресения Христова в Иерусалиме. После падения Иерусалима в начале VII века большинство палестинских монастырей стали пользоваться тем вариантом устава, который сложился в лавре Саввы Освященного при непосредственном участии

¹ В древнерусской традиции (а у старообрядцев и до настоящего времени) Октоих обычно надписывается следующим образом: «книга глаголемая Октоих сиречь Осьмогласник. Творение преподобного отца нашего Иоанна Дамаскина»

Иоанна Дамаскина, Косьмы Майюмского, Стефана Иерусалимского и др. Естественно, гимнографический материал (кроме древнейших песнопений и Псалтири) принадлежал песнописцам савваитской школы. К этому же времени устанавливается характерное для иерусалимской монашеской традиции чинопоследование внутри суточного круга богослужений. Поскольку нас интересует, прежде всего, чин воскресной службы, отметим некоторые особенности, закрепившиеся в Иерусалимском уставе.

Главная особенность проистекала из того, что монастырь Саввы Освященного не был общежительным. Монахи собирались на воскресную службу с вечера, добираясь по гористой местности из своих уединенных келий-пещерок и уже не расходились до утра, продолжая службу всю ночь. Таким образом формировался чин Всенощного бдения. То же самое происходило в Иерусалимском храме Воскресения Христова, куда паломники стекались со всех концов Вселенной под большие праздники и к воскресной службе. Основу таких всенощных богослужений составляло пение и чтение Псалтири. Кульминационной точкой в утренней службе (как и до сих пор) являлся вынос и чтение Евангелия, происходившее перед рассветом. Евангельскому чтению предшествовала довольно устойчивая последовательность молитвословий. По меткому выражению О. Шведова, чин утрени псалмами как бы восходил к Евангелию. Подготовительные действия к выходу с Евангелием начинались после обычного чтения положенных утренних кафизм. На распев начинал исполняться 118-й псалом (17 кафизма), получивший название «Непорочны» по первым словам псалма: «Блаженны непорочные в путь ходящие закона Господня». В это время происходило каждение всего храма, поэтому каждый стих чередовался с припевом «Аллилуйя». Исполнение 17 кафизмы завершалось пением специальных тропарей, имеющих ярко выраженную христологическую основу, описывающих историю Воскресения из мертвых. Припевом к этим тропарям служила строка 17 кафизмы: «Благословен еси, Господи, научи мя оправданием Твоим». В последующей практике за этими тропарями закрепилось название «Тропари по непорочных», т.е. после 17 кафизмы. Вслед за тропарями возглашались прокимны, и затем читалось Воскресное Евангелие. 17 кафизма и «тропари по непорочных» в центральной части утренней службы в более древних типаках были связаны с субботней службой, одной из литургических тем которой являлось поминовение усопших¹.

¹ Не случайно «Непорочны» входят во все погребальные чинопоследования: панихиды, отпевания. По своей сути все они являются, в той или иной степени, сокращенной утренней службой.

Студийский устав имел свои особенности. Главным можно назвать отсутствие Всенощного бдения, поскольку Студийский монастырь являлся общежительным, и братия свободно расходилась после вечерней службы, чтобы на рассвете вновь собраться на утреню. Однако на Воскресной службе 17 кафизма никогда не пелась. Ее местоположение закреплялось только за субботней упокойной утреней. К сожалению, до сих пор не найден ни один список студийского устава VIII–IX веков. Когда Феодосий Печерский ввел Студийский устав в Киево-Печерской лавре, это была уже некая модификация Студийского устава, реформированного в начале XI века патриархом Константинопольским Алексием и включавшего элементы широко распространившегося к тому времени Иерусалимского устава и устава Великой Церкви (Константинопольской Софии). В списках XI–XIII веков в чинопоследовании воскресной утрени перед чтением Евангелия включены степенные антифоны (без ссылки на автора).

Степенные антифоны были созданы на основе текста псалмов 18 кафизмы, которые достаточно часто употреблялись за богослужением. Эти псалмы (а их всего 15 от 119 до 133) имеют общее название «песнь степеней». В ветхозаветном Богослужении они являлись входными молитвами праздничной субботней службы. Напомним, что в древнеиудейской церкви суббота почиталась как святой день, который посвящался Богу. Соответственно ветхозаветное богослужение начиналось в *пятницу вечером*. Считается, что именно эти 15 псалмов пелись паломниками при восхождении по ступеням иерусалимского храма (на иконе «Введение во храм Пресвятой Богородицы» как раз и изображаются эти ступени).

Антифоны составлены особым образом. В каждом гласе помещено три антифона (в последнем восьмом гласе – четыре антифона), которые, в свою очередь, состоят из трех стихов или степеней. Последний стих отделяется припевом «слава Отцу и Сыну и Святому Духу». Каждый стих повторялся дважды, исполняемый по очереди двумя ликами (хорами).

Из трех стихов каждого антифона наиболее ясно прослеживается связь с псалмами в *первом* стихе. Однако текст воспроизводится не точно, а как бы перефразируя псалом.

Сравним Песнь степеней, 119: «Ко Господу, *всегда скорбети ми*, возвах, и услыша мя. Господи, *избави душу мою* от устен неправедных и *от языка льстива*» [здесь и далее курсив мой. – Т.У.].

Степенна, глас 1, антифон 1: «*Всегда скорбети ми*, услыша моя болезни, Господи, Тебе зову».

Степенна, глас 5, антифон 1: «*Всегда скорбети мне*, давидски пою Тебе, Спасе мой: *избави душу мою от языка льстиваго*».

Песнь степеней, 126. *«Аще не Господь созиждет дом, всеу трудишася жидуущии; аще не Господь сохранит град всеу бде стрегий. ... Се, достояние Господне – сынове, мзда плода чревняго».*

Степенна, глас 3, антифон 2: *«Аще не Господь созиждет дом добродетелей, всеу труждаемся, душу же покрывающую никто же наш разорит град. Плода чревна духом сыновтворенное Тебе, Христу, яко же и Отцу, святии всегда суть».*

Степенна, глас 7, антифон 2: *«Аще не Господь созиждет дом душевный, всеу труждаемся, разве бо Того ни деяние ни слово совершается. Плода чревна, святии духовдвижно прозябают отеческая предания, сыноположения».*

Во-вторых стихах антифонов появляется прямое обращение к Иисусу Христу (или как вариант – к Слову).

Сравним песнь степеней 120: *«Господь – покров твой на руку десную твою. Во дни солнце не ожжет тебе, ниже луна ноцию. Господь сохранит тя от всякаго зла, сохранит душу твою Господь».*

Степенна, глас 1, антифон 2, второй стих: *«Десною Твоею рукою приим, Ты, Слове, сохрани мя, соблюди, да не огонь мене опалит греховный».*

Степенна, глас 5, антифон 2, второй стих: *«Десная Твоя рука, и мене, Христе, касающаяся, от лести всякия да сохранит».*

Тексту заключительных стихов каждого антифона, после «Слава и ныне», нет аналогов в Псалтири, поскольку в них явно прослеживается обращение к третьей ипостаси Святой Троицы – Святому Духу: *«Святым Духом точится всяка премудрость, отсюду благодать апостолом, и страдальчествы венчаются мученицы, и пророцы зрят»* (глас 2, антифон 3), *«Святым Духом обожение всем, благоволение, разум, мир и благословение, Равнодательный бо есть Отцу и Слову»* (степенна, глас 6, антифон 2).

В целом каждый антифон – это прославление Отца, Сына и Святого Духа, что особенно заметно в заключительных словах, как бы подводящих итог: *«Святым Духом – Богословие, Единица Трисвятая: Отец бо безначален, от Негоже родися Сын безлетно, и Дух Сопрестолен, Сообразен, от Отца спросиявший»* (глас 8, антифон 3).

Проанализировав текст антифонов, мы можем сказать, что они отличаются от других видов антифонов (праздничных и изобразительных на литургии, антифонов кафизм на вечерней службе и т.д.) тем, что во всех других случаях в антифон включаются конкретные стихи из псалма, чередующиеся с каким-нибудь припевом. В нашем же случае текст явно авторский, самостоятельный, с преобладанием идеи прославления Святой Троицы, но тем не менее связанный со степенными псалмами. Таким образом, в студийском варианте вос-

кресной утрени степенные антифоны заменили 17 кафизму с тропарями «Ангельский собор удивися...». Косвенным подтверждением первоначального появления степенных антифонов именно в студийской практике является факт существования в конце VIII – начале IX века в студийском монастыре чина панихиды с использованием 18 кафизмы. Краткое описание этого чина приводится у Н.Д. Успенского в работе «Чин всенощного бдения на православном востоке и в Русской церкви» (1949). Согласно опубликованным переводам, и чин панихиды VIII века, и более полные списки панихиды IX – XI веков студийской традиции содержат указание на пение трех антифонов и следующих за ними иерейских молитв. Анализ этих антифонов показал, что они составлены из стихов первых трех псалмов 18 кафизмы. В каждый антифон включены без изменений два первых и два последних стиха псалма, исполняемых антифонно с определенным припевом. Как свидетельствует Н.Д. Успенский, это чинопоследование являлось ночным богослужением и, скорее всего, соответствовало утренней службе. Подтверждением этому может служить во многом сходно построенное «последование мертвенное над скончавшимся священником», помещенное в Большом Требнике Петра Могилы (1646) и употребляемое до сих пор в Русской православной церкви.

Оно представляет собой чин заупокойной полной утрени с чтением 17 кафизмы, дополненной *пятью* блоками молитвословий, каждое из которых завершается чтением Евангелия. Первый, третий и пятый блок открываются степенными антифонами из тех же первых трех псалмов 18 кафизмы (119, 120, 121), что и древняя студийская панихида. Однако подчеркнем, что здесь используются именно стихи степенных антифонов. Аналогичным образом степенные антифоны включены в «молебное пение во время брани против супостатов, находящихся на ны» (так называемое военное чинопоследование). По 6 песне канона перед чтением Евангелия поется третий степенный антифон 6 гласа, выбранный, вероятно, как наиболее подходящий по содержанию к данному случаю: «надеющиеся на Господа врагом страшни».

Таким образом, можно считать, что употребление стихов 18 кафизмы за утренним богослужением являлось в свое время достаточно распространенным явлением константинопольско-студийской традиции, из которого, вполне вероятно, выросла идея антифонов – парафраза. Конечно, нельзя с уверенностью сказать, чьему перу принадлежат эти песнопения, поскольку оба центра духовной жизни Востока (Иерусалимский и Константинопольский) не были изолированы друг от друга. Между ними постоянно шел процесс обмена литургическими традициями. Приписывание авторства Иоанну Дамаскину

могло быть спровоцировано еще и тем, что часто в перечислении созданных им песнопений антифоны и знаменитые погребальные стихиры Иоанна Дамаскина стоят вместе. Между тем погребальные стихиры, распетые на все 8 гласов, действительно чередуются со стихами из упомянутых выше первых псалмов 18 кафизмы, но они не являются собственно степенными антифонами, и их употребление свидетельствует лишь об общей практике использования 18 кафизмы в заупокойном богослужении.

Н. П. Хилько

ОДИН СЮЖЕТ ИЗ «КНИГИ ДЛЯ ОРКЕСТРА» ВИТОЛЬДА ЛЮТОСЛАВСКОГО

Применительно к искусству авангарда изучение семантики художественного текста приобретает особую актуальность, поскольку декларативный отказ от традиций обостряет проблему восприятия и понимания. Последнее предполагает смысловую сегментацию художественной информации и установление логики в последовательности сегментов.

В сонорных опусах XX века, как и в произведениях нефигуративной живописи, композиторы оперируют звуковыми пятнами, точками, пластами. В процессе работы с таким материалом не всегда бывает просто реализовать идею логического продвижения от начала к концу¹, поскольку временное развертывание звукоцветочных последовательностей часто воспринимается как «каталог звучностей» (И. Никольская). Одним из способов отграничения художественного текста может быть приведение его звучания к крайнему состоянию.

Проблема восприятия сонорной музыки осложняется еще и особым качеством тематических² единиц. Их обнаружение позволяет упорядочить информацию, поскольку тема выступает эталоном для сравнения, позволяет создать смысловую градацию, обеспечивает связность и целостность текста.

«Книга для оркестра» (*"Livre pour orchestre"*) В. Лютославского (1968)³ является примером сонорно организованного⁴ сочинения. По-

¹ Ю. Лотман заявляет: «То, что не имеет конца, — не имеет смысла». См.: Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992. С. 249.

² Вслед за Е.А. Ручьевской под темой понимается «любой элемент, способный "держать форму", служить основой развития». См.: Ручьевская Е. Тематизм и форма в методологии анализа музыки XX века // Современные вопросы музыкознания. М., 1976. С. 161.

³ Произведение состоит из четырех глав и трех интермедий.

⁴ По классификации А. Маклыгина.

мимо оперирования колористическими звучностями, в основе его организации присутствуют мелодические (тоновые) элементы. Они заостряют рельеф композиции, создают основу для действия¹. В процессе формообразования «Книги» возникают встречные тенденции: приобретение мелодической интонацией специфического сонорного свойства и надделение «интонационностью» сонорных пятен. В этих условиях звук функционирует и как компонент звукоокраски, и как тон.

Дифференцированный подход к звуку характеризует не только музыку, но и поэзию XX века. В частности, зарождение фонетической и визуальной поэзии² произошло благодаря выделению минимальной языковой единицы – фонемы и ее более мелких составляющих *кинемы*³ и *акусмы*⁴. Использование этих лингвистических терминов для описания звуковых явлений музыки Лютославского оказывается весьма плодотворным. Тембральные характеристики определяют звуковой элемент как *акусму*. Главным признаком *кинемы* является движение, точнее его качественная характеристика. В условиях микроинтервалики, которой пользуется Лютославский в этом сочинении, возникает большая градация связности, чем при равномерной темпе-рации. К скачкам, тоновым и полутоновым ходам добавляются четвертитоновые смещения, разные виды глиссандо. В этом плане движение звуковых элементов, их соединение по горизонтали различаются качественно, возникает возможность семантической градации.

Многofункциональный подход к звуку порождает различные типы интонаций – интонации-траектории (*акусмы*), интонации-энергии

¹ В. Лютославский отмечает: «Действием (акcją) я называю чисто музыкальную фабулу, то есть комплекс взаимосвязанных событий, за которыми слушатель следит от начала до конца». Цит. по: Лютославский Витольд: Беседы Ирины Никольской с Витольдом Лютославским: Статьи. Воспоминания. М., 1995. С. 108.

² См. поэтические эксперименты В. Хлебникова, А. Крученых, В. Гнедова, В. Маяковского и других.

³ Акусма (греч. *akusma* – услышанное) – слуховое представление, участвующее, по мнению некоторых фонетистов, в образовании комплексного образа звука, например, представление «носового характера» звуков «н» и «м» в русском языке. Термин введен И. А. Бодуэном де Куртенэ.

⁴ Кинема (от греч. *kínetos* – движение) – мельчайшая единица речеобразования, т. е. признак того или иного звука (фонемы), определяемый через положение или движение речевых органов (по определению И. А. Бодуэна де Куртенэ), например, русские «п», «б», «м» объединены кинемой губности. Иногда кинемой называют мельчайшую единицу мимической (жестикulatoryной) речи. "[< гр. *kínetos* движение] – лингв. артикуляционный различительный признак, произносительная работа одного органа речи в производстве фонемы; напр.: звук «п» состоит из одной (губной) кинемы, «б» — из двух (губной и гортанной), «м» — из трех (губной, гортанной и носовой)".

(*кинемы*), интонации-значения (*морфемы*¹) – и определяет основные типы тематизма (сонорный и мелодический).

Пристальное внимание к перемещению звуковой точки в пространстве (рисунка, скорости) добавляет к слуховому восприятию визуальное. *Акусмы*, представленные глиссандо (см. ц.207 в партиях арфы и скрипок), четвертитоновыми смещениями в определенном интервале, своего рода замедленные глиссандо (см. первые 5 тактов I главы в партиях скрипок), «россыпями» ударных (см. ц.109 в партиях том-тома и ксилофона) и *pizzicato* струнных (см. ц.107 в партии контрабаса), будем называть также *интонациями-траекториями*. Они являются результатом сонорных принципов организации музыкальной ткани. *Траектории* концентрируются, как правило, во вступительных разделах трех первых глав «*Книги*». На этих участках фабульное время движется медленнее, что позволяет слушателю изменить координаты восприятия и не только услышать, но «увидеть» звучащее полотно.

Присутствие *траекторий* заставляет пристально вслушиваться в мелодические (тоновые) построения, для которых перемещение от точки к точке, хотя и важно, но не является единственно значимым. Ритмически упорядоченный мелодический рисунок мотива или фразы способствует их целостному восприятию. Смысл этих построений угадывается благодаря жанровым ориентирам, прежде всего вокальным. Подобные образования можно объединить в две группы – *кинемы* и *морфемы*.

В образовании *кинем* обнаруживается двойственная природа: использование ровных мелких длительностей, простота мелодического рисунка обнажает их фигурационную природу, в то же время разнообразная и яркая артикуляция, расчлененность на краткие, разные по времени звучания фрагменты вызывают ассоциации с речевым интонированием (см. за 4 такта до ц. 205: в партиях труб). Слух улавливает просящие, запрещающие, гневные, приказные интонации. В их звуковой характеристике важную роль играет не только тоновая, но и сонорная составляющая (шум, глиссандо). В предложенной ранее классификации интонаций *кинемы* обозначены как интонации-энергии. Термин *кинема* используется не только в фонетике, но и в пантомиме, подразумевается под ним мельчайшая единица жестикуляторной речи.

Морфемы представляют собой краткие мелодические (тоновые) образования с достаточно ясной семантикой, в частности, поскрябински звучащие «мотивы воли» (ц.410), синтезирующие сиг-

¹ Морфема в лингвистике обозначает минимальную значимую часть слова (корень, аффиксы).

нальность и декламационность, а также лирическую интонацию «распевной» секунды (ц.404). В установлении значения этих построений, помимо жанровых ориентиров, важную роль играют тембры трубы, виолончели и скрипки. Сонорный контекст обусловил оригинальность их фактурного и композиционного «бытия». Многократный повтор краткого мотива в условиях ограниченной алеаторики¹ создает впечатление удерживания во времени и разрастания в пространстве. Последнее возникает за счет фактурного приема, который Лютославский назвал «пучком» (интонационным полем). В его основе «размноженная» в разных ритмах мелодическая линия. Интонация в таком стереофоническом звучании усиливает свои качества, приобретая достаточную экспрессивность. Волевые трубные мотивы, усиленные в «пучке» тромбонами, обретают блеск и величие, а секундовый распев, постепенно заполняющий все пространство струнной группы в диапазоне почти трех октав, становится концентратом певучести – знаком Песни.

Перечисленные виды интонаций (акузмы, кинемы, морфемы) соотносятся друг с другом по принципу изобразительное–выразительное. Отметим, что в записи акузмы «транскрибируются», при этом используются графические приемы записи звука, «кинемы» и «морфемы» нотируются.

Существование трех видов интонаций, образующих структуру «Книги», создает проблему отчетливости восприятия этих единиц в условиях сонорности. Уровень яркости, рельефности очертаний интонационного образования, достигаемые за счет ритма, фактуры, тембра, динамики, артикуляции, определяет его место в тематической иерархии². Шкала отчетливости может быть представлена следующим образом: звуковая контурность, высотно-ритмической определенность, тематическая конкретность. Контурностью восприятия характеризуются *траектории*. Мелодические образования с высотной и (или) ритмической определенностью отличаются большей интонационной фокусировкой. Они образуют область немногочисленных *ostinato* (см. ц.302 в партиях скрипок) и пласт ритмического (ударного) материала (см. ц.405 в партии ф-но).

Тематической конкретностью обладают описанные ранее *морфемы* воли и песни. Отбор подобного рода образований, запечатлевших крайнее состояние человеческой психики (экстаз и томление), объяс-

¹ Подобную технику Лютославский назвал «ограниченной, или контролируемой, алеаторикой (алеаторизмом фактуры)». См.: Лютославский В. О роли элемента случайности в технике композиции // Лютославский Витольд: Беседы... С. 132.

² Как отмечает Е. Ручьевская, для мелодических разновидностей тематических моделей «в процессе восприятия и запоминания важна именно отчетливость ... контуров». См.: Ручьевская Е. Тематизм и форма в методологии анализа музыки XX века // Современные вопросы музыковедения. М., 1976. С. 191.

няется и «наглядностью» их мелодического рисунка – стремительное восхождение в фанfare и раскачивание в секундном распеve.

Другой стороной взаимодействия мелодических интонаций и сонорных блоков выступает наполнение последних качеством «интонационности», которое проявляется в усилении выcотной и ритмической отчетливости целого или отдельных его составляющих.

Классификацию соноров (термин Д. Лигети) в «Книге» Лютоcлавского можно произвести по нескольким параметрам. С точки зрения фактурной организации они могут быть полифоническими (гетерофонные, полифония пластов), аккордовыми и смешанными. Смешанные соноры бывают двух разновидностей. Первую разновидность можно назвать «гомофонно-гармонической», в этом случае один из пластов выступает в качестве рельефного, другой – фонового. Вторая разновидность представлена тянущимися аккордовыми последовательностями, в которых отдельные голоса эпизодически перемещаются в другой «аккордовый» тон при помощи глиссандо. Эти интонации-траектории и выступают в функции намеченного контуром рельефа.

Иной аспект классификации опирается на разницу динамичности соноров. Это *статические* комплексы, которые образуются долго тянущимися аккордами и гетерофонными блоками без выделения рельефных линий. *Колеблющиеся* соноры возникают в случае гетерофонии с эпизодическим внедрением контрастных пятен, а также аккордовые последовательности с внутренним глиссандо. *Динамические* блоки представлены ритмизованной гетерофонией, микрополифонией с выделением отдельных интонационных «сгустков», а также контрастно-полифонической организацией, в которой присутствует «ударный» слой.

Третий способ классификации зависит от интонационного наполнения и степени яркости. Здесь различаются *нейтральные*, интонационно аморфные соноры, *потенциально мелодизированные*, содержащие зерна траекторий и кинем, *тематические*.

Значительная дифференциация мелодических и сонорных звуков дает возможность композитору создать развитую систему контрастов: от постепенного до самого резкого. Что, в свою очередь, позволяет выстроить симфоническую форму поэзного типа. Примечательно, что для Лютоcлавского присутствие фабулы в построении музыкальной формы крупного сочинения было чрезвычайно важным¹.

¹ «Произведения без музыкальной фабулы часто статичны и скучны, в них мысль «размазана» на продолжительное время. Естественно, что такое сочинение не будет соперничать с слушателем. Я же сочиняю не форму, а ее восприятие. Поэтому каждое мое произведение – как бы записанное восприятие». Цит. по: Лютоcлавский Витольд: Беседы... С.109.

Драматургический процесс «*Книги для оркестра*» подчинен идее зарождения и усиления интонационности, «одухотворяющей» звучащее пространство. Космогонический аспект проявляет себя на всех уровнях текста. На малом – это стремление *акусмы* удержаться ритмически зафиксированное время на определенной высоте, приобрести статус музыкального тона и соединиться с другим тоном. На среднем – заметна тенденция постепенного вытеснения эмоционально прохладных интонаций-траекторий более экспрессивными мелодическими рельефами с ясной семантикой. На уровне целого происходит экспансия интонационности во все фактурные слои. Наблюдается повсеместное творение рельефа из фоновых образований.

Яркость процессу интонационного и тематического усиления придают тембровые амплуа, олицетворяющие разные сферы музыкального хаоскосмоса (Д. Джойс). Струнная группа в целом символизирует лирическое, гуманистическое начало. Медная группа является носителем волевого импульса, представленного в двух ипостасях: позитивного, созидającego (тема воли) и агрессивного, разрушающего (кинемы, звучащие в духе романтических тем рока). Группа ударных инструментов с фортепиано образуют внешнюю, наблюдающую силу. В неожиданной роли предстают деревянные духовые. Холодноватые тембры инструментов этой группы олицетворяют «природную среду». Именно звучание деревянных духовых становится объектом наиболее активных семантических преобразований. Эта оркестровая группа совершает драматургическое восхождение от исполнения нейтрального, фонового материала до «пения на свой лад» одной из главных тем сочинения – Песни (ц. 446а).

Лютославский в крупных опусах 60–70-х годов использовал принцип двухчастности, независимо от номинального количества частей¹. Двухчастность сказывается и в организации звукового материала начальных глав «*Книги*». Для них характерно последовательное представление преимущественно двух контрастных образных сфер. Первую главу открывают глиссандирующие *акусмы* у струнных. Они создают почти зрительный образ движущихся в вязкой среде элементов

¹ Я нашел собственное решение крупной симфонической формы в принципе двухчастности (независимо от реального количества частей). Первая часть – приготовление, интродукция; ее цель увлечь, заинтересовать слушателя, разжечь его «аппетит». Допускаю, что первая часть может вызвать даже чувство нетерпения, так как музыкальные мысли в ней никогда не высказываются до конца. Делаю я это умышленно, чтобы усилить чувство ожидания. Для строения вступительной части существенно разделение на краткие музыкальные фрагменты, причем каждый из них дополнительно дробится паузами. Постоянная прерывистость и рождает чувство, будто что-то важное никак не может осуществиться – до тех пор, пока не начнется главная часть, которая, напротив, весьма концентрирована и по мыслям, и по развитию. Именно в ней и появляются кульминации. Цит. по: Лютославский Витольд: Беседы... С. 99.

«микромира»¹. Звучащие во втором разделе трубные морфемы-вопросы вводят в действие потенциально лирический образ. Вторую главу начинают гетерофонные, колеблющиеся соноры, в которых запечатлен характерный для XX века мерцающий образ «ночной музыки». Ее завораживающая таинственность возникает благодаря траекториям-россыпям арфы, челесты, вибратона, колоколов, литавр, фортепиано, колокольчиков и *pizzicato* струнных. Дивную ауру нокturna периодически разрушают кинемы медных, воспроизводящие «рвущие» интонации человеческой речи. Впоследствии ритмически организованные эти резкие возгласы образуют достаточно протяженное высказывание декларативного плана. Третья глава открывает первый этап активного взаимодействия ведущих образов. Так, появляются соноры, совмещающие в контрапункте скользящие акузмы и ритмизованные «удары»; новые интонационные единицы, объединяющие в одну кинему резкий аккорд-окрик медных и взвизгивающую у флейт акузму. Активность фабульного времени подчеркнута сменой композиционных принципов: двухчастность сменяется рондально-стью.

Кульминацией становится финальная часть «Книги», где все ведущие образования мелодизируются и тематизируются: скользящие движения организуются в Песню (ц.404), ударные – в Танец (ц.439), совмещение жеста и скольжения порождает Тему воли (ц.410). В подобных превращениях формулируется одна из главных идей «Книги»: рождение музыкального Космоса из активной, но бесформенной магмы звукового Хаоса.

Исчезновение в сонорных сочинениях таких сильных связующих уровней музыкального текста, как мелодический тематизм, функциональная гармония, активизирует фактуру, тембр, ритм, динамику. Повторяющиеся и варьируемые элементы играют роль устоев и создают каркас формы. Обновления (неустой) двигают ее вперед. Разная степень яркости, индивидуальности элементов музыкального текста и образует необходимую для полноценного восприятия пару тема-фон, которая структурирует художественную информацию и делает ее понятной слушателю.

¹ Невольно возникает ассоциация с океаном из «Соляриса» С. Лема.

МОТИВЫ ПОКАЯНИЯ В РУССКОЙ ЭПИЧЕСКОЙ ОПЕРЕ

Русская эпическая опера – одно из величайших музыкальных открытий XIX века – возникла на огромной волне роста национального самосознания, охватившей различные сферы общественной деятельности: литературу, философию, богословие, искусство. Поиск национальной идеи заставлял глубоко и вдумчиво вглядываться в события российской истории. Именно там настойчиво ищутся ответы на многие насущные вопросы современной жизни. Требование высокой идейности искусства становится одним из важнейших эстетических аспектов творчества композиторов Могучей кучки. Бородину, Мусоргскому и Римскому-Корсакову было предначертано закрепить и развить в русской музыке жанр эпической оперы, основоположником которого был М.И. Глинка.

Эпическая опера изучается давно и основательно, но этот жанр продолжает волновать исследователей, поскольку именно в нем наряду с давно известными, изученными закономерностями всегда ощущается присутствие особого, скрытого, сакрального смысла.

Одной из важнейших идей русской эпической оперы, во многом определившей ее благодаря ее тесной связи с древнерусской литературой, была идея нравственного начала. Русская средневековая литература – летописи, сказания, жития святых – это прежде всего христианская литература, отмеченная особым пафосом религиозного сознания. Основные христианские идеи, как общечеловеческие ценности, органично встраиваются в драматургию русских эпических опер, нередко образуя стержень, определяющий особую силу их эстетического воздействия. Внешне это нередко проявляется через присутствие в опере в явном или скрытом виде элементов обрядовых форм православного богослужения¹. Глубинный сакрально-религиозный смысл раскрывается через поразительное своеобразие и сложность драматургии русских опер.

Показательно, что русские композиторы либо сами являются авторами либретто, либо выступают в соавторстве с либреттистом. При этом даже классические сюжеты («Слово о полку Игореве», «Борис Годунов») трактуются ими очень индивидуально и своеобразно. Нередко либретто представляет собой компиляцию различных литературных и исторических источников («Хованщина», «Сказание о неви-

¹ Этот вопрос рассматривался нами в работе «Литургические истоки оперы М.И. Глинки «Иван Сусанин». См.: Сборник научных работ студентов и аспирантов ВГПУ. Вып. 3. Вологда, 1995. С. 140–149.

димом граде Китеже»), что предоставляет автору неограниченную свободу в выражении ключевой идеи.

Русским эпическим операм присуще поразительное богатство и разнообразие форм. Целый ряд произведений основан на синтезе принципов эпоса и драмы с преобладанием тех или иных драматургических особенностей (этот прием был впервые претворен в опере «Жизнь за царя» М.И. Глинки). Несмотря на отмеченное разнообразие сюжетов и форм, можно выделить один аспект, неожиданным образом объединяющий столь различные произведения между собой.

Абсолютно актуальными для русских композиторов XIX века оставались сложнейшие нравственные проблемы, которые находились в центре внимания мыслителей Средневековья. Это ответственность человека, облеченного властью, за судьбу страны и своего народа, извечное благое желание человека жить праведно, его неспособность удержаться от греха и, как следствие этого, беды и страдания многих людей, борьба сил света и тьмы за душу человека. Постановка и разрешение этих проблем в русских операх оказывается тесно связанной с мотивами христианского покаяния как средства преодоления конфликта человека и его совести. Покаяние – это путь к искуплению, к восстановлению утраченной гармонии, к спасению души. «Выход из греховного состояния и есть спасение всего человеческого рода, а не только отдельных людей... Оно требует раскаяния человека в своем грехе, очищения его при помощи Божьей и удовлетворяющего справедливость освобождения от дьявола» (Св. Григорий Нисский)¹.

При изучении русской оперы эпической традиции просматривается определенная повторяемость, «инвариантность» драматургической ситуации, особенно ярко звучащая там, где сюжеты связаны со значительными, судьбоносными событиями истории.

Результатом длительных раздумий, бесконечных поисков истины стала так и незаконченная опера А.П. Бородина «Князь Игорь». Опера, в которой тесно переплелись огромные по своей значимости нравственно-этические проблемы и невероятная по новизне оперная форма, стилистически уходящая корнями в древнерусское искусство (литературу, иконопись), в средневековый этикет. Этой проблеме посвящено исследование С. Стасюка². В своей работе исследователь проводит мысль о том, что оценка персонажа в опере связана с его

¹ Цит. по: Карсавин Л.П. Святые отцы и учителя церкви. М., 1994. С. 168.

² Стасюк С. «Слово о полку Игореве» и опера А.П. Бородина «Князь Игорь» (К вопросу об освоении древнерусских эпических традиций) // Русская опера XIX века: Сборник трудов Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных. Вып. 122. Москва, 1991. С. 55–73.

отношением к «нравственному аспекту воплощения патриотической идеи»¹, и сложные драматические ситуации в опере направлены на раскрытие нравственного облика героев. Прежде всего это касается образа главного героя – князя Игоря, центром характеристики которого является ария из второго действия, концентрирующая состояние глубокого раскаяния, осознания вины перед Русью. Идея покаяния Игоря была во многом воспринята Бородиным из Ипатьевской летописи и послужила основой для первой версии монолога князя «Зачем не пал я на поле брани».

Все драматургическое развитие в опере композитор строит таким образом, чтобы основная идея прозвучала особо ярко и рельефно. Большое значение приобретает принцип бинарных оппозиций, вырастающий из средневековой идеи разделения мира на «верх» и «низ», то есть идеальное, безгрешное, высокодуховное начало и земное, греховное, низкое. Антиподами идеальных героев Игоря и Ярославны выступают князь Галицкий и его приспешники скоморохи Скула и Ерошка. Смеховой мир Древней Руси, скоморошество и глумление, вывернутые наизнанку ценности противопоставляются высшим идеалам святости патриотического долга.

Кроме противопоставления двух миров не меньшее значение в русском эпосе имеет образ рока, фатума, сурово карающего Божьего суда. Рок – это испытание для главного героя. Важнейший символ рока в опере – солнечное затмение. Игорь, жаждущий славы и победы, в своей *гордыне* не видит очевидного, идет против фатума, пренебрегая знаком неба, своего символа – солнечного диска, закрытого зловещей тенью.

Затмение – это момент истины, в сконцентрированной форме несущий информацию о будущем Игоря – половецком плене. Здесь предвосхищаются основные мелодические и гармонические особенности половецких сцен, есть текстовые совпадения, связанные с упоминанием о «меркнушем свете», «мраке», «ночи и звездах». Наползающая на солнце тень в прологе превращается в растянутый по времени на весь второй акт заход солнца. Символ тьмы – нисходящий хроматизм, присутствующий во всех половецких темах, а также в каватине Владимира и арии Игоря, олицетворяет бесконечно длящуюся ночь плененного князя. Игорь не внемлет грозному предзнаменованию. В результате – сразу обозначается внутренний конфликт – предательство скоморохов, лицемерие Галицкого, на попечительство которого, проявив легкомысленную недалекость, Игорь оставляет Ярославну и Путивль.

¹ Там же. С. 58.

Божья кара – не случайное стечение обстоятельств. Это суровое возмездие, которое настигает человека, если он в гордыне своей противится знакам судьбы. Это трагический урок, который должен привести Игоря и жителей Путивля к осознанию греха и пути спасения. Не просто неравные силы русских и половцев являются причиной поражения в битве и пленения Игоря. Мы не видим битву при Каяле, зато становимся свидетелями распри в Путивле, бесчинств и вероломства князя Галицкого и его челяди. Вместо единства Руси, преданности и поддержки Игоря – скомороший глум, пьяный разгул, интриги и заговор. И князь несет перед Богом ответственность за все: и за свои ошибки, и за чужие грехи, хотя в своем княжестве не может быть для него чужих ошибок.

«От Божья суда не уйдешь никуда» – как заклинание, как высший приговор звучит заключительная фраза хора в финале первого действия, в момент нападения Гзака и пожара в Путивле, построенная на роковых аккордах сцены затмения. И только глубокое раскаяние в содеянных ошибках дает надежду на спасение, только любовь Ярославны, как луч света в непроглядном мраке ночи. Через покаяние, нравственное очищение Игорю, а значит и всей Руси, открывается путь к спасению.

«Борис Годунов» М.П. Мусоргского – одно из самых драматургически многозначных произведений мировой оперной литературы. Будучи по жанровым признакам прежде всего драмой, в постановке нравственной проблемы обнаруживает воистину эпический размах и глубину, что приводит композитора к необычайно усложненной драматургии, к неслыханному новаторству оперных форм и музыкального языка. Подобно Бородину, бесконечно менявшему концепцию и план «Князя Игоря», Мусоргский, едва закончив первую редакцию, начинает писать вторую, как бы не в силах расстаться со своим героем, продолжает пристально вглядываться в него, но уже под другим углом зрения.

Общеизвестна мысль о том, что именно во второй редакции Мусоргский окончательно превратил своего Бориса в кающегося грешника, предельно заострив внутреннюю психологическую драму героя. Во второй редакции создается абсолютная взаимообусловленность двух сторон конфликта: политической драмы – противостояния царской власти и народа и драмы совести Бориса. Власть, добытая преступным путем, может нести народу только бедствия и лишения, порождает слепую ненависть к правителю.

Развитие образа царя Бориса в опере – это долгий, мучительный путь покаяния: от сдержанной, давящей скорби в сцене коронации к мыслям о смерти, растущему безумию, отчаянию, ужасу во втором и четвертом действиях. От полубезумных попыток оправдать себя в

сцене галлюцинаций («Не я, не я твой лиходей! Воля народа!») к полному осознанию всей тяжести содеянного греха в сцене смерти. От бесплодных попыток молиться за себя к умиротворяющей хотя бы на миг молитве за детей: «Не за себя молю, не за себя, мой Боже!». Это путь душевных терзаний до последнего: «Простите!» – и, наконец, обретение покоя в Ре-бемоль мажорном заключении сцены, как прощения и катарсического просветления, дарованного его душе уже после смерти.

Контрастное сопоставление миров идеального, небесного и грешного, земного существует в опере на уровне постоянно растущего разлада в душе Бориса. Уже в первом монологе «Скорбит душа» он сам обозначает эту оппозицию: своему земному пути, полному скорбей, противопоставляет мечту – быть праведным правителем, подобным предшественнику – царю Федору. Это противопоставление закрепляется композитором на уровне контраста типов фактур, интонаций, лада, тональности.

Одновременно образ идеального, горнего мира Мусоргский выводит в особый драматургический пласт, развертывающийся параллельно основному сюжету. И здесь особую роль играют приемы эпической драматургии. Воплощением идеальной сферы становится образ царевича Димитрия, данный в последовательной череде рассказов: Пимена в первой картине первого действия, Шуйского во втором действии, Пимена в сцене в Грановитой палате. Каждый из этих рассказов становится как бы «катализатором» драмы Бориса. Первый рассказ Пимена зарождает в голове авантюриста Григория Отрепьева мысль о самозванстве, это отправная точка драмы. Рассказ Шуйского – страшный удар по больной совести Бориса, доводящий его почти до безумия. Последний рассказ Пимена подводит Бориса к его последней черте.

Все три рассказа имеют скрытый смысл. Они являются доказательствами причисления царевича Димитрия к лику святых. Как известно, этих доказательств должно быть три: праведная жизнь и, возможно, мученическая смерть, нетленность мощей, чудеса исцеления, происходящие над местом захоронения. Все три рассказа повествуют о чудесах, связанных с царевичем: мертвец – младенец, затрепетавший при виде своих убийц, нетленный лик царевича, чудо исцеления слепца пастуха. Кульминационной силой воздействия наделен последний рассказ, где, хотя и в устах Пимена, звучит прямая речь царевича Димитрия, говорящего о приятии его в лик ангелов. Сакральный смысл рассказов ясен Борису, отчего терзания его совести, мучительное раскаяние многократно умножаются. Небесный свет, исходящий от образа царевича, его триумфальное восхождение по лестнице святости непоправимо отчуждают грешника Бориса от

горного мира, отбрасывают его во тьму. Смиранный монах – летописец Пимен – возвышается при этом до грозной символической фигуры вершителя Божьего суда. Почти дословно перекликаются с оперой «Князь Игорь» слова Григория в финале первой картины первого действия: «И не уйдешь ты от суда людского, как не уйдешь от Божьего суда!».

Кульминацией творчества Н.А. Римского-Корсакова позднего периода стала опера «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии». После долгого увлечения древнеславянской языческой культурой у композитора отчетливо зазвучали христианские мотивы. Не последнюю роль здесь сыграла и редакторская работа над операми Бородина и Мусоргского. Многие драматургические приемы, идеи и образы были восприняты от соратников-композиторов и нашли творческое продолжение в «Китеже».

Подобно Бородину Римский-Корсаков использует принцип бинарных оппозиций в драматургии оперы, как важнейший выразительный прием, позволяющий размышлять о глубокой проблеме нравственного порядка. Речь идет о грехе *гордыни*, незаметно поражающем даже самые благородные души. Проблема прорисовывается не сразу, завуалированная массой других, более близко лежащих к поверхности драматургических линий оперы, но постепенно приходит осознание того, что именно здесь заложен основной источник конфликта. Очень важной линией в опере является оппозиция двух городов-братьев – Малого и Великого Китежа, олицетворяющая все ту же идею «верха» и «низа». Однако их отношения гораздо сложнее простого противопоставления грешного и праведного. Благое желание жить в праведности ведет Великий Китеж к отдалению от Малого. Лишенный духовной поддержки, Малый Китеж все более погружается в греховные соблазны. Праздность и гордыня завладевают душами китежан. Их духовенство не радеет к церковной службе, они не подают нищей братии. Показательно отношение к Гришке Кутерьме, гонимому всеми: «Ты отстань да отвяжися, пес. Сгинь ты, очи бессоромные!». У жителей Малого Китежа остается только отстранение от греха, осуждение бражника (хор «С кем не велено водиться?»), без всякой попытки помочь духовно гибнущему члену их общины. Но ведь сказано в писании: «Не судите да не судимы будете». Даже праведник Федор Поярок из Великого Китежа чуждается общения с Гришкой («Госпожа, не слушай бражника, с ним беседовать не велено»). Боясь запятнаться, Поярок, сам того не замечая, впадает в грех гордыни. Феврония, напротив, лишена гордыни, этой главной причины зла, поэтому остро ощущает ее присутствие в отношении Поярка и китежан к Кутерьме: «Не грешите, слово доброе Богом нам дано про всякого».

Жители Малого Китежа духовно беспомощны, не способны сами творить элементарное добро. Это обыватели, лишь уповающие на старшего брата: «Нет, не будет пагубы на Китеж. Без него нам, сирым, жить не можно. Не прожить без князя Юрья вовсе». Но ведь эта беспомощность – следствие разрыва, порожденного отчуждением, которое создал князь Юрий, собрав праведников в Великом Китеже и лишив простых людей духовной поддержки. Легко быть праведным среди праведных, не подвергаясь каждодневному испытанию.

Грех гордыни был осознан святым мудрецом Юрием в момент, когда страшные бедствия обрушиваются на Китеж и наступает пора трагических испытаний. Покаянным скорбным размышлением звучит его монолог «О, слава, богатство суетное!». Его кульминация приходится на слова: «В гордыне безумной мне думалось: навеки сей город созиждется...». Великая жертва должна быть принесена во искупление, страшные испытания дано будет пережить Великому Китежу. Сильные духом, крепкие в вере китежане выдержат их с честью, в отличие от Малого Китежа, который был «взят без боя с велиим соромом».

Испытания духовной силы Февронии начинаются уже во втором действии. Подвергаясь глумлению и осмеянию, она остается полна смирения и кротости. Поэтому, поднимаясь неожиданно для себя высоко, становясь княгиней, невестой сына самого князя Юрия, она обращает свой взор не вверх, а вниз, к самому низко павшему, начиная долгую драматичную борьбу за свет в его душе. Плененная, оклеветанная пред всем Великим Китежем, скорбящая невеста-вдова, ужасаясь неслыханным злодеяниям Кутерьмы («Гришенька, ты уж не Антихрист ли?»), Феврония тем не менее продолжает свое созидание гармонии и света, поскольку это – единственно возможный для нее путь. Даже обретение вечной жизни, света и радости в небесном Китеже не становится для нее точкой покоя, и оттуда ее душа продолжает сострадать обездоленному, блуждающему во тьме. Эпизод написания грамоты («Утешенье Грише малое, меньшей братии благая весть») важен не только прямым указанием на символ Евангелия, но и тем, что здесь Феврония вновь побуждает князя Юрия и весь Небесный Китеж не замыкаться в своей святости, помнить о «меньшей братии».

Каждая новая эпоха вносит свое видение во многие исторические сюжеты, но те нравственные ценности, которые были даны нам христианством и запечатлены в различных памятниках русской духовной, в том числе музыкальной, культуры не утратят своей актуальности и будут всегда современны.

«ЧИЧЕСТЕРСКИЕ ПСАЛМЫ» В СВЕТЕ ДУХОВНЫХ ИСКАНИЙ ЛЕОНАРДА БЕРНСТАЙНА

Своеобразие композиторской индивидуальности Леонарда Бернштейна предопределяется целым рядом факторов. Первый из них – творческая многогранность Мастера, стремившегося реализовать себя в самых различных амплуа. Как отмечает Е. Бронфин, «Леонард Бернштейн – выдающийся дирижер, композитор, пианист, музыкальный писатель и лектор... педагог и организатор музыкальной жизни»¹.

Философские и религиозные учения, направлявшие человечество в его «поисках пути, истины и жизни», с молодых лет притягивали к себе внимание Бернштейна. Еще в 1942 году он завершил симфонию-кантату «Иеремия» на библейские тексты для сопрано и оркестра, в начале 1950-х годов сочинил «Серенаду» для скрипки, струнного оркестра и ударных, где музыкальными средствами запечатлел некоторые идеи великого мыслителя Античности Платона. Особенно плодотворным в этом отношении оказалось следующее десятилетие. Созданные Бернштейном вокально-оркестровые композиции: «Каддиш», «Чичестерские псалмы» и «Месса» – с поразительной художественной силой отразили идейно-мировоззренческую эволюцию мастера. Политические и социальные потрясения шестидесятых: война во Вьетнаме, убийства Дж. Кеннеди и М.Л. Кинга, движение хиппи и молодежные бунты, обнаружившие глубоко кризисное состояние американского общества, побудили Бернштейна к решительному пересмотру идеалов далекой молодости. Композитор признавался, что его убежденность в благотворной преобразующей миссии демократических институтов власти оказалась иллюзией. Только духовные ценности, прежде всего вера и порождаемая ею нравственность человека, способны вывести современную цивилизацию из тупика. Кризис веры есть «центральный кризис нашего столетия»² – таков лейтмотив выступлений Бернштейна по поводу «Мессы», явившейся итоговым сочинением указанного десятилетия.

Непосредственный характер воздействия «экуменических» опусов не исключает активных смысловых «переключек» между религиозными традициями, вовлеченными автором в процесс разворачивания музыкально-поэтического целого. Сказанное в полной мере может быть отнесено к «Чичестерским псалмам» для солистов, хора и сим-

¹ Бронфин Е. Леонард Бернштейн // Бронфин Е. О музыке и музыкантах. СПб., 1994. С. 233.

² Цит. по: Антонова О. Католицизм и искусство: XX век. М., 1985. С. 124.

фонического оркестра, написанным в 1965 году по заказу оргкомитета хорового фестиваля в британском городе Чичестер – административном центре графства Западный Суссекс на юго-востоке страны. Бернштейн обратился не к латинскому каноническому тексту Псалтири из Вульгаты и не к одному из многочисленных переводов на английский язык, а к первоисточнику на иврите, поставив перед собой крайне сложную задачу. В отличие от позднейших «адаптаций», являющихся поэзией в прямом значении этого слова, Псалмы Давидовы в оригинале – это тексты для несохранившейся музыки. Ни один композитор не сможет ее реконструировать, но сердце каждого из нас услышит и осознает в ней каждый такт и каждую мелодию, если только мы научимся вслушиваться в молчание, через которое с нами говорит Бог.

Большая группа псалмов, по мнению авторитетных исследователей-библеистов, ориентирована как раз на коллективное, возможно, хоровое звучание: «Так называемые «Песни восхождения» (Пс. 120-134) – это сборник гимнов, которые должны были исполняться во время восхождения в храм, на каждой ступеньке по одной песне»¹. Сходный характер исполнения присущ группе «Давидовых псалмов»: «Надпись «ле Давид» вряд ли должна была первоначально называть автора... Более правильное значение этого выражения – «для Давида»... – указывает на царя из рода Давида, для которого, как для члена династии и носителя обетования Давида и его «помазанника», подобает исполнять за праздничным богослужением соответствующие песнопения»². В указанном аспекте весьма примечателен выбор композитором поэтических текстов из Псалтири: среди них обнаруживаются две «Песни восхождения», столько же «Давидовых псалмов» и один «Псалом хвалебный», аналогичный по функциональной направленности предыдущим. Таким образом, сознательно или интуитивно Бернштейн отбирает для своего сочинения поэтические тексты, коллективное исполнение которых, условно говоря, освящено многовековой традицией.

Что же касается индивидуальной композиторской интерпретации древних поэтических текстов, к сожалению, художник наших дней не располагает исторически достоверными фактами, на которые можно было бы с уверенностью опереться. Тем не менее «псалмы с изумительной яркостью и силой запечатлели религиозный опыт Израиля, и

¹ Мень А. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни. Т. 2. Магизм и единобожие: Религиозный путь человечества до эпохи великих Учителей. М., 1991. С. 349.

² Там же.

из всего Ветхого Завета они наиболее понятны и созвучны современным читателям»¹.

Псалмы – «это... Слово Божие, услышанное человеком, принятое им в сердце, усвоенное, запечатлевшееся на его «плотных скрижалях», чтобы только затем зазвучать из глубины этого сердца как молитва обращенного к Богу...»².

Вопреки «непонятности» архаического языка, индивидуализированная музыкальная трактовка древних песенно-поэтических шедевров предстает в данном случае обращенной ко всему человечеству. Псалмы звучат за каждым богослужением и у православных, и у католиков, и у протестантов. На «вселенском наречии», обращенном «от сердца к сердцу», «чичестерский» цикл Л. Бернштейна стремится, вслед за первоисточником, поведать о тех проблемах духовной жизни, которые неизменно будут волновать «потомков Адама».

¹ Мень А. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни. Т. 5. Вестники Царства Божия: Библейские пророки от Амоса до Реставрации. М., 1992. С. 21.

² Чистяков Г. Немая музыка псалмов // Слово и музыка. Памяти И.В. Михайлова: Материалы научных конференций. Сб. 36. М., 2002. С. 89.

ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Аипова

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Музыкально-краеведческая подготовка в вузе является новым направлением в профессиональной подготовке учителя музыки и осуществляется в соответствии с реализацией национально-регионального компонента образования.

Важнейшая задача музыкально-краеведческой подготовки – формирование готовности студентов к музыкально-краеведческой деятельности. Готовность субъекта к деятельности – необходимая составляющая любого вида деятельности, так как от преддеятельностного состояния человека зависит успешность ее выполнения. Понятие «готовность к деятельности», условно именуемое нами как «могу» и «хочу», означает, во-первых, *возможность* (физическую, умственную, речевую и т.д.), во-вторых, *желание* субъекта выполнять ту или иную работу.

Процесс формирования готовности студента нуждается в руководстве, прогнозировании и корректировке со стороны педагога, реализующего функции, которые условно можно назвать функциями «наставления» и «направления».

Первоосновой в реализации данных функций педагогом должно быть знание о наличествующем реальном уровне готовности студента к деятельности, оценка его путем сопоставления с целевым, «эталонным» уровнем готовности. «Инструментом» диагностирования уровня готовности студента к деятельности должны служить *критерии* профессиональной готовности.

Известно, что критерием истинности познания является практика. В широком смысле, критерием готовности к деятельности является сама деятельность. Такой «деятельностный» подход к анализу готовности получил свое отражение в научно-педагогических исследованиях Г.А. Балла, В.Ш. Масленниковой, А.И. Мищенко и др.

Для изучения профессиональной готовности студентов к музыкально-краеведческой деятельности нами принят термин «критериальные задачи». А.И. Мищенко считает, что критериальные задачи направлены на овладение студентами средствами других деятельно-

стей. В учебно-воспитательном процессе они обозначают решение профессионально-педагогических задач. Основанием для применения термина «критериальная задача» служит то, что успешное решение таких задач выступает в качестве *критерия достижения* целей обучения (Г.А. Балл).

В музыкально-краеведческой подготовке к критериальным задачам относятся задачи овладения способами профессиональной деятельности:

культурологической (сохранения регионального культурного наследия), *педагогической* (воспитание средствами музыки), *музыкальной* (изучение истории и теории регионального музыкального искусства).

Конкретной формой решения студентами задач по музыкальному краеведению могут быть отчет об исследовании народного музыкального искусства в период фольклорной практики, реферат по результатам исследования музыкальной культуры региона, конспект внеклассного мероприятия в школе с использованием регионального музыкального материала и многие другие формы работы.

Практика показывает, что нельзя ставить знак равенства между положительной оценкой работы студента и его готовностью к деятельности. Необходимо рассмотреть *побудительную* причину успешного выполнения музыкально-краеведческого задания. Побудительным мотивом деятельности в одном случае может быть получение хорошей оценки и стипендии, в другом случае – осознание личностной и общественной значимости музыкально-краеведческой деятельности.

Следовательно, важнейшим критерием готовности студента к деятельности является профессионально-педагогическая *направленность*, проявляющаяся в отношении студента к учебной деятельности, в реагировании студента на объективные и субъективные явления, связанные с социальной и профессиональной ролью. Профессионально-педагогическая направленность является относительно устойчивым качеством и выражается в познавательной, эмоционально-творческой, деятельностной формах.

Параметрами для характеристики уровней сформированности профессионально-педагогической направленности может быть «содержание» направленности (интересы, потребности, склонности, ценностные ориентации), «сила» направленности (пассивная, активная), «частота проявления» направленности (эпизодическая, постоянная), «эмоциональная окраска» (положительные или отрицательные эмоции, связанные с предстоящей деятельностью).

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Переход к новому личностно-ориентированному типу музыкально-образования невозможен без повышения уровня исследовательской культуры будущего педагога-музыканта.

Понятие «исследовательская культура» сложное. Оно включает в себя такие родовые понятия, как «исследование» и «культура».

В русском толковом словаре исследователь – это тот, кто занимается научным исследованием. Исследование понимается как научное изучение, направленное на процесс получения новых знаний о закономерностях, структуре, механизме образования, личностно значимых для субъекта.

Учебное исследование с позиции педагогики трактуется как вид самостоятельной аналитической деятельности по систематизированному изучению какой-либо актуальной проблемы, заключающийся в ее постановке, выдвижении и проверке гипотез, проведении и моделировании эксперимента.

В.А. Сластенин определяет структуру исследовательской деятельности педагога следующим образом: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулирование новых задач¹.

Выделяются формы профессиональной научно-исследовательской деятельности: реферат (осмысление и краткое изложение имеющихся точек зрения на проблему и пути их решения); диагностика (сбор и обобщение эмпирических данных, характеризующих состояние изучаемого объекта); выработка концепции (изложение и обоснование собственного понимания вопроса или проблемы и путей их решения); эксперимент (опытная проверка истинности выдвигаемой гипотезы).

Исследование связано с творческим поиском. В.А. Сластенин считает, что деятельность педагога можно правильно оценить, определив уровень его творческого отношения к ней. По его мнению, творчество рождается на основе глубокого анализа возникающих проблем, поиска новых, оригинальных путей и способов ее решения. Педагогическое творчество трактуется ученым как процесс решения

¹ См.: Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических заведений. М., 2002.

педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Среди факторов, обеспечивающих формирование творчества будущего учителя, он называет интеллектуальную активность, познавательную мотивацию.

В исследованиях по культуре отмечается многозначность этого понятия. Выделяются существенные свойства культуры. В переводе с латинского языка понятие «культура» означает возделывание, образование, воспитание. В словаре культура трактуется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством, обществом и характеризующих определенный уровень его развития. В контексте образовательной проблематики культура понимается как уровень развития личности, характеризуемой мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению.

Отмечается, что культура – это то, что создается человеком искусственно. По выражению С.И. Гессена, культура – это «непреходящее прошлое», которое, сохраняясь, передается от поколения к поколению.

Существует ценностный подход к пониманию сущности культуры как традиции. Однокоренное слово «культ» означает почитание. Это то, чему поклоняются, что предпочитают. Известный русский философ В.В. Розанов пишет, что в понятии культа содержится внутренний, духовный смысл культуры. По его мнению, культ – это внутреннее и особенное внимание к чему-нибудь, предпочтение некоторого всему остальному. В почитании того, что предпочитаю, складывается традиция, без которой культура распадется, считает П.Г. Кабанов. Автор рассматривает культуру как часть материального мира, получившего смысл в результате человеческой деятельности, который обеспечивает понимание человеком мира. Поэтому понимание, по его мнению, входит в исследовательскую культуру и является личностным образованием, плодом собственных усилий личности.

С позиции деятельностного подхода культура трактуется как способ деятельности¹. Она предстает как исторически изменяющаяся совокупность тех методов, приемов, норм и стандартов, которые характеризуют уровень и направленность человеческой деятельности. В данном контексте культура выступает как способ регуляции, сохранения, воспроизведения и развития всей человеческой жизнедеятельности, социальной и индивидуальной.

Т.Е. Климова отмечает способность культуры давать четкие предписания о выполнении в определенной последовательности не-

¹ См.: Климова Т.Е. Технологический компонент научно-исследовательской культуры будущего учителя. Магнитогорск, 2006.

которой совокупности действий, образующих в единстве технологию деятельности. Понимание культуры как способа деятельности рассматривается ею как устойчивый момент в изменяющемся содержании деятельности, перенос которого в новые условия, трансляция образцов деятельности, объяснение направленности деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений и обеспечивают, по мнению автора, непрерывность исторического процесса, связи его ступеней.

В своих научных работах по проблеме исследовательской культуры мы придерживаемся следующего определения ее сущности в контексте деятельности учителя. Исследовательская культура педагога – это особая форма педагогического сознания, которой присущи личностные структуры, содержащие аксиологический характер педагогического образования, мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом учения, готовность к самообразованию.

Формирование исследовательской культуры будущего учителя связано с изучением методологии педагогической науки. Ее содержание определяется уровнем методологических знаний и умений. К ним относятся овладение студентом аппаратом научной деятельности, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач, педагогическая рефлексия.

По нашему мнению, качество методологических умений определяется такими показателями, как проблемное видение (способность выделять противоречия, формулировать проблему); постановка перспективных целей (выдвижение стратегических и тактических задач); выявление причин неудач (определение и анализ своих недостатков). Также указывается, что современный учитель должен уметь в рамках применения методологических умений выстраивать образовательный процесс, ставя цель, выделяя необходимые для ее достижения принципы, определяя адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивая гипотезу их решения, применяя необходимые для решения задачи и проверки гипотезы методы.

Анализ педагогической теории и практики показывает, что методология как наука востребована тогда, когда будущий учитель открывает для себя личностный смысл научного знания, позволяющего обосновать, теоретически доказать собственное решение педагогической проблемы.

В условиях лично ориентированной образовательной парадигмы подготовка педагога-исследователя должна быть связана не столько с выработкой умений выполнять те или иные научно-исследовательские операции, а с формированием критичности, мотивированности, коллизийности, рефлексивности сознания.

По мнению С.В. Кульневича¹, исследовательская деятельность педагога строится на умениях: осуществлять поиск противоречий в образовании; перестраивать имеющиеся знания; конструировать культуросообразные смыслы педагогической деятельности; распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме; моделировать условия воспитания творческой личности; критически переосмысливать ценности традиционного образования для самостоятельного построения собственных смыслов альтернативных педагогических подходов.

Мы видим, что главное свойство культуры исследовательской деятельности – субъектность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений. Развитая исследовательская культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т.е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления

Между тем анализ процесса и результатов подготовки педагога-музыканта показывает, что формирование исследовательской культуры носит технократический, функциональный характер, не отвечающий гуманистической личностно-ориентированной парадигме. С.В. Кульневич выделил недостатки в подготовке к образовательной деятельности будущего учителя. Они в полной степени находят подтверждение и в нашей практике.

1. Студент не проникает в сущностный смысл педагогического явления, а припоминает, какая методика, прием, средство больше подходит к данной ситуации. Такая деятельность исключает смысловую сферу деятельности будущего педагога.

2. Он способен выделять противоречия на уровне видения их проявлений, а не на уровне определения причин, их обусловивших.

3. Методическая рефлексия полагает самоанализ средством обнаружения своих педагогических неудач, которые увязываются не с той или иной образовательной парадигмой как их главным источником, а с недостаточным знанием и умением применять на практике теоретические знания.

4. Возникает противоречие между целевыми гуманистическими установками и формирующими, задаваемыми извне средствами их «присвоения». Студент принимает гуманистические ценности не на уровне своего педагогического творчества, а чужого.

5. Субъектность сознания, его ведущая роль в выработке внутренней позиции личности по отношению к образовательной деятельности остается невостребованной.

¹ См.: Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М., 2002.

В настоящей статье были затронуты только общие подходы к проблеме формирования исследовательской культуры будущего педагога-музыканта. В совокупности с духовной, методологической, профессиональной и музыкальной составляющими она образует высокую культуру учителя, которая, согласно современным педагогическим теориям, является основополагающей характеристикой его личности, деятельности и общения.

Л. К. Волошина

ДУХОВНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Духовность как педагогическая проблема заявила о себе давно. Исторически она наполняла содержанием педагогику во все времена. Сама педагогика является частью всего культурно-исторического процесса. Изучение именно этой проблемы выявило противоречие между объемом и качеством знаний в вузовском образовании будущих учителей музыки и эффективностью их реализации. Проблема духовности интегрирует и стягивает в единый узел всю сущность педагогики во всех областях человеческого знания. Только в этом случае педагогика становится механизмом, в полной мере обеспечивающим процесс и результат перехода ценностей культуры общества во внутренний мир личности с целью расширения интеллектуально-духовного пространства как будущих учителей, так и школьников.

В профессиональной деятельности учителя музыки «духовность» должна быть представлена не как «набор» общечеловеческих ценностей (норм и правил этики, морали, нравственности), а широко на философско-категориальном уровне как *культурно-исторический процесс преобразования внутреннего мира как отдельного человека, так и всего человечества.*

Содержанием духовного мира человека являются нравственно-эстетические идеалы человечества, а движущей силой в их познании выступают *противоречия* между «мы» и «я», т.е. между социумом и субъектом, а также между «я» реальным и «я» формирующимся.

Музыка в профессиональной деятельности учителя является универсальным средством воспитания духовного мира личности в его *содержательно процессуальной сущности*, а методика в опоре на диалектическую логику, позволяет представить развитие духовного содержания музыки в виде процесса развертывания противоречий в энерго-информационных структурах интонации.

Специальной проблемой современного общественного сознания становится *единство* светского и религиозного искусства: в образо-

вательном процессе их следует рассматривать как эстетическое явление, в котором происходит *опредмечивание человеком рефлексии* своей человеческой *духовной* сущности через изначально общее – нравственное начало.

Решение проблемы мы видим в создании теоретической модели развития духовного мира школьников. Методологические положения этой модели будущие педагоги выводят сами в процессе методологического творчества. Само понимание диалектической сущности духовности как абстрактно-всеобщей категории активизирует и интегрирует их знания по всем теоретическим дисциплинам (философии, эстетике, психологии и т.д.) и прокладывает пути к положениям, которые отражаются уже в конкретно-всеобщих понятиях и приближают их к пониманию особого рода процессов в методике и технологии.

Дух как энергия культурно-исторических процессов и интегрирующий стержень всех функций сознания человека в его противоречивой сущности наполняет содержанием духовный мир. В этом смысле духовный мир предстает как непрерывный процесс нравственного выбора, и познание этого процесса также диалектично: оно протекает как одновременное движение от абстрактного к конкретному и наоборот. При этом целое как единство абстрактного и конкретного непременно удерживается в сознании студентов. Опираясь на размышления о духовном мире С.Л. Рубинштейна и Б.П. Юсова, будущие педагоги искусства выходят на содержательные начала духовного мира – познавательные, эстетические и нравственные, а вместе с этим и на педагогическую, эстетическую и культурологическую составляющую духовного мира и его процессуальность.

Для того, чтобы получить не мертвый результат в виде схемы или таблицы, а исследовать живой процесс воспитания духовного мира, мы преднамеренно включаем будущих педагогов в мысленный эксперимент, где сравниваем два процесса – дидактический и диалектический. Фигура логики дидактического процесса приводит студентов к тупиковой ситуации, поскольку духовности обучить нельзя. В поисках другого процесса, исходя из природы изучаемого объекта, они выводят его особенности в опоре на теорию развивающего обучения и законы диалектической логики.

Особенности диалектического процесса преломляются в трех аспектах. Преломляя в себе абстракцию духовности, они конкретизируются в теоретических положениях, которые и становятся методологической базой исследования данной проблемы. Это *эстетический, культурологический и музыкально-педагогический аспекты*, где расшифровывается содержательная противоречивая сущность духовного мира человека на энергоинформационном уровне интонационных смыслов.

Модель прокладывает для студентов методические пути, которые мы рассматриваем как процессуальную форму методологии, а затем и реализацию ее в технологическом процессе. Мы, обозначив основные вехи в принципах конструктивного анализа и алгоритмах технологического процесса, ставим учителя в ситуацию свободы творчества.

А. Р. Вышкина

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К СОДЕРЖАНИЮ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

На современном этапе развития общества в условиях рыночной экономики остается востребованной активная созидаящая личность, способная реализовать свой творческий потенциал. В связи с этим актуальными для высшей ступени профессионального образования остаются такие задачи, как выявление нестандартно мыслящих студентов, развитие их креативных способностей, подготовка условий для реализации их творческого потенциала в научно-исследовательской деятельности.

Как показывает практика, именно в образовательной среде вуза существуют возможности выявления способных к исследовательской деятельности студентов. Такие студенты, как правило, интересуются различными проблемами музыкально-педагогической науки, что позволяет впоследствии вывести их на дорогу более интенсивного поиска истины. Примером может стать организация работы научного общества студентов, целью которого является создание возможностей для саморазвития интеллекта студентов в условиях их рефлексивно-поисковой деятельности.

Основополагающее значение в профессиональном становлении будущего специалиста имеет динамика развития его методологической культуры. Понятие «методологическая культура» включает в себя способность мыслить, самостоятельно сравнивать, сопоставлять различные точки зрения, выявлять собственную позицию, научно обосновывать и профессионально отстаивать ее.

В современных условиях развития музыкального образования понятие «методологическая культура» соотносят как с профессиональной компетентностью педагога-музыканта-исследователя, так и с компетентностью учителя музыки-практика. Подтверждение данной идеи изложено в нормативно-правовых документах. Одно из основных требований государственного стандарта содержит следующую установку – современный учитель музыки должен быть методологи-

чески образован. Содержание методологической культуры будущего педагога-музыканта включает в себя: заинтересованное отношение к методологии педагогики музыкального образования, понимание ее ценности для педагогической деятельности и личности учителя музыки; приобретенные профессионально ориентированные методологические знания; усвоенные методы исследовательской деятельности и их творческое применение в ситуации методологического анализа литературы и практической учебно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности.

Преподавателю вуза в своей профессиональной деятельности необходимо учитывать различие уровней методологической культуры студентов, которое выражается в следующих аспектах: круг приобретаемых в вузе методологических знаний ограничен по своему объему; виды исследовательской музыкально-педагогической деятельности носят учебный, субъективно-преобразовательный характер, поэтому не ставят своей задачей получения объективно новых знаний в области педагогики музыкального образования; умение обосновать результаты исследования на методологическом уровне формируется лишь на самой первоначальной стадии.

Становление методологической культуры педагога-музыканта является на сегодняшний день неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя музыки, нормативно утвержденной в Государственном стандарте по специальности 050601 «Музыкальное образование». С 2002 года в учебный план по данной специальности включен курс «Методология музыкально-педагогического образования», нацеленный на профессионально ориентированную методологическую подготовку будущего педагога-музыканта. Ведущей задачей данной дисциплины является овладение студентами основами диалектического мышления, осознание ими законов и явлений педагогической действительности не только на методическом, но и на методологическом уровне.

Особое внимание в содержательном блоке данного курса обращается на требования к уровню его освоения, т.к. это является основой для определения результативности подготовки специалиста с точки зрения повышения уровня его компетентности в исследовательской деятельности. Критериями оценки могут стать: знание специфики научно-исследовательской деятельности учителя музыки в области музыкально-эстетического образования школьников; освоение сущности методологической характеристики музыкально-педагогического исследования; умение написать рецензию, доклад, курсовую и выпускную квалификационную работы; умение спланировать и организовать опытно-экспериментальную работу в области

педагогики музыкального образования, а также научно обосновать результаты исследования.

Базой содержательного наполнения тематизма выпускных квалификационных работ становятся основные тенденции развития отечественного музыкального образования. Например: урок музыки как урок искусства; идеи развивающего обучения в музыкальной педагогике школы; музыка как искусство интонируемого смысла. Анализ научных трудов (Б.В. Асафьев, Э.Б. Абдуллин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Медушевский, Л.В. Школяр, Г.М. Цыпин и др.) позволил нам выявить перспективные идеи развития музыкального образования, представленные в таблице.

<i>Урок музыки как урок искусства (деятельностный подход)</i>	<i>Идеи развивающего обучения</i>	<i>Интонационный подход</i>
Урок музыки – преподавание сообразно природе искусства (Б.В. Асафьев) и природе ребенка (Л. Горюнова), опираясь на жизненный опыт детей (А.Брюсова) так, чтобы дети не замечали, что их обучают (О.А. Апраксина) через игровые приемы и интеграцию искусств (Б. Рачина). Воспроизведение учащимися самого процесса рождения музыки через композиторскую, исполнительскую, слушательскую деятельность (Л.В. Школяр). Системообразующим принципом урока музыки является принцип связи с жизнью (Д.Б. Кабалевский)	Теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов). Развитие музыкально-творческих способностей школьников и усвоение ими знаний, умений в условиях развернутой учебной деятельности, протекающей в сфере теоретического мышления с целью проникновения их в сущность самого знания, путем прослеживания в нем существенных внутренних связей и отношений. С точки зрения теории развивающего обучения на уроках музыки необходимо создание следующих условий: осуществление школьниками самого процесса рождения музыки через осознание и реализацию ее внутренних связей (Л.В. Школяр)	«Музыка как искусство интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев). Интонационная форма музыки – это энциклопедия мироощущения, в которой собраны многочисленные интонации, передающие жизненно-культурный опыт человечества (В.В. Медушевский). Интонационный подход предполагает рассмотрение вопроса о соответствии музыкально-педагогических систем тому музыкальному стилю, на освоение которых они ориентированы (Е.В. Николаева)

Анализ современных тенденций музыкального образования позволил нам прийти к следующему заключению. Общим основанием может быть сама музыка как сфера жизни человека, объединяющая в своей сущности истоки его творческого развития; включение ребенка в условия творческой деятельности на основе постижения им интонационного смысла музыкального искусства.

Учет всего вышеизложенного может содействовать повышению качества профессиональной подготовки студентов. Научно-практические конференции в условиях ИНПО, защита курсовой и выпускной квалификационной работ на Государственном экзамене являются совокупностью организационно-педагогических условий, способствующих выявлению уровня готовности студентов к исследовательской деятельности.

Таким образом, профессионально ориентированная методологическая подготовка будущего педагога-музыканта, нацеленная на овладение студентами основами диалектического мышления, осознание ими законов и явлений педагогической действительности не только на методическом, но и на методологическом уровне является, на наш взгляд, перспективным направлением развития современного музыкально-педагогического образования.

И. В. Доронина

МУЗЫКАЛЬНЫЙ САЛОН КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Сыктывкарский педагогический колледж № 2 – одно из старейших учебных заведений Республики Коми. Не так давно ему исполнилось 60 лет. Более 30 лет существует музыкальное отделение колледжа, которое готовит музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений и учителей музыки в школе. Как и в любом учебном заведении, здесь наряду с обязательными предметами существует ряд факультативов, задача которых – углубить знания по специальным дисциплинам, повысить уровень профессиональных навыков студентов, расширить их кругозор.

«Музыкальный салон» оформился в факультатив лишь три года назад. Идея создания чего-то подобного давно «носила в воздухе». Музыкально-концертная жизнь колледжа всегда была достаточно насыщенной. Проводились концерты к различным юбилейным датам, выступали солисты музыкального театра и филармонии. Но эти мероприятия не носили циклического характера. Правда, в 1970-е годы какое-то время существовало что-то подобное «гостиной», где проводились встречи с певцами, артистами, поэтами и писателями. Толчок к появлению Музыкального салона дало то обстоятельство, что с каждым годом на музыкальное отделение стало поступать все меньше и меньше абитуриентов с базовой музыкальной подготовкой. Кроме того, резко увеличилось число поступающих из сельской местно-

сти (на данный момент около 85% наших студентов – из сельских регионов республики). Излишне говорить, что их общекультурный уровень очень слаб. Встречались даже такие, кто впервые видел фортепиано, не говоря уже об инструментах симфонического оркестра. Мало кто слышал классический вокал. Студенты начальных курсов не знали, как вести себя на концертах, разговаривали, входили и выходили из зала в момент звучания музыки, не вовремя аплодировали. Начиная курс музыкальной литературы с такими студентами педагоги нередко попадали в ситуацию, когда при разъяснении очередной темы им было буквально «не на что опереться» – любое их высказывание вызывало вопросы «а что это такое?». Все эти наблюдения привели педагогов музыкального отделения к выводу: колледжу необходимы не просто отдельные концерты, а *постоянный цикл* музыкальных встреч, бесед, сопровождающийся комментариями опытного лектора-музыковеда. Именно тогда пришла мысль оформить это явление в отдельный факультатив.

Несколько слов о себе. Я – композитор и музыковед. Статьи в газетах и журналах, выступления на радио и телевидении, ведение концертов на различных сценических площадках города и республики – вот пятнадцатилетний опыт работы со словом о музыке, который я могла предложить колледжу в качестве ведущей музыкального салона. Помогло мне и то, что в течение трех предыдущих лет я являлась руководителем городского клуба любителей классической музыки «Фонограф» при Сыктывкарском государственном университете.

Изначально салон был задуман как факультатив только для студентов музыкального отделения. Однако вскоре мы заметили, что у студентов дошкольного отделения тоже возник интерес к нашим мероприятиям. И теперь мы можем сказать, что музыкальный салон стал одной из форм общеколледжной внеклассной деятельности.

Первой из задач, которую преследовали создатели музыкального салона, была, конечно, просветительская. Мы хотели познакомить студентов с типами оперных голосов, с различными музыкальными инструментами, с инструментальными ансамблями, типами хоров (оговоримся, что порой приходится ограничивать свои желания из-за небольшой сцены актового зала). Благодаря тому, что в Сыктывкаре есть филармония, оперный театр, а также училище искусств, мы имеем немало возможностей показать то, что нам хочется. Большое значение мы придаем также знакомству с различными музыкальными стилями и эпохами. В частности, в этом учебном году в рамках салона идет цикл концертов известного в республике учебного заведения – Гимназии искусств при Главе Республики Коми, где учатся одаренные дети, лауреаты зональных, всероссийских и международных конкурсов. Темы концертов цикла: «Старинная музыка», «Венский клас-

сизмизм», «Романтизм», «Музыка XX века». Планируется также лекция-концерт о направлениях джазовой музыки.

Немаловажной страницей в деятельности музыкального салона мы считаем встречи с композиторами. В ноябре 2003 года с большим успехом прошел концерт к 25-летию юбилею Союза композиторов Республики Коми. Валентина Брызгалова, Станислав Васильев, Александр Горчаков, Ирина Блиникова, Наталья Осипова показали студентам свои произведения. Мы не упустили случая пригласить на одно из мероприятий салона тех композиторов, которые умеют импровизировать и тем самым показать юным музыкантам, что музыка может создаваться не только в тиши кабинетов после тщательного обдумывания, но и мгновенно, на глазах у публики. Встреча получилась веселой и занимательной.

Варьируются и формы проведения салона. Это может быть просто концерт, концерт-лекция, концерт-встреча и даже небольшой музыкальный спектакль. В зависимости от масштаба, а также количества участников и слушателей мероприятия проводятся либо в актовом зале, либо в более камерной, небольшой аудитории для достижения более тесного контакта с исполнителями.

Например, при знакомстве с музыкальными инструментами мы предпочитаем камерную обстановку – для того, чтобы студенты могли посмотреть на инструменты вблизи, поддержать их в руках, задать вопросы. Большой интерес у студентов вызвала встреча с исполнителями на деревянных духовых инструментах. Нашими гостями стали артисты оркестра Государственного театра оперы и балета, которые не только сыграли свои любимые произведения, но и подробно рассказали о своих инструментах, показали приемы игры на них, продемонстрировали их устройство. С не меньшим интересом слушатели познакомились с инструментами струнного квартета.

Для такого мероприятия, как детская опера, используется сцена актового зала. В ноябре 2005 года учащиеся Гимназии искусств показали спектакль с музыкой Г.Портнова «Королевский бутерброд», который покорила всех изящным юмором, остроумием режиссерских находок, яркими декорациями и костюмами, светлой грациозной музыкой. Надолго запомнилось выступление класса классической гитары преподавателя Республиканского училища искусств В.Н. Труфина. Юные гитаристы показали музыку различных стилей – от фламенко до джаза.

Идея навстречу пожеланиям аудитории, мы стараемся чаще приглашать в салон «звезд» нашей оперной сцены. Выступление таких солистов, как народная артистка республики Ольга Сосновская, заслуженный артист Александр Байрон, лауреат всероссийских конкурсов Михаил Журков, демонстрировали эталонное звучание классиче-

ских арий и романсов. Певцы рассказывали о своем жизненном и творческом пути, о работе в оперном театре, делились творческими планами.

Чтобы иметь представление о том, какие впечатления остаются у студентов от выступлений артистов, после концертов мы раздаем им анкеты. Отвечая на вопросы о том, что произвело наибольшее впечатление, что понравилось и что не понравилось, студенты учатся выражать свои мысли о музыке, овладевают музыкальной терминологией. Если высказывания студентов первого и второго курсов наивны, бесхитростны и порой изложены в бытовой манере, то отзывы студентов старших курсов отличаются гораздо большим профессионализмом и аргументацией мнений.

Налицо динамика роста интереса к музыкальному салону. Задумывая салон, мы не предполагали, что поначалу некоторых студентов придется приводить в зал буквально за руку. Однако постепенно мы стали замечать, что стоило им прийти на концерт, как через двадцать минут глаза из равнодушных постепенно превращались в заинтересованные, а после окончания концерта никто не хотел расходиться. Исполнителей засыпали вопросами, просили приходить еще. В настоящее время концерты салона посещаются весьма активно, их ждут, интересуются планами на будущее. Добавим, что в результате трехлетней деятельности возрос интерес со стороны студентов к посещению театров и филармонии, а артисты приобрели юных поклонников в их лице.

Не останавливаясь на достигнутом, мы хотим в дальнейшем расширить круг приглашаемых артистов и предпринять поиск новых форм проведения мероприятий салона. Предполагается, например, экскурсия за кулисы театра оперы и балета с посещением театральных цехов и оркестровой ямы. Возможна также экскурсия в Театр фольклора и знакомство с коми народными инструментами. Будут организованы встречи с бардами города, поющими актерами театра драмы, встречи «синтетического» жанра (музыкально-литературные композиции). Запланированы встречи с ведущими композиторами, музыковедами и фольклористами республики.

На сегодняшний день музыкальный салон представляется нам одним из действенных средств, формирующих музыкальную культуру и эстетический вкус студентов. Вне всякого сомнения, данная форма организации учебной деятельности студентов оказывает не только образовательное, но и духовно-нравственное воздействие.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Начало третьего тысячелетия в России – время значительных перемен. Потеря ориентиров, снятие многих запретов в образе жизни – все это влечет за собой разочарование в настоящем, растерянность. В этой связи наиболее остро встает вопрос формирования личностного потенциала человека, способного по своему интеллектуальному развитию, кругозору обеспечить общественное и культурное развитие нашей страны.

Вопрос о том, каким быть человеку в XXI веке, – один из основных вопросов современности. В его решении немалую роль играет музыкальное искусство. Понятие «музыкальная культура» в бытовом сознании нередко отождествляется с понятием «музыка», хотя музыкальная культура общества значительно шире собственно музыки. Основным признаком музыкальной культуры представляется ее духовная сфера – это музыкальные образы, которые являются основным содержанием музыкальной культуры, а также музыкальные интересы, взгляды и вкусы людей.

Взаимодействие музыкального искусства и личности двояко: музыка является носителем воспитательного потенциала, с одной стороны, а с другой – личность лежит в основе воспитательного процесса. Приобщение подрастающего поколения к искусству способствует максимальному развитию индивидуальных и творческих задатков каждого ребенка.

Именно в младшем школьном возрасте осуществляется интенсивное формирование отношений к миру, постепенно трансформирующихся в свойства личности. Несмотря на то, что этот возраст отличается широтой и неустойчивостью интересов, он обладает рядом благоприятных предпосылок по сравнению с другими возрастными группами, для целенаправленного и систематического педагогического воздействия на формирование эстетического отношения к действительности.

В настоящее время, когда сняты все запреты, когда в быту и с концертной эстрады звучит огромный поток самой разной по стилю и качеству музыки, в борьбе между вкусом и модой в сознании подрастающего поколения все чаще побеждает мода. Однако, как считает Д.Б. Кабалевский «то, что отвечает требованиям высокого вкуса (музыкальная классика), если не вечно, то, во всяком случае, долговеч-

но; то, что рождено модой, – зыбко, скоропроходяще и склонно быстро уступать место новому, еще более модному»¹. «Оградить от плохой и даже вредной музыки человека нельзя, если в нем самом нет того «иммунитета» против всякой безвкусицы, который помогал бы ему самостоятельно разобратся в водовороте окружающей его музыки, оценивая ее художественные, идейные и нравственные качества. «Иммунитет» этот – высокий эстетический вкус...»². Очевидно, что для выработки такого «иммунитета», то есть формирования высокого эстетического вкуса, необходима организация педагогически направленного процесса.

Разбивать штампы и стандарты массовой культуры, противопоставляя им образцы совсем иного, высокого искусства – задача педагога-музыканта. В процессе регулярных музыкальных занятий проявляются эстетические способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в искусстве и жизни, стремление самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам гармонии и красоты. Познакомив учащихся с высокохудожественной музыкой, научив их разбираться в ней, музыкальная педагогика даст учащимся ключ к пониманию современной музыкальной культуры вообще, убеждает от искажения музыкального вкуса.

По мнению Ю.Б. Алиева, «важно развивать ту актуальную совокупность знаний, потребностей, качеств личности ученика, которая выражается интегрированным понятием «музыкальная культура школьника»³. На наш взгляд, музыкальная культура младшего школьника – это способность воспринимать музыку эмоционально как живое творчество, понимать ее образное содержание, оценивать как художественно-эстетическое явление и свободно оперировать музыкальными представлениями в сознании и деятельности.

При множестве источников эстетического воспитания подлинное развитие личности ребенка – это результат длительной и глубокой творческой работы по освоению прекрасного в искусстве и действительности. Музыкальная культура, которая формируется в ребенке, – это, как правило, результат совместной работы всех институтов воспитания (школы, семьи и учреждений дополнительного образования и т.д.), усилия которых необходимо оптимально скоординировать для эффективного и плодотворного осуществления эстетического развития младших школьников.

¹ Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 4–7 классы. М., 1985. С. 134.

² Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. Избранные статьи и доклады. М., 1986. С. 190.

³ Программа. Музыка / Под общ. ред. Ю.Б. Алиева. М., 1993. С. 21.

РОЛЬ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

Образование сегодня рассматривается как одна из социальных структур общества. Содержание образования в свою очередь отражает состояние современного общества, переход его от индустриального общества XX века к постиндустриальному, или информационному, XXI века. Большинство людей образование воспринимается как одна из высших ценностей жизни и, следовательно, должна возрасти значимость педагогической деятельности и потребность в людях, которые выбирают данную профессию.

Говоря о профессиональной компетентности педагога, можно сказать, что она представляет собой интегрированное личностное образование, включающее теоретико-методологическую, культурологическую, предметную, психолого-педагогическую, технологическую готовность к продуктивной педагогической деятельности. Выявить профессиональную компетентность возможно только в практической деятельности, которая позволяет реализовать проявление интегрированной готовности.

Европейский форум «За свободу в образовании», состоявшийся в Санкт-Петербурге в 1997 году, в итоговом документе коллоквиума «Учитель XXI века» рекомендовал, определяя содержание профессиональной подготовки учителя, стремиться к следующему распределению времени обучения: треть – на психолого-педагогические науки, треть – на науки, относящиеся к предмету, треть – на педагогическую практику.

Практика (от греч. *prakticos* – деятельный, активный) – материальная, целеполагающая деятельность людей, имеющая своим содержанием преобразование природных и социальных объектов, всеобщая основа развития человеческого общества.

Педагогическая практика в учреждениях дополнительного образования (ДО) имеет свои специфические особенности, как и сама система ДО. Можно согласиться со специалистами, которые относят ДО к сферам наибольшего благоприятствования для развития личности каждого ребенка, полагают, что ДО является одной из инфраструктур социального воспитания (А.В. Мудрик), рассматривают как особо ценный тип образования (В.Б. Новичков), как зону ближайшего развития образования в России (А.Г. Асмолов).

В основе ДО лежат следующие приоритетные идеи: свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности, ориентация на личностные интересы, потребности, способности, возможность свободного

самоопределения и самореализации, единство обучения, воспитания и развития, практико-деятельностная основа образовательного процесса. Перечисленные позиции составляют концептуальную основу ДО, которая соответствует главным принципам гуманистической педагогики: признание уникальности и самоценности человека, его права на самореализацию, личностно-равноправная позиция педагога и ребенка, ориентированность на интересы ребенка, способность видеть в нем личность, достойную уважения. Поэтому ДО можно с полным правом назвать гуманистическим.

Педагогическая практика является необходимым условием профессиональной подготовки педагога ДО. Главной особенностью организации практики является ее непрерывность.

Основные задачи педагогической практики – формирование профессиональных умений и навыков, творческого мышления, индивидуального стиля, исследовательской культуры, опыта работы в системе ДО в соответствии с требованиями стандартов среднего педагогического образования и квалификационной характеристикой специалиста; изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных учреждениях ДО, традиционного и инновационного педагогического опыта.

Реализации этих задач помогает логическая цепь практической деятельности будущего педагога ДО: практика «погружения» в специальность, практика показательных занятий, практика внеурочной воспитательной работы с учетом специальности, практика пробных занятий, летняя практика и, как итог, – преддипломная практика. Формы организации практики: традиционная рассредоточенная, концентрированная, полного дня и др.

Большую роль в подведении итогов практической деятельности студентов играют научно-практические конференции, например: «Современный педагогический процесс: содержание, методы, приемы, формы». Вопросы совершенствования практической подготовки обсуждаются на педсоветах, например: «Педагогическая практика как условие подготовки компетентного специалиста». Сложившаяся система педагогической практики в Вологодском педагогическом колледже в полной мере обеспечивает профессиональную подготовку студентов к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности, но только самообразование поможет становлению индивидуального стиля, осмыслению передового педагогического опыта.

В заключение несколько советов молодым учителям музыки: «точкой отсчета в педагогическом процессе является личность уче-

ника, но не музыкальное произведение»¹; «личность ученика развивается только развивающаяся личность педагога»²; «не музыку надо нести детям, а с ними вместе идти к музыке; музыка – это не ноты на бумаге, а эмоционально-духовный резонанс в психике человека; моделируя музыкальное ухо школьника, ни в коем случае нельзя терять его душу...»³. Необходимое условие для большинства педагогов-музыкантов, посвятивших свою жизнь музыкальному воспитанию детей и юношества, – принцип трех «Т»: трудолюбие – терпение – творчество.

Э. В. Зауторова

ДУХОВНАЯ МУЗЫКА КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время, несмотря на целый ряд трудностей, в субъектах Российской Федерации ведется работа по нравственно-эстетическому воспитанию детей и молодежи, духовно-нравственному просвещению населения. Сегодня возрождаются традиции христианской религии, открываются церкви, вновь начали работать воскресные школы, повысился интерес к православию. В связи с этим в последнее время сильно возрос интерес к духовной музыке. Произведения русских композиторов – Д. Бортнянского, М. Березовского, П. Чайковского, С. Рахманинова, А. Гречанинова, П. Чеснокова, А. Кастальского – стали предметом пристального внимания отечественных и зарубежных музыковедов, широкой аудитории слушателей. В них выражены глубокие философские мысли о человеческой жизни, познании, радости и терпении.

Духовная музыка несет в себе огромный нравственный, воспитательный потенциал, развивая чувство любви, сострадания к человеку, окружающему миру; способствует эстетическому, интеллектуальному, творческому и духовному развитию и становлению ребенка. Появляются программы, целью которых является приобщение школьников к духовной музыкальной культуре: «Духовная музыка: Россия и Запад» (И. Кошмина и В. Алеев), «Нравственное воспитание школьников на традициях русской культуры» (П. Митилягина), «Ис-

¹ Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Методологическая культура педагога-музыканта. М., 2002. С. 177.

² Там же. С. 178.

³ Пиличяускас А.А. Музыкальная культура: идеи формирования и реализации // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании. М., 1999. С. 97.

кусство и культура моего народа» (И. Кашекова) и др. Уроки приобщения школьников к православному искусству способствуют побуждению учащихся к самостоятельному изучению православных традиций, формированию умений эстетически воспринимать и оценивать прекрасное в искусстве и действительности.

С целью изучения уровня знаний школьников в данной области были проведены анкетирование и анализ рисунков. Установлено, что дети подросткового возраста на основе сложившихся у них к этому времени представлений о православной культуре и в результате накопленных знаний имеют лишь частичное понятие о православии и православном музыкальном искусстве. Так, некоторые из них считают, что «православие – это церковный праздник», единицы смогли указать различия между храмом и церковью, среди школьников практически отсутствуют знания о духовной музыке. Вместе с тем в рисунках школьников вполне удачно представлен образ русского православного храма, хотя и не отражены многие его особенности.

В связи с этим актуализируется необходимость более активного приобщения подрастающего поколения к ценностям русской православной культуры. Так, в рамках авторской программы «В мире гармонии» были разработаны и проведены уроки по приобщению подростков к духовной музыке («Временное и вечное в искусстве», «Библия в искусстве», «Летние церковные праздники» и др.)¹. Уроки предусматривали накопление опыта творческого осмысления православного музыкального искусства в процессе певческой деятельности; поступательное движение в эмоциональном, осознанном освоении явлений русской хоровой культуры; формирование навыков самостоятельного суждения о вокально-хоровых произведениях.

Русскую духовную музыку на занятиях пытались представить как единое целое с историей развития русской и мировой музыкальной культуры. Например, старые детские народные песни помогли детям приблизиться к хоровой музыке религиозного направления, их исполнение сочеталось с рассказами о церковных службах (заутреня, литургия, праздничные службы), просмотром слайдов русских икон, беседой о заповедях, уточнением отдельных понятий и анализом текста, что способствовало более глубокому восприятию.

Включение древних духовных песнопений в программу вело к успешному решению педагогических задач формирования духовно-нравственных качеств личности школьников, вокально-хоровых навыков. Кроме этого, знаменные песнопения играли роль психологической настройки организма на восприятие обучающей информации,

¹ Сурова Л.В. Мироведение: Комплекс методических разработок. Клин, 2004. С. 100-112.

оказывали благотворное влияние на психические и физиологические процессы организма детей, являясь средством реабилитации и одним из видов музыкальной психотерапии.

В форме живого диалога с учащимися учитель представлял духовную музыку русских композиторов. Так, романс П.И. Чайковского «Благословляю вас, леса...» по своему пафосу близок к молитвенному слиянию с бытием, ощущению абсолютной, Божественной гармонии мира. Эти чувства рождаются не только от текста А.К. Толстого, но и от прекрасной музыки композитора. Музыка к спектаклю Г. Свиридова «Царь Федор Иоаннович» представляет три хоровые фрески: «Молитва», «Любовь святая», «Покаянный стих». Она привлекла ребят своей певучестью, вокальностью, в ней угадывается обращение к далеким истокам отечественной культуры. Музыкальный триптих композитора воспринимается как огромный складень, перед которым молится православный люд. Три части – «створки» музыкального «складня» – три песнопения Древней Руси. Очень понравились школьникам песни иеромонаха Романа – уникальное явление современного православного псалмотворчества.

Занятия способствовали появлению интереса школьников к духовной музыке, культуре русского народа и пробуждению у них возвышенных мыслей и чувств, дали возможность лучше понять сострадание, любовь и т.д. Воспитательная работа привела к тому, что школьники стали с большим интересом относиться к православной культуре. Этому способствовали также экскурсии по ознакомлению с православным зодчеством нашего города.

Роль учителя в данном процессе трудно переоценить: учитель выступает посредником между ребенком и обширным, прекрасным миром искусства. Посредничество педагога требует тонкости и деликатности. Хотя учитель осуществляет определенные педагогические задачи, сами эти задачи будут тем быстрее и надежнее решены, чем незаметнее они для учащихся. Роль учителя – в организации правильного нравственно-эстетического воспитания. «Правильное воспитание вовсе не означает искусственного привития детям извне совершенно чуждых им чувств, идеалов или настроений. Правильное воспитание и заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиваться и направить это развитие в определенную сторону»¹.

Педагогическая задача учителя состоит в такой организации процесса познания духовной культуры, которая способствует естественному и органическому проявлению собственных духовных сил ребен-

¹ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М., 1967. С. 46.

ка, соответствующей данной ступени его развития. Учитель должен не только систематизировать разрозненные знания школьника об искусстве, но и организовать работу по усвоению детьми новых знаний, получению чувственного опыта, эстетических переживаний. Иначе неизбежным результатом работы окажется свертывание активности ребенка, торможение творческого процесса восприятия православного искусства.

И.А. Ильин считает главной целью воспитания – открытие в ребенке двух сил: способности любить и способности верить. То есть то, что человек любит и во что он верит, и будет определять его содержание (доброе или злое, эгоизм или альтруизм). В этом контексте именно христианская культура оказывается необходимой для российского образования как кладезь морали и добродетели.

Вместе с тем анализ художественно-педагогической практики показывает, что приобщение школьников к духовной музыке зачастую дает печальные результаты, вследствие чего утрачивается интерес к высокому искусству. Неокрепшее сознание подростков оказывается в плену массовой антикультуры, которая деформирует внутренний мир, разлагает человека, уводит в бездны бездуховного существования. Это происходит, прежде всего, потому, что обучение музыке отторгнуто как от нравственного воспитания, так и от постижения духовного содержания. Поэтому необходимо вести целенаправленную и систематическую работу по приобщению школьников к ценностям православного искусства, развитию их нравственных качеств, эстетического восприятия духовной культуры, что поможет им обрести самих себя в нашей непростой реальности.

Е. В. Карлова, Е. В. Козырева

ВЛИЯНИЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Известно, что на качественное осуществление любого образовательного процесса влияют многие факторы. Одним из наиболее существенных является профессиональная мотивация учащихся. Профессиональная мотивация – это система осознаваемых и неосознаваемых мотивов, которые являются условием готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности.

Внимание к исследованию особенностей мотивации студентов музыкального отделения вызвано тем, что, во-первых, с точки зрения изучения процесса становления музыканта, стадия обучения в вузе –

один из этапов непрерывного длительного совершенствования, во-вторых, этот этап является завершающим, итоговым, позволяющим делать некоторые обобщения и отчасти прогнозировать профессиональное будущее молодого специалиста.

Объектом нашего исследования являются студенты музыкального отделения, открытого в 2000 г. на базе педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Контингент обучающихся – выпускники средних специальных учебных заведений (Ярославского музыкального училища имени Л.В. Собинова и Ростовского педагогического колледжа) и выпускники СОШ, имеющие начальное музыкальное образование. Эти студенты имеют разную по содержанию среднюю специальную подготовку, что, на наш взгляд, обуславливает различия в их профессиональной мотивации. Поэтому наше исследование направлено на выяснение этих различий с тем, чтобы полученные данные позволили скорректировать процесс подготовки специалиста силами кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания.

Исследование особенностей профессиональной мотивации студентов, имеющих разное базовое образование: Ростовский педагогический колледж, Ярославское музыкальное училище и средняя общеобразовательная школа при наличии начального музыкального образования – позволило получить следующие данные:

1. Формирование профессионально важных качеств (ПВК) музыканта у выпускников музыкального училища происходило на 6–8 лет раньше по сравнению с выпускниками педагогического колледжа, все они окончили музыкальную школу (ДМШ, ДШИ). Из выпускников педагогического колледжа ДМШ закончил только один человек.

2. При своевременном развитии ПВК выпускники СОШ, окончившие ДШИ, на протяжении дальнейшего обучения в общеобразовательной школе не только не имели возможности развивать полученные знания, умения и навыки (ЗУН), но и снизили их качество.

3. Доминирующий мотив выбора профессии выпускников педагогического колледжа – «люблю детей», музыкального училища – в равной степени «люблю музыку», «был пример» и «семейная традиция», СОШ – «интересно учиться».

4. В выборе вуза у выпускников педагогического колледжа преобладает мотив – «жить в Ярославле», у выпускников музыкального училища – «остаться в городе», у выпускников СОШ – «по совету знакомых».

5. Преобладающий блок дисциплин в довузовском образовании у студентов педагогического колледжа – психолого-педагогический. В качестве наиболее близких компонентов в работе учителя музыки они для себя выделяют: коммуникативный и теоретико-методический. У

студентов музыкального училища доминирует музыкально-исполнительский блок. Выпускники СОШ при выраженном интересе к музыкальным дисциплинам более высокие оценочные показатели имеют по предметам психолого-педагогического блока.

6. Учителями музыки в школе предполагают работать *только* студенты педагогического колледжа, большинство выпускников музыкального училища собирается работать в ДШИ, выпускники СОШ в основной массе не определились в выборе профессии.

7. Все студенты считают, что их успеваемость за период обучения могла бы быть выше при условии осуществления междисциплинарных связей и тесной связи теории и практики.

8. За период обучения у выпускников педагогического колледжа вызвали интерес психолого-педагогические дисциплины, хор и практика; студенты музыкального училища выделили психолого-педагогические дисциплины и дирижирование. Выпускники СОШ отметили интерес ко всем дисциплинам.

9. По результатам опросника Е.А. Климова наибольший процент опрошенных педагогического колледжа относится к сфере «Человек-человек», музыкального училища – «Человек-художественный образ», СОШ – в равной степени к той и другой сфере.

Эти результаты подтвердили наше предположение о влиянии специфики довузовского обучения на разницу в предпочтениях в профессиональной деятельности.

Ф. И. Кевля, И. В. Субботина

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ МУЗЫКЕ КАК ПРЕДМЕТНОЕ ПОЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Опытно-экспериментальная работа со студентами музыкально-педагогического факультета позволила нам, опираясь на исследования Дж. Голланда и В.А. Ганзена, выделить четыре типа индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя: социальный (отношенческий), интеллектуальный (когнитивный), эмоциональный (интуитивный) и волевой (поведенческий). Данные типы деятельности помогли точнее учесть индивидуальные особенности каждого студента, дополненные личностными качествами (трудолюбие, толерантность, целеустремленность, креативность). Появилась возможность скорректировать формирование творческого опыта студентов в процессе обучения, обеспечить условия для проявления у бу-

дущих учителей творческой индивидуальности на максимальном для себя уровне.

В организации процесса обучения студентов следует выделить виды деятельности, активно формирующие индивидуальный стиль будущего учителя: учебно-эвристический, коммуникативно-игровой и оценочно-корректировочный. Учебно-эвристическая деятельность включает выполнение интеллектуально-творческих заданий, требующих познавательной активности. Коммуникативно-игровая деятельность предполагает овладение коммуникативно-творческими умениями в различных педагогических ситуациях, моделирование фрагментов уроков, создание проблемных ситуаций, умение вести диалог. Оценочно-корректировочная – способствует формированию умений регуляции и саморегуляции в процессе деятельности на уроке, анализу результатов и «выхода» в рефлексивную позицию студентов в учебно-практической деятельности.

Как показало наше исследование, наиболее приоритетным видом деятельности является умение студентов анализировать, создавать проблемные ситуации на уроке и выходить в рефлексивную позицию. Именно это способствует более успешному формированию индивидуально-творческого стиля будущего учителя музыки.

Рефлексия выступает неотъемлемой составной частью педагогических умений (гностических, проективных, коммуникативных, организаторских). Под педагогической рефлексией мы понимаем способность студента выйти в позицию стороннего наблюдателя по отношению к своей образовательно-педагогической деятельности с целью ее переосмысления и себя в ней для организации нового, более высокого уровня этой деятельности. Мы рассматриваем рефлексю как качественный уровень мышления, как фундамент, на котором будут развиваться творческие, профессиональные способности студентов.

Современные исследователи проблемы творчества доказывают, что творческая деятельность сопряжена с рефлексией (В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов). Они выделяют (интеллектуальную и личностную) рефлексю, способствующую успешному решению творческих задач в педагогической деятельности.

Профессиональное творчество будущего учителя включает постижение студентами основ профессии учителя музыки, осознание сущности творческой деятельности, а также необходимость овладения индивидуально-творческим стилем этой деятельности.

Вслед за психологом В.А. Просецким мы придерживаемся поэтапного характера формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя и выделяем три этапа данного процесса: подражательный, подражательно-творческий и творческий. Каждому этапу соответствует определенный уровень.

Подражательный уровень – это внешнее копирование, подражание образцу. Он характеризуется потребностью в репродуктивном усвоении знаний, направленностью на формирование самостоятельных навыков работы с литературой; анализ выполнения индивидуальной работы по схеме, алгоритму.

Подражательно-творческий уровень характеризуется ознакомлением студентов с общей технологией творческого поиска, овладением некоторыми творческими навыками на опыте существующих открытий, самостоятельностью переноса знаний, умений и навыков в новую ситуацию.

Творческий уровень – это самостоятельное решение учебных задач проблемного характера; продуктивное использование передового опыта, способность реализовывать свое новое, оригинальное.

Студентам, идущим на педагогическую практику, была предложена классификация типов индивидуально-творческого стиля деятельности и критерии уровня их определения.

Было опрошено 90 студентов 3–5-х курсов музыкально-педагогического факультета. Диагностика исходного уровня выявила, что 80% студентов от общего числа опрошенных имеют подражательный уровень и соответствуют следующим критериям: готовы изучать опыт педагога-методиста и подражать образцу; могут анализировать ход урока по подсказке; умеют устанавливать доброжелательную атмосферу на уроке музыки, поддерживать у детей эмоциональный отклик; стимулировать инициативу и активность детей.

Количество студентов, отвечающих критериям подражательно-творческого уровня, составляет 18%. Они умеют анализировать свою деятельность, мотивированы к творческому поиску в усвоении опыта учителя-методиста; умеют выстраивать диалогическое общение; проявляют способность предвидеть результаты педагогической деятельности, критичность мышления и видение проблемы в знакомой ситуации.

И только 2% будущих учителей отвечают критериям творческого уровня: умение вести диалог с детьми; наличие внутренней мотивации на творчество; показывают умение прогнозировать результаты деятельности, способность к рефлексии, импровизации в подаче учебного материала.

Опытно-экспериментальная работа по определению уровней сформированности стиля деятельности будущего учителя показала, что творческий потенциал есть у каждого студента музыкально-педагогического факультета, а для его реализации необходимы соответствующие условия:

- мотивационно-формирующие беседы о сущности и значении индивидуально-творческого стиля деятельности и необходимости его развития;
- разработка методического обеспечения по формированию индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя (спецкурс, тренинг, диспуты и др.);
- выявление индивидуально-типологических особенностей студентов с дальнейшей саморегуляцией и компенсацией качественных свойств личности (трудолюбие, толерантность, целеустремленность, креативность);
- активизация познавательной деятельности через исследовательскую деятельность (дипломные работы) и практическую (исполнительская, педагогическая) в рамках практики студентов;
- поэтапное формирование индивидуально-творческого стиля деятельности учителя на основе интеграции содержания дисциплин психолого-педагогического и специального циклов;
- использование педагогической практики (как предметного поля обучения школьников музыке), направленной на формирование и реализацию индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя.

Организация урока музыки является центральным звеном в опытно-экспериментальной работе по реализации индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя.

Музыка как искусство – это особый способ художественного познания. Музыка как учебный предмет представляет собой образовательную область искусства. Специфика искусства заключается в образности «без образа нет искусства» (Л.С. Выготский), а следовательно, в художественном подходе к предмету.

Преподавание музыки как живого образного искусства объединяет многих видных музыкантов и педагогов как прошлого (Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, А.А. Шеншин, Б.Л. Яворский и др.), так и современности (Д.Б. Кабалевский, Е.Д. Критская, Л.В. Школяр и др.) подходами к предмету «Музыка»¹.

«Восприятие красоты в мире есть всегда творчество – в свободе, а не в принуждении постигается красота в мире», – писал Н.А. Бердяев о сущности художественного творчества². Восприятие музыки на уроке позволяет ученику иметь свое независимое представление об образе, что дает ему ощущение свободы и творчества.

¹ См.: Музыкальное образование в школе: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др. / Под ред. Л.В. Школяр. М., 2001.

² Бердяев Н.А. Смысл творчества // Из истории отечественной мысли. М., 1989. С. 438.

Способность к творчеству как особое качество личности характеризуется способностью к саморазвитию, самовыражению. В музыке творчество отличается ярко выраженным личностным содержанием и проявляется в умении переживать, воспроизводить, интерпретировать музыку. Иначе говоря, музыкальное творчество – это стремление личности к духовному самоопределению – через искусство.

Создание атмосферы комфортности и свободы на уроке музыки способствует творческому проявлению учащихся, а учение становится личностно значимой деятельностью. Роль учителя заключается в организации соответствующей предметной среды. Предметная среда, в определении Л.И. Новиковой, то, что создано руками человека, «она источник знаний и эмоциональных переживаний, объект заботы и приложения сил»¹.

В наше время педагогика все больше внимания уделяет развитию личностных особенностей каждого ученика, а необходимым условием этого является создание творческих ситуаций на уроке, в установлении субъект-субъектных отношений (творческого взаимодействия учителя с учащимися).

Возникновение в процессе совместной деятельности взаимодействия, которое неразрывно связано с общением людей, создает психологический климат на уроке, приводит к образованию «эмоционального поля» (термин Л.И. Новиковой). В нашем понимании предметное поле обучения музыке – это такое пространство интеллектуально-эмоционального напряжения, в котором взаимодействуют учитель и ученик в музыкально-художественной деятельности на уроке.

Каждый педагог по-своему создает технологию индивидуально-творческого стиля и выходит тем самым на образовательную среду (предметное поле). В этой совместной деятельности, учитывая индивидуальность ученика и учителя, создаются определенное поле взаимодействия, условия для оптимального функционирования субъект-субъектных отношений, которые способствуют образованию интеллектуально-эмоционального напряжения, что является главной характеристикой предметного поля, где происходит обучение школьников музыке и реализация индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя.

Говоря о природе музыкального творчества, мы исходим из того, что специфику художественно-творческой деятельности определяет материал данного конкретного искусства. В музыке таким материалом являются музыкальный звук и мышление на основе музыкального интонирования. В этих положениях мы исходим из интонационной теории музыки Б.В. Асафьева и вслед за Л.В. Школяр опираемся на

¹ Новикова Л.И. Школа и среда. М., 1985. С. 42.

общехудожественный метод интонационно-стилевого постижения музыки. Он способствует, по мнению Б.В. Асафьева, становлению «пытливого слуха» – слуха, который понимается как художественно-познавательная деятельность.

В процессе приобщения учеников к творчеству главной проблемой является достижение выразительности музыкальной речи в воплощении художественного содержания произведения. Главным элементом интонационного процесса являются средства музыкального языка. Суть музыкального творчества, подчеркивает И.М. Красильников, «состоит в построении на основе всех этих музыкально-выразительных средств целостной структуры музыкального произведения»¹.

Главным механизмом музыкально-педагогического общения является мотивационный элемент, по мнению Л.С. Майковской, он отражает его специфическую сущность – художественно-эстетическую природу. В связи с этим педагог-музыкант нацелен на организацию «коммуникативного поля» в музыкально-педагогическом процессе, где все связи и отношения устанавливаются в соответствии с закономерностями художественного воздействия музыкального искусства².

Музыкально-педагогическое общение направлено на углубление духовно-личностных связей школьников с музыкой, на выявление личностной (субъективной) ее значимости, что требует особых приемов художественно-коммуникативного воздействия на сферу эмоций и мышления учащихся. В общении учащихся с музыкальным искусством всегда выделяют два уровня: непосредственное – общение учащихся с музыкой и опосредованное – их общение «через музыку» друг с другом, с учителем.

В художественно-творческом аспекте также немаловажную роль играет воображение. Оно выполняет особые функции: помогает учителю представить модель художественного взаимодействия с музыкой и учащимися; стимулирует творческое состояние педагога; способствует интуитивному поиску необходимых средств воздействия на школьников.

Главная задача педагога – общение, взаимопонимание с учениками. Основная идея заключается в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от управления к самоуправлению.

¹ Красильников И.М. Творчество как предмет педагогики // Музыка в школе. 2001. № 2. С. 5.

² Майковская Л.С. Педагогическое общение на уроке музыки // Психология музыкальной деятельности. М., 2003. С. 17.

Многолетнее сотрудничество с учителями музыки базовых школ педагогической практики нашими выпускниками показало, что каждый из них имеет ярко выраженный, ведущий стиль педагогической деятельности. Это наблюдение помогло нам выделить четыре ведущих типа индивидуального стиля (социальный, интеллектуальный, эмоциональный, волевой) и на опыте лучших учителей музыки развивать творческий потенциал студентов, формировать их индивидуально-творческий стиль деятельности.

Л. А. Ковалёва

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОКАЛИСТА

Проблема формирования и развития певческой культуры среди студенческой молодежи является, как нам кажется, весьма актуальной, ибо современная практика привносит все большее количество примеров певческого бескультурья. В последние десятилетия с появлением электромузыкальных инструментов, музыкальных компьютеров, а также новых жанров массового направления (рок- и поп-музыка) усилился контраст между тем, что слышит и воспринимает в повседневной жизни современный молодой человек, и тем, что и как преподают ему в музыкальных школах, училищах, вузах.

С появлением микрофона многие педагоги-вокалисты заговорили о резком уменьшении абитуриентов с хорошими голосами. Сейчас, когда певческие достижения юных «звезд» стали определенной сверхценностью для молодежи, педагогам и студентам музыкальных вузов необходимо не только «настраиваться» на происходящие изменения, но и стимулировать естественные стремления личности к творчеству в разных певческих жанрах, а также быть готовыми дать содержательные характеристики разнообразным видам пения.

«Поющий голос» всегда был соединением эмоций и интеллекта, музыки и речи. Как музыкальный инструмент певческий голос с помощью текста создает особую атмосферу индивидуальности и конкретности жизненной ситуации, эмоционального переживания, тем самым сближая музыку с потоком жизни. Именно поэтому пение – это самый распространенный вид музыкального творчества, доступный каждому человеку, имеющему хороший голос и слух. Свободное звучание голоса – это точный показатель совершенного владения певческой техникой.

Способы совершенствования вокального мастерства исторически отшлифованы и апробированы разными национальными вокальными

школами. В настоящее время существует единая эталонная школа вокального искусства для певца академического направления, которая выдвигает требования к вокально-технической стороне звукоизвлечения, к стилистическим особенностям исполнения музыки, а также к эстетическим взглядам исполнителя.

Пение, как и любая деятельность, требует постоянного получения определенных познаний, сведений, глубокого изучения истории, теории, методики обучения. Основы певческого мастерства и правильного развития голоса закладываются в классе сольного пения. Принципиальные установки техники пения каждого педагога переходят достаточно определенно студентам, а они, в свою очередь, используют ее в своей исполнительской и педагогической практике. Поэтому надо стремиться к тому, чтобы основные методические положения и певческая практика в требованиях и объяснениях педагога логично совпадали. Во всех действиях педагога студент должен находить подтверждение общих методических приемов и положений.

Что касается проблем звукообразования, то тут особенно важно понимание строения и закономерностей работы голосового аппарата и ясного представления причинно-следственных связей в способе образования звука. Процесс образования звука должен быть организован рационально и физиологически оптимально. Субъективным показателем правильно организованного звука является, прежде всего, ощущение собственного удобства, удовольствия от процесса пения и радость творчества. Педагогу необходимо фиксировать это позитивное состояние ученика и поощрять такие явления творческого самовыражения.

Для тех, кто учится пению и хочет сделать в этой области настоящие успехи, помимо красивого голоса необходимо воспитывать способность легко схватывать оттенки любого пения, научиться различать качество певческого тона и уметь воспроизводить его, то есть развивать дифференцированный вокальный слух. Эту способность можно приобрести, слушая хороших и разных исполнителей вокальной музыки.

Вокальный слух развивается постепенно, по мере усвоения вокальной техники и слухового погружения в звучание вокальных шедевров разных стилей. Начинающие певцы в большинстве своем не могут верно анализировать, как возникает то или иное вокальное звучание. Постепенно, опираясь на слух, певец начинает приобретать технику, благодаря которой формируются многочисленные связи между слуховым представлением и мышечным воспроизведением. Таким образом приобретает способность «слышать» и анализировать «поющий голос», интерпретировать работу органов голосообразования.

Вопрос «слышания» для будущего музыканта и педагога является важнейшим условием, позволяющим выйти на эффективную самостоятельную работу и дальнейшее творческое саморазвитие. Музыкант, владеющий универсальным вокальным слухом, при желании всегда сможет установить исполнительскую норму при оценке любой манеры пения.

Учитывая значительный интерес к творческому самовыражению молодежи, нынешнему педагогу необходимо стать открытым для восприятия разных видов пения, что не помешает ему быть профессиональным и искренне современным.

Л. А. Красноокая

СРЕДНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система среднего профессионального образования Российской Федерации сложилась в начале 1990-х годов на базе системы среднего специального образования, функционировавшей в советские годы. Среднее профессиональное образование осуществляется в учебных заведениях двух типов: училищах (техникумах) и колледжах. Реализация программ производится по двум образовательным уровням: базовому и повышенному.

Как и вся система образования России, среднее профессиональное образование в настоящее время переживает период реформирования. Централизованное управление образованием всех уровней осуществляет Министерство образования РФ, которое определяет государственные образовательные стандарты и требования к минимуму содержания программ. Особенно болезненно процесс реформирования проходит в образовательных учреждениях, система управления которыми имела отраслевой (ведомственный) характер. К этой категории относятся учреждения культуры и искусства, многие годы подчиняющиеся Министерству культуры.

Вологодское музыкальное училище в этом учебном году осуществляет первый выпуск студентов по учебным планам, разработанным на основании Государственного образовательного стандарта повышенного уровня. Для того чтобы понять отличительные особенности этого образовательного стандарта от предыдущих учебных планов, необходимо проанализировать процесс их формирования за последние два десятилетия.

До 1993 года реализация учебного процесса проводилась по учебным планам, разработанным для каждой специальности, которые имели традиционную форму изложения с четко прописанным перечнем предметов и количеством часов по каждой дисциплине. В 1993 году Министерством культуры был предложен экспериментальный план по всем специальностям, который представлял собой перечень блоков дисциплин с общим объемом часов, и учебное заведение, самостоятельно основываясь на традициях, предшествующем опыте, определяло учебные дисциплины, количество часов и разрабатывало свой учебный план.

В 1997 году введен в действие первый Государственный образовательный стандарт базового уровня, в котором были определены требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников, к организации и обеспечению учебного процесса, к промежуточной и итоговой государственной аттестации; представлен перечень учебных дисциплин, и вместе с этим образовательному учреждению была дана академическая свобода. Этот стандарт поставил перед нами требования к написанию рабочих программ по всем дисциплинам учебного плана и научил мыслить в современных условиях.

С 2002 года началась реализация Государственного образовательного стандарта повышенного уровня. Определенные им требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников, включающие в себя перечень дисциплин федерального компонента, позволяют творчески подходить к разработке рабочего учебного плана, ежегодно его корректировать и дорабатывать, проявлять инициативу в формировании дисциплин регионального компонента по выбору факультативов, направленных на развитие профессиональных личностных интересов студентов.

В связи с изменением уровня образования изменились названия специальностей и квалификации выпускников. К примеру, отменена дополнительная квалификация «Руководитель творческого коллектива» (специальность «Инструментальное исполнительство»), расширена квалификация специальности «Хоровое дирижирование» (базовый уровень – «Руководитель творческого коллектива, учитель музыки», повышенный уровень – «Руководитель творческого коллектива, преподаватель хоровых дисциплин, артист хора и ансамбля»). Таким образом, очевидно, что централизация управления со стороны Минобразования упорядочила многие направления, в т.ч. было исключено дублирование квалификации «Учитель музыки» в музыкальных и педагогических училищах, что наблюдается на примере только одной специальности.

Всем известно, что за последние десять лет в связи с политической и экономической перестройкой страны изменилась демографи-

ческая ситуация. Это коснулось всех уровней образования, и в условиях ожидаемого спада контингент студентов к 2010 году может сократиться на треть.

Музыкальные училища, являясь средним звеном в системе непрерывного профессионального образования, своей деятельностью соприкасаются как с музыкальными школами, которые поставляют кадры, так и с вузами, в которые поступают выпускники училища. Помимо демографической проблемы в настоящее время сокращается количество желающих поступать в музыкальное училище из ДМШ, что связано с падением престижа профессии, изменением приоритетных направлений в современном обществе. Поэтому с каждым годом растет количество абитуриентов с частичной музыкальной подготовкой (неполная музыкальная школа) и без музыкальной подготовки. За последние три года их количество увеличилось с 10% до 20%. Снижается также качественный уровень поступающих, определяемый по уровню аттестатов общеобразовательных школ: аттестатов с наличием «троек» в 2003 году было 58%, в 2005 – 76%. Подобные изменения в уровне знаний поступающих вынуждают преподавателей пересматривать рабочие программы по специальным дисциплинам, адаптировать методику преподавания на младших курсах в соответствии с уровнем набора, осуществлять поиск новых форм и методов преподавания.

Несмотря на трудности, государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника полностью выполняются. Об этом говорит факт стабильного поступления выпускников училища в вузы и увеличения за последние 3 года с 60% до 70%, в том числе 25–30% в консерватории, а также положительные отзывы администраций музыкальных школ области о качестве подготовки выпускников.

В современной ситуации от администрации образовательных учреждений требуется творческая инициатива, изобретательность и предприимчивость, поиск новых путей и возможностей для реализации разнообразных проектов, программ, инноваций. В настоящее время деятельность Вологодского музыкального училища отвечает современным требованиям, все направления образовательного процесса получают полноценное развитие. В 2006 году училище успешно прошло аттестационную экспертизу, аккредитационные показатели по всем направлениям соответствуют повышенному уровню образования – колледжу.

При всей сложности демографической ситуации не уменьшается прием. Помимо бюджетной, существует договорная форма обучения; расширяются структурные подразделения училища (учебно-методический центр по художественному образованию, специальная

музыкальная школа); укрепляется материально-техническая база (приобретаются качественные инструменты, информационные средства обучения, оборудован компьютерный класс, приобретена новая мебель); на базе училища проводятся различного уровня конкурсы, в т.ч. Международный Губернаторский конкурс имени В.А. Гаврилина.

Активно развиваются различные формы обмена опытом и взаимодействия с образовательными учреждениями разных профилей и типов в рамках региона и РФ. Вологодское музыкальное училище сотрудничает с Академическим музыкальным училищем при Московской государственной консерватории, обменивается опытом по организации учебной работы с музыкальными училищами Нижнего Новгорода, Калининграда, Тольятти, Череповца, обсуждая вопросы разработки учебных планов, рабочих программ, организации профессиональной практики; знакомится с инновационными методами работы и учебными программами средних учебных заведений культуры области.

С каждым годом все шире развиваются интеграционные процессы между учебными заведениями различных уровней (ССУЗ – ДМШ, ССУЗ – ВУЗ). На основании приказа Минобразования от 14.11.2001 появилась возможность обучения по основным профессиональным образовательным программам в сокращенные и ускоренные сроки, учитывая предшествующую профессиональную подготовку студента или его способности.

Ускоренная образовательная программа позволяет тесно взаимодействовать как с музыкальными школами (открытие 7–8 классов профессиональной подготовки) с целью поступления абитуриентов на второй курс, так и с вузами – планируется реализация специальных программ профильных старших курсов училища с целью поступления на третий курс ВГПУ.

Из всего сказанного следует, что среднее профессиональное музыкальное образование является важнейшим звеном в системе «школа–училище–вуз». Однако некоторые приоритетные направления, определенные в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, заставляют задуматься о судьбе учреждений среднего профессионального образования культуры и искусства. Это и перестройка высшей школы на многоуровневую систему образования, при которой возможен подмен средних специальных учебных заведений бакалавриатом; и тезис инвестиционной привлекательности образовательных программ (формирование образовательных программ от потребностей рынка), при которой академические специальности явно будут проигрывать; и ориентация на международную стандартизацию, которая может привести к разрушению системы музыкального образования России.

Хочется надеяться, что уникальная многоступенчатая система музыкального образования России будет сохранена, а среднее звено всегда будет занимать в ней достойное место.

Э. Э. Кристофор

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Сегодня в условиях активной конкуренции рынка образовательных услуг проблема качества подготовки специалиста, его конкурентоспособности является весьма актуальной. Создание системы управления качеством подготовки специалистов – требование времени. В Сыктывкарском педагогическом колледже № 2 проблема управления качеством образования и разработка подходов к ее решению является одной из ведущих.

В системе управления качеством подготовки специалистов в учебном заведении существует несколько уровней, и каждый из них имеет свой объект управления. Нижний уровень управления качеством образования со стороны преподавателя требует, на наш взгляд, наиболее глубоких исследований.

Современные научные педагогические исследования указывают на то, что для решения управленческих задач от преподавателя требуются: проблематизация содержания образования; педагогическая рефлексия; диагностика эффективности осуществляемого образовательного процесса (системы мониторинга); владение современными технологиями развивающего обучения; знание основ управления.

Каждый из данных параметров может быть предметом отдельного исследования. Мы остановимся на организации мониторинга качества профессиональной подготовки учителя музыки.

Мониторинг – процесс отслеживания состояния объекта с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей. Главными в мониторинге являются диагностика, прогнозирование и коррекция профессионального развития личности студента в процессе обучения.

В качестве цели обучения в колледже разработана модель выпускника по специальности «Музыкальное образование». Степень соответствия этой модели на промежуточном и конечном этапах выявляется с помощью мониторинга. Входной или стартовый мониторинг – комплексная диагностика первокурсников, позволяющая выявить их

индивидуальные особенности, адаптировать процесс обучения, определить индивидуальный маршрут развития каждого студента. Основные параметры диагностики: музыкальные способности, уровень музыкальной подготовки, свобода певческого и игрового аппарата, владение навыками самоорганизации, представления о профессии, особенности мотивационной сферы. Результаты исследований позволяют определить «болевы́е точки» каждой конкретной личности, приоритетные направления развития, позволяющие достичь успешных результатов в обучении.

Цель текущего мониторинга – выявить соответствие реально достигнутого результата на отдельных этапах обучения ожидаемому; определение причин неуспеваемости, отставания в развитии студента. Текущий контроль состоит из трех блоков: контроль уровня знаний и умений в соответствии с требованиями ГОС СПО; выявление причин низких образовательных результатов студента; развитие профессиональных качеств личности.

Каждый из этих блоков содержит несколько параметров, которые диагностируются с помощью следующих методов: контроль знаний, умений и навыков при проведении академических концертов, зачетов, комплексных контрольных срезов; тестирование, анкетирование, наблюдение, беседы, педагогические консилиумы. Полученные результаты позволяют педагогу проверить эффективность используемых методов и приемов обучения; выявить и исправить отклонения от намеченного результата, активизировать познавательную деятельность студента, определить качество его самостоятельной деятельности.

Принципиальным отличием мониторинговых исследований от традиционного контроля является регулярное отслеживание каждым преподавателем индивидуального обучения таких параметров, как музыкально-теоретическая грамотность (владение системой музыкальных понятий, понимание музыкальных жанров, стилей, элементов музыкальной выразительности), исполнительская деятельность (самоанализ), самостоятельная работа (уровень использования в самостоятельной деятельности теоретических знаний и исполнительских навыков), профессионально-личностные качества.

Наиболее сложный этап в работе – коррекция образовательного процесса. На отделении разработаны методические рекомендации педагогам в развитии чувства ритма, музыкальной памяти, музыкального мышления, обучения организации самостоятельной работы студентов. Кроме того, организуются семинары по изучению различных образовательных технологий для внедрения их в практическую деятельность преподавателей.

Мониторинг итогового контроля осуществляется в период преддипломной практики, подготовки и сдачи экзаменов и государствен-

ной итоговой аттестации. Его результаты показывают степень соответствия выпускника разработанной модели.

Таким образом, существующая в педагогическом колледже система мониторинга позволяет получить объективные данные о состоянии и эффективности осуществляемого преподавателем образовательного процесса и перестраивать в соответствии с данными учебно-воспитательный процесс, направленный на совершенствование качества подготовки специалистов.

Г. В. Кузнецова

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Новые требования жизни в условиях динамично развивающегося общества определяют необходимость постоянного поиска наиболее совершенного пути в организации и повышении уровня эффективности образовательного процесса и соответственно уровня профессиональной компетентности будущих учителей.

Особенно актуальным в наши дни становится такое содержание образования, которое ориентировано на постижение тайн творчества, на развитие способности к художественно-экспрессивному самовыражению, адекватному педагогическим задачам, направленным на воспитание педагога-творца с инициативным, ярким, нестандартным и индивидуальным подходом к творчеству.

Многие авторы придерживаются мнения, что учитель музыки, удовлетворяющий требованиям сегодняшнего времени, – это интеллигент, просветитель, высококультурный специалист, способный чувствовать формирующуюся личность и влиять на ее эмоциональность, активность, инициативность, самостоятельность.

Результаты теоретических исследований указывают на следующие недостатки профессиональной подготовки будущего учителя:

- выделяется авторитарный тип деятельности, который приводит большинство учителей к высокой ригидности;
- специальные качества и способности будущего специалиста отличаются несформированностью эмпатийных и рефлексивных способностей;
- отсутствуют объективные критерии оценки педагогической деятельности на основе знаний, умений, педагогического мастерства.

Однотипность воплощения театрального и педагогического творчества, публичный характер деятельности учителя-музыканта и творческая природа самого музыкального искусства требует отказа от императивно-авторитарных форм общения и перехода к отношениям сотворчества, к подлинной педагогике сотрудничества.

Воспитание и обучение неразрывно связаны с умением воздействовать на учеников в ходе общения, стимулировать их активность. Эти умения выходят за рамки предметной методики и составляют педагогическую технику, которая должна опираться на культуру действий и взаимодействий.

Структурный подход К.С. Станиславского к теории и практике театрального искусства взят на вооружение педагогической теорией и практикой. Целесообразное использование художественных средств театральной педагогики, применение способов художественной коммуникации в практической деятельности будущего учителя в хоровом классе способствует его профессиональному росту. Это:

- усиление экспрессивного компонента в вербальном и невербальном языке;
- создание «мажорной», праздничной атмосферы занятий;
- введение мышечного контролера в психофизическую природу, развитие рефлексии;
- включение заинтересованного творческого настроения, установка на получение удовольствия в процессе творческого общения, воспитание творческого самочувствия, эмпатийности.

Знание основных положений театральной педагогики поможет будущему учителю и в хормейстерской деятельности. В содержание хормейстерской подготовки входят освоение способов самовыражения (культура и техника речи), жестов, мимики, пантомимики; формирование способностей к визуальному общению, к самооценке, самоконтролю, самопознанию, линии поведения, имиджа, умения владеть ситуацией, чувства сцены; в качестве критериев оценки педагогической деятельности выступают интерес к педагогической деятельности на основе сопереживания, способность к вербальному и невербальному общению, умение действовать в образе произведения искусства, самооценка эффективности вхождения в образ на основании уровней-ступеней (низший визуально-зрелищный, средний музыкально-ассоциативный, высший образно-смысловой); использование художественно-образных возможностей театральной педагогики, которые направлены на образно-эмоциональный контакт учитель–ученик, а именно на гедонистичность, зрелищность, экспрессивность, динамизм, драматизм, красоту воплощения художественного образа в условиях «поля активного действия» (Е. Гротовский); создание ситуа-

ции увлеченности сопереживанием и действием в образе учителя-актера, научное проектирование оживающего образа учителя-режиссера и оригинальность воспроизведения, гарантирующих успех педагогически и художественно-выразительных действий учителя-художника; использование характерных для музыкального образования форм работы (свободных, вариативных, синтетических), а также зрелищных, регулятивных, образно-действенных и эмпатийных методов и приемов, что в совокупности определяет понимание образа произведения искусства.

Н. Н. Лихолет

ИСКУССТВОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» предусматривает создание условий не только для повышения качества общего образования, но и для сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. Искусство – область чувств и настроений в форме их непосредственного переживания. Выразить их, «заразить» нас ими, внушить их нам – вот что может искусство. Искусство воспринимается не просто как внешнее для меня, а как пережитое, как часть моего «я». Дискуссии о сути основных функций искусства – воспитательной, познавательной, эстетической, гуманизирующей, о чувственно-образной специфике искусства продолжаются. *Для нас важно, что искусство отражает действительность, воздействуя на чувства, формируя эмоциональные переживания и таким образом влияя на весь внутренний мир личности; искусство воссоздает действительность, преображенную фантазией, воображением творца и реципиента; эмоции искусства всегда активизируют мысль, формируя эмоциональное мышление, творчески-парадоксальное, эффе^ктивное; художественные эмоции способны проникать на уровень подсознания, влияя на личностные подсознательные мотивы. Таким образом, специфика искусства выражается в познании (отражении) мира посредством создания художественных образов в чувственно-эмоциональной сфере личности, влияя на центральную нервную систему, психику, соматику, т. е. искусство способно оказывать терапевтическое воздействие на человека в целом, формируя и развивая его как личность. Но создание художественных образов, символов, новых продуктов деятельности, специфическое для искусства, присутствует и в труде педагогов. К. Д. Ушинский утверждал, что педагогику следует называть искусством, опирающимся*

на науку, а не просто «наукою воспитания», аргументируя тем, что всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека... есть уже искусство. В. А. Кан-Калик в работе «Педагогическая деятельность как творческий процесс» убедительно доказывает взаимосвязь педагогики и искусства тем, что и художественная, и педагогическая деятельность направлены на познание и преобразование человека через эмоциональный фактор, содержащийся и проявляющийся в любом акте педагогического творчества и художественной деятельности. Опираясь на художественную дидактику, учитель сможет работать не только с привычными для педагогической деятельности понятиями, но и с категориями, придающими этим понятиям гуманистический художественный смысл и ценность: самоорганизация, личностное творчество, свобода, выбор, диалогическое общение, ориентация образования на личностные структуры сознания, педагогической поддержки, саморазвития и творческого сотрудничества. Исходя из сказанного, применение необычного для школьной практики термина «терапия» не противоречит, а соответствует главной идее гуманистической педагогики – развитию творческого потенциала личности и ее силы. Если педагогика – искусство, а терапия – в изначальном смысле уход – забота о ребенке, то правомерно рассматривать педагогическую деятельность как ИТ.

Если образование – «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества», то ИТ-подход в образовании – это использование возможностей искусства в качестве необходимого фактора социализации, оптимизирующего педагогические условия формирования здоровой самоактуализирующейся личности. Терапевтический, фасилитаторский подход к взаимодействию с детьми всегда, осознанно или нет, имеет место в работе любого учителя-мастера. Он выражается в двух направлениях. Это использование специфических возможностей своего предмета для коррекции интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка, а на основе этого – профилактики и реабилитации здоровья личности в целом, а также межпредметные и интегративные связи с искусством в предметах любого цикла, где искусство должно «пронзить» всю школьную систему, и владение при этом ИТД. В этом случае знание основ ИТД должно включаться в профессиограмму любого учителя-мастера. В отличие от психотерапевта, работающего с пациентом, только если тот к нему обращается, педагог должен организовать такую деятельность, которая бы не только просвещала и обучала другого человека, но и предвосхищала возникновение конфликтов и несогласий с окружающим миром и внутри самого человека.

Таким образом, деятельность по оказанию содействия ребенку в определении отношения к самому себе, своему здоровью, своим взаимосвязям с другими людьми и окружающим миром – это составная часть педагогической деятельности. Организация ее средствами искусства есть ИТД. Сущность искусствотерапии – в поддерживающем, возвышающем и развивающем воздействии искусства на субъект воспитания; в выведении переживаний во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, в создании позитивных переживаний; в рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения, а также в воспитании и развитии личности, способной к саморазвитию и самоорганизации психического и физического здоровья. Если дети находятся в состоянии незащищенности, психической напряженности, не умеют справляться со стрессовыми ситуациями и управлять своим здоровьем, они более агрессивны и хуже учатся, у них чаще обостряются хронические заболевания.

Формирование и укрепление здоровья учащихся и учителя всеми возможными средствами является стратегической целью педагогического образования. Совершенствование культуры здоровья как части общей культуры человечества, обращение к искусству как способу жизни есть одна из тактических целей образования. Благодаря подходу к урокам музыки как урокам искусства, осознанию каждым педагогом-музыкантом своей не только педагогической, но и ИТД, знанию возрастных психологических особенностей класса и каждого ученика и соответственно правильному подбору музыкального материала, форм учебно-музыкальной деятельности, можно избежать снижения здоровья детей в школе. Уроки искусства, внеклассная работа, дополнительное образование, просветительская работа с родителями по поддержке, реабилитации здоровья детей; *изостудии* (изотерапия); кружки: *театральные* (имаготерапия); *вокальные* (вокалотерапия), *танцевальные* (танцтерапия) и т.д. – это серьезная работа по решению сегодняшних проблем со здоровьем детей.

Л. А. Марченко

ОБУЧЕНИЕ ЦЕРКОВНОМУ ПЕНИЮ В ДЕТСКОМ ХОРЕ

Принятый в 1990 году Закон РФ «О свободе вероисповедания» юридически закрепил за религиозными объединениями право распространять в обществе свои убеждения, а также проводить религиозное образование и воспитание. По всей территории России при храмах открываются воскресные школы. Воскресная школа – это систематическая деятельность преподавателей и священников по нрав-

ственным воспитанию детей и подростков и приобщению их к традициям церковной культуры.

Во многих воскресных школах появляются детские хоры. Основная цель создания хора – подготовка певчих к участию в богослужении (в репертуаре хора преобладают церковные песнопения). Сложность подготовки детского церковного хора обусловлена недостатком методической литературы по церковно-певческому обучению детей. От руководителя требуется решение организационных, методических, педагогических, исполнительских проблем, возникающих в работе с коллективом.

Необходимо выяснить сущность церковного пения. О высоком достоинстве музыки и пения вообще и их благотворном влиянии на людей много говорили и философы, и музыканты всех времен. По их мнению, эти искусства, прежде всего, расширяют круг наших познаний и область нашего бытия. Занятия ими развивают вкус к прекрасному, облагораживают и утончают чувства, возвышают наши желания над обыденными или низкими, недостойными человека привязанностями. Святитель Иоанн Златоуст писал: «Для чего употребляется пение? Послушай. Бог, видя, что многие из людей нерадивы, тяготятся чтением духовных писаний и неохотно принимают на себя этот труд, и желая сделать этот труд вожделенным и уничтожить чувство утомления, соединил с пророчествами мелодию, чтобы се, услаждаясь стройностью напева, с великим усердием возносили Ему священные песнопения. В самом деле, ничто так не возвышает и не окрыляет душу, не отрешает ее от земли, не избавляет от уз тела, не располагает от уз Любомудрствовать и презирать все житейское, как согласное пение и стройно составленная божественная песнь»¹.

Церковное пение – это пение, совершаемое в храме, при помощи которого христиане служат и Богу, и ближним, вознося свои молитвы о мире, о близких и о себе, пробуждая в людях благодарение и покаяние, любовь и сострадание. Церковные песнопения направлены к миру невидимому, духовному – к Богу Творцу, к Спасителю Иисусу Христу, к Божией Матери, к святым.

Церковное пение всегда было любимым искусством на Руси, не случайно в нем наиболее полно выразился художественный гений русского народа. Да и само понятие «пение» на протяжении нескольких веков ассоциировалось с исполнением церковных молитв. Молитва – это высшее выражение человеческого духа на земле. Она нередко «стремится воплотить себя в стройных музыкальных звуках, которые не только служат для нее прекрасной одеждой, но и называ-

¹ Иоанн Златоуст. Для чего употребляется пение: Из беседы на 41-й псалом // О церковном пении / Сост. О.В. Лада. М., 1997. С. 3.

ются крыльями, возносящими ее к небесам, где никогда не смолкает ликующее пение – этот постоянный язык ангелов»¹. Молитва поется ровным речитативом, и этим достигается спокойное и строгое пение, а однообразие повторяющейся мелодии действует успокаивающе на душу и способствует сосредоточенности. Пение в храме должно быть лишено эффектности, чтобы вызывать благоговейные чувства у верующих и способствовать душевному успокоению и искренней сердечной молитве. Выразительность церковного пения направлена только на то, чтобы помочь душе любого человека, который находится в храме, открыться своему Создателю – Богу и тем приблизиться к Нему.

Церковное пение – духовное пение без сопровождения на богослужебные тексты. Условно церковное пение можно разделить на обиходные песнопения, представляющие собой, как правило, гармонизацию упрощенного знаменного распева, и сочинения композиторов. В обиходных песнопениях наиболее ярко выявлена специфика церковно-певческого искусства – вторичность самой музыки, ее подчинение слову и в целом требованиям богослужения. При овладении обиходом пение понимается как «распетое слово и начальная ступень обучения заключается в чтении текстов духовных песнопений нараспев»². В православном богослужении основу церковного пения составляет наличие гласов, то есть особых, установленных для всей церкви, мелодий, составленных по определенным правилам. Другой особенностью является язык. В нашей церкви принято вести богослужение на церковно-славянском языке, чтобы не только внешними признаками (облачением священников, устройством и убранством храма), но и языком оторваться от повседневной суетной жизни, в которой язык чаще всего подчинен не внутреннему миру, а внешнему – его материальным, земным потребностям – и часто лишен того благоговения, без которого невозможно общаться с Богом.

На начальном этапе становления детского хорового коллектива необходимо уделять внимание формированию вокально-хоровых навыков: овладению кантиленным, мягким, протяжным звучанием голоса, легким, быстрым, бесшумным дыханием, освоению унисонного пения и основных жестов дирижера. Подготовительный период работы с детьми длится около полугода. В это время они накапливают

¹ Худошин А. Искусство и православие. М., 2004. С. 160.

² Гатаулина Н.Т. К вопросу освоения духовной музыки студентами музыкальных факультетов педагогических вузов // Преемственность традиций классического музыкального образования молодежи в XXI веке: Материалы научно-практической конференции. Кострома, 2002. С. 42.

слуховой опыт пения в церковном хоре, так как его традиции заключаются в пении без сопровождения.

Обучение в хоре ведется с голоса регента, но при этом необходимо использовать наглядность – партитуры. Не зная нотной грамоты, дети видят направление мелодии, ее ритмический рисунок и текст песнопения, что облегчает его разучивание. Параллельно идет и знакомство с нотной грамотой. Работа начинается с простейших напевов обиходного пения – ектении и тропарных гласов. *Ектения* (от греческого «протягиваю») – протяжно произносимое дьяконом или священником и пропеваемое хором моление, состоящее из возгласов-прошений и ответов на них. Это самая короткая молитва – «Господи, помилуй». *Тропарь* – краткая церковная песнь, в которой выражается сущность праздника или прославляется какое-то священное лицо.

Первая трудность, с которой сталкиваются регент и его подопечные, – это выработка чистого унисона. Параллельно идет освоение двухголосного пения в терцию. На стадии формирования хорового коллектива необходимо уделять внимание индивидуальной работе с певчими и выравниванию хоровых партий. В хоре следует иметь ядро опытных певцов и к ним прикреплять начинающих, которые бы прислушивались к правильному звучанию и подключались к нему аккуратно, на тихой динамике.

Постепенно от двухголосия можно перейти к трехголосию. Третий голос является функционально базовым и тонально ориентирует два других. Гармоническую основу трехголосных напевов составляют обычные последовательности, состоящие из тоники, субдоминанты и доминанты. Частое пение таких аккордовых последовательностей позволит обеспечить исполнение трехголосных церковных песнопений.

В репертуар хора постепенно вводятся основные церковные молитвы Божественной литургии: «Трисвятое», «Отче наш», «Придите, поклонимся», «Блаженны». По мере формирования музыкально-слуховых представлений поются более сложные – «Херувимская», «Милость мира... Тебе поем» и т.д.

Исполнение церковных песнопений имеет свои правила. По мнению В.М. Мартынова, оно не должно отвлекать верующих от молитвы. Поэтому, опираясь на его взгляд, необходимо практиковать ангелоподобное, тихогласное пение с осмысленной передачей Слова Божиего.

Пение в храме закладывает в детях зерна духовности и формирует нравственно-эстетические идеалы. Участники хора осмысленно относятся к службе, узнают основные понятия в области церковной музыкальной культуры.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

На рубеже третьего тысячелетия процессы культурных трансформаций приобрели не только глобальный масштаб, но и невиданную доселе интенсивность. Россия, приведенная в движение перестройкой, возможно, особенно глубоко переживает кардинальную смену форм бытия и мышления. Даже такая сфера культуры, как образование, чьей сутью является сохранение (консервация) традиций и передача их новым поколениям, не может остаться в стороне от общего движения к новому. Перспектива вхождения российского образования в единое образовательное пространство Европы – включение в так называемый Болонский процесс – ставит перед нами совершенно новые задачи и грозит разрушить привычное течение вузовской жизни. Насколько мы готовы к преобразованиям и осознаем ли мы их необходимость?

На первый взгляд, Болонский процесс кажется чем-то искусственным или, во всяком случае, если и закономерным для Европы, то не очень подходящим для России. У нас свой сложившийся опыт воспитания специалистов, устоявшаяся вузовская система, доказавшая за прошедшие десятилетия свою жизнеспособность, утверждают противники Болонского процесса. Но не срабатывает ли в нас «местечковое» самодовольство некогда огромной и внушавший страх империи, изолировавшейся от большей части мира и желавшей во что бы то ни было доказать свою исключительность во всех сферах бытия? С самодовольством нам, увы, давно пора распрощаться. Ведь как только изоляция была нарушена, оказалось, что наша промышленность практически по всем параметрам уступает европейской, не говоря уже об американской (иначе чем же объяснить наше желание пользоваться не отечественной бытовой техникой, а импортной, носить не отечественную одежду, а импортную и т.д.?). Эта явно несовременная промышленность – дело рук специалистов, подготовленных нашим «самым лучшим в мире» образованием. Впрочем, это сфера техники, а не искусства, где складывается совсем другая картина, могут возразить все те же противники Болонского процесса, особенно категорично отстаивающие неприкосновенность именно области художественного образования. Действительно, в деле воспитания художественных и особенно музыкальных кадров Россия не уступает ни одной ведущей мировой державе! Но не преувеличиваем ли мы заслуги нашего образования? Прекрасные музыканты рожда-

ются в самых разных странах (фактор таланта и одаренности трудно исключить). В нашей стране создана удивительная по совершенству система отбора талантливой молодежи, но вряд ли мы можем похвастаться общим высоким уровнем музыкальной культуры наших сограждан. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно заглянуть в концертные залы и музыкальные театры (особенно нестоличных городов) или просто проанкетировать разные группы населения. Та сфера музыкального искусства, которую мы традиционно привыкли связывать с высшими достижениями культуры, не только не попадает в зону культурных приоритетов «реципиентов», но в большинстве случаев вообще не попадает в зону их интересов. Складывается впечатление, что профессиональное музыкальное образование работает на само себя, воспроизводя узкий (и постепенно все более сужающийся!) круг музыкальной «элиты», испытывающей потребность в общении с высоким музыкальным искусством и противопоставляющей себя наступающей широким фронтом массовой музыкальной культуре. При этом все чаще раздаются сетующие голоса самих музыкантов, озабоченных судьбами своего искусства, его невостребованностью и затерянностью в звуковом потоке современности. Не является ли это симптомом того, что мы находимся в ситуации кризиса – не только общекультурного, но и образовательного, ибо все усилия по воспитанию музыкальной культуры у подрастающего поколения оказываются безуспешными?

Думается, что Болонский процесс дает нам в высшей степени своевременный шанс задуматься о сегодняшнем состоянии образования и о перспективах его дальнейшего развития.

Прежде всего, постараемся развеять самое распространенное заблуждение: Болонский процесс направлен на унификацию образования и уничтожение всех национальных различий. Все документы и декларации настойчиво подчеркивают, что речь идет не об унификации и отказе от национальных достижений, а о поиске точек соприкосновения между разными национальными образовательными системами. Предлагаемая схема двухступенчатого высшего образования – бакалавриат (3-4 года) и магистратура (1-2 года) – может по-разному осуществляться в разных странах как по срокам, так и по содержанию образовательных программ. Таким образом, сама схема служит лишь способом сопоставления разных по сути и содержанию наполнению образовательных программ.

Для России двухступенчатое высшее образование ново и непривычно. Особенно пугает многих наших соотечественников бакалавриат, вызывая представление о «незаконченном» или «неполноценном» высшем образовании. Надо сказать, что в современном мире понятие «законченное образование» вообще теряет всякий смысл.

Как можно «закончить» образование, если в стремительно меняющемся мире человеку ни на минуту нельзя перестать учиться новому? Нам надо раз и навсегда отказаться от убеждения в том, что за пять (или любое другое количество) лет студент может получить полный комплекс знаний и навыков, который обеспечит его профессиональную деятельность на протяжении всей его жизни. Вузовское образование может стать лишь стартовой площадкой для непрерывающегося на протяжении всей жизни процесса образования и самообразования. Студент должен получить основополагающие навыки освоения знаний и умений с тем, чтобы в дальнейшем самостоятельно или при помощи послевузовских образовательных программ наращивать и совершенствовать свой профессиональный тезаурус. Задача вуза при этом не может ограничиться только «стартовым образованием», а должна быть расширена последующим сопровождением своих выпускников дополнительными образовательными программами, и в первую очередь магистерскими, которые смогут удовлетворить любые (или по крайней мере многие) потребности в непрерывном повышении профессионального уровня.

Болонский процесс ориентируется на самые демократичные формы образования. Формы, в которых максимально учитываются индивидуальные интересы студентов. Именно поэтому существенную часть учебного плана и в бакалавриате и в магистратуре занимают дисциплины по выбору. И это сильная сторона новой образовательной модели, выгодно отличающая ее от традиционных «жестких» образовательных программ специалитета, привязанных к одной узкой профессии. Диплом бакалавра или магистра отражает индивидуальный образовательный маршрут и может помочь выпускнику в трудоустройстве в условиях современного мобильного рынка труда. При этом диплом содержит широкую базовую формулировку профессиональной компетентности – сферы возможной деятельности выпускника, что также делает его более конкурентоспособным в ситуации быстро меняющихся потребностей общества.

Если говорить конкретно о профессиональной образовательной программе музыкально-педагогических факультетов, то придется признать, что в сегодняшней кризисной для общего музыкального образования ситуации она нуждается в серьезном концептуальном пересмотре. Ни для кого не секрет, что предмет «Музыка» в школе влачит если не жалкое, то во всяком случае периферийное существование. Традиции уроков музыки Д.Б. Кабалевского, сменивших уроки пения и сыгравших в свое время исключительную по своей важности роль, должны быть переосмыслены с учетом новых реалий художественной и повседневной жизни. Сегодня вряд ли можно представить себе существование единой для всей страны программы по

дисциплине «Музыка», как невозможно представить один единственный образцовый тип учителя музыки. Музыка – искусство многоплановое, включающее и исполнительство (инструментальное, вокальное, ансамблевое, хоровое), и восприятие, и творчество, и музыкально-исследовательскую работу. Эту многоплановость, бесспорно, нельзя не учитывать при подготовке педагога-музыканта. Но не так, как это было до сих пор, когда основой подготовки педагога являлся суммарный универсализм – владение разными видами главным образом музыкально-исполнительской деятельности (инструмент, вокал, хоровое дирижирование). Такой универсализм, к сожалению, нивелирует индивидуальные склонности и способности студентов, не дает возможности сконцентрироваться на приоритетных для каждого студента видах музыкальной деятельности и освоить их педагогический потенциал. Поэтому на смену одной образовательной программе должны прийти разные программы. Причем программы, учитывающие возможность индивидуальных образовательных маршрутов, программы, по-разному сочетающие как традиционные, так и новые виды музыкально-педагогической деятельности (прежде всего, включающие музыкально-компьютерные технологии, которые открывают перед музыкальной педагогикой совершенно новые возможности). Наконец, программы, взаимодополняющие друг друга, способные помочь музыканту-педагогу и после окончания вуза совершенствовать и наращивать свое профессиональное мастерство.

Создание единого европейского образовательного пространства невозможно без взаимообмена достижениями и идеями. Мы имеем возможность (еще пару десятилетий тому назад это казалось совершенно немыслимым в силу самоизоляции Советского Союза) познаться с опытом образования западноевропейских стран и воспользоваться его достижениями для решения своих проблем. Некоторые формы организации образовательного процесса в европейских странах могут оказаться полезными для наших вузов, в том числе и для музыкально-педагогических факультетов. Так, представляется весьма перспективным внедрение в наше образование балльно-рейтинговой системы оценки знаний и навыков, которая способна оживить изрядно «амортизировавшуюся» зачетно-экзаменационную отчетность, принятую в наших вузах. Элемент соревновательности и ориентированность на планомерное выполнение практических видов работ делают сегодня балльно-рейтинговую систему гораздо более актуальной и эффективной (эффективно мотивирующей студента), чем зачетно-экзаменационная демонстрация полученных знаний в конце семестров.

Подытоживая сказанное, придется сделать вывод: модернизация отечественного образования в духе Болонского процесса – не при-

хоть правительства, поддавшегося «вредительскому» давлению «загнивающего» Запада, а настоятельная внутренняя необходимость, обусловленная временем, теми социальными и культурными изменениями, которые переживает наша страна. Музыкальное и музыкально-педагогическое образование, как и все другие образовательные области, нуждается в преобразованиях и пересмотре сложившихся позиций. От того, насколько мы способны воспринять требования времени, увидеть вектор развития и преобразований, зависит будущее нашей образовательной системы, а в конечном итоге и всей нашей отечественной культуры

Л. П. Новикова

К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Преобразования, происходящие в жизни нашего общества, в том числе в сфере образования, требуют всестороннего анализа и осмысления. Отчуждение человека от духовной культуры, национальных корней и традиций привело к кризису общественного сознания. Особенно неблагоприятная ситуация складывается в сфере воспитания подрастающего поколения. Агрессивность, прагматизм, недоверие к старшим, ориентация на собственное благополучие стали типичными явлениями в среде современных школьников.

Между тем в России вопросы воспитания и образования всегда находились в центре внимания государства. Система образования, тесно связанная с культурой, народными традициями и обычаями, способствовала формированию личности, ориентированной на христианские ценности.

Сегодня проблема воспитания в педагогике ставится как проблема духовности человека. Слова «воспитание» и «духовность» употребляются нередко как синонимы, подчеркивая общее смысловое значение. Так, в «Программе развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 годы» воспитание определяется как «целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития духовности учащихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей».

Понятие «духовность» имеет множество определений, поскольку содержит в себе философскую, религиозную, психологическую, эстетическую, этическую, педагогическую сущность.

Русская философия связывает понятие «духовность» с его божественной природой и осознанием человеком себя органической частью целостного мира. Духовность понимается как стремление

человека к выходу в другие сферы в поиске абсолютных ценностей, стремление познать себя как душу, как образ и подобие Бога (И.А. Ильин, А.Ф. Лазурский, В.С. Соловьев).

Как психолого-педагогическое понятие, характеризующее потребностно-мотивационную сферу личности, духовность есть выраженность через систему мотивов идеальной потребности познания и социальной потребности «действовать для других». При этом подлинная духовность предполагает сочетание объективной полезности духовной деятельности с субъективным бескорыстием.

В педагогических исследованиях духовность трактуется как интегральная характеристика ценностно-смысловой сферы личности, где имеется приоритет духовных ценностей, отражающихся в жизненных смыслах, в стремлении личности к самосовершенствованию, ориентации на высшие ценности человеческого бытия – любовь, добро, истину, красоту (С.Г. Макеева).

В Толковом словаре русского языка В.И. Даля духовность – «все...относящееся к душе человеческой, все умственные и нравственные силы, его ум и воля». Здесь понятия «духовность» и «нравственность» оказываются тождественными. Это мы наблюдаем в педагогических исследованиях, где воспитание определяется как процесс формирования духовной личности, а нравственность – как состояние духа, детерминирующее поведение человека изнутри (Б.Т. Лихачев)

Понимая духовность как сложный интеллектуально-нравственный феномен, интегральное качество личности, характеризующее степень освоения его духовных ценностей, мы тем самым связываем духовно-нравственное воспитание с ценностным подходом в педагогике.

Музыкальное искусство является средством формирования и развития духовно-нравственных качеств личности. Отражая мир целостно, в единстве Истины, Добра и Красоты, оно обращено к внутреннему миру человека, его жизненным смыслам, идеалам, ценностям. Сопереживание, сопутствующее постижению музыкального произведения, ведет к сочувствию, поиску критериев духовного, нравственного. Аксиологический анализ выступает здесь важнейшим инструментом ценностного постижения содержания музыкального искусства, а его условием – совместная духовная работа учителя и ученика в процессе общения с музыкой.

Совершенно очевидно, что сегодня необходимо формирование у школьников системы духовно-нравственных ценностей средствами классического музыкального искусства. Как никогда актуальной является концепция В.В. Медушевского о духовно-нравственном воспитании личности средствами музыкального искусства.

Итогом воспитания личности является система ценностей, сложившихся взглядов и убеждений. Результатом духовно-нравственного воспитания должна стать система духовно-нравственных ценностей.

Являясь попечителем Киевского учебного округа, известный педагог и врач Н.И. Пирогов писал в статье «Воспитание и образование»: «Конечная цель разумного воспитания должна заключаться в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего мира. Затем результатом понимания должно стать возведение добрых инстинктов детской натуры в сознательное стремление к идеалам добра и правды и, наконец, постепенное образование твердой и свободной воли»¹.

М. И. Петухова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В педагогике музыкального образования исследованию многообразных сторон профессиональной деятельности учителя-музыканта посвящены работы Э.Б. Абдуллина (методологическая подготовка учителя музыки), О.А. Апраксиной (история и теория музыкального воспитания), Л.Г. Арчажниковой (теоретические основы профессиональной подготовки), Л.Г. Дмитриевой и Н.М. Черноиваненко (методика музыкального воспитания), И.А. Медведевой (формирование профессионального художественного мышления учителя музыки), И.Н. Немыкиной (музыкальная педагогика), В.И. Петрушина (музыкальная психология), Л.А. Рапацкой (художественная культура учителя музыки), Р.А. Тельчаровой (музыкально-эстетическая культура учителя музыки) и других.

Каковы же особенности педагогической деятельности учителя музыки? Прежде всего, это ее художественно-творческая основа, которая проявляется благодаря комплексу разнообразных способностей – как общечеловеческих, так и специальных. О.А. Апраксина отмечала, что сложность профессии учителя музыки определяется необходимостью тесной взаимосвязи элементов, входящих и в понятие «учитель», и в понятие «музыкант», причем каждое из них само по себе очень объемно. Основные качества, присущие учителю любой специальности, находят в деятельности учителя музыки своеобразное преломление. О.А. Апраксина писала о необходимости сплава раз-

¹ Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985. С. 302–303.

ных моментов – любви к детям, чуткости к их мыслям и переживаниям, веры в их возможности и, в то же время, нетерпимости к недостаткам (разболтанности, грубости); искренней увлеченности той музыкой, которая звучит на уроке, стремления поделиться с детьми мыслями и чувствами, которые она пробуждает. Обращая особое внимание на необходимость основательной инструментальной подготовки, глубоких знаний по историко-теоретическим дисциплинам, важность умения владеть голосом, использования технических средств обучения, О.А. Апраксина выделяет еще два аспекта, необходимых для успешного выполнения избранной деятельности: исследовательский и творческий. Наряду с уроками, включенными в программу, значительное место она отводит внеклассным формам работы.

Основательный анализ деятельности педагога-музыканта, а также основные требования, предъявляемые учителю этой специальности, нашли отражение в профессиограмме учителя музыки, разработанной Л.Г. Арчажниковой. В условиях «модели учителя музыки» среди общепедагогических умений автор выделяет: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические, информационные, развивающие. Кроме того, исследователем подчеркивается необходимость умения руководить познавательной деятельностью школьников, изучать передовой опыт, анализировать педагогические ситуации, планировать педагогическое воздействие и проектировать результаты своей деятельности. Раскрывая творческий характер деятельности учителя музыки, автор считает обязательным наличие таких специальных умений: определять трудности, с которыми учащиеся столкнутся при изучении музыкального материала, а также пути и методы их преодоления; преподносить материал популярно и интересно, с учетом музыкального опыта школьников, их возраста, уровня развития музыкальных способностей, конкретной обстановки в классе; использовать элементы различных видов музыкальной деятельности в зависимости от поставленной педагогической задачи и конкретной учебной ситуации.

Теории формирования художественной культуры учителя музыки посвящено фундаментальное исследование Л.А. Рапацкой. Автор называет художественную культуру важнейшим профессиональным качеством учителя-музыканта, интегрирующим многообразие профессиональных характеристик в единое целое. Исследователь предъявляет к выпускникам музыкально-педагогических факультетов следующие требования: учитель музыки должен быть профессионально компетентен в вопросах теории и истории мировой художественной культуры, знать особенности функционирования системы искусств и роль музыки в развитии художественного синтеза, понимать

взаимосвязь музыки с другими видами искусств и уметь претворять эти знания в своей деятельности.

Р.А. Тельчарова характеризует черты личности педагога-музыканта: любовь и профессиональный интерес в музыкальному искусству, богатый духовный мир, целостное и концептуальное представление о музыке как о виде искусства, творческая инициатива, активность, сознательность, увлеченность своей профессией, самостоятельная познавательнo-художественная деятельность с целью самообразования в современных вопросах музыкально-педагогической науки.

И.Н. Немыкина предлагает квалификационную модель учителя музыки, включающую требования к стандарту содержания профессионально значимых обобщенных понятий, сгруппированных в три блока. Содержательный блок включает в себе знание музыкально-педагогических закономерностей, целей и задач музыкального воспитания, музыкальных образовательных программ, индивидуально-психологических особенностей учащихся и др. Интегративно-личностный блок подразумевает достаточный уровень зрелости духовной культуры, способность к эмпатии, творчеству, самоконтроль и самооценку, гибкость мышления, способность к предвидению и решению педагогических ситуаций. Технологически-деятельностный блок включает необходимые специалисту умения комплексно решать учебно-воспитательные задачи, моделировать образовательный процесс, осуществлять индивидуальную работу с детьми.

Таким образом, анализ исследований в области педагогики музыкального образования показал многофункциональность профессиональной деятельности учителя музыки.

Н. М. Провозина

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ КОМПОЗИЦИИ И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование нового типа культурного пространства в условиях стремительного развития электронных технологий приводит к явным изменениям как в творческой музыкальной деятельности (композиторской, исполнительской), так и в образовательном процессе. Ранее во взаимоотношениях музыки и техники «ведущими» были потребности искусства. Но уже на протяжении последнего столетия их взаимодействие прошло путь от «музыки машин» (урбанизм, конструктивизм) к «машинной музыке» («электронная музыка», «конкретная музыка»).

Если в начале XX века электронная аппаратура (электромusыкальные инструменты – «терменвокс», «волны Мартено») использовалась, главным образом, для воспроизведения музыки, то с конца 1940-х годов – и для ее создания (авангардисты П. Шеффер, П. Анри, Г. Эймерт, К. Штокхаузен). Стремительное развитие электроники позволило уже в середине 50-х годов разработать компьютерные музыкальные программы, впервые примененные в композициях Л. Хиллера и Я. Ксенакиса.

В конце XX века возможности компьютерной музыки стал широко использовать кинематограф. Однако, как считает Э. Артемьев, один из первых отечественных композиторов, посвятивший себя электронной музыке, «озвучивший» фильмы А. Тарковского («Солярис», «Зеркало», «Сталкер»), А. Кончаловского («Одиссея»), Н. Михалкова («Сибирский цирюльник»), компьютерной музыки как самостоятельного вида искусства пока нет («новая технология уже есть, но нет новой музыки»). По его мнению, большая часть пишущих композиторов не понимает, что такое компьютерная музыка, а для создания качественно нового искусства нужны музыканты не с классическим образованием, а хорошо знающие достижения электронной и рок-музыки.

Ознакомление учащихся с информационно-компьютерными технологиями является одной из главных тенденций в сфере современной музыкальной педагогики. К началу XXI века компьютерные музыкальные программы по своей направленности составляют несколько групп: аудиоредакторы (разделение звука на части, обработка эффектами и т.п.), программные синтезаторы (создание звуков различных характеристик), программы многоканальной записи и монтажа звука (студийное устройство), служебные программы и драйверы, предназначенные для работы с внешними устройствами (проигрывание компакт-дисков, MIDI-файлов и др.), секвенсеры (запись, проигрывание, редактирование, аранжировка MIDI-композиций).

Методы, открытые в электронной музыке, безусловно формируют новую «технику» творческого процесса. Современные требования к композитору предполагают его знания в области акустики, электроакустики, звукозаписи. Для будущего композитора важно изучение программного обеспечения, методов звукового синтеза, языка звукового программирования. Необходимо его ознакомление с методами управления отдельными параметрами звуков, моделированием резонанса, созданием фактурных пластов. Компьютерные технологии дают возможность проводить и «техническую» работу: осуществлять звуковой коллаж, «склеивать» разные фрагменты, набирать нотный текст, редактировать записанный материал.

В отечественных вузах (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург) уже накоплен определенный опыт в преподавании студентам-композиторам дисциплин современной технологической направленности. В специализированных студиях на основе компьютерных систем разрабатываются звуковые «словари», создаются композиции с привлечением световых и цветовых спецэффектов, кино-видеоряда, актерской пантомимы. Впрочем, как показывает практика, подлинно художественный результат достигается все же при сочетании электронных и традиционных композиционных технологий.

Кроме подготовки к композиторской деятельности, компьютерные программы применимы и в обучении игре на инструментах, в развитии музыкального слуха, в проведении прослушивания музыкальных произведений, в подборе мелодий, в аранжировке, импровизации, наборе нотного текста. Так, «Экспериментальной лабораторией прогрессивных технологий», созданной в школе искусств для одаренных детей Севера (Ханты-Мансийск), накоплен некоторый опыт по формированию музыкально-исполнительских навыков в обучении игре на духовых инструментах. Программное компьютерное обеспечение помогает диагностировать диапазон инструмента, контролировать исполнение штрихов и динамических оттенков, артикуляцию, беглость в пассажах, «помогает» разучивать пьесы «с оркестром». При этом персональный компьютер дает возможность регулировать индивидуальный режим работы не только в соответствии с объемом намеченного задания, но с психологическими особенностями, темпоритмом самого музыканта.

Компьютер также может выполнять функции «тренажера» по дирижированию. Для многих музыкальных дисциплин он является незаменимым источником справочного-библиографического и энциклопедического материала. С его помощью можно проводить тестирование и викторины в курсе истории музыки. Наконец, компьютер находит широкое применение в качестве звукозаписывающей и звуковоспроизводящей «аппаратуры».

Но все же внедрение информационных технологий в музыкально-образовательный процесс носит в целом бессистемный характер. Так, введение предмета «Математика и информатика» в учебные планы художественных специальностей, безусловно, своевременно. Однако предмет требует коррекции в сторону профессиональной ориентации, например, включения в него темы «Музыкальная информатика». В качестве спецкурсов или факультативов востребованы «Основы музыкальной композиции и компьютерной аранжировки», «Применение персонального компьютера в музыкальной деятельности», «Компьютерные программы набора нотного текста», «Информационные технологии в музыкальном образовании» или, как в учебном плане спе-

циальности «музыкальное образование» Югорского государственного университета, «Музыкальные компьютерные технологии».

И. Э. Рахимбаева

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИСКУССТВ

Реформирование образования в России связано с новой социально-экономической ситуацией, когда, несмотря на политическую нестабильность и экономические трудности, происходит смена идеологических ориентиров в государстве, переход к демократическому обществу и рыночной экономике, что предъявляет новые требования к образованию.

Изучение и анализ современной педагогической литературы показывает, что в управленческой деятельности намечаются новые ориентиры: обеспечение требуемого уровня качества подготовки выпускников через результаты; создание гибких систем управления; сочетание людских усилий и повышение их деловой активности; переход к инновационной модели управления (Р. Беннет, Н. Витке, В. Лазарев, М. Поташник, Ф. Роджерс, Р. В. Томилов, Н. Том, Л. Фаткин, П. Щедровский, С. Хачатуров и др.).

Проблема управления качеством образования является одной из наиболее актуальных в контексте глобальных изменений конца XX – начала XXI века. Именно в последние годы в связи с утверждением «Национальной доктрины образования Российской Федерации», «Федеральной программы развития образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», а также внедрением нового поколения государственных образовательных стандартов возникла потребность в создании эффективного инструментария управления качеством образования.

В последнее десятилетие в России понятие качества образования рассматривалось преимущественно с точки зрения показателей реализации государственных образовательных стандартов (В.А. Болотов, Н.В. Гороховатская, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.).

В сфере профессионально-педагогического образования часть исследователей рассматривают проблему качества профессионально-педагогического образования сквозь призму усвоения базовых знаний, в связи с чем достижение оптимального качества образования обеспечивается большей детализацией содержания педагогического образования, а также требованиями к степени его усвоения (А.А. Аббасов, И.А. Бережная, Ю.В. Рошупкин).

Другие исследователи рассматривают проблему качества образования в связи с его субстанциональной природой. В этой логике делается акцент на теоретико-методологические аспекты модернизации содержания педагогического образования (В.А. Адольф, Н.М. Борытко, Н.Л. Гребенкина, Г.В. Звездунова, С.В. Кульневич, З.А. Смирнова и др.).

Ряд ученых обращаются к разработке отдельных аспектов управления качеством: теории стандартов, методологии тестирования, моделей мониторинга и т.д. (В.И. Байденко, Ж.А. Байрамова, Н.Л. Гулявина, А.И. Кукуев, И.А. Кулемин, Н.С. Михайлова, В.К. Муратова, Л.А. Сучкова, М.Б. Чельшкова).

Комплексному изучению качества образования посвящено исследование А.Г. Бермус, который подчеркивает, что оптимизация управления качеством в условиях региональной системы профессионально-педагогического образования возможна при условии рассмотрения качества как интегративного феномена, предполагающего множество дополнительных интерпретаций в различных субъектных, терминологических и социокультурных пространствах. При этом критерии качества профессионально-педагогического образования формулируются в рамках компетентностного подхода с учетом интересов всех субъектов образования: государства, регионального образовательного сообщества, образовательных институтов и субъектов образовательной деятельности. Разработка и реализация системы управления качеством профессионально-педагогического образования реализуются как комплексный проект, включающий стандартизацию, менеджмент качества процессов и стратегическое управление качеством.

Проблема управления качеством образования на факультете искусств в настоящее время становится актуальной. Искусство сталкивается с конкуренцией со стороны других, более доступных и менее дорогостоящих форм развлечения, в то же время уровень художественного образования в школах заметно снижается, так как все меньше времени отводится на уроки искусства (музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура). Конкурс на специальности данного профиля («Музыкальное образование», «Народное художественное творчество», «Искусствоведение») падает. В связи с этим вопрос качества образования и его управления стоит достаточно остро.

В.И. Загвязинский выделяет такие критерии качества, как знания, умения и навыки; показатели личностного развития; побочные эф-

¹ Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2003.

факты образовательного процесса (они могут быть как положительные, так и отрицательные); компетентность педагогов, руководителей учреждений; престиж образовательного заведения в социуме.

С точки зрения нашего исследования интерес представляет такой критерий, как оперативность. Для факультета огромную роль играет его гибкость, быстрое реагирование на изменяющиеся потребности общества. Оценить оперативность можно по наличию элементов гибкости и вариативности в учебных планах, обновляемости спектра специальностей, современности и универсальности используемого учебного оборудования, степени свободы и оперативности принятия решений на разных уровнях управления.

Не менее важен такой критерий, как показатели качества труда, т.е. степень соответствия продукта требованиям, стандартам и ожиданиям. Для факультета такими показателями становятся: уровень оценки знаний учащихся в процессе обучения, квалификационные оценки выпускников, соответствие профессиональных умений выпускников профессиональным требованиям, обеспеченность современным учебным оборудованием, доступность и качество учебной и научной литературы.

Н. А. Серебренник

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Система музыкального образования, сложившаяся в России за полтора столетия, уникальна. У ее истоков стояли такие выдающиеся музыканты и деятели культуры, как М.А. Балакирев и Г.Я. Ломакин, организовавшие в 1862 году в Санкт-Петербурге Бесплатную музыкальную школу, братья Рубинштейны, основавшие консерватории в Санкт-Петербурге (1862) и Москве (1866), А.В. Луначарский, способствовавший учреждению в России музыкальных училищ и техникумов.

К середине XX века в Советском Союзе сформировалась разветвленная сеть учреждений профессионального музыкального образования, функционирующая в рамках уникальной системы «школа-училище-вуз». Начальному звену триады отводилась ведущая роль в привитии художественного вкуса, воспитании моральных и этических качеств, а главное – в раннем профессиональном ориентировании учащихся.

В наследство современной России досталась сеть учреждений *ведомства культуры* с отлаженной схемой организации образова-

тельного процесса, обновления материально-технической базы, приобретения инструментария и учебно-методической литературы для обеспечения учебного плана. Музыкальным школам отдавались лучшие здания городов, районных центров и поселков. Органами управления культуры меры поддержки детского художественного образования рассматривались как приоритетные.

В октябре 2005 года в Петербургской консерватории состоялась международная научно-практическая конференция «Болонский процесс и творческие учебные заведения», в которой приняли участие представители двадцати консерваторий из Великобритании, Франции, Германии, Швейцарии, Польши, Испании, Индии, Гонконга, стран СНГ, Скандинавии и Африки. В декларации, подписанной участниками конференции, подчеркнута мысль об уникальности профессионального музыкального образования в России, базирующегося именно на детском образовании, о необходимости сохранения сложившихся традиций. На сегодняшний день главная задача государства – помочь в сохранении этой системы для воспитания здорового в нравственном отношении поколения.

В последнее десятилетие функционирование детских музыкальных школ регламентировал целый ряд законодательных и нормативных документов. основополагающим явился закон РФ «Об образовании» (№ 3266-1 от 10.07.1992), который определил правовые нормы деятельности образовательных учреждений всех уровней и новый статус детского художественного, в том числе и музыкального, образования. Проведение не применявшихся ранее процедур *лицензирования, аттестации и аккредитации* способствовало более четкому определению деятельности детских школ искусств в правовом, образовательном и содержательном аспектах.

Новый уровень содержания образования потребовал разработки новых учебных планов (2001) и образовательных программ. Главная особенность новых учебных планов – их вариантность и вариативность. Школа имеет возможность выбора – использовать стандартный вариант, вариант повышенного уровня сложности или вырабатывать свой.

В системе программного обеспечения также наметились новые тенденции, способствующие проявлению инициативы преподавателей в создании и разработке собственных программ, ориентированных, прежде всего, на соответствующий уровень подготовки учащихся. Важная тенденция – возможность выбора коллективом школы структуры учебного плана, формирование содержания образовательных программ.

С одной стороны, простор для творчества, с другой – именно применение государственных требований к основным образователь-

ным программам, разработка учебных планов государственного образца способны определить *особый статус* детских музыкальных и детских школ искусств.

«Закон об образовании» позиционировал ДШИ как учреждения *дополнительного образования*. С одной стороны, это соответствует реализации детскими школами искусств дополнительных образовательных программ, с другой – лишает школы определенного всей системой предшествующего развития профессионального музыкального образования места в триаде «школа–училище–вуз», где школа выполняет особую роль в начальном профессиональном музыкальном ориентировании учащихся. Не случайно на Всероссийской научно-практической конференции «Детская школа искусств в условиях модернизации российского образования», состоявшейся в ноябре 2005 года в Саратове, была выражена серьезная озабоченность происходящими изменениями и поднят вопрос об *особом месте и особом статусе* ДШИ.

В системе непрерывного художественного образования детская школа искусств выполняет две функции: является первой ступенью профессионального образования в сфере культуры и искусства и образовательным учреждением, деятельность которого направлена на развитие творческих способностей детей.

Вступление в действие на территории Вологодской области федерального закона № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» поставило вопросы разграничения полномочий государственных органов исполнительной власти и местного самоуправления в части регулирования деятельности образовательных учреждений. Однако этот закон не определяет механизма ответственности региональных и местных властей за сохранение и развитие системы детского художественного образования. Под угрозу ставится сохранение сети учреждений музыкального образования в ведомстве культуры, что может привести к нарушению его преемственности и непрерывности. «Детские школы искусств готовят не только будущих профессионалов, детские школы искусств – это уникальный институт воспитания граждан, воспитания сложной духовной жизни. Этот институт сохраняется и поддерживается десятками тысяч педагогов, искренне и преданно отдающих свой творческий талант маленьким музыкантам, художникам, танцорам»¹.

Федеральное агентство по культуре и кинематографии Министерства культуры и массовых коммуникаций, вышестоящие областные

¹ Из письма-обращения руководителя Федерального агентства по культуре и кинематографии Министерства культуры и массовых коммуникаций М.Е. Швыдкого к губернаторам.

организации, органы управления культурой и научно-методический центр по художественному образованию проводят большую работу по сохранению ведомственной принадлежности ДШИ России. Передача ДШИ в ведение *органов управления образованием* чревата разрушением отлаженной системы музыкального образования «школа–училище–вуз». В ряде районов Вологодской области местные власти передают ДШИ в органы управления образованием, в частности, на 1 января 2006 года из 53 ДШИ области переданы в ведомство органов управления образованием 7 школ – ДШИ Кирилловского, Чагодощенского и Череповецкого районов. В некоторых случаях это связано с покушением на имущество этих учреждений (к примеру, баталии, разыгравшиеся вокруг «Дома знаний» в г. Череповце).

Такова реальность, с которой необходимо считаться. И поскольку изменить существующее положение дел невозможно, значит, необходимо *консолидировать усилия ведомств культуры и образования*, непосредственно руководства образовательными учреждениями в становлении *единого культурно-образовательного пространства* в регионе.

Формирование единого образовательного пространства в Вологодской области идет по нескольким направлениям, и одним из основных направлений, обусловленных жизненной необходимостью, становится *интеграция* основного и дополнительного образования. Определенные шаги в этом направлении уже сделаны, круг общих проблем и вопросов, требующих консолидированных действий двух ведомств, постоянно расширяется.

Одним из наиболее важных вопросов, решаемых с 2003 года на уровне двух департаментов достаточно продуктивно, является аттестация учреждений дополнительного образования. В аттестационную комиссию входят как представители образования, так и представители культуры. Аттестация оценивает степень соответствия содержания обучения и воспитания детей уровню и направленности образовательных программ и полноте их реализации.

Документально-содержательное обеспечение образовательного процесса аттестует отдел лицензирования образовательной деятельности, аттестации и аккредитации образовательных учреждений департамента образования. Полнота и качество реализации дополнительных образовательных программ оцениваются внешней (в том числе творческой) экспертизой, которую проводят представители музыкальных училищ области. В настоящий момент сложилась оптимальная система взаимодействия двух департаментов и достигнут консенсус в проведении процедуры аттестации.

На сегодняшний день в Вологодской области функционируют 19 музыкальных школ, 28 школ искусств, 4 художественные и

2 специальные школы при областных училищах в Вологде и Череповце. Из 53 учреждений дополнительного образования аттестовано 40, то есть 75% от общего числа школ. Аккредитованы 20 детских школ искусств Вологодской области (50% от числа аттестованных школ): на высшую категорию – 9 школ, на первую – 2, на вторую – 5, на третью – 4 школы.

Интеграция предполагает предоставление различных услуг дополнительного образования непосредственно в дошкольном учреждении или основной общеобразовательной школе, создание системы дополнительного образования в рамках основного образовательного учреждения. Многие детские музыкальные, художественные школы и школы искусств области интегрируются в систему общего образования, развивая сеть структурных подразделений и филиалов. Спектр услуг, предоставляемых основному образованию, весьма многообразен: от групп общего эстетического и раннего развития детей до хореографических, художественных и театральных отделений. Примеров множество: ДШИ городов Вологды, Череповца, Великого Устюга, Белозерска, поселков Кадуя, Тарноги, Бабаево и др.

Помимо учебных заведений сферы культуры, в области работает более 100 учреждений дополнительного образования детей различной ведомственной подчиненности с количеством обучающихся в учреждениях дополнительного художественного образования более 20 тысяч учащихся.

Качественные преобразования в сфере художественно-эстетического воспитания в отрасли «Образование» связаны с созданием инновационных учреждений, совершенствованием деятельности различного рода объединений. К такого рода учреждениям в Вологде относятся: ООШ «Школа искусств» (Детский музыкальный театр), в образовательном процессе которого наиболее полно реализуется интеграция основного и дополнительного образования, Школа традиционной народной культуры и другие. Основное и дополнительное образование начинают движение навстречу друг другу: намечаются положительные тенденции взаимодействия, в образовательных программах усиливаются межпредметные связи, содержание насыщается ценностно-смысловыми ориентирами, расширяется практическая и духовная направленность, обеспечивается сотрудничество преподавателей основного и дополнительного образования в проектировании и совершенствовании методического и дидактического сопровождения.

Интеграция совершенствует традиционные формы классно-урочной деятельности: планируются интегрированные уроки и учебные темы, продукты творческой деятельности учащихся используются в учебном процессе в качестве дидактических пособий и т.д. Педа-

гогический процесс в условиях интеграции сохраняет черты инвариантности в каждом из направлений и в то же время является вариативным. В результате выигрывают все субъекты педагогического процесса – и дети, и родители, и педагоги.

Особую роль в осознании процессов, происходящих в едином образовательном поле, призваны сыграть научно-практические конференции различного статуса. В 2006 году планируется проведение четвертой областной конференции «Взаимодействие учреждений культуры и образования как фактор совершенствования художественного образования учащихся в Вологодской области». Первая конференция состоялась в декабре 2002 года в Великом Устюге, вторая – в марте 2004 года в Череповце, третья – в апреле 2005 года в Вологде. На конференциях рассматривались вопросы непрерывного художественного образования, патриотического воспитания учащихся средствами искусства и другие актуальные проблемы образования и воспитания. В обсуждении приняли участие ведущие специалисты отраслей, преподаватели общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, а также учреждений дополнительного образования. По итогам конференций разработаны рекомендации всем заинтересованным сторонам и выпущены сборники, подготовленные преподавателями и сотрудниками двух ведомств.

В июне 2005 года на базе детских школ искусств городов Туапсе и Горячий Ключ (Краснодарский край) состоялась межрегиональная методическая конференция руководителей образовательных учреждений дополнительного образования детей Краснодарского края, Архангельской и Вологодской областей «Партнерство регионов как ресурс модернизации деятельности учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства». В феврале 2005 года впервые в Вологодской области на базе Вологодского музыкального училища областной учебно-методический центр организовал и провел педагогическую конференцию преподавателей и студентов ССУЗов культуры на тему «Инновационная деятельность учебных заведений среднего профессионального звена в реализации образовательных стандартов нового поколения». В работе конференции приняли участие более 50 преподавателей Вологодского, Череповецкого и Кирилловского училищ. Тематика конференции – программно-методическое обеспечение образовательного процесса – оказалась настолько актуальной и востребованной, что многие доклады были повторены в апреле 2005 года в Череповецком училище искусств и художественных ремесел им. В.В. Верещагина. Конференция позволила установить взаимовыгодные отношения между училищами, выработать общую программу действий в сфере профессионального художественного образования.

Становится традиционным взаимодействие с учреждениями среднего и высшего звена музыкального образования Вологодской области и России в рамках различного рода проектов, программ, конкурсов, фестивалей, смотров. Преподаватели ВГПУ выступили в качестве членов жюри нового областного конкурса педагогического мастерства. Областной экспертный совет также сформирован из преподавателей ССУЗов и ВУЗов ведомств образования и культуры Вологодской области.

Участие ведущих специалистов культуры и образования в мастер-классах, выступления с докладами и лекциями на курсах повышения квалификации, работа в качестве членов жюри конкурсов учащихся и преподавателей, реализация проекта «Музыкальные ассамблеи» Академического музыкального училища при Московской государственной консерватории, концерты коллективов колледжа имени Гнесиных, Вологодского и Череповецкого училищ – таким становится единое образовательное пространство на Вологодчине.

Впервые принят единый план работы учреждений дополнительно образования культуры и образования на 2005/2006 учебный год, координирующий развитие таких направлений художественного творчества, как изобразительное искусство, театр и хореография. Предполагается провести смотр-конкурс хореографических коллективов и театральный фестиваль «Рождественские встречи» на базе Детского музыкального театра, конференцию по раннему художественному образованию для преподавателей изобразительного искусства ДШИ и дошкольных учреждений, курсы повышения квалификации преподавателей хореографии.

Интегрирующую роль призвана сыграть и разработанная методистами областного учебно-методического центра по художественному образованию программа «Провинция», реализация которой началась с февраля 2005 года. Программа предполагает проведение выездных концертов одаренных детей и лучших коллективов в учебные заведения области. Благодаря этой программе школы искусств познакомятся с наиболее яркими явлениями концертной жизни, восстановятся утраченные профориентационные и творческие связи, и мы, наконец-то перестанем делить детей на «своих» и «чужих».

Формирование единого образовательного пространства – процесс, требующий совместных усилий всех заинтересованных структур и ведомств. Этот процесс на Вологодчине только набирает обороты: межведомственные связи с департаментом образования, комитетом по делам молодежи, высшими и средними учебными заведениями дают возможность планировать совместную работу, анализировать итоги, решать проблемы кадрового обеспечения. Национальная система художественного образования – саморегулирующаяся система

воспроизводства отраслевых кадров. Она выдает образовательный стандарт, профессионально ориентирует ребенка, путем проведения фестивально-конкурсных мероприятий формирует общественно-культурную элиту.

В настоящий момент наиболее острой как в учреждениях основного, так и дополнительного образования является *кадровая проблема*. Преподавательский состав учреждений дополнительного образования детей в отрасли «Культура» на начало учебного года составлял 1171 человек. Специалистов с высшей категорией – 16,8%, с первой квалификационной категорией – 22,7%. Высшее образование имеют 31,6% преподавателей, среднее специальное – 33,7 %. В настоящее время школы области нуждаются в специалистах по хорошему пению, баяну, фортепиано, скрипке, синтезатору.

На наш взгляд, необходимо возобновление государственной программы распределения или трудоустройства молодых специалистов. Обучение музыкантов-профессионалов – процесс длительный и финансово затратный. Учебные заведения среднего и высшего звена Вологодской области готовят специалистов музыкального профиля в достаточном количестве, обеспечивая высокий уровень профессиональной подготовки. При этом процент студентов, обучающихся на платной основе, минимален. Основная часть студентов обучается за счет бюджетных средств, но далеко не все впоследствии устраиваются на работу соответственно полученной квалификации. Приток молодых специалистов в ДШИ остается крайне незначительным. Причины общеизвестны: непрестижность учительской профессии, более чем скромное материальное положение преподавателей, невозможность предоставления молодому специалисту жилья. Кроме того, как правило, многие выпускники областных средних специальных учебных заведений поступают в высшие учебные заведения России и не возвращаются на работу по месту жительства.

Общероссийская тенденция старения педагогических кадров в системе художественного образования весьма актуальна и для нашего региона. 69,7% специалистов, работающих в школах и училищах, находятся в предпенсионном и пенсионном возрасте. С одной стороны, штаты укомплектованы практически полностью, с другой – в школах ощущается недостаток молодых квалифицированных специалистов.

Руководителями большинства учреждений дополнительного образования детей в Вологодской области являются, конечно же, уважаемые люди и хорошие профессионалы, но в основном специалисты, воспитанные в советское время. Это люди беззаветно и бескорыстно преданные своему делу, влюбленные в своих учащихся, заботящиеся о своих коллегах. Но в условиях модернизации системы

российского образования, кроме высокого профессионализма и преданности профессии, необходимы знания основ менеджмента, маркетинга, фандрайзинга, владение информационными и управленческими технологиями. В компетенции руководителя – формирование имиджа учреждения, привлечение внебюджетных средств на его развитие, достойное представление деятельности школы в средствах массовой информации. И одной интуиции для этого мало. Этому нужно учиться.

Курсы повышения квалификации проводятся совместно с фондом «Содействие развитию образовательных учреждений искусств» (Москва), Академией переподготовки работников искусства, культуры и туризма (Москва, Ярославль), Институтом развития проблем среднего профессионального образования (Москва) в объеме 72 или 80 учебных часов. Курсы повышения квалификации имеют различную направленность: методическую, психолого-педагогическую, управленческую – и затрагивают как узкопрофессиональные, так и общеспециальные проблемы.

Важнейшей задачей областного учебно-методического центра по художественному образованию остается организация информационного поля для мобильного и компетентного руководства учреждениями дополнительного образования детей, обучение руководителей стратегическому планированию развития детских школ искусств, оказание методической помощи преподавателям.

Итак, процесс интеграции начался. В перспективе – создание сопряженных планов «школа – ССУЗ, ССУЗ – ВУЗ», открытие новых специальностей и специализаций, внедрение интеграционных методик и форм обучения на стремительно меняющемся рынке образовательных услуг. Для этого в области имеются благоприятные предпосылки: квалифицированные специалисты, образовательные учреждения и управленческие структуры, способные решать поставленные задачи. Консолидация всех этих компонентов при активной государственной поддержке способна решить проблемы качества образования, непрерывности образования и единого образовательного пространства.

С. С. Серебrenник

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность образования, а также его соответствие

потребностям и ожиданиям различных социальных групп общества. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты образовательной деятельности учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав. Под качеством образования понимается и степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг, уровня достижения поставленных целей и задач. Социальное качество образования включает в себя такие понятия, как социальность, гражданственность, патриотизм.

Целью данной работы является анализ некоторых аспектов системы качества непрерывного музыкального и музыкально-педагогического образования в Вологодской области, задачей – разработка возможных вариантов развития музыкально-педагогического образования с учетом Болонского процесса. Одним из путей движения в данном направлении является, на наш взгляд, создание в Вологде института музыки, объединяющего ведомства образования и культуры.

Управление качеством образования – сложная, комплексная проблема. Система обеспечения качества образования включает не только конечный результат, но и все элементы образовательной системы. Для понимания механизмов совершенствования этой системы важное значение имеет учет закономерностей организации образовательного пространства, основными из которых являются соответствие национальным интересам страны; единство процессов обучения, воспитания и развития; интеграция учреждений; зависимость качества образования от научных исследований, инновационных процессов в педагогике.

Непрерывным можно считать образование, включающее все уровни от дошкольного до вузовского и послевузовского. Кроме того, непрерывность образования предусматривает преемственность учебных планов и программ. Рассмотрим общие аспекты непрерывного музыкального образования в Вологодской области по двум ведомствам – Департаменту культуры и Департаменту образования.

В нашей области нет музыкальных вузов (консерваторий, институтов культуры). Существуют школы искусств и музыкальные школы как начальное звено (всего более 50 по области) и три средних специальных учебных заведения – Вологодское музыкальное училище, Череповецкое училище искусств и художественных ремесел им. Верещагина, Кирилловское училище культуры и искусства. Принцип непрерывности профессионального музыкального образования нарушается на самом важном этапе – вузовском и послевузовском. Большинство поступивших и окончивших консерватории и институты

культуры «оседают» в других городах. Здесь мы теряем большой процент специалистов, на обучение которых затрачено немало средств. С потерей количества мы теряем и качество. Во многом этим фактом можно объяснить отсутствие в области профессиональных оркестров, музыкальных театров, хоров. Следствием такого положения дел является то, что нет и обратной связи – анализа потребности области в специалистах с высшим профессиональным музыкальным образованием.

Система музыкально-педагогического образования выглядит более завершенной. В ней есть все уровни: дошкольное образование в форме музыкальных занятий в детских садах, начальное, среднее специальное (педагогические училища), высшее (музыкально-педагогический факультет ВГПУ), аспирантура, послевузовское образование (ВИРО). Однако в этой структуре есть слабые звенья. Уровень музыкальной подготовки в средней школе явно недостаточен для поступления в вуз. Музыкальных отделений в педагогических училищах Вологодской области нет, а в регионе их всего три (Архангельск, Сыктывкар, Петрозаводск). Поэтому на музыкально-педагогический факультет принимаются абитуриенты с дополнительным музыкальным образованием (музыкальная школа) и выпускники педагогических училищ из других областей. И в этом случае область теряет специалистов с высшим образованием: после окончания учебы они уезжают к себе домой. К счастью, в Вологодском педагогическом колледже начата активная работа по возрождению музыкального отделения, и в самом ближайшем будущем оно начнет работать по сопряженным учебным планам с музыкальным факультетом ВГПУ.

Говоря о качестве музыкального образования в общеобразовательной школе в связи с объединением усилий двух департаментов, есть смысл подумать об интеграции общеобразовательных средних школ с музыкальными. Подобный опыт существует во многих городах и дает неплохие результаты. Нам никак не удастся сломать стереотип, согласно которому уроки музыкальной грамоты и сольфеджио нужны только музыкально одаренным детям. До сих пор большинство родителей убеждены в том, что на уроках физики учителя готовят физиков, на уроках рисования – художников и т. п. Думается все же, что невозможно воспитать настоящего физика без музыки и настоящего художника без математики. На этом этапе качество художественного образования определяется не столько развитием профессиональных навыков, сколько способностью отличать хорошую музыку от дурной, хорошую живопись от примитивной мазни. В первую очередь необходимо развивать чувство формы, воспитывать вкус и т. д.

Построение модели непрерывного художественного образования невозможно без организации обратной связи: цепочка «учащийся –

студент – специалист (педагог)» должна быть «замкнута». Более того, она должна быть управляема и прогнозируема. На сегодняшний день без высшего уровня образования в области остаются, как уже говорилось, профессиональное музыкальное образование, а также хореографическое (при том, что в последние годы на Вологодчине очень интенсивно развивается детское танцевальное искусство). По ряду причин большинство талантливых ребят не имеют возможности продолжить обучение в других городах.

Следующая проблема – востребованность специалистов учреждениями-заказчиками. На сегодняшний день Вологодская область испытывает колоссальную нехватку специалистов – учителей музыки. По статистическим данным Департамента образования Вологодской области, на 669 средних образовательных школ приходится 347 музыкантов. Из работающих специалистов только 171 с высшим образованием.

Подобная картина в системе дополнительного образования. По данным областного учебно-методического центра Департамента культуры Вологодской области, в 53 детских музыкальных школах и школах искусств работают 1613 человек на 13 696 обучающихся детей. Практически каждая школа испытывает потребность в квалифицированных кадрах. Из работающих преподавателей менее половины имеют высшее образование (около 48%); 69% педагогов достигли пенсионного и предпенсионного возраста.

Музыкально-педагогический факультет за последние 5 лет выпустил 145 специалистов дневной формы обучения. Из них 60–70% работают в сфере образования. Это в общей сложности порядка 80 человек, т.е. – 18–20 человек ежегодно. Заочное отделение выпустило за последние 5 лет 126 специалистов с высшим образованием. 85–95% из них работают в сфере дополнительного и общего среднего образования. Это порядка 90 человек за 5 лет. В среднем также – 18–20 человек ежегодно. Таким образом, чтобы полностью обеспечить квалифицированными кадрами учителей музыки только средние школы, потребуется около 20 лет при условии, что все ныне работающие преподаватели не уйдут на пенсию.

Не вдаваясь в полемику о целесообразности вхождения системы музыкально-педагогического образования в Болонский процесс, попытаемся предложить пути реализации положений Болонской декларации при максимальном сохранении богатейших традиций, накопленных отечественным образованием. Сутью наших предложений является, во-первых, трехуровневая модель высшего музыкально-педагогического образования, включающая бакалавриат (4 года), специалитет (1 год) и магистратуру (2 года). При этом обязательной для всех является первая ступень; вторая – для всех желающих; магист-

ратура – лишь для небольшого количества студентов, рекомендованных вузом (20–25% выпускников бакалавриата). Наличие в предлагаемой схеме специалитета позволит развить спектр специализаций в зависимости от потребностей региона; расширит область образовательных услуг, что позволит удержать абитуриентов в регионе; сделает профессию учителя-музыканта более привлекательной.

В решении проблем музыкального образования в области мы предлагаем объединить межведомственные возможности и усилия в создании в Вологде института музыки, объединяющего в себе весь спектр современных образовательных услуг.

Н. А. Соболева

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ДИРИЖИРОВАНИЕ»

Во многих пособиях по методике обучения дирижированию сущность понятия «дирижирование» рассматривается как управление коллективным исполнением, включающее в себя техническую и художественную стороны.

При этом рассматривается в основном техническая сторона исполнения, которую одни авторы трактуют как средство воплощения музыкального образа в жестах (С.А. Казачков, А.П. Иванов-Радкевич), другие понимают как совокупность приемов управления хором или оркестром (М.И. Канерштейн), третьи пытаются объединить выразительную и управленческую функцию дирижирования (В.Г. Ражников, Ж.М. Дебелая). Такую классификацию приводит Л.А. Безбородова. Она цитирует слова известного хорового дирижера К.Б. Птицы, который считает, что дирижирование – это «владение дирижерской системой жестов, обеспечивающих понятное хоровому коллективу, оркестру выявление художественных замыслов руководителя и умение управлять исполнением»¹ как пример определения, включающего и выразительное, и управленческое значение техники дирижирования.

На наш взгляд, в современных условиях это определение нельзя считать достаточным. Так Н.А. Малько приходит к выводу, что «дирижирование ... есть *результат сложной психофизической деятельности*»², что «техника дирижирования – это тот язык, на котором дирижер обращается к хору и оркестру. Дирижер должен владеть им, оркестр и хор должны его *понимать*»³. М. Багриновский также рассматривает дирижирование как творческий *психофизический акт*, «во

¹ Цит. по кн. Безбородова Л. А. Дирижирование. Учебное пособие. М., 2000. С. 33.

² Малько Н. А. Основы техники дирижирования. М.; Л., 1965. С. 20.

³ Малько Н. А. Цит. соч. С. 86.

время которого дирижер посредством своей воли, темперамента и профессиональной техники ...*влияет* на исполнительский коллектив и направляет к реализации заранее поставленной перед собой художественной цели»¹. Для П.Г. Чеснокова «управлять хором – значит установить с ним связь, обеспечивающую тонкое взаимное *понимание*»². Психофизический акт, влияние, понимание – в этих определениях сущности дирижирования ясно просматривается его психологическая составляющая.

У И.А. Мусина находим: «Жест дирижера заменил ему *речь*, превратившись в своеобразный язык, с помощью которого дирижер говорит с оркестром и слушателями о содержании музыки»³. По Р.О. Якобсону, в акте речи можно выделить следующие его составляющие: отправитель; получатель; контекст; код; контакт; сообщение⁴. Если провести параллель с дирижированием, то в данном акте коммуникации отправителем является дирижер, получателем – исполнитель-музыкант, контекстом можно считать интерпретацию музыкального произведения, кодом – дирижерский жест, контактом – эмпатию, сообщением – содержание музыкального произведения. Следовательно, дирижирование можно рассматривать как особую речь, так как все присущие речи компоненты присутствуют в данном процессе.

Г.Л. Ержемский рассматривает дирижирование как «*невербальное общение* и взаимодействие между руководителем исполнения и его творческими партнерами, в процессе которого дирижер осуществляет не только художественные, но и организационные (внемузыкальные) задачи и функции, присущие всем видам человеческой деятельности. В первую очередь это относится к механизмам *общения, психологических воздействий*, а также к «языковым процессам», которые осуществляют *процесс кодирования* творческих представлений руководителя в «видимую» и понятную для музыкантов *информацию*»⁵. На наш взгляд, это определение наиболее полно отражает сущность дирижирования в контексте современных научных исследований. И.А. Мусин пишет, что «с помощью определенных движений он (дирижер) общается с исполнителями, оказывает на них воздействие, а главное предназначение дирижерского жеста – это *общение* с оркестром»⁶.

¹ Багриновский М. Дирижерская техника рук. М., 1947. С. 8.

² Чесноков П.Г. Хор и управление им. М., 1961. С. 139.

³ Мусин И.А. О воспитании дирижера. Л., 1987. С. 32.

⁴ Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник. М., 2005. С. 527.

⁵ Ержемский Г.Л. Психология дирижирования. М.: Музыка, 1988. С. 8.

⁶ Мусин И.А. Цит. соч. С. 25.

Такие понятия, как «общение», «невербальное общение», «процесс кодирования», «информация», напрямую относятся к теории коммуникации.

Понятие «коммуникация» имеет два значения: 1) путь сообщения; 2) общение, передача информации от человека к человеку¹. Для осуществления коммуникации необходимы коммуникационные каналы, по которым движутся средства для создания и восприятия сообщения – знаки, языки, коды. Очень важно понимать, что коммуникационные каналы обеспечивают движение не смыслов, а только материального воплощения сообщений, в котором выражается смысловое содержание². Коммуникация осуществляется на основе прямой и обратной связи – это путь сообщения. Обратной связью является всякая информация, которую человек получает от реципиента в ответ на свое воздействие и только в процессе обратной связи становится ясно, насколько правильно понята информация, передаваемая по каналу прямой связи. В дирижировании прямой связью являются действия дирижера, а обратной – действия певцов или оркестрантов, и оттого, насколько точно исполнители понимают информацию, получаемую от дирижера, зависит конечный результат – содержательность и техническая точность исполнения музыкального произведения.

Второе значение коммуникации – общение – сложное и многогранное явление, которое может выступать в одно и то же время, как: взаимодействие индивидов; информационный процесс; отношение людей друг к другу; взаимовлияние друг на друга; сопереживание и взаимное понимание друг друга³. Если проанализировать процесс дирижирования с точки зрения присутствия в нем компонентов общения, то можно сделать вывод, что дирижирование без общения невозможно.

Что касается невербальной коммуникации, то это разновидность коммуникации, в которой коммуникативный акт «может осуществляться и без участия собственно языковых средств при помощи жестов, условных графических, звуковых, цветовых, световых и прочих символов»⁴. Невербальная коммуникация включает в себя семиотические системы, построенные из невербальных компонентов – жестов, пантомимы, поз и др. Кроме того, невербальной коммуникацией являются такие системы, как нотная грамота, азбука Морзе, языки программирования. К невербальным средствам коммуникации отно-

¹ Большой энциклопедический словарь. М., 1997.

² Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации. СПб., 2002. С. 137.

³ Эффективная коммуникация... С. 552.

⁴ Эффективная коммуникация... С. 611.

сятся и акты коммуникации, осуществляемые изобразительными невербальными визуальными средствами – артефактами – произведения живописи, скульптуры и невербальными аудиальными средствами – музыка¹. Итак, жест и пантомима являются компонентами первичных семиотических систем, а музыка – невербальным аудиальным средством коммуникации.

Проведем некоторые параллели процессов коммуникации и дирижирования. Основные функции невербальной коммуникации в человеческом общении (по определению Аргайла) следующие: 1) выражение эмоций; 2) передача межличностных установок; 3) представление человека другим людям; 4) сопровождение речи². В дирижировании «каждое дирижерское движение руки и мимика выражают определенную эмоцию»³, т.е. в дирижировании всегда присутствует первая и главная из функций невербальной коммуникации.

Невербальному поведению личности (по определению Л.Е. Туминой) в общении присущи следующие функции: демонстрация психологического состояния; регуляция пространственно-временных параметров общения; контроль аффекта, его нейтрализации или создания социально значимого аффектного отношения; показатель общей психомоторной активности субъекта (темп, амплитуда, интенсивность, гармоничность движений)»⁴. Практически все эти функции присущи процессу дирижирования и требуют дальнейшего исследования.

Основным свойством невербального поведения является движение, которое возникает на основе кинетического компонента. В отношении определения дирижирования как одного из видов невербальной коммуникации нас интересует мнение И.Н. Горелова, который рассматривал кинетику (от греч. *kinetis* – движение) «как обязательный, всегда значимый и первичный относительно момента развертывания речи невербальный компонент коммуникации»⁵. При этом движение присуще всем элементам кинетической подструктуры: «Жесты, мимика, позы, интонация, – пишет он, – это целостная подструктура невербального поведения, наделенного динамичностью, изменчивостью и в то же время константностью, многозначностью и одновременно емкой однозначностью»⁶.

Понятие «кинетика» используется для обозначения различных движений человека, но чаще всего рук и лица, которые характеризуются экспрессией и выразительностью. Нас в данном контексте инте-

¹ Там же. С. 570.

² Там же. С. 573.

³ Безбородова Л.А. Дирижирование. М., 2000. С. 34.

⁴ Эффективная коммуникация... С. 436.

⁵ Там же. С. 440.

⁶ Там же. С. 434.

ресуют именно выразительные движения, под которыми понимаются «широко разлитые периферические изменения, охватывающие при эмоциях весь организм, захватывая систему мышц лица, всего тела. Они проявляются ... в мимике (выразительные движения лица), пантомимике (выразительные движения всего тела) и в «вокальной мимике» (выражение эмоций в интонации и тембре голоса)»¹. Еще И. А. Мусин считал, что «совершенствование техники дирижирования проявляется в выразительности движений, в интенсивности воздействия, которое они могут оказывать на сознание исполнителей»².

Выразительные движения обозначают термином «жест». Примерно со второй половины XIX века на жесты стали смотреть как на знаки, способствующие проникновению в природу мышления и понимания³.

Наше исследование связано с изучением средств невербальной коммуникации, поскольку «дирижер разговаривает с исполнителями на языке жестов»⁴, а «техника дирижирования как единое понятие сложилась в результате длительного отбора целесообразных выразительных движений, посредством которых осуществляется воплощение художественного замысла дирижера и управление музыкальным коллективом при исполнении произведения»⁵.

По мнению К.А. Ольхова, суть дирижерской деятельности состоит в том, что, «передавая коллективу исполнителей то звучание, которое мысленно представляется дирижеру во всех деталях, последний как бы «перекладывает» свое внутреннее слышание, свою мысленную модель на жест и мимику: слуховая модель превращается в зримую. П.Г. Чесноков считал, что необходимо «...уметь дирижировать так, чтобы все движения, жесты, мимика ясно выражали внутренние переживания дирижера»⁶. С этой точки зрения дирижирование можно определить как своеобразный перевод музыки на язык жестов и мимики, перевод звукового образа в зрительный с целью управления коллективным исполнением»⁷.

В данных определениях подчеркивается связь выразительных движений человека со скрытыми от внешнего наблюдения психическими явлениями, т.е. такие поверхностные структуры, как речь, ми-

¹ Там же. С. 434.

² Мусин И.А. Цит. соч. С. 25.

³ Крейдлин Г.Е. Понимание в коммуникации / Тезисы доклада Международной научной конференции 28 февраля – 1 марта. – М., 2005.

⁴ Борисов Ю.П. Основы техники дирижирования. Владимир, 1980. С. 20.

⁵ Безбородова Л.А. Цит. соч. С. 36.

⁶ Чесноков П.Г. Хор и управление им. М., 1961. С. 139.

⁷ Ольхов К. А. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров. Л., 1979. С. 29.

мика, жесты, отражают глубинные структуры – идеи, эмоции, убеждения и ценности, поскольку «невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения»¹.

По мнению М. Багриновского, «свою полноценную, завершенную выразительность жестикуляция обретает лишь в том случае, если строится ... на базе определенных эмоций, переживаемых дирижером в процессе исполнения музыки»². Таким образом, такие основные понятия дирижирования, как жест, мимика, телодвижения, позы являются на самом деле средствами невербальной коммуникации и, таким образом, имеют гораздо более глубокое содержание, чем принято считать в методике обучения дирижированию.

Дирижирование, как один из видов музыкального исполнительства, может быть рассмотрено с точки зрения теории художественной коммуникации.

Художественная коммуникация – это «осуществление интеллектуально-эмоциональной творческой связи автора и реципиента; передача последнему художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную концепцию, устойчивые ценностные ориентации»³. Суть художественной коммуникации со стороны произведения искусства выражается в его эстетическом воздействии на реципиента с помощью знаков – закодированного языка искусства. Кодирование эстетического сообщения состоит в переводе эстетической информации в эмоциональную и интеллектуальную сферу субъективного творческого восприятия, что определяет индивидуальное своеобразие понимания и освоения произведения искусства субъектом. «Структура художественного творения, входя в наше восприятие, способна перейти в психологический код и в состоянии этого кода организовать наши чувства и весь наш духовный мир»⁴. В дирижировании этот принцип проявляется в интерпретации музыкального произведения, создаваемой на основе творческого прочтения авторского текста, проникновения в замысел композитора, а также субъективных качеств личности, музыкального и жизненного опыта дирижера-исполнителя. При этом необходимо учитывать, что «любая художественная информация, поступающая в коммуникативное поле, чрезвычайно чутко реагирует на посторонние элементы, которые могут возникать в канале эстетической связи и разрушать его.

¹ Эффективная коммуникация... С. 555.

² Багриновский М. Цит. соч. С. 271.

³ Боров Ю.В. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры // Художественная коммуникация и семиотика. М., 1986. С. 5.

⁴ Филиппев Ю. А. Сигналы эстетической информации. М., 1971. С. 48.

Для художественной коммуникации любая помеха, мельчайшая потеря принципиально уникальной, оригинальной информации – непреодолимое явление, серьезно разрушающее эстетическую коммуникативную связь»¹. Применительно к процессу дирижирования это значит, что все жесты, мимика, позы и телодвижения дирижера, передающие информацию исполнителям, должны быть предельно точны и понятны с точки зрения их художественного содержания, так как в данном коммуникативном акте они являются каналом прямой связи.

Таким образом, можно сделать вывод, что дирижирование – это один из видов художественной, а именно художественно-невербальной коммуникации, в процессе которой происходит обмен информацией между дирижером и коллективом на основе прямой и обратной связи.

Целью деятельности дирижера является информирование коллектива о временных, динамических и особенно эмоциональных характеристиках собственной индивидуальной модели исполняемого произведения, а также корректирование звучания на основе информации, получаемой по каналу обратной связи от исполнителей.

Основными средствами передачи информации являются дирижерский жест, поза дирижера, его телодвижения и мимика, которые в свете вышеизложенного следует понимать как средства общения дирижера и исполнительского коллектива.

Е. Ю. Уточкина

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Любая деятельность, в том числе учебная и профессиональная, невозможна без оценочного компонента. Оценка и самооценка необходимы при анализе результатов деятельности, а также при сравнении этих результатов с образом-эталоном деятельности. Учить анализировать свои педагогические действия необходимо со студенческой скамьи. Вместе с тем, как указывают М.Н. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, состояние готовности к деятельности в решающей степени обусловлено устойчивыми психологическими особенностями и теми конкретными условиями, в которых осуществляется деятельность².

¹ Елина Е.А. Этапы декодирования эстетического сообщения и его помехи. // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 1. Ростов-на-Дону, 2002. С. 58.

² Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. С. 18.

Факторами, влияющими на формирование профессиональной самооценки, являются анализ собственной учебной и практической деятельности; оценка особенностей своей деятельности, успеваемость, отношение и оценки окружающих (сокурсников, преподавателей, членов ГАК)¹.

Формирование конкурентоспособного специалиста, соответствующего современным требованиям, предполагает усиление ответственности выпускника за свою будущую профессиональную деятельность. Поэтому предметом исследования в последнее время все чаще становятся профессиональная самооценка и ее формирование в процессе подготовки специалиста, в том числе студента среднего профессионального педагогического учебного заведения.

Профессиональная самооценка будущего педагога представляет собой компонент общей самооценки личности, направленный на оценивание субъектом собственной педагогической деятельности и необходимых для ее осуществления качеств и возможностей. Проведенное на музыкальном отделении Сыктывкарского педагогического колледжа № 2 пилотажное исследование показало, что у основной массы студентов профессиональная самооценка неадекватна (занижена у 64% и завышена у 27% обучающихся). В связи с этим и на основании требований ГОС СПО, а также разработанной педагогами модели современного специалиста составлена программа формирования профессиональной самооценки будущего педагога, включающая три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап реализуется в процессе начального периода обучения студентов в колледже. Его целью является диагностирование самооценочной деятельности студентов: определение готовности к учебной деятельности, выявление педагогической направленности и наличия оценочных умений. Содержание этапа включает анкетирование, интервью, тестирование, выявление степени сформированности учебных умений и самостоятельности в процессе учебной подготовки; наблюдение преподавателей за тем, как студенты оценивают свою учебную деятельность во время аудиторных занятий. Критериями оценки являются уровень готовности к учебной деятельности, уровень педагогической направленности, степень развитости оценочных умений.

Основной этап представлен двумя блоками: конструктивным и процессуально-деятельностным. *Конструктивный подэтап* направлен на формирование профессиональной самооценки будущих педагогов через реализацию мотивационной готовности студентов к само-

¹ Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие. Свердловск, 1986. С. 142.

оценочной деятельности, актуализацию их представлений об общей и профессиональной самооценке, выработку умений формулировать цели и задачи педагогической деятельности. Он осуществляется на 2-м и 3-м курсах. В процессе реализации основного этапа проводятся практические занятия, направленные на формирование оценочных и самооценочных умений, осуществляется работа по составлению профессиограммы, модели профессиональной педагогической деятельности, программы становления педагога, индивидуальных графиков самоорганизации. Критериями оценивания выступают уровень мотивации к самооцениванию, степень осмысленности при анализе педагогических ситуаций, соответствие собственных профессиональных качеств эталонным характеристикам, заложенным в ГОС СПО и модели специалиста. *Процессуально-деятельностный подэтап* нацелен на формирование адекватной профессиональной самооценки студентов в процессе практики. Основными задачами являются формирование мотивационной, информационной, операциональной готовности к внедрению рефлексивного подхода в образовательный процесс; отработка механизма реализации рефлексивного подхода в развитии профессиональной самооценки; разработка критериев самоанализа.

Заключительный (контрольно-оценочный) этап направлен на выявление динамики развития профессиональной самооценки студентов. Он осуществляется на выпускном курсе, а также в период профессиональной адаптации выпускников педагогического колледжа. В ходе реализации заключительного этапа планируется проведение спецкурса «Самооценка профессиональной деятельности» (в курсе дисциплины «Психолого-педагогический практикум»); составление студентами аналитических рецензий на курсовые работы; создание электронного банка данных о степени сформированности профессиональной самооценки студентов; проведение круглого стола и тренингов по коррекции педагогической деятельности с молодыми специалистами; подготовка методических рекомендаций по самоанализу и самокоррекции профессиональной деятельности. Критериями оценивания служат уровень сформированности самооценочных умений выпускников и молодых специалистов.

Разработанная программа является руководством к реализации намеченных мероприятий по формированию одного из важнейших профессиональных качеств будущего педагога – его профессиональной самооценки. Как показывает практика, именно отсутствие адекватной самооценки и умения систематически и целенаправленно анализировать собственную учебную и тем более практическую (профессиональную) деятельность не дает возможности своевременно обнаружить причины ее неудач и провести необходимую ее

коррекцию, а также выявить основания успешности деятельности и закрепить полученные результаты. В связи с этим актуальными являются систематические процедуры самооценивания, влияющие на формирование профессионально значимых качеств, а также процесс саморазвития и самосовершенствования будущего педагога.

И. А. Шорохова

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Вопросы музыкальной психологии не могут не интересовать педагогов, занимающихся музыкальным образованием детей на любом уровне. Актуальны они и для преподавателей фортепиано, работающих в Вологодском педагогическом колледже.

Основной музыкальный инструмент – одна из ведущих дисциплин предметной подготовки. Уроки игры на фортепиано, развивая студентов технически, интеллектуально, духовно, способствуют их музыкальному развитию и в других видах деятельности – певческой, дирижерской.

В педагогический колледж приходят в основном учащиеся, обладающие средними музыкальными способностями. Поэтому в своей работе мы опираемся на развивающие педагогические принципы.

1. Увеличение объема музыкальных произведений, разных по стилю и жанрам с использованием различных форм музыкальной деятельности студента: чтение с листа, «эскизное» изучение произведения, прослушивание дополнительных произведений изучаемых композиторов.

2. Использование на занятиях современных информационных технологий, аудио- и видеоматериалов.

Среди специальных понятий, формируемых у студентов в процессе обучения фортепиано, важнейшими являются: художественный образ, форма музыкального произведения, музыкальные средства выразительности, стиль.

Интеллектуальные действия играющего имеют ярко выраженную эмоциональную окраску. Современная наука подчеркивает, что эмоции играют исключительно важную роль в структуре мыслительных действий человека. Эта закономерность особенно отчетливо проявляется в области музыкального сознания. Понимание содержания музыкального произведения – это необходимое условие художественного исполнения. Каждое музыкальное произведение, независимо от уровня сложности, до начала работы над ним

проходит стадию серьезного осмысления, анализа композиционно-технологической структуры.

На своих уроках педагогу приходится постоянно обращаться к исторической (сведения об эпохе, композиторе, истории создания произведения) и теоретической информации, связанной с формой, тонально-гармоническим планом, ритмом, фактурой и всем тем, что может относиться к средствам выражения идейно-смыслового содержания музыки. Мера усложненности музыкально-теоретической информации, получаемой студентами, соответствует их возрастным и профессионально-интеллектуальным возможностям. На уроке фортепиано кроме устного анализа музыкального произведения могут быть использованы элементы исследовательской деятельности в виде написания аннотаций, рефератов, курсовых работ, сценариев, программ и т. д.

Педагог старается формулировать мысли выразительным, образным, литературным языком, что позволяет усилить, углубить эмоциональное отношение студента к исполняемой музыке, активизировать его мышление.

Многолетний опыт работы со студентами разного уровня подготовки показывает, что предварительное осмысление и представление исполняемого произведения, способность к мысленным музыкально-слуховым действиям являются органической частью процесса творческого развития студента. Преподаватель фортепиано работает над тем, чтобы студент чувствовал перспективу интонирования. Восприятие и переживание музыки тем ярче и содержательнее, чем богаче способность мысленного представления музыки. Учебный репертуар, ценный в художественном отношении, доступный по содержанию, соответствующий методическим задачам на разных этапах обучения, способствует успешному развитию студентов, расширению их музыкальной эрудиции.

Одной из самых интересных, увлекательных для студентов форм работы в классе фортепиано является игра в четыре руки. Слаженность совместной игры в большом и малом, в отдельном приеме и общем замысле – особая сфера работы, присущая ансамблевой форме исполнения, помогающая решать многие образовательные задачи. Когда студенты получают удовлетворение от совместно выполненной художественной работы, чувствуют радость общего порыва, объединенных усилий, взаимной поддержки, у них появляется интерес к музыкальным занятиям.

Индивидуальное обучение игре на фортепиано как часть музыкального образования в колледже не ограничивается уроками. Хорошим дополнением является внеклассная музыкальная деятельность будущего педагога. На протяжении всех лет своей трудовой деятель-

ности я готовлю студентов к участию в проводимых в колледже творческих встречах и концертах в качестве солистов, аккомпаниаторов и участников фортепианных ансамблей. Подобная музыкально-просветительская деятельность способствует воспитанию личностных качеств студентов, стимулирует интерес к занятиям, повышает исполнительское мастерство, уровень их духовной культуры.

Подводя итог сказанному, отмечаю, что индивидуальное обучение игре на фортепиано раскрывает широкие возможности музыкального развития студентов, формирования взглядов и вкусов, интеллекта, творческой инициативы, способности к самостоятельной работе, целенаправленной подготовки к музыкальному воспитанию детей.

Л. Л. Шувалова

ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ РЕПЕРТУАРА КОНЦЕРТНЫХ И КОНКУРСНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ХОРОВОГО КОЛЛЕКТИВА

Задача настоящей статьи – дать рекомендации молодым хормейстерам ДМШ и общеобразовательных школ по составлению программ концертных и конкурсных выступлений хоровых коллективов.

Учебный план ДМШ по дисциплине «Хоровой класс» предполагает весьма ограниченный во времени режим работы – полтора часа в неделю и репетиция сводного хора раз в две недели. Процесс работы хора в общеобразовательной школе еще более суров – один час в неделю. При этом неопределенно выглядит такая важная цель существования данной дисциплины, как организация концертных выступлений – необходимый этап в жизни коллектива, позволяющий подвести промежуточный итог в работе, поставить новые задачи. Участникам хоров в ДМШ концерты необходимы для скорейшего преодоления так называемого страха сцены, мешающего многим детям в сольных выступлениях на инструменте полнее выразить себя, а общеобразовательной школе – для того, чтобы «оживить» ее повседневную жизнь.

Учебный стандарт определяет основную цель работы со школьниками в хоре как «оптимальное индивидуальное певческое развитие каждого участника, обучение его умению петь в хоре, формирование его певческой культуры, качеств личности»¹. Предполагается, что каждое произведение в репертуаре коллектива занимает определенное

¹ Музыка: Программа для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. М., 1986. С. 71.

(и очень важное) место в решении таких задач, как нравственно-эстетическое воспитание участников хора, их взглядов, умения работать в коллективе; вокально-хоровой рост каждого участника хора и всего коллектива; воспитание слушателей и пропаганда лучших образцов хорового искусства.

Важнейшей задачей хормейстера всегда является обучение певцов основам академического вокала. Задачи же детского хорового певческого воспитания следует понимать более сложно, так как умение петь в хоре – это умение петь в ансамбле многоголосные сочинения с сопровождением фортепиано и без него, под управлением дирижера, выполняя его сиюминутные требования.

Очевидно, что решение всех этих задач возможно только на основе правильно подобранного репертуара.

Долгое время в русле отечественной хоровой традиции существовали две основные певческие манеры – народная и академическая. В 1970-х годах в России появляются также эстрадные хоры, выросшие из вокально-инструментальных ансамблей, а сама песня становится хоровой эстрадной.

Эстрадная певческая манера сегодня активно развивается с открытием отделений эстрадного вокала в ДМШ и ДШИ, Домах и Дворцах культуры. Именно эстрадная песня часто преобладает в репертуаре многих академических хоров. Нельзя уйти от реалий сегодняшнего дня. К сожалению, часто в ходе концертных выступлений слышится «сбой» в певческой манере поющих. Уходящий от академического пения в сторону «крикливого», форсированного эстрадного, он требует значительной вокальной доработки. По-видимому, хормейстерам следует обратить особое внимание на данную проблему. Разработка ее как в теории, так и в практике необходима для того, чтобы можно было, не пренебрегая всем лучшим, что вобрала в себя в масштабе мирового опыта универсальная академическая манера пения (певческое дыхание, звукообразование, работа опорно-двигательного аппарата и т. д.), развивать новую вокальную традицию.

В репертуаре большинства хоровых коллективов сегодня отражается творчество «местных авторов». Это связано с тем, что в хоровой музыке, как ни в какой другой, тема патриотизма, любви человека к земле, к природе может быть выражена ярко и глубоко. Но довольно часто авторы хоровых сочинений не имеют никакого музыкального образования и тем более – знаний о диапазонах певческих голосов, об особенностях звукообразования и дыхания у детей и подростков (в период мутации), о необходимости бережного отношения к голосу ребенка и последовательного развития его возможностей. Это часто приводит к стиранию граней между «взрослой» и «детской» музыкой, академической и эстрадной певческой манерой, а также проявляется

в подборе текстов, в диапазоне вокальных партий, в структуре мелодики. Следовательно, в процессе включения в репертуар новых сочинений руководителю хора постоянно необходим подробный и грамотный анализ произведений с точки зрения имеющихся трудностей.

Учебная программа в ДМШ и общеобразовательной школе имеет свои особенности. В *детских музыкальных школах*, дающих начальное академическое музыкальное образование, целесообразно при выборе репертуара хора особое внимание уделять пению без сопровождения; выбирать произведения, дающие возможность выработки навыков академической певческой манеры; опираться на произведения разных стилей и жанров. Соответственно репертуарный список хора *общеобразовательной школы* опирается (на основе академической певческой манеры) на преобладание песенного жанра (обработки народных песен, эстрадные композиции), а также исполнение произведений без сопровождения, незначительных по объему и доступных по степени сложности. Хорошие результаты при работе с хором общеобразовательной школы дает использование минусовых фонограмм.

При отборе произведений для исполнения хором следует помнить о важных календарных датах и событиях предстоящего периода (государственных и местных праздниках, творческих юбилеях композиторов и поэтов, фестивалях и конкурсах) и о значении количественной стороны репертуара, поскольку перегруженный репертуар ограничивает возможность детальной проработки сочинений, а недостаточная наполненность сдерживает творческий рост как всего коллектива, так и каждого певца в отдельности.

Общее количество произведений в работе хора ДМШ при нагрузке 1,5–2 часа в неделю может достигать 10–12 сочинений, что может составить до 30 минут звучания, а в сочетании с выступлением солистов и ансамблей (как малых, так и больших) станет основой концертного отделения. Большое, на первый взгляд, количество партитур может быть реальным, если хормейстер будет сочетать произведения разной степени сложности; включать фрагменты «будущего» репертуара в распевание, используя метод «забегания вперед» (прорабатывать фрагменты произведений репертуара нового учебного года); сохранять в репертуаре произведения разных лет.

Сегодня в организации творческой жизни хора большое значение имеет переосмысление и переустройство существовавшей ранее системы фестивалей и конкурсов детского творчества – городских, региональных, международных. Участие в конкурсе дает коллективу возможность проверить себя в ситуации состязательности, поднимает творческую планку, позволяет совмещать профессиональные и

культурно-познавательные задачи, а также сближает и сплачивает коллектив.

На конкурсах (для коллективов средних возможностей – фестивалей) коллективы демонстрируют 15–20-минутные выступления, способные наиболее полно показать их исполнительские возможности. Как правило, требования конкурса предполагают исполнение программы, включающей зарубежную и русскую классическую музыку, духовную музыку, произведение современного автора (местного или того, чьему творчеству посвящен конкурс), обработку народной песни. Условия конкурса регламентируют количество произведений без сопровождения (одно, большая половина) и время выступления.

Временные пропорции, отражающие репетиционный процесс (несколько месяцев) и концертного выступления (несколько минут) могут порой вызывать недоумение, но вся значимость повседневной работы хормейстера проявляется именно на сцене. Умение дирижера в концертном выступлении сохранить эмоциональное переживание, рожденное музыкой в процессе выучивания, поддержанное приемом слушателей и аплодисментами, во многом определяет судьбу коллектива, стабильность его существования.

Пение как форма проявления человеческой личности не находит полного объяснения учеными и наукой. Суть этого сложного физиологического и эмоционального процесса прекрасно отражена в исследованиях этномузыковеда Алана Мерриама, проводившего исследования в Западной Африке, обитатели которой на вопрос: «Почему люди музицируют?», отвечали: «Чтобы быть счастливыми»¹. Сегодня же приходится отмечать, что скудный сценический опыт большинства любительских хоровых коллективов является причиной того, что чувство радости творчества, удовлетворения от исполнения произведений, пережитое на репетиции, теряется на эстраде, поглощенное чувством страха. Следовательно, репетиционный процесс всегда должен быть нацелен на концертные выступления.

Успех выступлений хора во многом зависит от способности руководителя предусмотреть возможные ошибки и избежать их. При составлении конкурсной программы необходимо помнить следующее.

1. Первое произведение, помимо выполнения конкурсных требований, дает хору возможность адаптироваться в стрессовой ситуации и освоиться с акустикой концертного зала (к сожалению, довольно часто конкурсные выступления коллективов проходят без предварительной акустической репетиции). Желательно, чтобы оно было ярким, позволило певцам психологически войти в ситуацию, снять

¹ Homo musicus: Музыка и психология – 95. М., 1995. С. 29.

стресс, активизировать дыхание и певческий тонус, эмоционально адаптироваться к сцене, почувствовать акустику зала.

2. Отсутствие аплодисментов и психологической разрядки в паузах между произведениями требует быстрого переключения с одного сочинения на другое, поэтому тональный ряд программы должен быть выстроен с учетом наиболее удобного исполнения произведений без сопровождения.

3. Конкурсное выступление, как и концертное, должно иметь свою драматургию, в том числе продуманную кульминацию. Украшением последней может стать наличие солистов (вокалистов, инструменталистов).

4. Принцип контраста (темпового, ладового, жанрового, метрического, динамического и т. д.) дает возможность психологических и эмоциональных переключений.

5. Важно, чтобы исполняемые церковные песнопения предполагали возможность звучания на сцене, концертность с точки зрения формы, динамической и темповой шкалы.

6. Высокая степень сложности всех произведений программы выступления исключает эмоциональную разгрузку исполнителей; излишняя академичность, строгость, отсутствие момента «театрализации» выступления значительно снижают зрительское впечатление.

7. Нежелательны изменения в программе и последовательности произведений накануне выступления с учетом ее «впетости».

8. Нельзя недооценивать состояние здоровья, уровень эмоциональной и физической выносливости детей: быстрая утомляемость в условиях стресса, что часто приводит к обморочным состояниям.

Проблемы, поставленные в данной работе, основываются на обобщении опыта концертных и конкурсных выступлений множества хоровых коллективов. Это хоры детских музыкальных и общеобразовательных школ, школ искусств, Дворцов молодежи, Домов культуры, различающиеся по творческим направлениям (академические, народные, эстрадные), возрастным категориям (подготовительные, младшие, подростковые, молодежные, разновозрастные), количественному составу (малые, камерные, большие), социально-демографическим условиям (сельские, городские), наличию опыта (начинающие, существующие много лет, имеющие сложившиеся традиции).

Выбор репертуара хорового коллектива – процесс во многом субъективный. Здесь можно перефразировать известное выражение: «Скажи мне, что ты поешь, и я скажу тебе, кто ты». Задача любого хормейстера при подборе репертуара проявляется прежде всего в необходимости постоянно расширять свой исполнительский диапазон.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА

Пение – сложный психофизиологический процесс. Человеческий голос – особый Божий дар, а человеческий голосовой аппарат – самый сложный музыкальный инструмент из всех музыкальных инструментов. Его не пощупаешь, не увидишь его работы, поэтому процесс воспитания певческого голоса в академической манере требует особого подхода: обостренного внимания, длительного времени, трудолюбия, воли, терпения, любви к классическому звучанию и даже фанатизма, нетерпимости к негативным явлениям в пении.

При воспитании певческого голоса педагоги сталкиваются со следующими сложностями:

1) наличием различных голосовых и речевых дефектов (горловое, сиплое, вялое, носовое звучание, плохое произношение согласных Р, Л, С, Т, З, Ж и др.);

2) неверной интонацией (как в сторону повышения, так и в сторону понижения);

3) различными болезненными явлениями голосового аппарата, связанными как с общими заболеваниями, так и с инфекционными и с их осложнениями;

4) невосприимчивостью к указаниям преподавателя;

5) дурным влиянием современной эстрадной манеры пения (сип, хрип, крикливость и т. д.);

6) отсутствием вкуса к вокальному звучанию голоса;

7) ленью ума и др.

Особенно заметны певческие дефекты в современной эстрадной манере пения. Не секрет, что она ведет к деградации, порче голосов. По мнению врачей, заболеваниями голосового аппарата чаще всего страдают именно «эстрадники». Артистичность, выразительность исполнения заменяется непристойными движениями, яркой подсветкой, костюмами, неприятным тембровым звучанием. Кроме того, слишком часто в современных эстрадных группах для эмоционального возбуждения используются наркотики. К сожалению и стыду, подобного рода негативные тенденции стали появляться и в современных постановках классических опер («Травиата», «Тристан и Изольда», «Так поступают все женщины» и др.).

К вокальным навыкам относятся: певческое дыхание; работа всех резонаторов – головного, грудного, промежуточных; певческий «звук» и место звучания голоса; высокая позиция звука и опора звука; умение пользоваться различной вокализацией – legato, non legato,

staccato, marcato, aspirato и т. д.; раскрепощенная работа артикуляционного аппарата (дикция, артикуляция); высокая форманта гласных; определенная атака звука.

Дыхание – весьма важный компонент в воспитании певческого голоса. Подходов к овладению им очень много, и зачастую они противоречат друг другу. В разные эпохи певцы использовали различные типы дыхания. Это связано с индивидуальным строением голосового аппарата (в том числе дыхательного), с определенной психикой. Приемы певческого дыхания зависят от творчества композиторов, от жанра вокальных произведений. Например, при исполнении оперных произведений дыхание более «сильное», так как звук должен быть более сильным и полетным. При исполнении романсов, песен дыхание более «легкое», проточное.

Главное в певческом дыхании – свободный (незажатый), глубокий вдох, затем – фиксация вдоха и «озвученный» выдох, протяженный и экономичный до конца музыкального построения. Его еще называют «выдох на памяти вдоха». Многие маэстро рекомендовали использовать «опору дыхания». Одни советовали «опираться» на верхнюю диафрагму, другие – на «певческий пояс» (боковые реберные мышцы), третьи – на тазовую диафрагму, четвертые – на нижнюю круговую мышцу. И все же это чисто индивидуальные приспособления.

Навык «опоры звука» – это особое ощущение устойчивости звучания голоса, связанное с координацией работы голосового аппарата, дыхания и резонаторов. Высокая позиция звука зависит от работы всех компонентов голосового аппарата и, в частности, от «зевка» (купола неба), высокого резонирования, певческой форманты, артикуляционного аппарата (открытие рта, положение языка, мягкого неба), использования разных атак звука (мягкой, придыхательной, твердой).

Таким образом, техника владения голосом требует времени, терпения, воли, внимания, трудолюбия, заинтересованности, соучастия. Постепенность, поэтапность привития певческих навыков может привести к очень хорошим результатам. Вначале учащиеся ничего не понимают, боятся, ленятся. С приобретением певческих навыков появляются настоящий интерес и творческое «я». Ученики начинают вникать в сложную работу голосового аппарата и изучать классические вокальные произведения, использовать полученные вокальные навыки при исполнении арий и романсов, песен любого жанра. Со временем учащиеся начинают понимать, что академическое пение дает не только богатые возможности в вокальном исполнительстве, но помогает и в «лечении» многих певческих и речевых дефектов. И в частности, певческое дыхание не только организует певческий процесс, но дает жизненную энергию, следовательно, влияет на здоро-

вье. Все певческие навыки взаимосвязаны друг с другом и должны применяться комплексно. Для этого необходимо обостренное внимание, воля, терпение и желание.

Вокальное исполнение связано со словом. Эмоциональный характер произнесения слов позволяет передавать тонкие и яркие нюансы человеческих переживаний, будить эмоциональное соучастие слушателей. Примером может служить творчество выдающегося русского певца Ф.И. Шаляпина. Колоссальное значение имеет кантиленность, певучесть голоса, т. е. умение правильно вести мелодию. Мелодия – это королева музыки. Огромное значение имеет и техническая гибкость в исполнении фиоритур и коротких нот. Часто учащиеся неясно себе представляют важность исполнения пауз (прелюдии, постлюдии и т. д.). Пауза является средством выразительности, придает исполнению психологическую законченность. Особенно искусно, выразительно «держал» паузы Ф.И. Шаляпин. Этим он буквально потрясал слушателей.

Исключительно важную роль в становлении певца играет педагог. Он должен владеть певческими навыками; обладать вокальным чутьем (тонким внутренним вокальным слухом), т. е. хорошо слышать и разбирать работу голосового аппарата; быть требовательным и доброжелательным; постоянно знакомиться с научными изысканиями педагогов, ученых-физиологов; хорошо знать законы вокальной акустики; изучать и использовать в своей работе различные методы и приемы; быть ответственным за качество воспитания певцов.

Б. Д. Яркин

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ХОРОВОМ КЛАССЕ

Подготовка учителя музыки представляет собой сложный процесс, включающий комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих. В обобщенном виде структуру обучения можно представить так: общеобразовательный, психолого-педагогический, музыкально-теоретический, музыкально-исполнительский компоненты подготовки. Не умаляя достоинств и необходимости всех перечисленных структурных компонентов, коснемся последнего.

Из всех указанных составляющих самая трудоемкая и затратная – это музыкально-исполнительская подготовка, связанная с овладением исполнительским искусством. Как пишет В.Л. Живов, опираясь на слова академика Б.Г. Асафьева, жизнь музыкального сочинения собственно начинается только с момента его исполнения, то есть с мо-

мента его живого интонирования для слушателей. От исполнителя во многом зависят восприятие и оценка произведения слушателями¹. В работе школьного учителя музыки исполнительство занимает важное место, а отсюда понятно, насколько значимы в процессе его обучения исполнительская теория и практика.

Специалист, не владеющий определенным комплексом специальных музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков, которые поэтапно формируются в процессе длительного непрерывного изучения различных специальных дисциплин, не в состоянии совершить целостный творческий акт исполнения музыкального произведения. Для этого необходимо, прежде всего, сформировать: а) технику владения инструментом, без которой невозможно как таковое звуковое воплощение нотного текста; б) технику управления исполнительским процессом, разворачивающимся во времени на основе музыкально-теоретических знаний и исполнительской практики (собственно говоря, художественное мышление); в) технику управления психофизиологическими процессами, которая определяет концертное состояние исполнителя (включения волевых актов, например, для преодоления волнения, страха или иных препятствующих факторов в достижении художественного результата и пр.).

Музыканты, владеющие вышеперечисленными знаниями и навыками, апробированными в сценических условиях, испытывают влечение к этому виду профессиональной деятельности. Публичное выступление – это высшая точка напряжения всех интеллектуальных и духовных сил личности музыканта, предоставляющее возможность познать радость творчества. Вот почему к этому виду деятельности тянутся и дети, и взрослые люди.

С другой стороны, именно эта многозадачность, многоаспектность, трудоемкость, затратность, различные психологические барьеры исполнительской деятельности и приводят к большому отсеву среди музыкантов-исполнителей, пытающихся «покорить» сцену. Остаются единицы, способные к этому виду деятельности как среди учащихся и студентов различных музыкальных учебных заведений, так и среди дипломированных специалистов.

В первую очередь это относится к индивидуальному исполнительству. В этом смысле коллективное, и прежде всего хоровое, исполнительство предоставляет более широкие возможности учащимся с малыми и средними способностями реализовать свой индивидуальный исполнительский потенциал.

В связи с этим подчеркнем, что музыкально-педагогические факультеты, готовящие учителей музыки, в подавляющем большинстве

¹ См.: Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. М., 2003.

представлены контингентом студентов, во-первых, с широким спектром музыкальных специальностей (пианисты, баянисты, струнники, духовики, дирижеры-хоровики, вокалисты и др.); во-вторых, с различным уровнем довузовского образования (выпускники детских школ искусств, музыкальных и музыкально-педагогических училищ, педагогических училищ и училищ культуры, музыкальных студий и пр.). Причем, как правило, лучшие выпускники средне-специальных учебных заведений (потенциальные исполнители) поступают в консерватории и редко кто из них целенаправленно идет на музыкально-педагогический факультет. Причины разные (не будем углубляться, так как рамки данной статьи не позволяют дать всесторонний анализ).

Таким образом, хоровое исполнительство для многих становится наиболее доступным, а порой единственно возможным, позволяющим будущему музыканту-учителю сформировать исполнительские умения и навыки, а значит, познать и понять закономерности музыкального искусства. (Не случайно в детском музыкальном воспитании хоровое пение является ведущей музыкальной деятельностью.)

Однако достижение указанной цели нерасторжимо связано с подготовкой учителя музыки по многим специальным музыкальным предметам. Естественно, методика проведения хоровых занятий, в процессе которых разучиваются музыкальные произведения, не может не опираться на знания, умения и навыки, сформированные у студентов в рамках других учебных дисциплин. В «хоровом классе» происходит их апробация, адаптация, развитие и т. д., так же, как и знания, умения и навыки, полученные в «хоровом классе», находят свое отражение в других дисциплинах.

Для этого преподавателями-хормейстерами актуализируются имеющиеся музыкально-теоретические, вокальные, дирижерские знания, даются новые, сопоставляются различные виды исполнительской деятельности и др. В процессе хоровых занятий формируются и развиваются хормейстерские и вокальные навыки, совершенствуется мелодический и гармонический слух, формируется музыкальное мышление и мн. др. Все вышесказанное подчеркивает неоспоримую значимость учебного хорового класса в исполнительской подготовке учителя музыки.

ИНФОРМАЦИОННАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ ЯЗЫКА ДИРИЖИРОВАНИЯ

Понятие «язык» трактуется не только как система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым и грамматическим строем и служащая средством общения людей, но и как средство бессловесного общения. Следует отметить, что в тех областях деятельности, где использование естественного языка по каким-либо причинам невозможно или неэффективно, создаются и используются искусственные языки. Примером искусственного языка, обслуживающего область исполнительского искусства, служит дирижирование, которое, на наш взгляд, представляет собой искусственную конвенциональную кинетическую знаковую систему, основной семантической единицей которой является выразительное движение жеста, мимики и пантомимики. Выразительные движения являются материальной формой языка дирижирования. Подобно другим кинетическим системам элементы языка дирижирования заменяют элементы естественного языка, передавая необходимую информацию. На формирование семантических свойств элементов дирижерского языка оказали влияние исторически складывающиеся традиции, в частности исполнительская практика, наделяющая те или иные элементы дирижерского языка конкретными значениями. Например, прием «вступление» заменяет серию команд – внимание, дыхание, начало пения, прием «снятие» – окончание исполнения, жестовая модель тактирования (схема) заменяет счет, частота движения рук – указывает на темп исполнения, изменение интенсивности и амплитуды движения рук – передает динамику исполнения и т. п.

Феномен «информация» представляет собой комплекс сведений или данных, которые объективно отражают различные стороны окружающего мира и деятельности человека на определенном этапе развития общества. Существуют различные виды информации, среди которых присутствует сигнальная информация, передающая команды управления и оповещения.

Дирижирование, на наш взгляд, выступает в качестве информационной системы, в которой выразительные движения дирижерского аппарата являются основными сигналами, передающими информацию певцам хора. Содержание информации, передаваемой хормейстером певцам коллектива, связано с:

- организацией совместных действий исполнителей (одновременное и своевременное вступление и снятие партий, выполнение

агогических и динамических указаний, логическое развитие фразировки как формообразующего фактора);

- коррективкой технологии исполнительских действий (качество атаки звука и последующего звуковедения, степень насыщенности звука, объемность и активность артикуляции, тембровое разнообразие);

- уточнением степени энергетической насыщенности исполнения для передачи эмоционально-образного содержания исполняемого произведения.

Таким образом, дирижер как законодатель с помощью выразительных движений производит сигналы, несущие регулятивную и эмотивную информацию. Эти сигналы воспринимаются и декодируются певцами-исполнителями (реципиентом). Необходимым условием успешной передачи дирижером информации певцам является свободное владение дирижерской техникой, которая подчиняется слуховому представлению дирижера об исполняемой музыке.

С позиций теории информации, для эффективного осуществления процесса декодирования необходим точный расчет количества информации, т. е. информационной насыщенности. Информационная насыщенность языка дирижирования, на наш взгляд, определяется: а) оптимальной выразительностью движений дирижера, передающих содержание и смысл исполняемого произведения; б) целесообразностью регулятивных движений относительно текущей исполнительской ситуации с целью мобилизации профессионального потенциала певческого коллектива.

Целесообразная выразительность профессиональных действий дирижера является критерием информационной насыщенности языка дирижирования.

Критериями, определяющими степень информационной насыщенности языка дирижирования, используемого дирижером, являются:

- 1) *правильность* информации, которая обеспечивает ясность и убедительность требований дирижера и зависит от: а) точности выполнения дирижерской техники; б) экспрессивности внешнего облика дирижера;

- 2) *целенаправленность* информации, которая обеспечивает помощь певцам в решении исполнительских задач и зависит от: а) умения дирижера чутко откликаться на реальное звучание коллектива в сложившейся ситуации по ходу исполнения; б) технической оснащенности дирижера, способного передавать разнообразную ситуационно обусловленную информацию, призванную скорректировать звучание;

3) *своевременность* информации, которая обеспечивает исполнителей необходимыми указаниями в нужный момент и зависит от точности дирижера во временном отношении.

В качестве критериев, помогающих определить степень информационной насыщенности языка дирижирования при декодировании его исполнителями, могут выступать:

1) уровень профессиональной подготовки певцов, т. е. наличие у них знаний о профессии дирижера, о функциях языка дирижирования и значении отдельных элементов языка дирижирования;

2) богатство жизненного опыта певцов, в частности опыта взаимодействия с другими людьми и соответственно развитостью навыка понимания экспрессивного поведения другого человека (социальное восприятие).

Таким образом, информационная насыщенность языка дирижирования обусловлена опытом и профессионализмом двух взаимодействующих сторон: дирижера и исполнителей.

ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

И. А. Богомолова

ГODOVСКИЙ И НЕЙГАУЗ: УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК

Великий пианист, педагог и композитор Леопольд Годовский – фигура в истории российского музыкознания недостаточно изученная. Парадокс состоит в том, что о нем упоминают чаще в связи с деятельностью его ученика – Генриха Густавовича Нейгауза, имя которого золотыми буквами вписано в историю русской педагогики XX века. А ведь Годовский наряду с Бузони и Рахманиновым по праву считается основателем современного пианизма, и во многом благодаря его творческой активности и вкладу в исполнительское искусство рубежа XIX–XX веков сформировался нынешний взгляд на фортепианную технику.

Нейгауз учился у Годовского в Берлине в 1905–1906 годах частным образом одновременно со своей старшей сестрой, а затем в Вене в Meisterschule Императорской академии музыки в 1912–1913 годах. Идея выбора в качестве педагога знаменитого на весь мир «мага фортепианной техники» (так часто называли Годовского в музыкальных кругах) принадлежала Феликсу Михайловичу Блюменфельду – брату матери Генриха Густавовича. Тогда, в 1905 году, концерты Годовского в Москве и Санкт-Петербурге взбудоражили всю музыкальную общественность. Его исполнительская манера разительно отличалась от среднестатистической, даже такие «киты» русской музыкальной культуры, как Глазунов и Римский-Корсаков, были буквально заморожены пианистическим совершенством игры Годовского. Их привлек исполнительский стиль, сочетающий в себе эlegantность фортепианного воплощения, виртуозный блеск, красоту художественных идей с огромным количеством информации интеллектуального толка, особенно ценимой музыкальным ухом. Сам Нейгауз к этому выбору относился противоречиво. С одной стороны, он не устал подчеркивать, что общение с фигурой такого масштаба – событие в жизни музыканта экстраординарное: «...конечно, Годовский оказал на меня колоссальное влияние...»; «...я готов был встать на колени перед Годовским...» «...игру Годовского я слушал постоянно. Какая точность! И какая пластика! Интересно было не только слушать, но и

смотреть, как он сам играет»¹, – так говорил он о берлинском периоде своей жизни в беседе с Б. Тепловым и А. Вицинским. Но, с другой стороны, неоднократно сожалел о том, что не учился в Московской консерватории и не получил классического русского музыкального образования.

После окончания обучения общение учителя и ученика почти прекратилось, но влияние музыкантских постулатов Годовского осталось. Оно прослеживается как в педагогической деятельности Нейгауза, о роли которой в формировании российской пианистической школы хорошо известно и значение которой трудно переоценить, так и в методических трудах «великого Генриха». Задачей настоящей статьи является попытка сопоставления некоторых тезисов педагогики учителя и ученика и анализ причин их столь различной практической успешности.

Начнем с представлений обоих мастеров о фортепианной технике. По Годовскому, техника – это вторая составляющая пианистического мастерства в триаде «механика – техника – исполнительство». Годовский определяет ее как искусство игры на инструменте вообще. В отличие от механики техника адресована не физиологии, а интеллекту и включает в себя все выразительные средства, имеющиеся в распоряжении пианиста: ритм, темп, агогику, фразировку, динамику, акцентировку, педализацию и т. д. Мастерство же исполнителя зависит от ясности понимания роли всех этих средств в создании музыкального образа и умения их конкретного применения. «Выработка механических способностей без настоящей технической хватки ставит пианиста в один ряд с музыкальным механизмом, который может играть по нотам с теми скоростью и силой, которые требует от него оператор»².

По определению Нейгауза, техника и есть искусство (от греческого «тэхне» – искусство). «Любое усовершенствование техники есть усовершенствование искусства, а значит, помогает выявлению содержания, «сокровенного смысла», другими словами, является материей, реальной плотью искусства. Беда в том, что многие играющие на фортепиано под словом «техника» подразумевают только беглость, быстроту, ровность, бравуру – иногда преимущественно «блеск и треск» – то есть отдельные элементы техники, а не т е х н и к у

¹ Показательный урок и лекция для педагогов. Беседы с Б. Тепловым и А. Вицинским (стенограммы) // Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 4. М., 1976. С. 56, 60, 63.

² Cooke J.F. Great Pianists on Piano Playing. Philad., 1917. P. 134.

в ц е л о м (здесь и далее разрядка автора. – И. Б.), как ее понимали греки и как ее понимает настоящий художник»¹.

Из приведенных высказываний ясно, что понимание роли и само определение сути пианистической техники схоже у обоих мастеров.

Общность обнаруживают и взгляды на роль упражнений в разработке пианистического мастерства. Так, Годовский считал, что упражнение должно быть отделено от художественной задачи, поскольку если техническая проблема усложняется музыкальной, то страдают обе. Однако мастер предлагал упражняться в определенных видах техники, представляя конкретные разделы музыкальных сочинений, где эта техническая задача должна будет иметь художественно законченное воплощение. Об этом свидетельствуют выходявшие в Сент-Луисе в 1915–1918 годах тетради упражнений с выдержками из сочинений виртуозного фортепианного репертуара.

Нейгауз также разделял работу над упражнениями на два момента: разрешение технических задач в художественных музыкальных произведениях (которые «проходятся» в классе) и преодоление трудностей в некоем «чистом» виде, то есть в упражнениях на тот или иной «элемент» фортепианной техники»².

Одним из центральных моментов в педагогике и Нейгауза и Годовского были вопросы свободы пианистического аппарата. Для обоих открытие механизмов весовой игры и релаксации выражалось в том, что играть на рояле должно быть физически легко, а все исполнительские трудности касаются лишь интеллектуальной и эмоциональной сфер. Нейгауз любил вспоминать об игре Годовского, которую он наблюдал дома у маэстро: «Было восхитительно смотреть на эти небольшие (сам он был маленький), как бы выточенные из мрамора, удивительно красивые руки (как бывает красивой хорошая скаковая лошадь или тело великолепного физкультурника) и наблюдать, с какой «простотой», легкостью, гибкостью, логикой, я бы сказал «мудростью» они выполняли сверхакробатические задачи. Главное впечатление: все страшно просто, естественно, к р а с и в о и не стоит н и к а к о г о т р у д а. Но переведите ваш взгляд с рук на его лицо. Невероятная сосредоточенность, напряженнейшее внимание; глаза с опущенными веками, в рисунке бровей, в очертаниях лба выражение мысли, мысли огромной сосредоточенности – и больше ничего! Тут вы сразу соображали, как дорого стоит эта кажущаяся легкость, простота; какая громадная духовная энергия нужна была для

¹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1988. С. 12.

² Хлудова Т. О педагогических принципах Г. Нейгауза // Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 1 М., 1965. С. 181.

ее создания. Вот откуда берется настоящая техника!»¹. Вообще вклад Годовского в методику правильного с физиологической точки зрения преподавания трудно переоценить. Современность подхода к этой проблеме тем более важно подчеркнуть, что возникала она на фоне самых различных толкований о путях технического воспитания: от полного отказа от пальцевых упражнений в пользу весовой игры, до устойчивого бытования старой системы, принципиально отказывающей весу и «релаксации» в самом праве на существование.

Параллели взглядов учителя и ученика обнаруживаются и во многом другом. Например, для обоих музыкантов чрезвычайно острой была проблема совмещения концертирования и педагогики, хотя удельный вес преподавания в жизни каждого был различен. Если для Годовского педагогика была лишь существенной заботой среди госторольных поездок, занимая по значимости последнее место за исполнительством и композицией, то Нейгауз зачастую воспринимал преподавание как огромные временные и эмоциональные затраты в ущерб концертированию. И у Годовского и у Нейгауза были ученики, музыкальный и пианистический потенциал которых был очень различен. Методы преподавания в зависимости от уровня способностей существенно отличались. Годовский, если чувствовал бесполезность усилий, был скуп на замечания или же, напротив, становился резок и беспощаден. Хотя при необходимости публичного выступления слабого ученика начинал действовать принцип педагогической диктатуры. Суть его состояла в том, что при правильной комбинации выразительных средств педагог мог создать с учеником убедительную, но несколько суррогатную трактовку произведения и иллюзию музыкальности исполнителя.

У Нейгауза по этому поводу читаем: «Польза ... императивного принципа и его применения ... общеизвестна... Всякий опытный педагог-практик знает, сколько отклонений от «военной дисциплины» возможно в зависимости от ученика и его характера... С учениками, лишенными артистизма и инициативы, я, естественно, прибегал к первоначальному императивному методу. Когда ученик сам не предлагает никакого исполнительского замысла, за него и для него работает педагог – в надежде, что в будущем когда-нибудь он проявит свою личность. С сильно одаренными учениками я был обычно гораздо более либерален»².

В качестве иллюстрации своего тезиса Нейгауз приводит пример из периода своего ученичества у Годовского: «Мой учитель Годовский сказал на третьем уроке со мной, когда я никак не мог (потому что не

¹ Нейгауз Г. Указ. соч. С. 95.

² Там же. С. 152.

хотел) сделать слишком (на мой вкус) «изящный нюанс в пьесе Шопена: "Ну ладно, у вас есть собственная индивидуальность, и я не буду ее ущемлять"»¹.

Оба мастера часто говорили о пользе преподавания для музыканта в связи с необходимостью четкого осознания пианистических процессов и умения доступно и ясно сформулировать пути преодоления трудностей, как технологических, так и художественных. О понимании Годовским соотношения интуиции и разума свидетельствует следующее высказывание: «Все, что делает пианист, должно иметь объяснение, ни одно из его действий не должно оставаться смутным... Музыкант, который интуитивно делает замечательные вещи и не может объяснить, каким именно образом, уподобляется ребенку... Я называю таких музыкантов талантливыми любителями... Я верю в самопроизвольность интуитивного вдохновения, но я утверждаю также, что оно должно быть до конца пропущено через сознание. Разум должен контролировать сердце»². Все вышесказанное имеет непосредственное отношение к педагогическому (да и к исполнительскому) credo Годовского, которое он сформулировал следующим образом: «Когда я прошу Вас сделать что-то определенным образом, то я должен быть в состоянии объяснить, для чего это необходимо... Если же я не смогу аргументировать свои соображения ... я не имею права требовать их выполнения»³.

У Нейгауза по этому поводу находим следующее: «...почему это место нас так волнует, мы ищем дедуктивно реального, коренящегося в самой материи музыки подтверждения и посильного объяснения нашего столь несомненного и сильного эстетического переживания. Это не может не подействовать на исполнение; когда углубляешься в свое ощущение прекрасного и пытаешься понять, откуда оно возникло, что было объективной его причиной, тогда только постигаешь бесконечные закономерности искусства и испытываешь новую радость от того, что разум по-своему освещает то, что непосредственно переживаешь в чувстве. В оправдание этих строк хочется опять напомнить гениально-лаконичное определение Пушкина: «Вдохновение есть расположение души к живейшему восприятию впечатлений и соображений». Тот, кто только переживает искусство, остается навсегда лишь любителем; тот, кто только размышляет о нем, будет исследователем-музыковедом; исполнитель-

¹ Нейгауз Г. Указ. соч. С. 152.

² MacLean R.A. Composite Lesson with Godowsky // The Musical News. 1917. № 1350. P. 21.

³ Op. cit. P. 21.

лю необходим синтез тезы и антитезы: «живейшего восприятия» и «соображения»¹.

Важность сознательного подхода к игре на фортепиано выражалась не только в способности осознать равным образом как цель, так и средства ее воплощения на клавиатуре. Для полноты интерпретации, для выработки исполнительской концепции Годовский считал необходимым владение комплексом музыкальных знаний по истории музыки, анализу, гармонии и т.д. Очевидность такого подхода к обучению сейчас не вызывает сомнений, но на рубеже XIX–XX веков эти установки были скорее исключением, чем правилом.

У Нейгауза положе: «...учитель игры на любом инструменте ... должен быть прежде всего учителем м у з ы к и, т. е. ее разъяснителем и толкователем. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащегося: тут уже совершенно неизбежен к о м п л е к с н ы й метод преподавания, т. е. учитель должен не только довести до ученика так называемое содержание произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры, короче, он должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано»².

Проводить аналогии можно и дальше, но вряд ли это целесообразно. С уверенностью можно сказать, что непосредственное сравнение педагогических установок Нейгауза и Годовского обнаруживает значительное количество перекрестных связей как в общих положениях, так и в частностях. В методических вопросах – это отношение к пианизму вообще, к технической работе, к применению упражнений и фактурных вариантов; в художественных – безусловный приоритет музыкальных задач над прочими.

Почему же педагогика Годовского, несмотря на жизненность ее основных положений, не дала таких блестящих результатов, как педагогика Нейгауза? Из пианистов, получивших мировое признание, мы можем кроме Нейгауза назвать Яна Сметерлина и Исаака Добровейна. Почему мы не можем говорить о возникновении школы, хотя все предпосылки для этого имелись? Причина, как нам представляется, кроется в психологических аспектах преподавания Годовского. По воспоминаниям многих, Годовский никогда не пытался вдохновить не очень способного ученика, не пытался заглянуть глубже в его душу, наметить сложные художественные задачи. При малейших слуховых дефектах исполнения он тут же терял интерес к происходяще-

¹ Нейгауз Г. Указ. соч. С. 150–151.

² Там же. С. 148–149.

му, причем иногда холодно и бесстрастно констатировал безотрадность услышанного, а иногда взрывался настолько, что сарказм высказываний мог уничтожить всякую надежду и веру исполнителя в собственные силы. В повседневных занятиях, особенно с малоодаренными студентами, он был резок, ядовит и немногословен, поскольку осознавал бесперспективность энергетических затрат. Придавая огромное значение точному прочтению авторского текста, он требовал неукоснительного соблюдения всех нюансов, динамических и артикуляционных указаний, самых незначительных ремарок, считая, что показателем знания текста может служить способность безошибочно воспроизвести его на бумаге по памяти. Обязательным было и знание Urtext'a, а также всех существующих редакций произведения, причем требовалось умение отличать авторские ремарки от редакторских для того, чтобы проявлять безоговорочное уважение к первым и критически-избирательное отношение к последним. Годовский, яростно ненавидевший небрежность и поверхностность, «возможно, сам того не желая, подавлял многих музыкантов беспощадностью в следовании букве текста... Чрезмерные требования учителя вынуждали пианистов слишком много времени уделять деталям... Убежденный, что тот, кто не сможет выполнить их, ничего не стоит, Годовский не переставал навешивать ярлыки и высмеивать недостатки»¹. При публичности преподавания это все было особенно болезненным.

В последний, американский, период (1914–1938) Годовский отказался от регулярной педагогической деятельности в пользу кратковременных курсов и мастер-классов, на которых вдохновлялся и с редкой душевной щедростью делился всеми секретами и тайнами пианизма, которые накопил за свою пятидесятилетнюю исполнительскую жизнь. Обычно на акциях такого рода присутствовало до 120 как восторженных, так и скептически настроенных музыкантов. Для всех них скоро становилось очевидным, что «ежедневный контакт с великим мастером способен творить чудеса. Его (Годовского. – И. Б.) артистическое воображение, вкус и чувство пианистической ценности были безукоризненными... Слушать Годовского, комментирующего то или иное произведение, рассуждающего об особенностях его исполнения и требуемых для этого технических данных, было впечатлением незабываемым. Он как бы вдыхал в сочинение новую жизнь, насыщал его свежими живительными соками, усиливая красоту музыки и воскрешая дух старых мастеров. Годовский делился с нами своими мыслями. Его совершенно не волновало то впечатление, которое

¹ Chasins A. Speaking of Pianists. N.-Y., 1958. P. 58.

производят его замечания на исполнителя и аудиторию»¹. Так писал о впечатлениях от мастер-классов Годовского известный американский пианист русского происхождения А. Козлов, посещавший их в 1933 году.

Педагогика никогда не была делом жизни Годовского, хотя он и сознавал пользу умеренного преподавания для концертирующего артиста, которую видел, прежде всего, в анализе собственных представлений о пианизме и выработке на их основе наиболее эффективных путей совершенствования исполнительского мастерства. В этой связи педагогические установки Годовского и его пианистические убеждения целиком совпадают – бесконечное проникновение в авторский замысел, неустанные поиски средств, которые позволили бы с наибольшей убедительностью и силой воплотить авторскую идею в звуках, неприятие какого бы то ни было проявления невнимательности и небрежности в отношении трактуемого текста.

Сознавая несовершенство европейской и американской моделей музыкального образования, Годовский мечтал о создании школы для одаренных музыкантов, где талантливые пианисты со всего мира независимо от материального положения могли бы получить все самое лучшее. В конце жизни, уже отойдя от активной концертной практики, Годовский разработал конкретный план создания, принципы организации и устав всемирной музыкальной фортепианной академии, где его взгляды на перспективы воспитания пианистов получили соответствующее оформление. К сожалению, дожидаться воплощения своей мечты Годовскому было не суждено. В существующей же системе музыкального образования Годовский работать не хотел, поскольку считал, что не нужно учить музыке человека, талант которого не чистое золото. Этот достаточно пессимистический тезис и служит, по нашему мнению, основным объяснением различной результативности преподавания учителя и ученика. Нейгауз, в отличие от Годовского, верил в способность талантливого педагога создавать культурную почву, на которой будут произрастать музыкальные таланты, составляющие гордость любой страны. И плеяда воспитанных Нейгаузом пианистов лучшее тому подтверждение.

¹ Nicholas J. Godowsky the pianists' pianist. Sussex, 1989. P. 150.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА СТРУННЫХ ТЕМПЕРИРОВАННЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

В течение последнего десятилетия наша страна, находясь в состоянии реформирования, настойчиво ищет в мировом сообществе свое достойное место. В условиях жесткой конкуренции на мировом рынке наши музыканты вполне успешно адаптируются, а зачастую и теснят зарубежных исполнителей и педагогов. Причина в том, что в прошлом веке в России сформировалась конкурентоспособная система профессионального обучения музыкантов. Эта система, прекрасно отлаженная и выверенная с точки зрения педагогических и методических принципов, основана на взаимосвязи и дополнении различных ступеней обучения от школы до вуза. В ее основе лежит государственное финансирование, очень незначительное с точки зрения процентного соотношения с ВВП и с бюджетом культуры в целом. Эффективность работы такой системы подтверждена многочисленными фактами: основу большинства ведущих оркестров в мире составляют выходцы из Юго-Восточной Азии, России, стран СНГ и Восточной Европы. Именно в этих регионах в разное время активно создавалась и работала (или продолжает работать) государственная система профессионального музыкального образования. Выходцев из стран Западной Европы, где практически отсутствуют начальное и среднее звенья, единицы! Объемы же государственного финансирования системы профессионального музыкального образования в Китае и других странах региона настораживают. Из шести лучших скрипачей Нью-Йоркского филармонического симфонического оркестра в сезоне 2004–2005 годов четверо – выходцы из стран Азии! В этой связи пугающим и абсурдным кажется тот факт, что в числе национальных проектов нынешней власти нет проекта по культуре!

С другой стороны, если мы говорим о России как о великой державе, то необходимо спланировать и осуществить мировую культурную экспансию! В этом случае в ее авангарде могли бы стать не только эффективно работающая образовательная система, но и исполнительство на русских народных инструментах.

Большинство струнных темперированных инструментов сохранило ярко выраженные национальные черты. Это связано с тем, что их выход на историческую сцену европейской национальной культуры состоялся немногим более 120 лет назад (как у домры и балалайки). Развитие гитары и мандолины шло менее заметно, так как не было связано со «столбовой дорогой развития европейской музыкальной культуры» – симфоническим оркестром. На сегодняшний день основ-

ную массу исполнителей на струнных темперированных инструментах составляют именно домристы и балалаечники. В немалой степени это связано и с бурным развитием оркестрового музицирования на русских народных инструментах.

Уникальность домры и балалайки состоит в том, что мы имеем мощное академическое направление в исполнительстве, представители которого общаются с публикой любого государства на доступном и понятном «западно-европейском музыкальном языке». Наши исполнители воспитываются на лучших образцах музыкальной классики, впитывают лучшие черты отечественной исполнительской школы, основанной на вековых традициях русской и скрипичной педагогики. Репертуарные возможности простираются от музыки клавесинистов до оригинальных сочинений композиторов XX и XXI столетий. За последние десятилетия накоплен солидный репертуар, созданный российскими композиторами с мировыми именами: С. Губайдуллиной, С. Слонимским, Э. Денисовым, А. Эшпаем, А. Шнитке, С. Беринским, Г. Баншиковым, А. Холминовым, Е. Погдайцем, М. Броннером, Р. Леденевым и др.

Сочетание ярко выраженных национальных черт и академических традиций в исполнительстве делают домру, балалайку, баян наиболее значимыми в мировой культуре экспансии России. Однако внутри страны мы зачастую наблюдаем парадоксальную ситуацию, когда некоторые представители нашей культуры упорно игнорируют процессы, происходящие в исполнительстве на баяне, домре и балалайке. По меньшей мере удивление вызывает фраза одного из редакторов канала «Культура» о том, что народные инструменты «не входят в наш формат», что они «нам не интересны!» (В Израиле, кстати, интересны, иммигрировав, мы все автоматически становимся «русскими» независимо от национальности!)

Абсолютный приоритет в становлении системы профессионального образования на струнных темперированных инструментах и на баяне принадлежит России. Это связано с тем, что письменная традиция в исполнительстве на данных инструментах как предвестник профессионального академического направления сформировалась лишь на рубеже XIX–XX веков после реформ В.В. Андреева, Н.И. Белобородова и их сподвижников. Относительно поздний выход на историческую сцену академического исполнительства на струнных темперированных инструментах и на баяне обусловил и ряд особенностей в их развитии.

В конце XIX – первой четверти XX века классы и общедоступные курсы по обучению игре на этих инструментах существовали при оркестрах (Великорусский оркестр в Санкт-Петербурге, оркестр хроматических гармоник Н.И. Белобородова в Туле и т. д.). Начиная с 1924

года открылись отделения народных инструментов в музыкальных техникумах Киева, Москвы, Санкт-Петербурга и других городов. Потребность в дальнейшем обучении выпускников средних специальных учебных заведений сделала актуальным открытие факультетов народных инструментов в вузах: в 1926 году – в Харькове, в 1928 – в Киеве. Правда, сначала обучение проводилось совместно с хоровыми капельмейстерами, и лишь в 1932 году была образована отдельная кафедра.

Отсутствие профессоров-специалистов предопределило еще одну особенность становления этой системы образования: основателями и первыми заведующими кафедр стали прекрасные музыканты с теоретическим и исполнительским образованием. Такое образование имели и М.М. Гелис (основатель киевской кафедры), и А.С. Илюхин (основатель факультета народных инструментов РАМ им. Гнесиных). Это определило сугубо академический и высокопрофессиональный уровень основ методики обучения на струнных темперированных инструментах и на баяне.

Репрессии 1930-х годов и Великая Отечественная война приостановили процесс формирования вузовского звена системы профессионального образования. Однако рост исполнительского мастерства солистов (на эти годы приходится расцвет творчества таких музыкантов, как А.Я. Александров, Н.П. Осипов, П.И. Нечепоренко, Н.И. Ризоль, И.Я. Паницкий), ставший очевидным на Первом Всероссийском смотре-конкурсе исполнителей на русских народных инструментах в Москве в 1939 году, создал серьезные предпосылки для продолжения развития системы образования.

Поворотным событием стало открытие в 1948 году факультета народных инструментов в ГМПИ им. Гнесиных. Воспитанники факультета – это не просто выдающиеся исполнители и педагоги. Они определяют и определяют ключевые направления в развитии исполнительства на народных инструментах не только в России, но и в мире!

Очередной этап становления системы высшего профессионального музыкального образования был связан с «оттепелью» 1960-х годов. В этот период открываются факультеты русских народных инструментов в Ленинградской и Уральской консерваториях, ставшие вслед за ГМПИ им. Гнесиных кузницей кадров для народно-инструментального жанра.

Реформы 1990-х годов, повлекшие за собой тяжелейшие последствия для страны, привлекли к парадоксальному результату: крах централизации открыл возможность проявить себя талантливым и профессиональным музыкантам и руководителям. Культурный потенциал нашей интеллигенции, сдерживаемый авторитарной систе-

мой, раскрылся в полной мере и поставил в тяжелое положение новых российских чиновников! Открылось большое количество новых музыкальных вузов, профессиональных оркестров и ансамблей. Сейчас все чаще на федеральном уровне говорят о том, что количество музыкантов избыточно! При этом далеко не в каждом крупном областном центре, не говоря о районных городах, можно услышать концерт исполнителей на баяне, домре, балалайке. В некоторых регионах таких концертов не было более десяти лет! Мы получили целое поколение, которое не имеет ни малейшего представления о национальной культуре своей страны! Как итог – зарождающийся фашизм, который заполняет собой пространство, отданное властью, игнорировавшей воспитательную и просветительскую политику! Самое примечательное в том, что почти все коллективы, молодые вузы и филармонии финансируются из местных бюджетов, а больше всего призывов и чудовищных реформ, имеющих своей целью уничтожение российской культуры, иницируется в кабинетах «московских» (коренных москвичей там нет) чиновников! Ни один губернатор ни разу не высказался о том, что надо сократить расходы на культуру в своем регионе! Наоборот, пример многих, в том числе и В.Е. Позгалева в Вологде, говорит о поддержке культурных проектов, которые могли бы сделать честь любой столице! Пример тому – крупнейший конкурс для народных инструментов «Кубок Севера» в Череповце! Причина видится в том, что губернаторы на местах гораздо лучше федеральных чиновников понимают важность поддержки образования и культуры, поскольку это напрямую связано с будущим региона, с его потенциалом! Если посмотреть статистику, то оказывается, что дети, учившиеся в музыкальных школах и школах искусств, практически не попадают в тюрьму! Не случайно в Японии ввели всеобщее музыкальное образование – а они просто так ничего делать не будут! И деньги умеют считать получше наших министров! Есть о чем задуматься!

Система образования на струнных народных инструментах за рубежом формируется с отставанием от России примерно на сто лет. Ее становление всецело зависит от развития и пропаганды академического исполнительства на струнных народных инструментах. На сегодняшний день наиболее значимых успехов добились балалаечники Франции. В Париже в трех учебных заведениях преподается балалайка. Среди исполнителей известны М. Макаренко, Г. Свистунов, П. Жаке, Н. Кедров. Последний удостоился второй премии на первом Международном конкурсе «Кубок Севера» в 1992 году. Наиболее характерна ситуация в США, Европе и Японии. Обучение ведется частным образом и связано с деятельностью оркестров русских народных инструментов, которых только в Америке больше пятнадцати. Необ-

ходимо отметить, что без создания отлаженной системы образования перспективы воспитать выдающихся исполнителей иллюзорны!

Важным фактором зарубежного исполнительства и педагогики стала деятельность музыкантов, покинувших Россию за последние 20 лет. Зачастую это профессионалы экстра-класса! Например, профессор Уральской консерватории домристка Т.И. Вольская, О.Х. Гитлин (балалайка), И.А. Ерохина (домра), М.И. Шейкман (домра) и др. Их большая востребованность подтверждает спрос на преподавателей, обучающихся игре на русских народных инструментах, на мировом рынке образовательных услуг.

В заключение хотелось бы подвести некоторые итоги. Российская система профессионального музыкального образования превосходит многие аналогичные системы в мире. Она является абсолютно конкурентоспособной на мировом рынке образовательных услуг. Попытки ее реформирования, ведущие к резкому сокращению бюджетного финансирования и приватизации, без официального лоббирования на международных рынках для привлечения значительного контингента иностранных студентов, приведут к уничтожению системы и потере Россией своих приобретенных позиций в этой сфере. Русские народные инструменты, сочетая в себе сохранившиеся ярко выраженные национальные черты и освоившие достижения мирового академического исполнительства, могли бы стать в авангарде культурной экспансии России, если мы говорим о ней как о великой державе.

В. Ф. Горбенко

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ЕГУ им. И. А. БУНИНА

Музыкально-педагогический факультет Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина был создан в 1994 году на базе факультета педагогики и методики начального обучения. Профессиональная подготовка ведется по специальности 030700 – «Музыкальное образование». Прием на факультет осуществляется на базе общего среднего образования при наличии музыкальной подготовки в объеме ДМШ (срок обучения 5 лет) или на базе среднего специального образования в объеме педагогического колледжа, училища культуры или музыкального училища (срок обучения 3 года).

Нет необходимости много говорить о значении инструментальной подготовки будущего учителя музыки – это аксиома. В то же время десятилетняя практика дает основание выделить противоречие, су-

щественно осложняющее этот процесс. Оно заключается в том, что далеко не все выпускники музыкальных училищ, имеющие основательную инструментальную подготовку, осознают специфику будущей педагогической профессии, а выпускники педагогических колледжей, напротив, уступают именно в инструментальной подготовке. Что касается школьников, то они в подавляющем большинстве уступают и тем и другим. Естественно, такой пестрый состав студентов требует особого подхода к организации индивидуальных занятий.

Одним из средств, на наш взгляд, служат разнообразные формы поощрения лучших исполнителей (прежде всего, предоставление возможности принять участие в различных конкурсах и фестивалях), что способствует созданию на факультете атмосферы творческого соревнования. Успехи однокурсников становятся действенным импульсом для формирования положительной мотивации у остальных студентов, что в конечном итоге влияет на общий рост исполнительского мастерства будущих учителей музыки.

Начиная с 1998 года факультет при активной поддержке ректората стал поощрять участие преподавателей и студентов в различных фестивалях и конкурсах. Начало было скромным – на базе факультета был организован конкурс баянистов, в котором кроме студентов факультета участвовали студенты педагогических колледжей и музыкальных училищ.

Следующим шагом было участие ряда студентов в фестивале студенческого творчества «Фестос» в Москве. Выступавшие на фестивале дуэт баянистов и дуэт аккордеонистов и четыре солиста стали лауреатами. С 1999 года участие баянистов факультета в фестивале стало регулярным – меняются имена, но неизменно наши студенты оказываются в числе лауреатов. Дуэт баянистов (класс профессора В.А. Завального), ставший лауреатом «Фестоса», принял участие в Международном конкурсе исполнителей на народных инструментах «Балтика-гармоника» в Санкт-Петербурге и был награжден грамотой.

В то же время успехи факультета были бы, на наш взгляд, более значительными, если бы не трудности, обусловленные изменениями в социально-экономической жизни страны, которые неизбежно сказываются на уровне развития культуры, в том числе и музыкальной. Не последнюю роль играют и такие факторы, как снижение престижа педагогической деятельности, демографический спад, заметное ухудшение качества инструментальной подготовки в детских музыкальных школах.

Многолетняя практика подготовки будущих учителей музыки и участие в приемных экзаменах позволяют выделить ряд недостатков в инструментальной подготовке абитуриентов. Речь в первую оче-

редь идет об основах игры на баяне. Недостатки можно объединить в следующие группы: постановка инструмента, постановка рук, меховедение и фразировка, звукообразование и звуковедение, техника аккомпанемента. Эти недостатки не могут быть объяснены лишь экономическими или иными трудностями, а самое печальное заключается в том, что проблема не является локальной, присущей только одной школе или региону.

Времени на исправление этих недостатков уходит очень много. В некоторых особо тяжелых случаях возникает мысль о том, что было бы лучше, если бы студент не имел вообще никакой довузовской музыкальной подготовки. Такими недостатками часто страдают и выпускники педагогических колледжей и училищ, что приводит к созданию почти непреодолимых в будущем преград для дальнейшего совершенствования инструментальной подготовки.

Особо следует сказать о штрихах и о технике исполнения аккомпанемента. Отношение к исполнению штрихов формальное, часто оторванное от характера произведения. В левой руке наиболее частый недостаток – поверхностный бас и вязкий, перетянутый по времени и довольно часто акцентируемый аккорд. В результате в аккомпанементе, во-первых, смещается сильная доля, приходящаяся на бас, аккорд звучит громко, навязчиво, заглушая мелодию, а во-вторых, проявляется еще одна скрытая трудность – ограниченность ускорения темпа. Такое пренебрежительное отношение части студентов к аккомпанементу приводит и еще к одному последствию: несмотря на всю красоту звучания полифонических произведений, исполняемых на баяне, многие студенты не могут и не любят играть полифонию.

Все сказанное выше является результатом анализа многолетней практики подготовки учителей музыки в рамках музыкально-педагогического факультета. Хотелось бы, чтобы перечисленные проблемы довузовской инструментальной подготовки студентов были расценены лишь как попытка обобщения, а не стремление свалить всю вину на преподавателей ДМШ. В то же время разумная доля «школярства» в их работе не помешала бы – вооружи они своих учеников той «школой», без которой движение вперед немыслимо и благодаря которой перспективы дальнейшего развития творческой индивидуальности были бы более яркими.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕЛОЖЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СКРИПИЧНОГО РЕПЕРТУАРА ДЛЯ ДОМРЫ

В исполнительской практике широко используются переложения и транскрипции произведений, в оригинале написанные для других инструментов. Хорошо известны транскрипции И.С. Баха, К. Таузига, Ф. Листа, Ф. Бузони, П. Казальса, А. Сеговия, С. С. Прокофьева и других выдающихся композиторов и инструменталистов. Можно выделить несколько видов переложений.

1. Собственно *переложение* (от фр. – приводить в порядок, устраивать) – приспособление музыкального произведения, написанного для одного инструмента (или голоса) или состава инструментов (голосов) для исполнения на другом инструменте, либо другим составом инструментов. Переложение допускает небольшое изменение текста оригинала в целях его наиболее убедительной передачи средствами другого инструмента.

2. *Аранжировка* – приспособление музыкального произведения для исполнения другим инструментом или составом инструментов, а также облегченное изложение произведения для исполнения на том же инструменте.

3. *Транскрипция* (от лат. – переписывание) – самая свободная из обработок. Это концертное произведение, в основе которого лежит пьеса, в оригинале написанная для другого инструмента. Транскрипция допускает изменение структуры произведения, включение каденций, видоизменение фактуры.

4. *Фантазия, парафраз, обработка, вариации* – виртуозные в большинстве случаев инструментальные пьесы на темы популярных арий, танцев, народных песен.

Использование переложений в репертуаре трехструнной домры – это необходимость, связанная с ограниченным количеством оригинальных произведений для этого инструмента. Причиной является короткий по сравнению с другими инструментами период развития домрового исполнительства. Основу оригинального репертуара для домры составляют обработки народных мелодий и сочинения отечественных и зарубежных композиторов XX века. Таким образом, переложения из репертуара других инструментов (скрипки, альты, виолончели, флейты, гобоя, фортепиано) и вокальной музыки – единственный возможный выход из положения.

В данной работе речь пойдет об особенностях переложения произведений скрипичного репертуара для домры.

Процесс переложения можно разделить на несколько этапов:

- выбор произведения;
- собственно переложение;
- сопоставление с оригиналом;
- практическая апробация.

Остановимся на особенностях каждого из них.

Выбирая для переложения ту или иную пьесу, сочиненную для одного или нескольких музыкальных инструментов, необходимо представить, как его звучание на домре будет соотноситься с авторским замыслом. Следует избегать переложения специфических скрипичных сочинений, идею которых нельзя передать исполнительскими средствами домры.

Любое музыкальное произведение рассчитано на определенное инструментальное звучание, и соответственно переложение его для другого инструмента является вторжением в композиторский замысел. Использование разнообразных инструментальных средств и возможностей в переложениях должно быть направлено на создание того мира образов, который задуман автором оригинала.

В индивидуально-неповторимом музыкальном образе все выразительные средства выступают как единый комплекс и направлены на создание определенного характера звучания. При переложении одни из них должны быть сохранены, а другие – видоизменены в известных пределах. К первым следует отнести мелодию, гармонию, структуру, ко вторым – фактуру, динамику, штрихи.

Пожалуй, наибольшая трудность, возникающая при переложении для домры скрипичных сочинений – это разница в диапазонах инструментов: от «соль» малой октавы до «фа» пятой у скрипки, от «ми» первой октавы до «фа» четвертой у трехструнной домры.

Можно выделить несколько видов приспособления авторского текста:

- увеличение диапазона домры при помощи перестройки третьей струны с «ми» на «ре»;
- транспонирование произведения из одной тональности в другую;
- перенесение на октаву вверх или вниз отдельных нот или участка мелодии;
- замена нот гармонически равными;
- изменение расположения аккордов;
- техническое упрощение;
- перенесение части музыкального текста в партию другого инструмента.

Остановимся подробнее на каждом.

Увеличение диапазона инструмента при помощи перестройки третьей струны с «ми» на «ре» часто используется в исполнительской практике. Можно привести множество примеров: «Соловей» Алябьева – Вьетана, «Чакона» Витали, «Рондино» Вьетана. Последнее прекрасно звучит как со струной «ре», так и со струной «ми». Следует отметить, что иногда перестройки третьей струны бывает недостаточно и приходится применять другие варианты приспособления авторского текста. Поскольку перестройка струны изменяет тембр инструмента, необходимо выравнивать звучание по другим струнам. Исполнитель испытывает при этом значительные неудобства.

Если технические и выразительные возможности домры позволяют исполнить произведение, а тональность – нет, необходимо *транспонирование*. Так, прелюдия Дебюсси «Девушка с волосами цвета льна» на домре хорошо звучит C-dur, «Мелодия» Чайковского в A-dur.

Приведем пример из собственной практики переложения первой части квартета Гайдна D-dur «Жаворонок» (ор. 64, № 5). Свое название квартет получил за сходство главной партии с пением птицы. В партии второй скрипки часто встречается нота «ре» первой октавы, в партии виолончели – «ре» большой октавы, отсутствующие в диапазонах домры и домры-бас. При перенесении ноты на октаву вверх музыка сильно изменится. При перенесении вверх аккомпанемента сочинение потеряет образный смысл. Следовательно, лучший вариант переложения – изменение тональности с D-dur на E-dur.

Перенесение нот на октаву вверх или вниз – один из наиболее распространенных видов приспособления скрипичного оригинала к техническим возможностям домры. Из-за большого различия диапазонов скрипки и домры в нижнем и верхнем регистрах часто встречаются переносы на октаву вверх или вниз отдельных нот, мелодических отрезков и даже фраз. Используя данный вид приспособления нот оригинала, необходимо помнить следующее:

- сохранять интервальную структуру мелодии, основного ее рельефа;
- подготавливать любое октавное изменение;
- высотно изменять нотный текст раньше конкретной необходимости.

Необходимо также учитывать, что при переложении музыки, написанной в быстром темпе, на первое место выходит техническое удобство исполнения. В этих случаях следует избегать изменения высоты на сильную и относительно сильную долю, а также повторения начального звука пассажей и разложенных аккордов.

Очень часто домристы прибегают к замене нот гармонически равными, а также включают в музыкальный текст проходящие и вспомогательные ноты. Замена нот гармонически равными обычно используется в технически сложных сочинениях, так как домра, по сравнению со скрипкой, является менее подвижным инструментом.

В скрипичной литературе обычно используются четырехзвучные аккорды или аккорды в широком расположении. Как правило, на домре они исполняются в измененном виде. *Изменяя расположение аккорда*, нужно следить за правильным голосоведением, не забывая при этом об удобстве исполнения.

Часто встречаются произведения, удобные для домры по tessiture, содержанию и характеру, отдельные ноты которых оказываются неисполнимыми. В таких случаях применяют *техническое упрощение* – переосмысливают текст оригинала, упрощают его технически. Яркий пример – «Цыганские напевы» П. Сарасате. Вследствие того, что двойные ноты, написанные для скрипки, из-за различия строя инструментов часто при переложении бывают неисполнимы на домре, приходится от них отказываться. Гаммообразные и хроматические пассажи в быстром темпе можно заменить глиссандо.

Для сохранения регистра звучания при переложении возможно *перенесение музыкального материала в партию другого инструмента*. Например, в оригинале Квартета В.А. Моцарта A-dur (1 часть, 2 вариация) мелодическая фигурация проводится в партии первой скрипки. В переложении она отдана домре-альт, что позволило сохранить звуковой колорит произведения. Из тех же соображений в переложении прелюдии К. Дебюсси «Девушка с волосами цвета льна» часть мелодической линии из партии скрипки была передана фортепиано.

При переложении скрипичных произведений для домры *штрихи и приемы игры* должны быть особенно тщательно продуманы, поскольку они существенно отличаются. Так, лиги, которые в скрипичной литературе в большинстве случаев обозначают смену смычка, ничего общего с домровыми не имеют. Ни в коем случае нельзя их необдуманно переносить в партию инструмента. Во всех случаях следует писать развернутые лиги для обозначения начала и окончания фраз. *Приемы игры* следует выбирать из соображений наиболее точной передачи оригинального звучания. В медленных певучих мелодиях при переложении целесообразно применение тремоло (Концерт для скрипки № 5 В.А. Моцарта; «Ноктюрн» Н. Афанасьева). В подвижных и быстрых темпах следует использовать переменный удар («Рондино» А. Вьетана, «Цыганские напевы» П. Сарасате, «Бурлеска» Д. Шостаковича). Выбор приема игры зависит не только от темпа, но и от характера произведения. Например, в «Appassionato» Ц. Кюи

авторский темп – *Allegro impetuoso*, но для передачи музыкального образа лучше использовать тремоло. Пиццикато на домре звучит очень красиво и не представляет особого труда для исполнения. Исполняется оно большим пальцем правой руки, средним пальцем правой руки, пальцами левой руки. Выбор зависит от характера и основной идеи произведения. Флажолеты – очень красивый, но имеющий ограниченные возможности прием игры. Исполняются октавные, квинтовые, реже квартовые. Остальные звучат очень плохо, либо не звучат вовсе.

Когда переложение сделано, необходима сверка с оригиналом. Она заключается в точном перенесении темпа и всех его изменений, проставлении динамических оттенков, акцентов и других авторских указаний. Заключительный этап – проверка выполненной работы на практике. Если сочинение в новом варианте удобно для исполнения и приносит эстетическое удовольствие слушателям, то переложение сделано на высоком уровне.

Существует мнение, что на домре нельзя исполнять классическую музыку. Но если переложение сделано мастерски, то, вопреки всему, на домре прекрасно звучат сочинения различных эпох и стилей – образцы камерной музыки, произведения для струнного оркестра и клавесина. Домра – инструмент, который традиционно считается самым «простым», в руках профессиональных музыкантов становится одушевленным, способным передать самые тонкие оттенки человеческих чувств.

О. Н. Молчанова

ПРИРОДА И ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Творчество – это сфера, где каждый почти все открывает сам, где люди талантливые создают свои собственные законы. Самым важным в творческом процессе является *интуиция*. А.И. Ямпольский ставил интуицию в один ряд с другими профессиональными данными, а ее отсутствие приравнивал к отсутствию дарования. Творчеству нельзя научить. Если бы обучали вкусу и таланту при помощи правил, то больше не было бы ни вкуса, ни таланта! Но бесспорно и следующее: то, что можно освоить разумом и познать, должно быть познано и освоено!

Исследованием общих закономерностей художественно-творческой деятельности, а также процессов, которые их стимулируют, занимаются многие науки, в том числе психология и антропологическая (научное направление, связанное с изучением запредельных

возможностей человека). Одним из наиболее примечательных явлений, волнующей загадкой, привлекающей внимание как профессионалов, так и людей, далеких от искусства, во все времена были и будут вундеркинды. Сразу после чувств восторга и восхищения возникает внутренний вопрос: «А как сложится их дальнейшая судьба, и говорит ли явное проявление способностей в раннем детстве о подлинных масштабах дарования»? История показала, что часть их них вырастает в гениальных творческих людей (В.А. Моцарт, С. Прокофьев, Я. Хейфец), а часть с возрастом уравнивается со сверстниками.

Ученые, занимающиеся проблемой одаренных детей, считают, что они прекрасно «копируют» действия взрослых, но им свойственен «формализм мышления». Эффект воздействия на публику во многих случаях основывается не более чем на отменных двигательнотехнических данных, на отлично «сделанной» музыкально-исполнительской форме. Легкость творческих достижений начинает накладывать отпечаток на личность: ослабевает воля, а это – хребет характера. Постепенно атрофируется психологическая готовность справляться с трудностями, теряется вкус к ним. Многие ошибочно принимают легкость овладения за уровень творческого достижения. Еще Спиноза в свое время сказал: «Все истинно прекрасное так же трудно, как и редко»¹. А.С. Пушкин, творивший, казалось бы, с исключительной непринужденностью, утверждал, что лишь то читается легко, что написано с трудом. Не стоит держаться за то, что само дается, надо искать пути «наибольшего сопротивления», сознательно идти на преодоление трудностей.

Становление творческой личности связано с мотивацией, побудительной силой его поступков. Значение мотивов не осознается человеком, фиксируется лишь мысль, предшествующая действию, поступку. Желания, внутренние потребности, влечения обобщенно называют *мотивационной сферой*. Она определяет жизненную стратегию и тактику человека, является генератором энергии, двигателем поведения. Мотивационная сфера представляет собой сложное образование – это самое потаенное в человеке, его святая святых. Необходимо обратить внимание на следующее:

1) какие мотивы являются доминирующими: именно они и очерчивают контуры психологического облика личности, определяют ее направленность;

¹ Цит. по: Цыпин Г. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. М., 1988. С. 186.

2) какого рода изменения происходят в человеке с течением времени в мотивационной сфере; в каком направлении происходят изменения, что приобретает большую значимость, а что утрачивает ее.

Ответить на эти вопросы – значит увидеть самое главное в личности, в процессах ее формирования. Остановимся на некоторых мотивах, начав с врожденного стремления человека до конца реализовать свой потенциал, «актуализировать себя». Психологи и философы разных эпох называли проявление этого инстинкта по-разному: «ощущение собственной значимости», «чувство собственной неповторимости», «ощущение своей исключительности и индивидуальности». В классификации по значимости при формировании человеческой личности этот инстинкт стоял у всех на втором месте (первое место они отдавали совершенно различным инстинктам).

Еще один из главных мотивов творческих людей – влечение к творческой работе как к «производственному процессу», к делу ради самого дела. В детстве оно мало заметно, в юности оно крепнет, набирает силу, превращаясь в подлинную страсть. Творческая работа для иных людей – главная жизненная ценность, смысл существования, она несет награду в самой себе. С таким отношением не рождаются, это результат внутренней перестройки структуры личности. В искусстве достигают успехов лишь те, для кого процесс поисков и преодоления трудностей – радость, наслаждение, внутренняя необходимость, как дыхание, как сама жизнь.

На формирование личности оказывают влияние не только мотивы, но и цели. *Цель* – это то, к чему стремятся, чего хотят достигнуть. Данные психологов подтверждают, что необходимые творческому человеку качества, такие, как энергия, активность, выносливость в труде, пробуждаются у него лишь при наличии определенных целей. Л.С. Выготский считал, что многое из нерешенного, не сделанного в жизни – результат не слабости воли, как обычно полагают, а слабого видения цели¹. Мотивы действий и цели могут осознаваться человеком, а могут пребывать на уровне подсознания. Роль подсознания как бы незаметна: но на деле оно не уступает в активности сознанию, если не превосходит его. А потому властно определяет жизненную стратегию и тактику. И.П. Павлов приравнял стремление к цели к одному из человеческих рефлексов: «Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии»². Цели и мотивы, равно как и их отсутствие, точно характеризуют человека. Цель же творчества – самоотдача и бесконечный поиск.

¹ Цит. по: Цыпин Г. Указ. соч. С. 70.

² Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Л., 1932. С. 267.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО «ИНТОНАЦИОННОГО СЛОВАРЯ» УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Понятие «интонационный словарь» эпохи, впервые появившееся у Б.Л. Яворского и окончательно сформулированное в работах Б.В. Асафьева, принадлежит сфере не только языкового, но и речевого порядка и относится к областям композиторской, исполнительской и слушательской деятельности. При этом в работе учителя музыки особое значение приобретает владение «интонационным словарем» не только современной, но и предшествующих эпох. В триаде «композитор – исполнитель – слушатель» именно учитель музыки осуществляет акт «второго творения» музыкального произведения, ориентированный на восприятие учащихся. Даже вне зависимости от того, исполняет он произведение сам или демонстрирует его аудиозапись, выбор «речевого варианта» произведения будет способствовать или препятствовать восприятию учащимися как образа произведения в целом, так и тех его особенностей (эмоциональных, жанровых, стилевых, композиционных и т. д.), изучение которых входит в задачи урока.

Следует отметить, что при чрезвычайном обилии различных аудиозаписей музыкальных произведений выбрать именно тот вариант, который полностью соответствует задачам данного урока, очень сложно. Так, профессор Э.Б. Абдуллин в беседе с автором сообщил, что при составлении фонохрестоматии ему пришлось прослушать более десяти записей «Турецкого рондо» В.А. Моцарта, чтобы выбрать наиболее приемлемый. Однако не все учителя музыки располагают такими возможностями.

В связи с этим важное значение приобретает владение самим учителем музыки «интонационными словарями» разных эпох для наиболее точного исполнительского воплощения музыкальных произведений в контексте урока музыки. Необходимо не просто знакомство с основными типами интонационной семантики в музыке, но важна способность к их исполнительскому выявлению в соответствии с художественными и педагогическими задачами.

Система интонационной семантики в музыке включает эмоционально-экспрессивные, предметно-изобразительные, музыкально-жанровые, музыкально-стилевые и музыкально-композиционные типы¹. Следует отметить, что в сложившейся системе исполнительской подготовки наибольшее внимание уделяется эмоционально-экспрессивным, стилевым и композиционным компонентам исполне-

¹ Холопова В.М. Музыка как вид искусства. М., 1990. С. 56.

ния. Меньшее внимание к сфере предметно-изобразительной интонационности вполне объяснимо: она имеет локальное значение и обычно не вызывает проблем у исполнителя.

Многочисленные работы, посвященные стиливому интонированию, в то же время оставляют за рамками исследования, а тем самым и освоения исполнителями, ряд основополагающих моментов, обозначенных еще в работах С.Е. Фейнберга (индивидуальное и «коллективно-хоровое» начало в исполнительстве, соотношение графичности и красочности)¹. Чрезвычайно продуктивной для практического решения задач стиливого интонирования является, на наш взгляд, стиливая концепция и «принципы конструкции» Б.Л. Яворского², который отмечал, что «исполнение музыкального произведения может быть основано исключительно на основе его научного анализа, применив его к схемам общественных процессов времени его возникновения и принципов их передачи в современную фазо-эпоху»³.

Вместе с тем как в теории, так и в практике музыкального исполнительства уделяется недостаточно внимания вопросам жанрового интонирования, хотя именно «в жанре воплощается типизированное содержание»⁴. Следует отметить, что именно обозначение жанра было первым композиторским указанием, ориентирующим исполнителя в плане образного содержания и, прежде всего, на определенный тип интонирования. Не случайно, что первоначально содержание понятия «стиль» в музыке совпадало с понятием «жанр». Однако именно эта первоначальная самоочевидность жанра и его семантическая конкретность в процессе исторического развития музыкального исполнительства привела к утрате навыка жанрового интонирования, особенно в обширной области танцевальных жанров. Кажущаяся имманентность жанра, зафиксированная в авторском обозначении и в тексте в виде элементов жанрового комплекса, не служит гарантией его исполнительского интонационного отражения.

Исполнитель намеренно или произвольно использует в процессе воплощения музыкального произведения интонации первичных жанров: «дыхательных» (вокальных, декламационных) и «движенческих» (марш, бег, танец). Жанровая атрибуция интонационных компонентов музыкального произведения и соотнесение их с «заявленным» автором жанроуказателем – важнейший объективный этап выхода на семантику произведения при желании приблизиться к автор-

¹ См.: Фейнберг С. Пианизм как искусство. М., 1969.

² См.: Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания. Т. 2. Ч. 1. М., 1978; Яворский Б.Л. Конструкция мелодического процесса // Структура мелодии. М., 1929.

³ Финкельберг Н. Б. Л. Яворский об исполнительстве // Музыкальное исполнительство. Вып. 10. М., 1979. С. 7.

⁴ Цуккерман В. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм. М., 1964. С. 25.

ской образно-композиционной логике через сферу жанрового содержания. В противном случае жанрово-интонационное осмысление идет по другому пути, где авторский текст служит лишь отправной точкой для образно-интонационного «моделирования» «по мотивам» данного произведения.

Интонация является носителем образного содержания произведения, в формировании которого важную роль играет тезаурус исполнителя. Следует отметить, что исполнитель интонационно реализует «движенческие» или «дыхательные» типы первичной жанровой интонационности, освоенные на основе личного, индивидуального опыта. Очевидно, что жизненный опыт обычного человека безусловно включает из «движенческих» опыт шага и бега, а из «вокальных» – речевой опыт. Опыт пения и танцевания формируется специально. Но если пение относится к области музыкального опыта, то танцевальный опыт – к области смежного, но другого вида искусства.

Таким образом, для развития исполнительского «интонационного словаря» учителя музыки необходимо как расширение теоретической базы, так и практическое освоение разнообразных типов интонирования на основе музыкального и немusicalного опыта.

В. Л. Сигова

САМОСТОЯТЕЛЬНО ВЫУЧЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА

Воспитание навыков самостоятельной работы является одной из основных задач педагога-пианиста. С этой целью изучаются несложные фортепианные пьесы, которые входят в школьный репертуар и будут необходимы учителю музыки в дальнейшей практической деятельности. Рабочей программой по основному инструменту (фортепиано) предусматривается систематическая самостоятельная подготовка студентами таких произведений. В течение четырех лет в каждом семестре изучаются одна или две пьесы. Формы отчета различны: пьесы могут быть исполнены в рамках технического зачета, академического концерта, лекции-концерта.

При самостоятельной работе над музыкальным произведением студенты приобретают профессиональные навыки, к числу которых принадлежат:

- аналитическая работа с нотным текстом;
- умение связывать графическое изображение с музыкальным содержанием и доносить это содержание до слушателя через свое исполнение;

- умение разбираться в особенностях фактуры произведения;
- ориентация в различных музыкальных стилях;
- владение методикой разучивания произведения и приемами работы над преодолением технических трудностей.

Благодаря небольшим масштабам разучиваемых пьес, самостоятельно выученное произведение позволяет студенту количественно увеличить свой исполнительский репертуар и ознакомиться с большим количеством жанров и стилей. Грамотное прочтение авторского текста дает возможность самостоятельно продумывать исполнительский план, активизировать ассоциативные представления, качественно выполнять различные пианистические задачи в рамках фортепианной миниатюры, а также, используя интеллектуальный потенциал, составлять краткую аннотацию на произведение, применять на практике знания по методике преподавания фортепиано. Самостоятельно выученное произведение позволяет увеличивать интенсивность концертных выступлений студентов, что способствует приобретению ими концертного опыта.

Одним из важных условий успешной педагогической деятельности является постоянное совершенствование исполнительского и педагогического мастерства. Для выработки основ самообразования и самосовершенствования будущего педагога необходимо использование интенсивных форм и методов обучения. Именно к таким методам относится работа над самостоятельно выученным произведением.

Общение педагога и студента на уроках по основному инструменту происходит в основном через изучаемые музыкальные произведения, то есть посредством учебно-педагогического репертуара. Основной проблемой педагогического репертуара является его отбор и организация. В педвузе эта проблема усугубляется несколькими причинами. Разная базовая подготовка студентов требует тщательной дифференциации репертуара, что является весьма трудоемким процессом. Педагог, ограниченный рамками программы, вынужден из года в год проходить с учениками определенный, «проверенный» с методической точки зрения, но далеко не всегда интересный репертуар.

Нехватка интересного и полезного репертуара особенно ощутима в переводных и в выпускных программах студентов. Редко можно услышать яркие, запоминающиеся, доступные по уровню выполнения новые произведения. В работе со слабыми студентами ограниченность репертуара особенно заметна, поскольку отсутствие крепких пианистических навыков не позволяет полноценно исполнять классические сочинения. Отсюда – стилевое однообразие программ. Например: один ученик в течение всех лет обучения играет в основном

произведения советских композиторов, другой, более оснащенный, отдавая предпочтение классическому музыкальному языку, не стремится понять современный. И тем и другим присуща инертность мышления. Учитывая индивидуальность ученика при выборе программы, педагог не должен идти у него «на поводу». Поиск произведений, представляющих одновременно и художественную, и методическую ценность для широкого круга студентов – одна из главных репертуарных задач.

Основной контингент обучающихся на дневном отделении музыкально-педагогического факультета составляют выпускники ДМШ со средним уровнем подготовки. Часть выпускников, обучающихся на факультете, имеет среднее специальное образование. Требования, предъявляемые к самостоятельно выученному произведению для разного уровня подготовки студентов, различаются не только степенью сложности репертуара, но и поставленными задачами. Критерием оценки самостоятельной работы у разных групп является качество выполнения, независимо от уровня подготовки.

В процессе работы над произведением факторы самостоятельности и заинтересованности играют решающую роль. Педагог с первых уроков должен воспитывать у ученика стремление к самосовершенствованию, интерес к познавательной деятельности. Необходимо стимулировать творческую активность студента, создавая почву для будущего самообразования, научив его задавать вопросы самому себе и искать на них ответы. Только тогда он сможет самостоятельно мыслить и принимать решения. Следует рекомендовать студенту ознакомиться с литературой о композиторе, об эпохе, о направлении, к которому он принадлежал, послушать другие сочинения этого композитора (и не только фортепианные). Информация, усвоенная в период учебы, оказывает огромное влияние на всю дальнейшую самостоятельную деятельность выпускников.

Система музыкального образования – коммуникационный канал, в котором учебно-педагогический репертуар является отражением информационных процессов, происходящих в рамках этой системы. Репертуар представляет собой одно из действенных средств формирования мышления будущего учителя музыки, так как он заключает в себе конкретную информацию, качество которой должно служить мощным стимулом для дальнейшего творческого развития ученика. Как указывал Г.М. Цыпин, «процессы развития учащегося-музыканта протекают особенно эффективно в тех случаях, когда он конкретно (а не умозрительно), посредством практических, «собственноручных» действий оперирует материалом. Именно такую возможность и пре-

доставляет ему музыкальное исполнительство»¹. В этом случае самостоятельно выученное произведение может служить своеобразным тестом, определяющим интеллектуальный уровень учащегося.

Студенты, выбирая произведение, ограничиваются в основном пьесами из известных фортепианных циклов «Детский альбом» П.И. Чайковского, «Альбом для юношества» Р. Шумана, «Детская музыка» С.С. Прокофьева и др. Они рекомендованы программой в качестве музыкального материала для иллюстрирования на уроках музыки в школе. Одна из задач педагогического репертуара – охватить фортепианное искусство во всем богатстве и разнообразии музыкально-исполнительских явлений. Целесообразно отойти от привычных списков рекомендуемых произведений, необходима их корректировка и обновление. Педагог должен помочь студенту сориентироваться в обширной фортепианной литературе еще в вузе, прививая ему хороший вкус и направляя его поиск.

Предложив на выбор пьесы из нескольких современных фортепианных циклов, необходимо корректировать уровень их сложности, делая поправку на музыкальную и техническую оснащенность ученика. Например, студенты со слабой подготовкой смогут самостоятельно подготовить сюиту Г. Галынина «В зоопарке» или цикл С.М. Слонимского «Капельные пьески».

Педагог не всегда имеет возможность пройти с этими учащимися рекомендованную программой классическую сонату, а в рамках самостоятельной работы миниатюры Гайдна, Моцарта или Бетховена вполне им доступны. Пусть это будут пьесы, предназначенные для исполнения в младших классах ДМШ; студенты тем не менее получают практическое представление об особенностях исполнения, о стиле композитора.

Для того чтобы самостоятельно выученное произведение действительно стало самостоятельной студенческой работой, предлагают следующие критерии для его отбора: техническая доступность, небольшой объем, доступность содержания, яркость и образность, малоизвестность произведения. Последнее не обязательно, но желательно, поскольку дает возможность существенно раздвинуть границы репертуара, расширить кругозор как студента, так и преподавателя.

Самостоятельно выученное произведение позволяет ученику ознакомиться практически с любой интересующей его музыкой. Это могут быть малые формы как старых мастеров эпохи барокко, так и композиторов-классиков, романтиков, а также представителей многочисленных направлений современной музыки, включая джаз. На не-

¹ Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. М., 1975. С. 5.

обходимость присутствия в педагогическом репертуаре настоящей современной музыки указывает Л. Баренбойм: «...в лучших своих образцах музыка эта отражает нынешнюю жизнь, передает присущими ей интонационными средствами интересы, чаяния, мысли, переживания, близкие современным детям и подросткам»¹.

В настоящее время наблюдается резко возросший интерес к старинной музыке. Это объясняется тем, что некоторые современные произведения «сыграть возможно, но трудно исполнить». Конструкция не может заменить содержание, поэтому обращение к простому и ясному музыкальному языку закономерно.

Представляется целесообразным создание новых отдельных примерных репертуарных списков самостоятельно выученных произведений. Структура их может быть различна: возможна группировка по стилям – барокко, классика, романтизм, импрессионизм, неоромантизм, атональная музыка, неоклассицизм, джаз; группировка по жанрам – полифония, крупная форма, пьеса; группировка по степени трудности – в соответствии с тремя уровнями подготовки.

Часть репертуара, посвященная музыке XX века, необходимо сделать достаточно мобильным, чтобы охватить как можно больше разноплановой музыки. «Процесс постепенного расширения музыкально-педагогического репертуара за счет произведений современных композиторов является закономерным и обязательным условием, обеспечивающим преемственность в развитии музыкально-общественной жизни»². Педагогу предоставляется возможность для эксперимента. Предстоит просмотреть огромное количество фортепианной литературы. Можно предпринять попытку создания антологии педагогического репертуара современной фортепианной музыки, где постараться охватить все существующие направления и стили в музыке XX века. В основном это будут малые формы. Такая работа будет интересна и студентам, они тоже смогут принять участие в отборе музыкального материала.

Произведение, найденное студентом самостоятельно, может принести ему большую пользу как с точки зрения выработки профессиональных качеств, так и с позиции развития его художественной индивидуальности. Выбирая произведение, он должен будет обосновать выбор. Это неизбежно повлечет за собой изучение вспомогательной литературы: музыковедческой, педагогической, методической, художественной. Не следует препятствовать ученику, если он вместо пьес

¹ Баренбойм Л. За полвека: Очерки. Статьи. Материалы. Л., 1989. С. 208.

² Минаев Е.А. О применении методов статистики в исследовании организации фортепианного педагогического репертуара // Актуальные проблемы музыкальной педагогики. М., 1977. С. 40.

Косенко, указанных в программе, выучит «Три танца» Гаврилина или несколько пьес Рыбницкого. Опыт показывает, что студенты с увлечением берутся за освоение незнакомой, «неигранной» музыки, так как не ограничены рамками привычных трактовок этих пьес, которых пока просто не существует. Слепое копирование даже лучших образцов не способствует воспитанию творческой личности, поэтому трактовка, основанная на собственном интуитивно-эмоциональном опыте и подкрепленная тщательным анализом нотного текста, имеет большую ценность, чем следование стандартным слуховым образцам.

Проблема организации и отбора репертуара остается насущной в музыкальной педагогике. В данной статье намечены некоторые перспективы ее решения, одной из которых является пристальное внимание и ответственное отношение педагогов-музыкантов к созданию отдельных репертуарных списков произведений для самостоятельного изучения. Это позволит внести посильный вклад в разработку концепции решения данной проблемы.

Е. В. Студинов

В. И. ЯШНЕВ – МУЗЫКАНТ И ПЕДАГОГ

Период развития русской гитары в начале XX века связан с именами нескольких выдающихся мастеров. Основные ветви русских гитарных педагогических школ географически связаны с Москвой и Петербургом, где вел активную деятельность «Адам-прародитель» русских гитаристов – А. Сихра. Продолжателями Сихры стали П. Агафшин в Москве, П. Исаков и В. Яшнев в Петербурге. Каждый из них с полным правом может быть назван в ряду основоположников профессионального гитарного искусства в России. Мы же обратимся к наследию и личности Яшнева, поскольку важно не только подчеркнуть значение его деятельности для русского гитарного искусства, но и обнародовать оказавшиеся в распоряжении автора статьи уникальные материалы о жизни, профессиональных и творческих установках этого человека¹.

Имена всех трех упомянутых музыкантов начала XX века отражены в специализированных энциклопедических и информационных изданиях. Вот как, например, определяет значение их деятельности «Справочник гитариста»²: «В 1930 году было принято решение об открытии классов гитары в музыкальных учебных заведениях, но из-

¹ Яшнев В.И. Письма к В.П. Студинову (1960-е годы).

² Справочник гитариста. М., 2000. С. 12.

за ограниченности педагогических кадров осуществить это оказалось возможным только в нескольких крупных городах. Наиболее результативной явилась деятельность П.С. Агафошина (Москва), П.И. Исакова (Ленинград), М.М. Гелиса (Киев), В.И. Яшнева (Ленинград)». Там же каждый из них (П.С. Агафшин, П.И. Исаков, В.И. Яшнев) характеризуется как «один из основоположников отечественной гитарной школы». Однако фигура Яшнева представляется недостаточно изученной. В настоящей статье предпринята попытка отчасти заполнить этот пробел.

Обратимся вначале к некоторым фактам из жизни В.И. Яшнева. На первый взгляд, биография музыканта ничем не примечательна. Василий Иванович, будучи выходцем из семьи архангельских крестьян, приехавших на заработки в Петербург, родился в столице 30 декабря 1879 года. Молодой повеса, как и многие горожане, увлекся романсами и, еще не имея серьезных музыкальных познаний, следуя только своей интуиции и огромному интересу к музыке, освоил семи-струнку. Игра популярных романсов привела его к сочинению и исполнению собственных, часть которых он опубликовал при финансовой поддержке своих почитателей.

Попытки зарабатывать музыкой на жизнь успехом не увенчались, да и на наследство родителей Яшневу рассчитывать не приходилось. Поэтому Василий Иванович вплоть до окончания консерватории в 1913 году работал в управлении железной дороги бухгалтером.

Стремление к самосовершенствованию, прежде всего в области музыкальной теории, привело Яшнева к профессору Петербургской консерватории Н.А. Соколову. Последний разглядел в юноше музыкальное дарование и предложил автору представленных романсов отнестись к учебе серьезнее, а именно: не ограничиваться лишь консультациями и поступить учиться в консерваторию. Он же взялся подготовить Яшнева к вступительным экзаменам по классу теории и композиции. Так помимо первого педагога Н.А. Соколова среди учителей Яшнева оказались такие знаменитые музыканты, как Н.А. Римский-Корсаков и А.К. Глазунов. Не без их влияния были созданы две исполнявшиеся в Петербурге симфонические поэмы Яшнева: «От пяти до семи вечера» и «Муза».

Годы Великой Отечественной войны сломали линию жизни музыканта. Но он не любил вспоминать об этом, хотя в наше время нет ничего ни секретного, ни удивительного в его вынужденном послевоенном переселении. Дело в том, что Василий Иванович оказался в блокированном Ленинграде и, только заболев цингой, в 1942 году эвакуировался по Дороге жизни. Но до того, как он оказался в сибирском городе Исетский, по версии уполномоченных органов, он все же находился на оккупированной территории. Это и стало неофициаль-

ной причиной высылки Яшнева в Псков по возвращении из Сибири в 1945 году. В Пскове, в своем частном доме постройки 1917 года, отнесенном к памятникам истории и культуры города, Василий Иванович прожил свои остальные вовсе не бесславные годы, скончавшись 20 февраля 1962 года.

Особого интереса заслуживает музыкально-организаторская деятельность Яшнева, не связанная с гитарной педагогикой. Василий Иванович неплохо владел фортепьяно и аккордеоном, что делало его в среде широких слоев населения привлекательно коммуникативным музыкантом в отличие от «строгих академистов». Параллельно с такими приработками, без которых не мог обойтись в те трудные годы ни один музыкант, а заодно и со своей педагогической работой, он все еще сочинял музыкальные произведения классического толка. Из-под его пера выходят оперы, симфонические поэмы, фортепианные пьесы и хоры. Среди его безусловных удач – романсы на стихи Фета, Плещеева и других поэтов.

Чуть позднее начали издаваться и соответственно приносить определенный доход учебные пособия. Одним из первых изданий Яшнева была вовсе не известная гитаристам, написанная при его участии гитарная «школа...». Более ранним изданием была «Школа-самоучитель для мандолины по нотной и цифровой системе». Этим пособием автор пытался, кстати говоря, популяризовать игру не только на гитаре, но и на мандолине.

В 1950-е годы он в буквальном смысле понес «искусство в массы», в самую ее толщу – беднейшую и к тому же малограмотную прослойку переселившегося в город вчерашнего крестьянства. Это почти непробиваемая глыба «доморощенной самодеятельности» (правда, не всегда в худшем понимании этих слов, если иметь в виду огромное желание многих людей вырваться оттуда и подняться к вершинам искусства и образования) отнимала много сил: по отзывам музыкантов-старожилов Яшнева дневал и ночевал в Доме народного творчества.

Благодаря терпению и вере в успех Василию Ивановичу удалось собрать и сплотить вокруг идеи стремления к высокому искусству художественный коллектив единомышленников, преданных музыке. Так, в 1953 году в Пскове благодаря Яшневу и под его руководством образовался и начал работать самодеятельный оперный коллектив. Поначалу на целые постановки не хватало ни сил, ни ресурсов. Дабы с течением времени партийное начальство не разочаровалось в самой идее оперных постановок в провинции силами любителей, нужны были быстрые и видимые результаты, например исполнение популярных отрывков из опер «Царская невеста» и «Снегурочка» Римского-Корсакова, «Пиковая дама» Чайковского и «Декабристы» Шапорина.

Уже в мае следующего года оперная студия Яшнева блистала на сцене областного драматического театра имени А.С. Пушкина. Успешный дебют давал возможность штурмовать очередную вершину – оперу П.И. Чайковского «Евгений Онегин». На этот проект ушел еще год, что по провинциальным меркам граничит с героизмом. Все это воздалось сторицей: публика приняла постановку с восторгом. Простые люди почувствовали близость и причастность к высокому искусству. Критики (как пресса, так и партийно-советские органы) благоволели к артистам и к руководителю оперного коллектива, наградив многих из них почетными грамотами. Не осталось в стороне даже Министерство культуры РСФСР, отметившее «положительный опыт» самодеятельного оперного театра.

На этом история оперного коллектива не только не заканчивается, напротив, удача служит толчком к росту числа энтузиастов до нескольких сотен человек! Следствием такого роста была, конечно, не только удачная постановка. Яшнев ездил со своими подопечными по колхозам и деревням, читая лекции о Глинке, Даргомыжском, Чайковском и других композиторах, исполняя популярные отрывки из опер.

В результате этой огромной работы и неизбежного роста «профессионального мастерства» артистов вскоре состоялись постановки опер «Алеко» Рахманинова и «Наталка-Полтавка» Лысенко. Увы, как это нередко бывает с уходом яркой личности, в дальнейшем оперному театру не суждено было стать профессиональным коллективом не только по объективным материальным основаниям. Быть может, шанс получить инвестиции в культуру у Пскова и был бы, если бы не ухудшение здоровья неутомимого создателя художественного коллектива.

Что в результате? Сказать – ничего, значило бы оскорбить жизнь музыканта. Ведь сосланный в Псков Яшнев не стал от этого менее культурным человеком. Прежде всего, его, как педагога, вспоминают благодарные ученики. Причем среди них есть музыканты самых разных специальностей. Некоторые продолжают работать в наши дни в Псковской филармонии, музыкальном училище, городских ДМШ. Одна из статей в газете «Псковская правда» за 1982 год по воспоминаниям ряда сегодняшних и прошлых заведующих отделениями училища восстановила достаточно полный творческий портрет Яшнева. Кстати говоря, коллеги не забывали Василия Ивановича, нередко гостившего в послевоенном Ленинграде, а сам Василий Иванович продолжал поддерживать профессиональные контакты с бывшими учениками, гитарными мастерами, нотоиздателями. Е. Ларионов вспоминал, как однажды Яшнев зашел в нотный магазин на углу Садовой и Невского (теперь он отсутствует) и продавец, зная почти всех пи-

терских гитаристов в лицо, выдавая на просмотр ноты, тихонько сказала: «А вот сидит сам Василий Иванович...»¹.

Ничего странного не было в том, что продавцы нотных магазинов, где он внимательно и подолгу знакомился с каждым новым сборником, знали Яшнева в лицо. Тем более что одним из первых среди многочисленных учебно-методических пособий была его «Школа игры на шестиструнной гитаре», в создании которой принимал участие также Борис Львович Вольман. Этой книге, называвшейся «Первые шаги гитариста...» и выдержавшей до 1982 года шесть переизданий, предшествовал популярный «Сборник учебно-художественного материала для шестиструнной гитары» и некоторые другие пособия.

Однако в советскую гитарную летопись Яшневу вошел прежде всего как педагог-гитарист. Во всяком случае, упоминание Яшнева в академических изданиях дается только в разряде педагогов. Действительно, профессиональная исполнительская карьера у него, да и почти у всех гитаристов того времени, в силу известных причин (эпохи борьбы с «пережитками мещанской культуры» и «космополитизмом») не состоялась, хотя гитаре была посвящена вся его деятельность с момента окончания консерватории. Так, с 1913 года он преподавал в Петербурге в общедоступных музыкальных классах Педагогического музея, затем в первые годы советской власти – в Доме пионеров и музыкальном техникуме.

Трудно себе представить, чтобы ученик Римского-Корсакова и Глазунова, высокообразованный интеллигент в первом колене, но дореволюционных времен, энергичный общественный деятель, знакомый со многими передовыми людьми своего круга, согласился на подобную, казалось бы, малоперспективную работу. Но это был типичный выбор музыканта-профессионала того времени, поскольку вся страна переживала нелегкие времена. Кроме того, на протяжении последующих лет сеть профессиональных музыкальных учебных заведений формировалась тоже трудно. Тем не менее уже в предвоенные годы по инициативе Исакова в музыкальном училище при консерватории был открыт класс гитары, вторым (наряду с самим Исаковым) преподавателем которого стал Яшневу, прежде преподававший там теоретические дисциплины. В послевоенном Пскове «ссылного» Василия Ивановича пригласили на работу в педагогическое училище и музыкальную школу.

Побудительным моментом для профессиональной работы Яшнева в качестве гитариста стали и личные контакты с выдающимся ис-

¹ Ларионов Е. – выпускник класса гитары Ленинградской консерватории, заведующий секцией народных струнных инструментов Санкт-Петербургского музыкального колледжа им. М.П. Мусоргского.

полнителем – А. Сеговией. Четырехкратные гастрольные маэстро в СССР, его уроки стали для Яшнева «гитарной академией». В этот же период и не без влияния этих встреч переквалификация как самого Яшнева, так и его современников от семиструнной на шестиструнную гитару.

Из-под крыла Яшнева вышла замечательная плеяда гитаристов Петербургской школы, образовавших впоследствии собственные школы. Среди них – первые преподаватели Ленинградского музыкального училища имени Мусоргского, ставшего одним из ведущих учебных заведений страны для гитаристов; первый гитарист-студент Ленинградского ордена Ленина государственной консерватории и первый (но не последний) из учеников Яшнева) российский гитарист – лауреат международного конкурса Л. Андронов, первые гитаристы-солисты Ленконцерта Л. Седлецкая и Е. Рябконов. Названные солистки первыми из современных гитаристов гастролировали за рубежом и делали первые грамзаписи гитарной музыки. Разумеется, не следует приписывать эти заслуги только Яшневу, поскольку в определенной степени их можно отнести и к Исакову, а позднее и к профессору консерватории А. Шалову. Впрочем, поделить с ними педагогический успех школы Яшнева означает не только не умаление, но, скорее, преумножение этого успеха.

Заложенные Яшневым традиции продолжают развиваться и сегодня. Пока еще живы и работают его непосредственные ученики, благодаря которым сохраняются профессионально-исторические связи с наследием и идеалами Яшнева. Для их изучения ценными оказались воспоминания таких учеников, как Б. Шелков¹, В. Студинов², Г. Переседов³ и некоторых других.

Влияние Яшнева на становление гитарной школы, в частности на Северо-Западе, можно раскрыть лишь в специальном историческом исследовании, которое, надеемся, в скором времени появится. Но уже сейчас очевидно, что изучение истоков отечественной гитарной школы невозможно без знакомства с наследием этого выдающегося мастера.

¹ Шелков Б. – выпускник Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского по классу фортепиано, долгие годы работал солистом Псковской филармонии и заведующим фортепианным отделением Псковского музыкального училища.

² Студинов В. – выпускник Ленинградской консерватории, заведующий отделением народных инструментов Псковского музыкального училища.

³ Переседов Г. – выпускник ГМПИ (ныне РАМ) им. Гнесиных по классу вокала, солист Псковской филармонии, работал заведующим отделением Псковского музыкального училища.

ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Известно, что на качество и результат учебно-исполнительской деятельности влияют два основных фактора: объект деятельности – сама музыка и переживание исполнителем ее эмоционального содержания – и индивидуально-типологические особенности обучающегося, лежащие в основе эмоциональной возбудимости.

Успех публичного исполнения во многом зависит от психофизиологических особенностей личности исполнителя. Исполнение в домашних условиях, обычно не связанное с оценочным фактором, характеризуется нейтральным отношением музыканта к конечному результату деятельности. Игра на зачете, экзамене, концерте приобретает более личный смысл: исполнительский процесс в этом случае проходит на фоне определенной напряженности.

Наблюдения за студентами позволили выделить три основных вида временных нарушений работы художественной модели исполнения музыкальных произведений: *моторные* (дезорганизация деятельности исполнительского аппарата, ухудшение координации движений, неадекватная мимика, тремор рук, ног), *сенсорные* (временное ослабление функции анализаторов, затруднение в распределении внимания, понижение мышечного ощущения клавиатуры) и *интеллектуальные* (снижение уровня контроля за процессом исполнения, забывчивость, невозможность управлять своими эмоциями).

Основные причины возникновения отрицательных эмоций студентов видятся в их недостаточной профессиональной подготовленности к уровню вузовской программы, в неумении управлять своим эмоциональным состоянием и в физиологической реакции самого организма на действие отрицательных эмоций. Ниже приводятся основные типологические факторы, от которых зависят особенности эмоционального развития студента и даются рекомендации дальнейшего формирования его личности.

Эмоциональная устойчивость – одна из конкретно-типологических черт личности, оказывающая сопротивление дезорганизующему влиянию отрицательных эмоций и обеспечивающая положительный результат деятельности в эмоциогенных условиях. От степени развитости этого качества прямо пропорционально зависят результаты исполнительской деятельности.

Эмоциональная реактивность – способность быстрого переключения с одного эмоционального состояния в исполнительском процессе на другое, в зависимости от содержания исполняемой музыки. Разнообразие уровней появления реактивности формируется путем специального подбора и исполнения разнохарактерных и внутренне контрастных музыкальных произведений.

Воплощение эмоций в исполнительском процессе. Творческо-исполнительский процесс музыканта включает в себя три элемента: способность воплощения своих эмоций в музыке, умение управлять чувствами в исполнительском процессе и эмоциональную отзывчивость на музыку.

Эмоциональная саморегуляция – способность управлять своими эмоциональными predispositionами и состояниями. Основной прием формирования этой способности у студентов – самоподготовка с использованием аутотренинга и внешних опор регулирования.

Искусство перевоплощения – способность к интерпретации средств художественной выразительности, индивидуальных стилей композиторов, различных жанров музыки. Достигается в процессе прослушивания и анализа исполнения различных произведений выдающимися мастерами.

Адаптация к эмоциогенным условиям музыкальной учебно-исполнительской деятельности. Главными регуляторами адаптации являются мышление и воля. Методика воспитания адаптации проста и заключается в соблюдении всех условий выступления в процессе подготовки к нему (учет особенностей аудитории или зала, последовательности исполняемых произведений, а также возможных случайностей в процессе исполнения).

Проявление эмоциональных состояний (мимика, артистизм). Мимика – одна из форм проявления эмоциональных особенностей личности, образный «язык» демонстрации разнообразных оттенков и чувств. В процессе музыкальной деятельности непроизвольно и, безусловно, рефлексивно проявляются как положительные, так и отрицательные мимические движения. Постоянная индивидуальная работа каждого студента над мимикой и проявление артистизма дают положительный результат.

Темп запоминания музыкальных произведений. Психологической наукой установлено, что быстрота запоминания не находится в прямо пропорциональном отношении ни с памятью, как со способностью сохранения, ни с припоминанием и воспроизведением выученного материала. В связи с этим выбор правил, стимулирующих темп запоминания, строго индивидуален для каждого. Основные из них: осуществление теоретико-исполнительского анализа произведений; опора на метод распределенного запоминания (трех- – пятикратное повто-

рение текста должно чередоваться с кратковременным отдыхом); использование эмоциональной памяти, базирующейся на комплексной аудио-визуально-вербальной основе; совмещение работы по выучиванию текста с утренними часами; сольфеджирование как вспомогательный прием и др.

Творческое музыкальное мышление. Личность определяется, кроме всего прочего, уровнем развития таких компонентов, как самостоятельность, гибкость перестройки, обозначенность, эмоциональный тонус. Самостоятельность воспитывается у студентов в процессе анализа текста и составления аннотаций на каждое изучаемое произведение. Гибкость перестройки достигается частотой сменяемости разнообразных по характеру музыкальных произведений. Обозначенность выражена в соотношении между такими ее составляющими, как интуитивное и осознанное. Осознанность интерпретации вырабатывается путем изучения специфических особенностей творчества того или иного композитора, методом сравнения различных исполнительских вариантов его сочинений. Эмоциональный тонус – компонент, который является общим и обязательным для всего процесса исполнительского творчества. Индивидуальность студента ярко проявляется тогда, когда в его исполнении находят свое совершенное воплощение характер и эмоционально-образное содержание произведения, когда он осознает свою причастность к идеям композитора, выступая при этом творческой личностью.

Пригодность студента к музыкальной учебно-исполнительской деятельности – явление не статичное, она не может быть сведена к наличию у него свойств, однозначно связанных с этой деятельностью. Соответствие достигается в процессе непрерывного взаимодействия внешних объективных условий обучения с внутренними условиями-свойствами личности. Этот комплекс не только развивает необходимые способности, но также стимулирует и активизирует их.

ТРАДИЦИОННЫЙ МАТЕРИНСКИЙ ФОЛЬКЛОР ВОСТОЧНОГО ПОДМОСКОВЬЯ (ИНТОНАЦИОННЫЙ АСПЕКТ)

В современной фольклористике все большее внимание уделяется вопросам выявления контекстных факторов собственно фольклорного текста, определяющих в том числе и манеру исполнения. В статье исследуются вопросы интонирования детских прибауток в процессе «живого» «сказывания» на основе записей, выполненных автором в Подмоскovie от П.И. Лугановой¹.

Одна из характерных черт прибауток – наличие элемента шалости, балагурства: «И никаму ни сказал: / Ни матери, ни аццу, / Ни добраму малаццу...». Прибаутки чрезвычайно динамичны. Ощущение движения, создается в них последовательностью коротких стихов: «Ка мне мышка бежит / И малодачка летит...»; «покадровой» сменой видеоряда: «Диковинка маленька / Музыку играть. / Мышка парилась, / Нарумянилась». Завершается «карнавал» концовкой-клаузулой: «Ложка гнѣцца, / Пол трясецца, / Душа радуэца».

Очевидно, выделенные особенности свидетельствуют о глубоких связях произведений с раешным стихом², сохранении в прибаутках особенностей поэтики языка народного театра. Вероятно, их исконная интонационная характеристика обусловлена также связью со скоморошьей культурой и определяется как ритмоинтонациями плясовых и шуточных («скоморошних») песен, так и специфическим «говорком», восходящим к старинному раешному стиху.

М.Н. Мельников выделяет присущую прибауткам особую манеру исполнения – «сказочный говорок»³ – и приводит наблюдения Е.А. Авдеевой (1849 г.): «матери и няни нередко приговаривали разные рассказы и припевы»⁴.

¹ Для современного Подмоскovie уникальны записи, выполненные в 2001 г. со слов П.И. Лугановой (1994 г., д. Авсюнино), – 6 прибауток («Ездил я на меленку / Видел я диковинку» (14 стихов), «Ай ду-ду, ду-ду, ду-ду / Потерял мужик дугу» (26 стихов), «Ай чу-чу, чу-чу, чу-чу / Я горошек молочу» (26 стихов), «Раз, два, три, четыре / Меня грамоте учили» (32 стиха) и др.) и небылица («Пошел мужик в кисельны города плотничать» (26 стихов)) прекрасной сохранности.

² Библиотека русского фольклора. Т. 13. Детский фольклор / Сост., вступ. ст., подг. текстов и коммент. М. Ю. Новицкой, И. Н. Райковой. М., 2002. С. 16.

³ Мельников М.Н. Русский детский фольклор. М., 1987. С. 50.

⁴ Там же. С. 47.

Анализ позволяет выявить в «рассказывании» П.И. Лугановой («да проста ие расказьвут, ни пают...») интонационную систему, в которой выделяются два вида речитаций: моторно-речевая, с преобладанием плясовой составляющей, и сказово-речевая, с преобладанием повествовательной составляющей.

Организирующее начало в первом случае – плясовая моторика, определяемая пульсацией «наигрышного» ритма (типа «Барыня»). При этом стих с нестабильным слоговым составом (4–7 слогов) как бы «подтягивается» к заданному метру, четкой временной продолжительности звучания (восемь единиц счетного времени) с помощью продления звуков или, наоборот, их дробления.

Звуковысотное интонирование вариантно разнообразно, но в основе своей сводится к нескольким типам речитаций: на одном уровне; на одном уровне со спадом (реже – подъемом) голоса на последнем ударном слоге (контуры интонирования на двух звуках); на одном уровне с подъемом голоса на предпоследнем (ударном) слоге и спадом на последнем (контуры интонирования на трех звуках); речитация-«качание» на соседних звуках (контуры интонирования на двух звуках); речитация с очертаниями нисходящего (редко – восходящего) поступенного движения (контуры интонирования на трех-четырёх звуках); речитация с очертаниями дуги – восходяще-нисходящее (реже – наоборот) интонирование (контуры широкого интонирования на нескольких звуках) и др.

В последовательности интонаций-речитаций просматривается определенная тенденция – нередко стихи, следующие друг за другом (2, 3, реже 4), интонируются в рамках одной интонации. Кроме того, имеются признаки объединения стихов в пары по признаку вопросо-ответной связи, когда интонация первого стиха «подхватывается» интонацией второго.

Речитации сказово-речевого типа характерны для наиболее архаичного материала. «Рассказывание» прибауток моторно-речевого типа характеризуются понятиями «скоро», «часто», произведения второй группы – «широко», «повествовательно». Во втором случае стих не всегда укладывается в четкий промежуток стихотворного времени. Он ближе к повествовательной речи.

Кроме того, в произведениях сказово-речевого типа ярко доминирует второе, фразовое ударение. Оно перемещается ближе к центру строки и приходится на 3-й («Ездил я на мельницу...») или 4-й («Мышка парилась...») слог от конца (черты дактиля, гипердактиля). Акцентированное ударение становится организующим центром стиха единого, сквозного развития: «Диковинка ма-а-ленька...».

Интонирование речитаций сказово-речевого типа графически представляется в виде несимметричной «волны», верхний отрезок

которой соответствует верхнему краю интонации, совпадающему, как правило, с первым ударным слогом. Постепенное понижение приводит к нижнему отрезку «волны», соответствующему нижнему краю звуковысотной зоны. Причем самая нижняя зона «волны» расположена перед ударным слогом. Следующий далее акцентный слог «поднимает» интонацию и как бы утверждается на ней. Таким образом, намечается амбитус интонирования стиха прибаутки, определяемый начальным верхним звуком, вспомогательным нижним и условно устойчивым средним. Интонация в форме «широкой волны» (на трех уровнях) чаще используется в стихах широкого, семислогового состава. При уменьшении слогового состава наблюдается тенденция к двухуровневому интонированию («усеченная волна»), опорные звуки которого задаются сильным и относительно сильным ударениями фразы.

Небылица «Пошел мужик в кисельны города» представляет собой, по сути, небольшую сказочку с нарочито нереальными образами: «Стаит церкафь пирожна, / Блином накрыта, / Калачом запертая...» и т. д. В «рассказывании» появляется еще более повествовательности, ведущим признаком становятся не столько конкретные интонационные характеристики, сколько их взаимодействие.

Выявляются два вида интонационных связей. Первая объединяет две интонации (два стиха) вопросо-ответной связью (тезис – антитезис) и предполагает в первой тенденцию восходящего развития (признаки неустоя), во второй – нисходящего, создающего ощущение некоторой завершенности, устоя: «Он абраза-та паснимал ↗ – / За пазушку папихал ↘...», «А свечи-та паснимал ↗ – / В карманцы папихал ↘...» и т. д. Общая тенденция развития интонации такой модели – дуга. И здесь не так важна конкретная звуковысотная характеристика, сколько взаимоотношения интонаций, проявляющие себя одна на фоне другой.

Второй вид связи объединяет интонации на основе перечисления (тезис – тезис, антитезис – антитезис). По отношению друг к другу они нейтральны и представляют собой нередко повторение одна другой (чаще варьированное): «Он калач-та разламил ↘...», «А дверь-та растварил ↘...» и т. д.

Характерно, что в произведениях с преобладанием плясового компонента ярко представлены связи второго вида (перечисление), в прибаутках сказово-речевых – вопросо-ответные связи (первого вида). «Живое» «сказывание» есть во многом процесс выстраивания взаимоотношений между интонациями, их различные межстиховые, парные, перекрестные и другие варианты.

Одна из ярко заявляющих о себе интонационных моделей – концовка. Так, в небылице она организуется путем выстраивания взаимосвязей нескольких стихов-фраз, на фоне которых особенно ярко проявляется завершающее значение последней. И здесь особую роль играют ритмические характеристики, содействующие созданию устойчивой конструкции из коротких (4–5 слогов) строчек (дробление), завершаемой последней широкой (7 слогов) фразой (обобщение): «Он и присел, ↗ / Он йиво и съел. ↘ / Он папишку вспоминал ↘...». Первые две фразы концовки объединены вопросо-ответной связью, где ощущение завершенности намечается, а утверждается оно в последней фразе-«закрепке».

Другая модель взаимосвязи интонаций – зачин. От последующего «рассказывания» стих зачина отличается большей протяженностью, свободой изложения. Так, в небылице исполнительница соединяет вопросо-ответной связью первые две интонации, практически объединяя их в одно целое, образуя таким образом «широкий» зачин: «Пашол мужик ↗ / В кисельны гарада плотничать ↘...».

Сам по себе «говорок» П.И. Лугановой характеризуется мягко-речитативной манерой произнесения текста (с внутренним ощущением «опоры»), естественным тембром голоса, умеренной силой звука.

Интонационные оттенки складываются под влиянием многих факторов (личных и внеличных). Ими могут быть: актуализация типа связи стихов, которая определяет тип интонирования (к примеру, прибаутка диалоговой формы «Бабушка Варварушка» построена преимущественно на вопросо-ответных связях – восходяще-нисходящее интонирование); наличие межжанровых связей (так, в прибаутках первого типа ощущается влияние плясовых наигрышей); реализация в интонировании ритмики стиха, изменение которого влечет за собой изменения в интонировании («широкая волна» – «усеченная волна») и др.

Излюбленный выразительный прием П.И. Лугановой – расширение слога, на который падает фразовое ударение. Стих становится интонационно насыщеннее, видеоряд – ярче. Исполнительница как бы «растолковывает» происходящее слушателям. Вероятно, подобная «дидактическая» манера объясняется ситуацией общения, направленностью коммуникации на ребенка.

В интонировании находит место и выражение рассказчицей собственного отношения к происходящему: одно-два слова произносятся особо значимо: «Стаит церковь *пиро-ожна...*»; иногда присутствует ирония, смешок, как, к примеру, в «пикантной» концовке: «А питух в акно / И раздавил свае гавно...» и т. д.

Ситуацию «рассказывания» П.И. Луганова определила достаточно широко: «...да кады хошь... ие расказьвут... а матива нет», что вместе с вышесказанным позволяет предположить, что речитативный «говорок» и есть исконная исполнительская манера, свойственная прибауткам¹.

И. А. Голышева

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЗАПИСИ В. А. ГАВРИЛИНА В ЛИЧНОМ АРХИВЕ КОМПОЗИТОРА

Одной из интереснейших и практически неизученных страниц творческого пути Валерия Александровича Гаврилина является его деятельность на поприще изучения народной музыки. Некоторые аспекты биографии, материалы личного архива и, несомненно, собственные высказывания позволяют определить отношение композитора к фольклору и его роли в творческом процессе.

Фольклорный архив композитора состоит из обширной библиотеки классических изданий русского музыкального фольклора. В ней собраны многочисленные сборники народных песен, изданные в 50–60-е годы XX века², а также издания экспедиционных материалов, вышедшие в 1980-е годы³. Это свидетельствует о целенаправленном интересе В.А. Гаврилина к фольклору и систематическом изучении им народно-песенного творчества. Несомненно, «фольклорная» библиотека композитора заслуживает отдельного рассмотрения, но на данном этапе наиболее важной оказывается общая характеристика его рукописного наследия, позволяющая определить степень научных и творческих интересов в области народной традиционной культуры.

Рукописные фольклорные материалы В.А. Гаврилина собраны в четыре папки, содержащие нотные и текстовые расшифровки народных песен и наигрышей⁴. В материалах архива нашла отражение работа композитора в трех фольклорных экспедициях, проходивших в

¹ Характерно, что прибаутки, опубликованные в сборнике песен Московской области [3, с. 330], также приведены без нотации и сопровождаются замечанием: «Прибаутки говорились взрослыми для детей». См.: Пушкина С.И. Русские народные песни Московской области. Вып. 2. М., 1988.

² Среди них: Листопадов А.М. Песни донских казаков / Под ред. Г. Сердюченко. М., 1949–1953. Т. 1–5; Русские народные песни Поволжья. Песни, записанные в Куйбышевской области. М.; Л., 1959. Вып. 1.

³ Например, антология: Былины. Русский музыкальный эпос / Сост. Б.М. Добровольский, В.В. Коргузалов. – М., 1981.

⁴ Материал был систематизирован по папкам самим композитором. После его смерти Н.Е. Гаврилиной была выполнена опись вложений каждой папки.

Псковской, Ленинградской и Калининской областях. В архиве представлены также черновые расшифровки народных песен Вологодской области¹ и небольшое количество текстов народных песен, присланных композитору разными людьми². Особняком располагаются переписанные из сборника А. Григорьева духовные стихи и стихирь (источник пока неизвестен).

Первый опыт расшифровки и систематизации народных песен и наигрышей В.А. Гаврилин связан с экспедицией в Опочецкий район Псковской области, куда молодой композитор поехал сразу после окончания первого курса Ленинградской консерватории. Экспедиция была организована Н.Л. Котиковой при поддержке Ленинградского отделения Союза композиторов и проходила с 5 по 19 июля 1959 года.

Псковские материалы представляют собой 70 образцов инципитных расшифровок в чистовом оформлении, систематизированных по месту записи. В большинстве случаев композитор также указывает имя исполнителя, от которого была записана песня, что свидетельствует о зарождении интереса музыканта к фольклорному наследию.

Уже предварительный анализ псковских материалов из архива В.А. Гаврилина показал, что многие записи легли в основу знаменитой «Русской тетради» (1965). В д. Гаврово от бабки Дуни было записано три песни «Над рекой стоит калина», «Что девчоночки сидите» и «Сею-вею молоденька», музыкальный материал которых лег в основу вокального цикла. Особый интерес В.А. Гаврилина связан с песней «Над рекой стоит калина». В свою подборку расшифровок композитор включил несколько вариантов записи этой песни, выполненных в д. Ясенники (Лобовский с/с), д. Липуны (Пригородный с/с), д. Макушино (Петровский с/с).

Значительную часть архива композитора занимают материалы экспедиции Ленинградской консерватории 1962 года, которая проходила в Лодейнопольском районе Ленинградской области. Помимо Гаврилина, в этой работе приняли участие музыковеды-консерваторы Н. Рязанова, А. Шнитке, М. Петрашень, С. Сигитов, Н. Должанская, С. Пьянкова и композиторы Б. Тищенко, Г. Белов, В. Демидов, Л. Рубанова, С. Баневич.

Рукописное наследие по данной экспедиции представлено тремя тетрадями. Первая тетрадь содержит черновые наброски расшифро-

¹ Нам пока не удалось установить, когда они были выполнены, так как композитор неоднократно бывал у себя на родине – в г. Кадникове, сс. Перхурьево и Усть-Кубенское Сокольского района Вологодской области, где общался с местными жителями, расспрашивал их о традиционных обрядах и праздниках.

² Сюда включены тетради с текстами и напевами народных песен из Монастыршинского, Шумячского, Ершичского районов Смоленской области, присланных по просьбе композитора С.В. Пьянковой.

вок, вторая – чистовики (в подборку включен 91 образец). Третья тетрадь, по всей видимости, представляет собой экспедиционный дневник, включающий в себя этнографические описания и фрагменты поэтических текстов народных песен (свадебных, плясовых, лирических и др.). Здесь мы находим также дополнительные расшифровки песен из отдельных деревень Лодейнопольского района на отдельных листах. Часть поэтических текстов набрана на печатной машинке, часть – переписана от руки, причем совершенно очевидно, что почерк принадлежит другому лицу.

С результатами Лодейнопольской экспедиции был связан первый опыт научного осмысления народной песни В.А. Гаврилиным. Как известно, композитор принял участие в научной студенческой конференции Ленинградской консерватории по итогам этой экспедиции. Анализируя опубликованные тезисы выступления, отметим, что в поле интересов композитора попадает прежде всего жанр частушки, или «коротенькой песни», как она называется в народе. В.А. Гаврилин рассматривает две группы песен: припевки, сопровождающие танцы, – кадрили, лансье и частушки-«нескладинки», исполняемые в лесу, на качелях, на покосе.

Интересны наблюдения музыканта, касающиеся композиционно-ритмического и интонационно-ладового строения песен, а также значение, которое он придает контексту исполнения данных музыкально-поэтических форм.

По итогам экспедиционной работы в Лодейнопольском районе Ленинградской области¹ был издан сборник «Сто русских народных песен»². Материалы были подготовлены к изданию студентами теоретико-композиторского факультета. Проверка и редакция расшифровок, расположение и отбор песен осуществлялись доцентом кафедры истории музыки, кандидатом искусствоведения Ф.А. Рубцовым. Из экспедиции 1962 года в сборник вошло 37 песен: 6 лирических, 2 колыбельные, 5 плачей, 7 свадебных, 9 плясовых, игровых и хороводных и 8 частушек, в том числе опубликовано 4 песни из д. Надпорожье, расшифрованные Гаврилиным: две плясовых («Я сегодня в той деревенке была», «Кум Гаврила») и две частушки («Давайте, девушки, качнемся», «Жала жито в полу»).

Сопоставляя нотацию В.А. Гаврилина с оригинальным звучанием, отметим, что композитор максимально точно передает исполнительские особенности и контур мелодии. Примечательно, что эти рас-

¹ В Лодейнопольском районе Ленинградской области проводились экспедиции в 1962 (при участии В.А. Гаврилина), 1963 и 1964 годах.

² Сто русских народных песен. Материалы студенческих фольклорных экспедиций / Сост. В.А. Лапин, М.А. Лобанов; под общ. ред. Ф. В. Соколова. Л., 1970.

шифровки не обнаружены в материалах фольклорного архива по Лодынопольской экспедиции. Можно предположить, что чистовая подборка рукописных расшифровок использовалась в учебных целях – на занятиях по народному творчеству в Музыкальном училище имени Н.А. Римского-Корсакова.

1962 год явился для В.А. Гаврилина одним из решающих. Поступив в консерваторию на теоретико-композиторский факультет (в класс композиции профессора О.А. Евлахова), в 1962 году он переходит в класс профессора Ф.А. Рубцова, выбрав в качестве специализации народное музыкальное творчество. Общение с выдающимся исследователем народной песни сыграло знаковую роль в становлении научного интереса В.А. Гаврилина к фольклору. Под воздействием идей Ф.А. Рубцова интерес композитора концентрируется в области интонационно-ладового строения народной песни. Отмечая значение книги Ф.А. Рубцова «Интонационные связи в песенном творчестве славянских народов»¹, В.А. Гаврилин писал: «...особенно ценно исследование *жизненных истоков и выразительного значения* народно-песенных интонаций и ладов, а также путей их развития»². Обращаясь к фольклорным истокам в своем творчестве, композитор прежде всего старался сохранить подлинный интонационно-ладовый контур напева.

Материалы еще одной папки фольклорного архива отражают экспедиционную работу В.А. Гаврилина в Торопецком районе Калининской области совместно с И.И. Земцовским. Среди рукописей композитора мы находим тетрадь, озаглавленную «Фольклорная экспедиция 4–12 июля 1965 года. Г. Торопец и Торопецкий район, дд. Понизовье, Красная Мельница, Мартисово, Хотыницы». В записях В.А. Гаврилина представлены 32 нотации (иногда с подтекстовкой или написанным рядом текстом), встречаются интересные изречения народных исполнителей. В жанровом отношении материал достаточно разнообразен – представлены свадебные, календарные (масленица), частушки, лирические песни (в том числе и позднего содержания), романсы.

При сопоставлении расшифровок песен, выполненных В.А. Гаврилиным с публикацией И.И. Земцовского,³ мы находим существенные отличия, в большинстве своем касающиеся отражения ритмики напевов и их тактировки. Также отметим, что композитор не

¹ Рубцов Ф.А. Интонационные связи в песенном творчестве славянских народов. Л., 1962.

² Гаврилин В.А. О книге Ф.А. Рубцова // Слушая сердцем... Статьи. Выступления. Интервью. СПб., 2005. С. 405.

³ Торопецкие песни. Песни родины М. Мусоргского / Запись, составление, комментарии И. Земцовского. Л.: Музыка, 1967.

всегда приводит подтекстовку первой строфы напева, что можно объяснить стремлением представить наиболее интересный мелодический вариант. Интересно рассказывает о совместной полевой работе с молодым композитором И.И. Земцовский. «В фольклорных экспедициях Валерий участвовал неоднократно. Во время этих поездок он работает самозабвенно – как фольклорист и как композитор. В 1965 году мне довелось быть вместе с ним на родине Мусоргского, в Торопецком районе Калининской области, где я видел, как внимательно беседует он с певцами, расспрашивает их о жизни, вслушивается в речь, записывает тут же не одни лишь напевы, но и полюбоившиеся выражения, тексты, а потом аккуратно и тщательно переписывает все начисто в отдельную нотную тетрадь. Его волнуют не только образы песен, но и образы живых людей, которые он стремится воссоздать в своем творчестве. Неудивительно, что Валерию мало дает прослушивание магнитофонной записи. Для того, чтобы песня вошла в его собственный душевный мир, он должен за ней увидеть человека, понять его жизнь, мысли, строй речи. Должен увидеть и услышать все сам»¹.

Таким образом, материалы фольклорного архива показывают глубину знаний композитора в области народной музыки. Рукописное наследие В.А. Гаврилина дает возможность выхода на новый уровень в решении проблемы «фольклор и композитор».

Г. А. Дорджиева

КУРС «ТРАДИЦИОННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА НАРОДОВ РОССИИ» В СИСТЕМЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭТНОМУЗЫКОЛОГИЯ»

Курс «Традиционная музыкальная культура народов России» включен в учебный план по специальности «Этномузыкология» как дисциплина национально-регионального компонента².

Актуальность представляемого учебного курса обусловлена тенденциями развития современной отечественной науки. В исследовательский обиход вводятся колоссальные пласты документально-достоверных музыкально-этнографических материалов, формируются объективные представления о специфических свойствах фолькло-

¹ Земцовский И.И. Русское в «Русской тетради» В. Гаврилина // Фольклор и композитор. Теоретические этюды. Л., 1977. С. 107.

² Этномузыкология. Специальность 070112 (045000). Сборник учебно-методических материалов и нормативных документов. СПб., 2005. С. 18.

ра, характере выразительных средств, закономерностях жанровых систем в различных национальных культурах. Качественно новый уровень возможностей приобретают исследования, связанные со сравнительным и историко-типологическим рассмотрением фактов устной музыкальной традиции.

Основной целью курса является ознакомление студентов с наиболее значительными явлениями национальных музыкальных культур. Содержание лекционных занятий выстраивается по следующим направлениям:

- целостное описание фольклорно-этнографических комплексов;
- рассмотрение отдельных музыкально-стилевых пластов и жанров музыкального фольклора;
- анализ образцов народной музыки, выявление специфических характеристик художественной формы;
- знакомство с обширным опытом исследовательской, собирательской и издательской деятельности, сформировавшейся в центральных и региональных научных и образовательных учреждениях России; краткий историографический обзор научных направлений российской этномузыкологии.

Одна из центральных задач курса связана с выявлением жанровых и стиливых доминант в различных этнических традициях. Бесспорно, на настоящем этапе определение музыкально-этнографических зон может носить только предварительный характер, эта проблематика требует специальной разработки и относится к числу долгосрочных перспектив российской науки. Предлагаемый студентам «рабочий вариант» карты музыкально-этнографических ареалов опирается на лингвистическую (генеалогическую) классификацию этносов, привлекаются понятия «историко-этнографическая зона», «этногеографическая зона», «хозяйственно-культурный тип».

Ряд лекционных занятий посвящен ознакомлению с чрезвычайно яркими, специфическими музыкальными явлениями, репрезентирующими национальные жанровые системы. Введение в проблематику, связанную с подобными текстами, дополняет и углубляет представления о роли фольклора в системе народной традиционной культуры.

Особый интерес связан с материалами, расширяющими представления о стадияльных закономерностях развития музыкального фольклора. Отдельные музыкальные образцы рассматриваются в русле вопросов сравнительно-исторического, историко-генетического характера, к примеру: «Многоствольная флейта как реликтовый музыкальный инструмент: западно-русские *кувиклы/кугиклы*, *пэляны* у коми, литовский *скудучай*».

Важнейшей является проблема межэтнических контактов и взаимодействия различных фольклорных культур. Наиболее развернуто

эти вопросы рассматриваются при обращении к зонам пересечения русских и финно-угорских традиций на территориях российского Севера, Северо-Запада, Волго-Камского региона. Своеобразие и характеричность художественного мышления финно-угорских этносов раскрывается в темах: «Рунический метр в музыкальной культуре прибалтийско-финских народов», «Ейга как архаичный жанр карельского фольклора», «Эпические тексты у карел, ижоры», «Карельские причитания», «Причитания на эрзя-мордовской свадьбе», «Свойства многоголосия песен сету». Отдельная проблематика связана с так называемыми заимствованными или адаптированными формами – русскими по происхождению жанрами и текстами в культуре карел, вепсов, мордвы-эрзя и др.

При изучении конкретных фольклорно-этнографических материалов могут быть избраны различные аспекты. В качестве возможных вариантов предложены некоторые темы в тезисном изложении с рекомендуемыми списками изданий.

1. Песни-импровизации. *Личные песни* – индивидуальная собственность и музыкальное самовыражение. «Протолирический» жанр. Регионы бытования. *Личные песни* палеоазиатских народов: средства музыкальной выразительности, тембровая и артикуляционная характеристичность. *Личные песни* саамов и ненцев: сюжеты, поэтика, композиционные нормы.

Рекомендуемые издания и материалы

Сенкевич-Гудкова В.В. Элементы импровизации и традиционности на ранней стадии развития фольклора (на материале песенной лирики Кольских саамов) // Русский фольклор. Т. V. М.; Л., 1960.

Шейкин Ю.И. История музыкальной культуры народов Сибири. М., 2002. С. 246–272.

Фольклор ненцев / Сост. Е.Т. Пушкарева, Л.В. Хомич // Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Т. 23. Новосибирск, 2001 (CD).

Мазепус В.В. Артикуляционная классификация и принципы нотации тембров музыкального фольклора // Фольклор. Комплексная текстология. М., 1998. С. 24–51.

Фольклор юкагиров / Сост. Г.Н. Курилов // Памятники...Т. 25. Новосибирск, 2005 (CD).

Мультимедийный диск «Музыкальная культура оленеводческих народов Сибири» / Материалы III конгресса оленеводов мира. Якутск, 2003.

«Музыка северного сияния». Музыка малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока / Сост. И. Богданов. С90 30219 001.

2. Ранние формы хореографии: включенность в ритуальные комплексы; древнейшие иконографические источники. Изобразительно-пантомимический характер пластического языка обрядовых форм у палеоазиатских народов, звуковой ряд (темброво-ритмические свойства, особые формы звукоизвлечения – горлохрипение, музыкальные

инструмент-). Медвежий праздник: дальневосточный и западносибирский комплексы; идеология и прагматика ранних религиозных систем. Образцы наигрышей на «музыкальном бревне» нивхов; образцы наигрышей на цитрах и лирах манси и хантов.

Рекомендуемые издания и материалы

- Королева Э.А. Ранние формы танца / Отв. ред. М.Я. Лившиц. Кишинев, 1977.
- Жорницкая М.Я. Народное хореографическое искусство коренного населения северо-востока Сибири. М., 1983.
- Гиппиус Е.В. Программно-изобразительный комплекс в инструментально-плясовых наигрышах медвежьего праздника обских угров // Народные музыкальные инструменты и инструментальная музыка. Т. 2. М., 1988. С. 164–175.
- Гиппиус Е.В. Ритуальные инструментальные наигрыши медвежьего праздника обских угров (манси) как музыкально-исторический источник // Фольклор. Комплексная текстология. М., 1998. С. 3–24.
- Музыкальная этнография Северной Азии. Новосибирск, 1989.
- Шейкин Ю.И. Инструментальная музыка Югры. Новосибирск, 1990.
- Мультимедийный диск «Музыкальная культура оленеводческих народов Сибири» / Материалы III конгресса оленеводов мира. Якутск, 2003.
- Музыка народов Дальнего Востока СССР. Мелодии ительменов, коряков, нивхов / Сост. И. Бродский. 33Д-03318.

3. Сказитель и шаман – два культурных типа. Стадиальная преемственность и следы общности традиций в архаичных культурах. Музыкальные жанры, связанные с шаманизмом. Тексты камланий (сольные и ансамблевые формы). Жанры, связанные с шаманством: круговые танцы (бурятский «ехор», эвенкийский «йохорь», якутский «осоухай»); повествовательные тексты. Личность сказителя в традиционной культуре. Универсалии эпического сказительства. Типология исполнительских форм эпоса.

Рекомендуемые издания и материалы

- Путилов Б.Н. Эпическое сказительство. Типология и этническая специфика. М., 1997.
- Пропп В.Я. Русский героический эпос. Л., 1958.
- Лорд А.Б. Сказитель / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Клейнера и Г.А. Левинтона. М., 1994.
- Дугаров Д.С. Исторические корни белого шаманства. М., 1991.
- Функ Д.А. Миры шаманов и сказителей: комплексное исследование телеутских и шорских материалов. М., 2005.
- Шейкин Ю.И. Проблемы музыковедческого исследования традиционного искусства шаманов Сибири // Шаманизм и иные традиционные верования и практики. Т. 5. Ч. 1. М., 1999. С. 44–51.
- Добжанская О.Э. Музыка в шаманском обряде нганасанов (на примере ритуалов Тубяку Костеркина) // Таймырский этнолингвистический сборник. Вып. 1. М., 1994. С. 147–171.
- Фольклор ненцев / Сост. Е.Т. Пушкарева, Л.В. Хомич // Памятники... Т. 23. Новосибирск, 2001 (CD).

Нанайский фольклор. Нингман, Сиохор, Тэлунгу / Сост. и вступ. ст. Булгаковой // Памятники... Новосибирск, 1996 (CD).

Обрядовая поэзия саха (якутов) / Сост. Н.А. Алексеев, П.Е. Ефремов, В.В. Илларионов // Памятники... Т. 24. Новосибирск, 2003 (CD).

Жорницкая М.Я. Народные танцы Якутии. М., 1966.

Земцовский И.И., Кунанбаева А. Музыкальный эпос – феномен и категория // Музыка эпоса: Статьи и материалы. Йошкар-Ола, 1989.

Добровольский Б.М. О напевах ненецких эпических песен / Эпические песни ненцев. Л., 1965. С.757-780.

Алексеев Э.Е. О музыкальном воплощении олонхо // Якутский героический эпос «Могучий Эр Соготох» / Памятники ... Новосибирск, 1996.

Алтайский героический эпос «Очи-бала» // Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Новосибирск, 1996 (CD).

Голоса тайги и тундры. (Из собрания Фонограммархива ИРЛИ (Пушкинский Дом) РАН). СПб., 2005 (CD).

Мультимедийный диск «Музыкальная культура оленеводческих народов Сибири» / Материалы III конгресса оленеводов мира. Якутск, 2003.

Тува. Голоса из центра Азии / Сост. и авторы вст. ст. Алексеев Э.Е., Левин Т., Кыргыз З.К. Smithsonian, 1990 (CD).

4. «Молочные заклинания» у алтайцев, тувинцев, бурят, калмыков. Назначение и обстоятельства бытования. Фонетические и тембровые характеристики магических обращений. Типология речевых (декламационных) и песенных форм. Этнические версии и историко-стадиальная динамика текстов.

Рекомендуемые издания и материалы

Кондратьева Н.М., Мазепус В.В. Скотоводческие заговоры в культуре алтайцев // Altaica. 1993. Вып. 3. С. 41–52.

Шейкин Ю.И. История музыкальной культуры Сибири. М., 2002.

Дугаров Д.С. Бурятские народные песни. Песни селенгинских бурят. Улан-Удэ, 1969.

Смирнов Б.Ф. Монгольская народная музыка. М., 1971.

Тува. Голоса из центра Азии / Сост. и авторы вст. ст. Алексеев Э.Е., Левин Т., Кыргыз З.К. Smithsonian, 1990 (CD).

Дорджиева Г.А. Заговорные тексты в скотоводческой обрядности калмыков // Тезисы докладов. Материалы конференции, посвященные К.В. Квитке. М., 2005.

5. Двухголосно-обертоновое исполнительство у тюркских и монгольских народов. Генетические и структурные взаимосвязи певческой и инструментальной культуры (*хоомей*, *узляу*, игра на *хомусе*, игра на *курае/цууре*). Регионы бытования и обзор жанров, в связи с которыми функционирует рассматриваемая традиция. Физиологические и акустические характеристики звукоизвлечения.

Рекомендуемые издания и материалы

Аксенов А. Тувинская народная музыка / Ред. Е.В. Гиппиус. Л., 1964.

Кыргыз З.К. Тувинское горловое пение. Новосибирск, 2002.

Ихтисамов Х. К проблеме сравнительного изучения двухголосного гортанного пения и инструментальной музыки у тюркских и монгольских народов // Народные музыкальные инструменты и инструментальная музыка. М., 1988. Т. 2. С. 197–217.

Зелинский Р. Башкирский курай // Там же. С. 127–136.

Эмсгаймер Э. Варганы в Сибири и Средней Азии // Проблемы традиционной инструментальной музыки народов СССР. Л., 1986. С. 80–91.

Тува. Голоса из центра Азии / Сост. и авторы вст. ст. Алексеев Э.Е., Левин Т., Кыргыс З.К. Smithsonian, 1990 (CD).

Узляу. Горловое пение народов Саяно-Алтая и Урала / Сост. В.М. Щуров. Paradox, 1993 (CD).

Урал. Традиционная музыка Башкортостана / Сост. В.М. Щуров. Paradox, 1995 (CD).

Khomus. Наигрыши на хомусе. Тюркоязычные народы Урала, Сибири и Центральной Азии / Сост. В.М. Щуров. Paradox, 1995 (CD).

6. Протяжные песни у татар, башкир, калмыков, западных монголов. Нормы стихосложения (аллитерация, образный и ритмико-синтаксический параллелизм, тип сюжетики). Ладовые, ритмические и композиционные закономерности. Протяжная форма и жанр.

Рекомендуемые издания и материалы

Смирнов Б. Монгольская народная музыка. М., 1971.

Исхакова-Вамба Р. Татарские народные песни. М., 1981.

Барток Б. Народная музыка Венгрии и соседних народов. М., 1966.

Кодай З. Венгерская народная музыка. Будапешт, 1961 (глава «Связи с родственными народами»).

Дорджиева Г.А. Ритмическая организация калмыцких протяжных песен // Ритм и форма / Ред. Н. Афонина, Л. Иванова. СПб., 2002. С. 139–153.

Урал. Традиционная музыка Башкортостана / Сост. В.М. Щуров. Paradox, 1995 (CD).

CD Цаган. Традиционная музыка калмыков: протяжные песни и инструментальные наигрыши / Сост. и авт. вст. ст. Г.А. Дорджиева. Kailas, 2001 (CD).

Важность заявленной дисциплины диктуется задачами более широкого круга: требованиями научно-обоснованных представлений о взаимодействии национальных культур, необходимостью консолидации и взаимопонимания в современном обществе, а также устойчиво возрастающим интересом к аутентичному звучанию этнической музыки. Учебный курс направлен на развитие представлений о свойствах и закономерностях фольклора, обогащает профессиональный кругозор, обеспечивает возможность практической работы выпускников кафедры в разных регионах России.

ВЕРХНЕВОЛЖСКИЕ ПРИЧИТАНИЯ В СВЕТЕ НАРОДНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Материалом для исследования послужили записи, сделанные в ходе планомерного комплексного экспедиционного обследования, производимого Санкт-Петербургской государственной консерваторией имени Н.А. Римского-Корсакова и Российским фольклорно-этнографическим центром Министерства культуры РФ в течение 1990–1997 годов на территории новгородско-тверского пограничья. Этот регион охватывает собой верхневолжский бассейн и район озера Селигер¹.

В данной традиции функционирование причитаний непосредственно связано с обрядами жизненного цикла: похоронно-поминальным, свадебным и рекрутским. Особенности включения причитаний в систему свадебной и похоронно-поминальной обрядности имеют определенную частотность и динамику, связанную с идеей постепенно-го усиления динамического напряжения от начала обряда к его кульминации, которой является момент проводов. Функционируя в обрядах отчуждения, причитания выступают в роли знаков, маркирующих основные элементы данных обрядовых комплексов.

Кроме того, исполнение причитаний может быть связано с актами ритуальной коммуникации во время летних полевых работ либо сбора ягод. В данных традициях оказывается особенно развитой система причитаний на кукушку, функционирующая в весенне-летний период. Причитания возникают и в других ситуациях (например, дома, сидя у окна и т. д.) в связи с горестным состоянием, вызванным неким печальным событием либо воспоминанием. Основную функцию в данных ситуациях несет само причитание и в первую очередь – звуковой код, являющийся ведущим и определяющим обрядовый статус происходящего. Таким образом, звуковой код выступает как центральный (а иногда и единственный) элемент системы, выполняющий функцию ритуальной коммуникации, в которой звуковая составляющая является основным компонентом.

Для более полного представления факта фольклора необходимым является рассмотрение основных характеристик, касающихся его структуры, содержания, функций и языковых особенностей. В этом ряду важным оказывается обращение к народной терминологии.

¹ Эта территория включает Селижаровский, Осташковский, Фировский, Вышневолоцкий, Пеновский, Кувшиновский, Ржевский районы Тверской области и Валдайский, Демянский, Маревский районы Новгородской области.

Как правило, один «текст» в народной традиции может иметь не один, а целый ряд терминов, характеризующих разные аспекты художественной формы. Таким образом, посредством народной терминологии и проявляется вся полнота свойств и характеристик каждого явления фольклора. В данном случае сквозь призму народной номинации мы прослеживаем жанровую и стилевую характеристику причитаний.

Рассматривая причитания, важно проследить ситуации их возникновения и обозначить момент достижения *обрядового состояния*, которое предшествует плачу.

Так, в свадебном обряде подруги, исполняя песни под окном, стремятся разжалобить невесту. По словам исполнителей, подруги «шуме́ли песни, заставля́ли няве́сту плакать. Жуть наганя́ли. <...> Че́риз день свадьба – придут, да и падра́знят пад а́кно́м. Вот и папаю́т пе́си́нак, а няве́ста – папла́чит» (Селижаровский, Подмошье, 4746-26). Об этом свидетельствует и само обозначение исполнения свадебных песен: «шуме́ть», «дражни́ть», «веселить»¹ невесту. Сами песни часто обозначаются как «уны́лые песни». «Э́тат матив – он о́ч’и́нь уны́лый. Бывала девки паю́т и плачут» (п. Селижарово, 4596-17). По одному из высказываний, свадебные опевальные песни имеют особый мотив – «вроде бы как под плак» (Фировский, Деревя, 4734-44).

В похоронном обряде большое значение в достижении обрядового состояния исполнения причитаний играет эмоциональный фактор. Обрядовое состояние возникает самостоятельно в силу потрясения случившимся. «Тут уж причитают то, што хоть с го́рю... Куда-та на́да бжа́ть, што-та надо делать – горе тако́е. <...> В асавно́м пака́ище ни видишь пако́йника – э́та ище легче, што там где-та там, чиво-та. А уже кагда́ вот он лежит на глазах – вот та/г/да уже о́чи́нь тру́дна. И о́чи́нь тру́дна ище в пасле́дний мамент, ка/г/да иво́ выно́сят – тут уж кто-та ва́бше́ тира́ит сазна́ние. И вот уже ка/г/да и зарю́ют...» (Фировский, Скоково, 4820-01).

Выделенная выше группа причитаний, исполнявшихся «на кукушку», в лесу, в поле во время работы или дома у окна, напрямую зависит от достижения особого обрядового состояния. По словам исполнителей, причитают, когда грустно, плохо, «*тоска задавила*» и т. д. «А в любо́е [время плакали]... Быва́ет *взгрю́снетца* кагда́... И в доме, и на улице мо́жна, где хо́чишь. И на кла́дбище быва́ит, при-

¹ Рассматривая значение корня «весел-», Н.И. Толстой выстраивает типологический ряд значений, связанных с различными образами, в том числе и образом смерти. См.: Толстой Н.И. Культурная семантика славянского *vesel- // Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. С. 289–316.

дет... Кагда сто`шнитцы... э`та, асо`бинна, кагда пахарани`вши то`лька чилаве`к. *Тошна ста`нит* – пайдешь вот там и прич`тываишь, што тябе` хо`читцы» (Фировский, Деревя, 4735-13).

Часто как предпосылка к исполнению причитания обозначается состояние скуки. «... Плачь, ро`днуй, ниhto ни запряшша`л. Ста`нит тябе` ску`чна или в сямье` пло`ха живут, зайде`т/ куды` нибудь и папла`чит, свае се`рдце пате`шит...» (Осташковский, Анушино, 4707-06). Данное состояние отражено и в текстах причитаний: «Да уже как мне повзгрусну`лось и пасаску`ч`лилось» (Валдайский, Кстечки, 3215-46).

В верхневолжских традициях наиболее широко распространен термин «скуго`рить» либо «скуго`лить», в основе которого лежит корень «ску-» (ска, скучать, скучные песни, скульпить). «Расстро`исьи, придешь и скуго`ришь сидишь. Э`та называ`ются папла`чишь, папричита`ишь, што е`сть» (п. Селижарово, 4596-32). Бытование термина «скуго`рить» имеет достаточно большой ареал: помимо районов, прилегающих к бассейну озера Селигер, он имеет распространение в северо-западном регионе России.

В народной терминологии точно отражены характеристики исполнения и особенности самой музыкальной формы (например, темброво-тесситурные, интонационные и другие свойства).

Итак, можно выделить группу терминов, отражающих функционально-смысловую направленность музыкальных форм. Среди них:

1) термины, отражающие плачевую направленность – «скуго`рить» («скуго`лить»), «плакать», «выть», «галаси`ть», «реветь». «Скуго`рить – э`та плакать. Што-нибудь расстро`исси, запла`чишь, вот тябе` и скуго`р...» (Фировский, Сонка, 4734-11);

2) термины, отражающие повествовательную направленность – «причи`тывать», «чита`ть», «прибату`ривать», «выгаваривать». «А друго`й так прич`и`тывает как мо`жет]. Харани`ла – дак ана` как разгаваривала» (Осташковский, Жданово, 4710-25).

Таким образом, первая группа терминов выявляет плачевую интонацию как основной компонент музыкальной формы, а вторая – акцентирует внимание на словесном компоненте. Следует отметить, что каждая исполнительница при характеристике причитаний использует не один, а целый ряд терминов. Наиболее распространенными в данной традиции являются номинации «причитывать», «плакать» либо «приплакивать».

Исполнительская терминология отражает также темброво-тесситурные и динамические особенности звучания причитаний, связанные с различными ситуациями исполнения: либо с направленностью на восприятие, на ответную реакцию, либо с тихим, приглушенным пением («для себя»).

Характеризующими высокую тесситуру и яркую, напряженную динамику являются термины «крича́ть», «ара́ть», «галаси́ть»: «Вот начнут галаси́ть. Уж тут ва весь го́лас арет ана́...» (Фировский, Покровское, 4822-28); «Если ка/гда умрет – тут про́ста взрыв какой-та. Кричи́шь: «Ой, што ты наделала! Ой, ой!» Бежишь куда-та.. На́да бежать куда-та, каму́-та сказать. Я вот, например, вы́бизжала, па-ве́силась на сад и кричала...» (Фировский, Скоково, 4820-01). Принципиальной характеристикой такой манеры исполнения причитаний является «гулкость», возникающая как следствие звучания. «Го́ласам-та, с причетам-та плачут быва́ла. Придешь на кла́дбища – зна́ишь, как плачут, то́лька атгало́ски вязаде́ идут» (Осташковский, Анушино, 4707-05). В данном случае следует отметить коммуникативную функцию звука. Исполнение причитаний всегда подразумевает адресата: покойник, предок-покровитель, родители и подруги невесты, община и т. д. Интонация как свойство выразительной речи берет на себя основную функцию в процессе ритуальной коммуникации. Как правило, при исполнении причета подразумевается ответная реакция слушающих. Одной из основных целей причитальницы является стремление добиться плача и сочувствия окружающих.

В противоположность к данной манере исполнения возникает иная, связанная с тихим, приглушенным звучанием. Чаще всего она характеризуется термином «скугорить», употребляющимся в двух значениях: «плакать в го́лас» (т. е. причитать, исполнять причитание) и «бяз го́ласа» (исполнять причитание тихо, приглушенно). «Пла́чишь – эта го́ласам кто пла́чит, а кто ходит и так пла́чит, ти́ха, бяз го́ласа. Вот э́та и называ́йтсы скуго́рить» (Селижаровский, Чашевка, 4728-17). В манере «без голоса» могли исполняться причитания, связанные с состоянием печали, скуки дома или же в лесу, например во время сбора ягод: «...адна́ ходит, ана́ и скуго́рит, ходит по́ лесу тихо́ничка так [скугорит]. А кагда́ с канпа́нией, тагда́ не́кали скуго́рить, на́да я́гады брать [быстрее]. [Скугорить] – э́та прычы́тывают там ходят – каму́ чаво́ в го́лаву придет» (Фировский, Дупле, 4821-16).

В народной терминологии зафиксированы термины, отражающие качественные характеристики музыкальной формы причитаний, например – «петь с пратя́гам». «Хто как суме́я па-сво́иму, мая́птю́шинька. Друга́я, ана́ гавари́т, то́лька пла́чит так, гаваря́, ка-то́рая с пратя́гам таким пла́чит. Вся́ка, как хто суме́ит» (Осташковский, Анушино, 4707-06).

Причетно-плачевый комплекс охватывает различные обрядовые ситуации, общность которых проявляется как на уровне контекстных связей, так и на уровне функционально-коммуникативной модели.

Важнейшую роль при изучении причитаний имеет народная терминология, отражающая содержательные, структурные и функциональные моменты как музыкальной формы, так и всего текста в целом.

И. В. Королькова

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТЕКСТЫ, СВЯЗАННЫЕ СО СВЯТОЧНЫМИ ОБХОДАМИ ДВОРОВ В РАЙОНАХ СРЕДНЕГО ТЕЧЕНИЯ РЕКИ СУХОНЫ

Одну из ярких сторон культурной традиции, бытовавшей в районах среднего течения реки Сухоны, составляют обходы дворов на Святки. Сведения об обходах, а также фольклорные тексты, включенные в них, были зафиксированы в ходе экспедиций Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова и Вологодского государственного педагогического университета в 1970–1980 годах. Другой источник, содержащий материалы по среднесухонским святочным обходам, – сборник «Песни русского народа» Ф.М. Истомина и С.М. Ляпунова (далее – ПРН), представляющий результаты экспедиции Песенной комиссии Русского Географического общества (1893 год)¹.

По современным экспедиционным записям можно судить о том, что система святочных обходов была весьма развернутой. Так, зафиксированы сведения об обходе дворов *служителями церкви* с исполнением канонических песнопений. Он именовался «сбором», поскольку включал в себя обязательный элемент одаривания проходящих.

Празднично-поздравительные обходы дворов деревенскими жителями (детьми, подростками, взрослыми) начинались в день Рождества и продолжались до Нового года. Основным атрибутом обходов этого типа была рождественская «звезда» («крест», «виноградье»), изготовленная из деревянных палочек в форме круга, украшенная цветной бумагой и закрепленная на шесте.

Как показывают сведения, приведенные в сборнике «Песни русского народа», в конце XIX века обходы дворов со «звездой» имели иной, массовый, торжественный характер. Песни же, связанные с обходами, исполнялись мужчинами. Вот как описывает обряд колядования Ф.М. Истомин: «С Рождества до Крещения, часу в восьмом вечера, собиралась толпа взрослых колядников, в городе и больших се-

¹ Истомин Ф.М., Ляпунов С.М. Песни русского народа. Собраны в губерниях Вологодской, Вятской и Костромской в 1893 году. СПб., 1889.

лах достигавшая иногда до 100 человек, и колядовала перед окнами домов, возя с собой на дровнях огромную звезду или вертеп, сооруженный из дерева и разноцветной слюды, освещаемой изнутри заженной свечой»¹.

Видимо, традиция мужских обходов дворов сохранялась еще несколько десятилетий. Так, по воспоминаниям уроженки д. Дмитриево Нюксенского района, во времена ее детства (20-е гг. XX века) с пением «виноградий» ходили мужчины: на шест они укрепляли «звезду» и 1–2 керосиновые лампадки.

Экспедициями 80-х годов XX века был зафиксирован самостоятельный тип обходов дворов накануне Нового года – *подростки собирали «лучину» для костра*. При обходе исполнялись фольклорные тексты следующего содержания:

«Егорка на горке
Овес толкет,
Переталкивает.
Не доталкивает,
На Новой год –
Луцинки!»

(д. Хохлово, Нюксенский район, СПбГК 2936-46)².

В сборнике Ф.М. Истомина и С.М. Ляпунова указание на обходы дворов с целью сбора лучины не встречается, однако в тексте припевки, исполняемой перед Великим Виноградьем, присутствует сюжетный мотив «сбора лучины»:

«И подайте-ко лучины,
Микольскую трапезку,
Старым походить,
Молодым поиграть»
(ПРН. С. 45).

В Брусенском и Раменском сельсоветах был зафиксирован вариант обхода дворов *ряжеными*. Две женщины наряженные «Ванюшкой» и «Манюшкой» (у «Манюшки» в руке кула – «ребенок»), обхо-

¹ Истомин Ф.М., Ляпунов С.М. Указ. соч. С. 13.

² Здесь и далее даются ссылки на архив Фольклорно-этнографического центра (экспедиции Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова – СПбГК) и архив Вологодского государственного педагогического университета (ВГПУ).

дили дворы с целью сбора подаяния. Обычай включал в себя исполнение припевки, текст которой раскрывает содержание происходящего действия:

«Манюшка по путику похаживала,
Походила Манюшка, походила душецька.
Манюшка на путике дитю родила,
Уродила Манюшка, уродила душецька.
Манюшке – шанежки,
Маслица кусоцик,
Кишки жеребёцик,
Толоконця лотоцек,
Нету денег на цяецик»

(д. Хохлово, Нюксенский район, СПбГК 2937-45).

Особенностью среднесухонской традиции является многообразие фольклорных текстов, бытующих в системе различных обходов. Самостоятельную группу образуют *народные распевы рождественского тропаря и кондака*. Отличительными чертами этих распевов являются: переинтонирование обиходных напевов партесного типа в условиях линейно-ориентированного многоголосия; формирование самостоятельной мелодической линии песнопения на основе объединения интонационных планов верхних и нижнего голосов.

Второй тип фольклорных текстов – *приговоры*, имеющие различные интонационные формы (от почти не выраженного звуковысотного контура до формы интонируемых выкриков или вариантов, близких к церковной псалмодии). Интересно, что приговоры и выкрики могут выступать либо как самостоятельные фольклорные тексты, либо в качестве окончания той или иной песенной формы или припевки. Так, после исполнения кондака в д. Угор Тарногского района говорком произносили «во славу Божью даешь овсом и рожью» (СПбГК 507-14); по сведениям из д. Заболотье Нюксенского района, во время церковного обхода после исполнения молитв дьячки и псаломщики кричали: «Дядюшка, тетушка! Штобы на будущий год у вас хорошие пшеницы выросли, хороший ячмень!» (ВГПУ 1267-01).

Третью группу фольклорных текстов условно назовем термином «*припевка*», понимая под последней особый тип организации музыкально-поэтического текста, в котором совмещаются признаки песенной формы и формы интонируемого выкрика. По нашим наблюдениям, этот термин совпадает с народной номинацией колядок, на что указывает и Ф.М. Истомин.

Характерно, что способ исполнения припевок часто обозначается через термин «кричать»: «...пока не вынесут [лучинку] – дак все кри-

чат, а вынесут – дак и пойдем. А идут по деревне, так слышишь: “Ой, лучинку кричат, надо вынести”» (д. Хохлово, Нюксенский район, ВГПУ 225-68).

По экспедиционным материалам XX века припевки-колядки выступают в качестве центральной музыкально-поэтической формы, исполняемой во время обходов дворов «со звездой», обходов ряженных и обходов для сбора лучины. Однако, по материалам Ф.М. Истомина, исполнение коляд представляло своеобразный цикл: сначала звучали собственно колядки, затем – «виноградья», а затем «припевки-хуления».

Четвертую группу образуют *песни с припевом «виноградье красно-зеленое»*. Как известно, «виноградья» – особый тип песенной формы, получивший распространение в ряде регионов России и в первую очередь – на Русском Севере.

Экспедиционные записи виноградий, бытующих в системе святочных обходов дворов, были сделаны в Дмитриевском, Бобровском и Востровском сельсоветах Нюксенского района, а также нескольких точках Великоустюгского района.

Специфика нюксенских и великоустюгских виноградий связана с их поэтикой: наряду с сюжетами, типичными для обходных песен (величание хозяев с формулами благопожеланий и просьб об одаривании), песни с припевами «виноградье красно-зеленое» могут иметь эпические сюжеты: былинный сюжет «Илья Муромец на Соколекорабле» и сюжет исторической песни «выкуп митрополита Филарета из плена» (ПРН. Ч. III. №№ 3, 4). На этапе современного экспедиционного обследования эти сюжеты не были зафиксированы, что свидетельствует об уникальности записей Ф.М. Истомина и С.М. Ляпунова, позволяющих ставить проблему распространения былинной традиции на вологодских землях¹.

Варианты напевов святочных виноградий из Нюксенского и Великоустюгского районов Вологодской области оказываются близкими друг к другу. Мелодическое родство напевов проявляется как в сходстве начальной попевки, соответствующей смысловесущей части текста, так и в близости вариантов интонирования припевных слов.

Среди всех имеющихся вариантов виноградий выделяется образец из села Бобровское Великоустюгского уезда, приведенный С.М. Ляпуновым и Ф.М. Истоминым. Сравнивая нотацию Ляпунова с вариантом виноградья, записанного в том же селе спустя 100 лет, мы

¹ Более подробно эта проблема была освещена в издании: Иванова Т. Г. «Малые» очаги севернорусской былинной традиции. Исследование и тексты. СПб., 2001.

видим, насколько различны эти два образца¹. Это связано, в первую очередь, составом исполнителей – мужская певческая артель в записи конца XIX века и женский исполнительский состав в 1989 году. Наиболее явная разница связана с темповыми свойствами – в современной экспедиционной записи песня звучит в два раза быстрее того темпа, который обозначен Ляпуновым. Кроме того, вариант «скорого» исполнения практически исключает внутрислоговые распевы, в то время как мужская версия связана с интенсивным распеванием слогов и ритмическими долготами. Обращают на себя внимание и отличия в сфере многоголосия: унисонная гетерофония в женском исполнении и развитая двухголосная фактура мужского варианта. Видимо, справедливым следует считать предположение, высказанное Г.В. Лобковой о том, что развитый характер многоголосия, сам факт исполнения текста исторической песни на календарно-обрядовый напев обусловлены принадлежностью этой формы к мужской певческой традиции². Интересно, что напев из сборника «Песни русского народа...» имеет иной, отличный от других присухонских образцов, ладовый вариант заключительной кадансовой попевки³, что подтверждает музыкально-стилевую самостоятельность этой песенной формы.

С. Р. Кулева

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ АСПЕКТЕ БЫТОВАНИЯ ЖИВНЫХ ЧАСТУШЕК В ТРАДИЦИЯХ ЗАПАДНОГО РЕГИОНА ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Комплексный подход к изучению явлений фольклора невозможен без понимания того, что лишь *исполнительский акт* – акт реализации / воспроизведения фольклорного текста – способен «перевести» фольклорный текст из разряда «*памятника культуры*» в разряд

¹ Напевы виноградий, записанных в селе Бобровском, приведены в статье: Лобкова Г. В. Черты стиля эпических напевов Русского Севера (образцы северодвинских, вологодских и приуральских напевов и комментарии к ним) // Иванова Т. Г. «Малые» очаги севернорусской былинной традиции. Исследование и тексты. СПб., 2001. С. 444–446.

² Там же. С. 445.

³ Ладовое строение напевов виноградий связано с процессом сопоставления двух опорных тонов, находящихся в большесекундовом соотношении (нижнего тона звуко-ряда и второй ступени). Напев из села Бобровского в записи 1893 года завершается на нижнем тоне звукоряда, в то время как другие присухонские образцы завершаются на второй или четвертой ступенях звуковой шкалы.

«живого явления культуры». В фольклористике исполнительский аспект бытования частушек является одним из наименее изученных.

В традициях западного региона Вологодской области¹ исполнение частушек было приурочено к различным обрядам жизненного и календарного циклов: свадебному, рекрутскому, поминальному, святочному, масленичному обрядам, к сбору вереса в Великий четверг, к весенним качаниям на качелях, к полевым обрядам (сенокос, жатва), к лесным обрядам обращения к кукушке, а также к молодежным беседам, уличным праздничным гуляниям². В настоящей статье рассматривается исполнительский аспект функционирования частушек в живых обрядах. Специальное внимание уделяется комментариям народных исполнителей о специфике исполнения живых частушек и особенностях их функционирования.

Пение живых частушек непосредственно сопровождало работу: *«Вот жнем так, вот так, вот письни и поем и откидываем цясёўки. <...> Жнем да откидываем рожку – только поем, только поем письни»* (Вашкинский, Тимино, ФЭЦ: 852-25); *«... это сь письнями жнут, сь письнями жнут»* (Кирилловский, Бараково, ФЭЦ: 5612-11). Устойчиво пение частушек было связано и с моментом возвращения с работы домой: *«Это на жнине пели <...> да когда домой идем, да лесом. <...> Ну, домой-то идем по дороге-то дак»* (Бабаевский, Васильково, ЧЦНТК: 028-62).

Исполнение частушек во время жатвы не являлось простым развлечением. Многие исполнители связывают необходимость пения во время работы с повышением ее продуктивности: *«А што пёсьни поешь, то жадняя ишб жнешь, роботаешь...»* (Белозерский, Климшин Бор, ФЭЦ: 861-07); *«Раньше по письням – дак ишб лучше жнетце»* (Вашкинский, Тимино, ФЭЦ: 852-25); *«[Когда поешь], дак ходцяя жнешь, много и ходцяя – быстрее жнешь. Быстро и дело идет. Когда письни поешь, жнешь да письни поешь, дак уйдешь оны куды. <...> В наклонку вот так вот жнешь, вот и письни поешь, вот и*

¹ Фольклорно-этнографические материалы, используемые в статье, собраны на территории следующих районов Вологодской области: *Вытегорский*, экспедиция Санкт-Петербургской (Ленинградской) консерватории (СПбГК) 1967 г. (фонд Российского фольклорно-этнографического центра – ФЭЦ); *Устюженский*, экспедиции СПбГК 1978 г., Вологодского областного научно-методического центра культуры и повышения квалификации (ОНМЦК) и Кадуйского центра народной традиционной культуры (КЦНТК) 2000 г.; *Белозерский, Вашкинский*, экспедиция СПбГК 1979 г.; *Кирилловский*, экспедиции СПбГК 1980 г., ФЭЦ и ОНМЦК 2000 г.; *Бабаевский*, экспедиции СПбГК 1983 г., Череповецкого центра народной традиционной культуры (ЧЦНТК) 1992, 1996 гг.

² См. об этом: Кулева С.Р. Обрядовая частушка в устюженской традиции // *Локальные традиции в народной культуре Русского Севера* (Материалы IV научной конференции «Рябининские чтения–2003»). Петрозаводск, 2003. С. 61–66; Календарные обряды и фольклор Устюженского района / Сост. А.В. Кулев, С.Р. Кулева. Вологда, 2004.

поешь пьсьни. Ага, и хорошо выходит, и резко идешь, хорошо заберашь, просьтее робота идет – я тебе дам!» (Кирилловский, Рыбачкая, ФЭЦ: 940-20). Пение частушек создавало у жниц приподнятое эмоциональное состояние, что также помогало в их нелегком труде: *«Радошняя [работать] – поешь дак, с песням дак, хорошо! Весело! Песьня песьню рóдит. <...> Рóта не сжимаешь. Петь песьню хорошо»* (Бабаевский, Ключово, ЧЦНТК: 123-27).

Устойчивый характер носят замечания деревенских жителей об особом времени исполнения жнивных частушек – *«вечером по зоре»*. Пение в вечернее время приобретало такие качества звучания, как особое резонирование звука и возникновение своеобразных отзвуков, по народной терминологии – «гулóв» или «óтгулов»: *«А вот по вечеру-то так по лесу-то и пойдет óтгул»* (Вашкинский, Тимино, ФЭЦ: 852-25); *«[Песни пели], когда уж особино солнышко – закат, гулу больше»* (Бабаевский, Смородинка, ЧЦНТК: 126-29). Акустические свойства вечернего воздуха улучшала роса: *«А песьни-то поешь, дак Бог знает, по росе-то куда слышно»* (Бабаевский, Ключово, ЧЦНТК: 123-06).

При указанных выше обстоятельствах пения не случайно, что сама исполнительская манера характеризовалась достаточно громкой динамикой звучания, которая достигалась за счет высокой тесситуры (*«тоненьким [голосом] пели»*, Кирилловский, Бабицево, ФЭЦ: 5619-10), особой пронзительной подачи звука (*«голоса-то тогда верескúчи были»*, Устюженский, Петрово, КЦНТК: 082-27; *«там жнут, дак пели так гаразно»*, Бабаевский, Григорьевская, ФЭЦ: 1427-13), особой слитности голосов всех певиц (*«А уж как ежели мы одну-то [песню] запоем, дак все в один голос, все в один голос грохнем да»*, Кирилловский, Бараково, ФЭЦ: 5612-13). К сожалению, зачастую пожилые певицы в силу преклонного возраста не могут в своем исполнении передать соответствующие обрядовой ситуации характер и певческое состояние, продемонстрировать нужную тесситуру, динамику и другие свойства обрядового звучания. Именно поэтому их комментарии об исполнительских свойствах жнивных частушек особенно ценны.

Необходимо отметить, что громкое пронзительное пение для певиц не являлось самоцелью, оно решало коммуникативные задачи. Так, по мнению исполнителей, громкое пение было связано с намерением «быть услышанными» другими людьми, например детьми: *«[Когда шли с сенокоса, пели] как который громче, чтобы слышали дальше. Из деревни пойдем встречать вон куда, километра за два, что мамки идут. <...> Мы-то, [дети], уже не ходили вдали косить, это вот мы ходили встречать старших сестер и мать <...>. [Пели], кто как сумеет и кто как громче»* (Харовский, Перекс, ОНМЦК:

007-41). В русле коммуникативной направленности пения необходимо рассматривать и распространенный в текстах частушек поэтический мотив вечернего пения и желания девушки быть услышанной «миленком»:

Жито жала, в куцю клала,
Резала по колосу, да
Все сумерки песни пела.
Ни узнал по голосу.
(Вытегорский, Марино, ФЭЦ: 153-15)
Жала рожь, жала густую,
Резала по колосу.
Узнавай миня, миленок,
Вечером по голосу.

(Белозерский, Конец-Мондра, ФЭЦ: 881-09)

Коммуникативную направленность исполнения жнивных частушек помогали реализовать и специальные помахивающие движения рук, которые были призваны «нагонять» или «направлять» звук: *«(Когда пели, рукой нагоняли звук?) – Да[в]едь нагоняли – на[д]о, уж песьни-то сыпеть дак, на[д]о, штобы знать, куды она полетела. <...> Куда воздух-то по[й]дет, дак и туды и нагоняли»* (Бабаевский, Ярцево, ЧЦНТК: 125-07).

На глубинных смысловых уровнях пение частушек в контексте жнивного обряда было направлено, вероятно, и на установление контактов с потусторонним миром¹, что косвенно подтверждает широко распространенный на изучаемой территории текст живной частушки, в котором с помощью «песенок» / частушек девушка поминает умершую мать:

Полою я песенок,
А маме во споминоцек.
Пус[т]ь-ко мама в[с]поминает
В поле у межиноцек.

(Бабаевский, Васютино, ЧЦНТК: 032-05)

Напевы живных частушек, в отличие от декламационных напевов плясовых и беседных, характеризуются большей протяженностью и развитостью мелодической линии. Поэтому в сознании местных жителей именно эти свойства живных напевов приобретают высокую степень важности как выделяющие эту группу частушек среди других:

¹ О возможности установления контактов человека с потусторонним миром через звук см.: Пашина О.А. Мир живых и мир мертвых в музыкальных звуках // Голос и ритуал. М., 1995. С. 76.

«[когда жали], дак там уж напев очень удлиненный» (Белозерский, Zubovo, ФЭЦ: 900-45); «на жатве так вот пели, таким тоном – долго, протяжным» (Устюженский, Цампелово, КЦНТК: 081-14); «продольную пели, так протяжно пели» (Бабаевский, Ключово, ЧЦНТК: 123-27); «[Когда жнут], так долгим голосом поют» (Бабаевский, Харино, ФЭЦ: 1428-40); «продолжительно пели <...>. Да как-то протяжно ишо тянут» (Кирилловский, Бабичево, ФЭЦ: 5619-10); «ну, это на жниви протяжные, на жниве поешь, а за прялкой уж не так протяжно» (Белозерский, Гора, ФЭЦ: 880-11). Медленный темп исполнения жнивных частушек также имеет определяющее значение: «Вот тут ишшо реже над[о]. Реже, реже и так это, с выносом таким» (Устюженский, Петрово, КЦНТК: 082-25).

В целом напевам жнивных частушек свойственны следующие основные закономерности, частично проявляющиеся и в сфере исполнительства (см. *примеры 1, 2*):

- *метроритмические*: синкопированность ритма, чередование четных/нечетных метрических структур, выделение ритмической долготой кадансового тона, незначительные увеличения и уменьшения ритмических долей¹ (особенно в сольных формах);
- *композиционные*: деление напева на два музыкальных периода за счет выделенного долготой кадансового тона и межстрофной цезуры;
- *интонационно-ладовые*: сочетание кличево-возгласной (кварто-квинтовые интонации в формульных попевках зачинов) и плачево-повествовательной интонационных сфер (поступенное нисходящее мелодическое движение в кадансовых и срединных попевках), переменность некоторых ступеней лада, ладовая «незавершенность» напевов (в ряде напевов кадансовый раздел завершается не основным ладовым тоном, а субквинтовым).

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что в сознании носителей традиции взаимосвязи пения частушек с различными компонентами жнивного обряда носят закономерный и обусловленный характер: *связь пения с обрядовым действием и движением* (жатва, шествие из поля в деревню, помахивающие жесты и пр.), *связь пения с особыми временными промежутками* (например, с вечерней зарей), *приуроченность пения к сакральным пространственным локусам* (поле, дорога, лес), *ограниченность состава участников* (в пении принимали участие только девушки и женщины), *коммуникативная направленность звучания* (одна из задач пения – «быть услышанными»).

¹ В нотациях отражены с помощью знаков ферматы без точки или перевернутой ферматы.

При комплексном подходе к изучению явлений фольклора исполнительский аспект их бытования не должен пониматься слишком узко – как изучение лишь исполнительских приемов пения. Сфера исполнительства является неотъемлемым элементом структуры фольклорно-этнографического текста и взаимодействует со всеми его компонентами. Исполнительская манера пения, эмоциональное состояние исполнителя, характер исполнения напрямую зависят от места, времени, состава участников, действий, сопровождающих исполнение.

Пример 1 (Вытегорский, Ошта, ФЭЦ: 157а-17)

$\text{♩} = 102$



Ты не вей-ся, со-ло - вей, да у кро - ват - ки у мо -

ей. Ты не зна-ешь, со-ло - вей, тос - ки-до - са-душ-ки мо - ей.

Пример 2 (Устюженский, Цампелово, КЦНТК: 081-16)

$\text{♩} = 108$



Ты ля - ти и не по - сту - ки - вай над

замедляя

реч - кой, са - мо - лёт. Всё рав - но по - бе - да

замедляя

на - ша, мй - линь - кой до - мой при - дёт.

ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭТНОМУЗЫКОЛОГИИ

Включение этномузыкологии в перечень специальностей высшего профессионального образования свидетельствует о начале нового этапа развития отечественной этномузыкологии – научного направления, связанного с исследованием народной музыки, с изучением традиций устной народной музыкальной культуры¹.

Этномузыкология не замыкается на узкоспецифических музыкально-ведческих проблемах, но логически примыкает к системе смежных научных дисциплин. Междисциплинарный, системный характер был свойственен этой области научного знания изначально² и действительно поддерживается в трудах ведущих современных исследователей: «Как полидисциплинарная наука, находящаяся на стыке музыкознания, этнологии и фольклористики, этномузыкология уже по своей природе и сущности занимает одно из центральных мест в развитии научной мысли об особенностях духовной культуры и этнопсихологии того или иного народа, об историческом значении каждой национальной культуры в мировом сообществе», – отмечает З.Я. Можейко³. В настоящее время, в совокупности с другими направлениями научной мысли – этнологией, фольклористикой, этнолингвистикой, этнографией, этномузыкология решает задачи выявления корневых

¹ Как отмечает польский исследователь Анна Чекановска, в зависимости от исторически развивающихся методологических и методических установок неоднократно изменялось и название этой научной дисциплины. «Среди многих терминологических разновидностей наибольшую популярность и историческое значение приобрели четыре: сравнительное музыкознание (*нем. vergleichende Musikwissenschaft, франц. musicologie comparée, англ. comparative musicology*), музыкальная этнография (*нем. Musikethnologie*), этномузыкология (*англ. ethnomusicology*) и музыкальная фольклористика (*нем. musikalische Volkskunde*). См.: Чекановска А. Музыкальная этнография: Методология и методика. М., 1983. С. 10–11.

² Так, например, А.Н. Серов в статье «Русская народная песня как предмет науки» (1869–1870 гг.) отмечает: «Наука о "народном музыкальном творчестве" еще не существует, но ясно и теперь уже, что, как отрасль одной общей громадной науки "человекознания" ("антропологии" в обширнейшем смысле), наука о народном музыкальном творчестве, т. е. о народной песне, эта будущая "музыкальная эмбриология", состоит в теснейшей связи: 1) с физиологией <...>; 2) с этнографией <...>; 3) с историей культуры народов <...>; 4) с филологией, включая туда подробнейшие исследования языка и словесности каждого народа, преимущественно по памятникам *неписанным*, традиционным, – так как музыкальные зародыши в каждой нации далеко предшествуют ее "письменности"». См.: Серов А.Н. Избранные статьи. М.; Л., 1950. Т. 1. С. 88.

³ Белорусская этномузыкология: Очерки истории (XIX–XX вв.) / Под ред. З. Можейко. Минск, 1997. С. 5.

основ культуры, сохранения и воссоздания (воспроизведения) в изменяющихся условиях непреходящих ценностей, относящихся к сфере культурного наследия.

Необходимость реализации программы подготовки специалистов, деятельность которых направлена на изучение и практическое освоение традиций народной музыкальной культуры, вызвана, в первую очередь, общественным признанием значимости фольклора как одной из форм проявления культурно-исторической памяти (народная песня как воплощение и выражение души народа, особенностей его мировосприятия, характера чувствований, жизненных позиций и отношений). В русле традиций народной философии, эстетики, наряду с основами языка, нормами поведения, обычаями и обрядами, устным поэтическим творчеством, народная музыка играет ключевую роль в процессе становления личности, в решении проблем воспитания новых поколений и экологии культуры.

Призывы к постижению основ народного песенного творчества, к воссозданию напевов в их исконном виде, к введению народной музыки в образовательный процесс звучали уже в 1860-е годы в выступлениях В.Ф. Одоевского, посвященных открытию Санкт-Петербургской¹ и несколькими годами позже – Московской консерватории. Вспомним эти слова: «Народный напев есть такая же святыня, как и народное слово, и имеет такое же полное право на историческую точность»²; «Воспитанники консерватории, получив полное музыкальное образование, будут и по сему предмету важными способниками музыкального искусства; некогда их трудами соберутся с разных концов России наши *подлинные* народные напевы и науке представится возможным бессознательное доньше ощущение перевести на технический язык, определить те внутренние законы, коими движется наше народное пение»³. Следует отдать должное и программным положениям, высказанным в 1888 году П.П. Сокальским: «Так как русская народная музыка представляет собой своеобразный и самостоятельный мир с бесчисленными особенностями музыкальными и стихотворными, то мы считаем необходимым, чтобы в *русских консерваториях и музыкальных училищах*, наряду с учениями о гармонии и контрапункте, устроены были и специальные кафедры «русской народной музыки». Это не только возбудило бы живой интерес русских музыкантов к этому особому музыкальному стилю, продукту на-

¹ В это время (с 1862 по 1866 гг.) Санкт-Петербургская консерватория официально именовалась Музыкальным училищем при Русском музыкальном обществе.

² Одоевский В.Ф. Концерт Русского музыкального общества // Одоевский В.Ф. Музыкально-литературное наследие. М., 1956. С. 253.

³ Одоевский В.Ф. Речь на открытии Московской консерватории // Там же. С. 306–307.

родного русского гения в областях языка, мелодии и ритма, но и *подготовило бы лиц для осмысленного, систематического и точного собирания и записывания памятников русской народной музыки*». П.П. Сокальский определяет дальнейшую перспективу развития этого направления на общегосударственном уровне: «Вместе с тем такое преподавание подготовило бы в народных учителях правильное отношение к народной музыке, которая тогда могла бы быть введена к употреблению *во всех народных школах Российской империи*. С этой стороны русская песня (во всех ее видовых отличиях на севере, юге и западе) могущественно помогла бы объединению и ассимиляции разнородных элементов нашего государства в одной общей самостоятельной культуре, в которой произведения творчества имели бы национальный характер»¹.

Идеи о введении в систему образования народной музыки как предмета изучения и художественного освоения постепенно реализовывались, несмотря на переломные события в истории России. В этом отношении показательна судьба *центра научного изучения народной музыкальной культуры и подготовки кадров в области этномузыкологии, созданного в Санкт-Петербурге* (Петрограде, Ленинграде) трудами нескольких поколений ученых на протяжении XX века.

С 1919 года в Петроградском институте истории искусств начинается свою научную и педагогическую деятельность Б.В. Асафьев. Он избран профессором по специальности «Русская народная музыка» и читает курс лекций по истории русского песнетворчества (*«История собирания, воспроизведения, претворения и изучения русской народной песни»*), а также курсы *«Народная инструментальная музыка»*, *«Введение в музыкальную этнографию»*. В 1925 году Б.В. Асафьев создает и возглавляет научно-музыкальное отделение Ленинградской консерватории – первый вузовский центр подготовки музыковедческих кадров, где согласно учебному плану предполагается распределение студентов по четырем специальностям: музыкально-теоретической, музыкально-исторической, музыкально-критической и *музыкально-этнографической*. В ряду научных дисциплин учебного плана 1928 года: *«Русская народная песня (включая семинарий по изучению взаимоотношения русской речевой и музыкальной интонации)»*, *«Основы сравнительного музыкознания»*, *«Музыка народов СССР»*, *«Музыкальное краеведение и прикладная музыкальная этнография»*. С 1929 года, после посещения Асафье-

¹ Русская народная музыка, великорусская и малорусская, в ее строении мелодическом и ритмическом и отличия ее от основ современной гармонической музыки. Исследование П.П. Сокальского. Харьков, 1888. С. 368. (Выделено мною).

вым музеев музыкальных инструментов в Париже и в Берлинской консерватории, а также Берлинского фонограммархива¹, программа дополняется курсами – «Общее учение о музыкальных инструментах в связи с их систематикой и морфологией», «История музыкальных инструментов», «Практикум по описанию и определению музыкальных инструментов», «Практикум по технике фонографических записей и расшифровок»². По словам Асафьева, изучение народного песнетворчества в вузах, должно быть «тесно спаяно с научными проблемами этнологии, этнографии, социологии, исторической поэтики»³. Разработанные Б.В. Асафьевым программы должны были обеспечить высокий уровень научной подготовки будущих специалистов, что отражается в широте проблем, охватываемых в лекционных курсах, а также в постепенном совершенствовании методологической базы (привлечение выработанных в европейской науке методов сравнительного изучения устных музыкальных культур народов мира).

Одной из принципиальных позиций, которую отстаивает Б.В. Асафьев, является отношение к народной музыке устной традиции не как к застывшему наследию прошлого (музейным реликтам), а как к живому, действенному процессу интонационного выражения народной мысли (вспомним тезис Б. Асафьева – «песня создается не "обмерами"»⁴). Им разрабатывается новая программа полевых исследований, цель которой – охват «всех отраслей и видов песенного творчества», бытующих в каждой исследуемой местности, что дает основания к выявлению «вековых потоков и наслоений мелоса», установлению связей «между изменениями темпа и уклада жизни и изменениями характера и форм песенного творчества»⁵. Начиная с 1926 года Б. В. Асафьев инициирует ряд комплексных экспедиций Института истории искусств в Заонежье, на реки Пинегу, Мезень с участием представителей различных специальностей. С 1927 года

¹ См.: Материалы к биографии Б. Асафьева / Сост. А. Крюков. Л., 1981. С. 63–64.

² См.: Данько Л.Г. О некоторых аспектах деятельности Б.В.Асафьева – критика и педагога (К 100-летию со дня рождения) // Музыкальная критика (теория и методика). Л., 1984. С. 101–105.

³ Асафьев Б.В. Русская народная песня и ее место в школьном музыкальном воспитании и образовании // Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973. С. 110.

⁴ Асафьев Б.В. О русском музыкальном фольклоре как народном музыкальном творчестве в музыкальной культуре нашей действительности // Асафьев Б. О народной музыке / Сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. Л., 1987. С. 26.

⁵ Материалы к биографии Б. Асафьева... С. 131–132 (из письма Б. Асафьева – М. Горькому от 27 февраля 1928 г.).

экспедиционная деятельность ведется и в консерватории. В результате в Ленинграде создается Фонограммархив¹.

Подводя итог десяти годам воистину самоотверженной деятельности Б. В. Асафьева, определенно можно судить о его неосценимом вкладе в развитие науки о народной музыке как выдающегося ученого, основателя этномузыкологической школы. Однако, в силу сложившейся в 1929 году политической ситуации и ужесточившихся обвинений в «формализме» и «антимарксизме» со стороны Российской ассоциации пролетарских музыкантов, Б. В. Асафьев был вынужден оставить Консерваторию, а его идеям, связанным с программой специальной вузовской подготовки кадров в области музыкальной этнографии, суждено было осуществиться лишь спустя 60 лет.

В 1980-е годы коллективом музыковедов Ленинградской консерватории под руководством профессора А.М. Мехнецова разработана образовательная программа подготовки специалистов в области музыкальной фольклористики². После обсуждения программы на межведомственном совете и утверждения ее в 1989 году на государственном уровне³ в Санкт-Петербургской консерватории открыто Музыкально-этнографическое отделение, на котором осуществляется программа профессиональной подготовки специалистов со следующими квалификациями: музыковед-фольклорист, преподаватель, руководитель фольклорного ансамбля. На основе этой программы аналогичные отделения созданы в Петрозаводской государственной консерватории, Воронежской государственной академии искусств, Вологодском государственном педагогическом университете. В 2002 году в Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования в области культуры и искусства вклю-

¹ В 1931 г. фонографические валики (около 528 единиц), включая коллекции Ленинградской консерватории и Института истории искусств, были переданы в Академию наук СССР и сейчас составляют часть коллекций Фонограммархива ИРЛИ (Пушкинского Дома). С момента основания Фонограммархива в Ленинграде и до октября 1941 г. его заведующим был Е.В.Гиппиус (см.: Материалы и статьи: К 100-летию со дня рождения Е. В. Гиппиуса. М., 2003. С. 9).

² Основные положения и принципы построения комплексной программы подготовки музыкантов-фольклористов изложены в статье: Мехнецов А., Валевская Е. Музыкально-этнографическое отделение консерватории: программа подготовки фольклористов // Сохранение и возрождение фольклорных традиций: Сб. науч. тр. М., 1990. Вып. 1. С. 105–134.

³ Решением Государственного комитета СССР по народному образованию от 13.05.1988 № 37 КИ в рамках специальности 0510.00 «Музыковедение» были утверждены специализация 0510.01 «Музыкальная фольклористика», программа и учебный план подготовки специалистов в области музыкальной фольклористики (для консерваторий, музыкально-педагогических институтов, институтов искусств).

чена самостоятельная специальность – «этномузыкалогия»¹. У вузов страны впервые возникает возможность готовить специалистов по *самостоятельной образовательной программе*, позволяющей присваивать выпускникам квалификации: «этномузыколог, преподаватель». Комплексный характер образовательной программы по этномузыкалогии определяется сочетанием научно-теоретического, исполнительского и педагогического профилей обучения, что способствует универсальной профессиональной подготовке выпускников.

В течение 2002–2004 годов шло обсуждение государственного образовательного стандарта по специальности «этномузыкалогия», примерных программ специальных и общепрофессиональных дисциплин на уровне Учебно-методического объединения высших учебных заведений Российской Федерации по образованию в области музыкального искусства. Разработку данных программных документов осуществил педагогический коллектив Санкт-Петербургской консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова с учетом многолетней практики реализации вузовской программы подготовки дипломированных специалистов на музыкально-этнографическом отделении. Авторами примерных учебных программ по дисциплинам *специального* цикла являются: профессор, кандидат искусствоведения А. М. Мехнецов (руководитель авторского коллектива), доктор филологических наук Т. Г. Иванова, старший преподаватель Е. А. Валевская, кандидаты искусствоведения – А. Ф. Некрылова, И. Б. Теплова, Г. В. Лобкова, И. С. Попова, И. В. Королькова, кандидаты исторических наук – О. В. Лысенко, С. И. Алексеева, кандидат филологических наук М. А. Тарасова и др. Разработка примерных программ по *общепрофессиональным* дисциплинам музыковедческого цикла осуществлялась коллективом преподавателей историко-теоретического факультета Санкт-Петербургской консерватории. В настоящее время сборник учебно-методических материалов и нормативных документов опубликован².

Развитие научной школы этномузыкалогии в Санкт-Петербурге проходит в постоянном тесном контакте с другими отечественными научно-образовательными центрами. Разнообразие сложившихся в

¹ См. приказ Министерства образования РФ № 181 от 24.01.2002; номер специальности – 054000. Согласно Общероссийскому классификатору специальностей по образованию ОК 009-2003 (принят и введен в действие постановлением Госстандарта РФ от 30 сентября 2003 г. № 276-ст) с 1 января 2004 г. номер специальности «этномузыкалогия» изменен – 070112.

² Этномузыкалогия. Специальность 070112 (054000): Примерные программы дисциплин. Государственный образовательный стандарт. Примерный учебный план. Требования к материально-техническому обеспечению / Науч. ред. А.М. Мехнецов; Отв. ред. И.С. Попова; Министерство образования и науки Российской Федерации и др.

различных научных школах методов и направлений изучения восточно-славянской и других национальных музыкальных культур свидетельствуют о концептуальной новизне и значимости отечественной этномузыкологии на современном этапе. В ряду ведущих методологических позиций можно отметить: развитие теории интонации как смысло-выразительной основы музыки (Б.В. Асафьев, Ф.А. Рубцов); выработку методов структурно-типологической систематизации напевов (Ф.М. Колеса, К.В. Квитка, В.Е. Гиппиус, А.В. Руднева); внедрение комплексного (системного) подхода к изучению народной музыки как неотъемлемой части народной традиционной культуры (В.Е. Гусев, А.М. Мехнецов).

Во многом «собираательные», общезначимые позиции отечественной этномузыкологии связаны с тем, что в условиях многонационального государства происходит поиск не только своеобразных признаков, характеризующих культуру каждого народа, но и общих, универсальных закономерностей, свойственных устным музыкальным культурам в целом.

В настоящее время особенно актуальными для отечественной этномузыкологии являются направления:

- музыкальной текстологии, семиотики и семантики, изучение основ народного исполнительства (выявление универсальных законов и специфических средств выражения и передачи информации, сложившихся в народной культуре; выделение значимых элементов «народно-песенной речи»; выявление функций и значений музыкально-поэтической формы в целом и отдельных ее элементов в процессе интонирования; раскрытие параметров, определяющих тот или иной характер звучания; экспериментальное исполнительство как инструмент постижения закономерностей сложившегося в народной культуре музыкального языка как «языка живого общения»);
- историко-генетического и историко-типологического изучения традиций народной музыки (выявление типологически устойчивых и значимых признаков, составляющих основу традиции; определение историко-стилевых пластов, изучение архаических форм и новообразований; постижение закономерностей формирования и процессов преемственности народных песенных и инструментальных традиций);
- музыкальной ареологии и сравнительного изучения этнокультурных традиций (выявление «музыкальных диалектов», их сравнительное изучение; картографирование форм и отдельных стиливых и структурных проявлений народной музыки; исследование процессов межэтнических контактов, влияний, заимствований и др.);
- функционального изучения народной музыки (взаимосвязь с разнообразными формами традиционной народной культуры и вклю-

чение в различные виды деятельности; народная музыка в свете народной эстетики, философии, этики, психологии);

- систематизации и классификации материалов (выработка общепринятой терминологии, разработка понятийного аппарата, аналитических принципов, определений, жанровая группировка явлений музыкального фольклора и др.).

В ряду программных задач, которые стоят сегодня особенно остро, отметим следующие:

- сбор сведений, аудио-, видеозапись материалов по народной музыкальной культуре народов России с применением совершенных технических средств и научных методов;

- сохранение архивов аудио-, видео-, рукописных, фото- и других материалов по народной традиционной культуре – перевод коллекций в цифровой формат хранения, их научное описание, расшифровка, систематизация; создание сводной базы данных обо всех имеющихся архивах;

- создание и обеспечение деятельности сети общедоступных фондохранилищ на базе Центров народной традиционной культуры (всероссийского, регионального, областного, районного масштабов);

- издание современных мульти-медиа- и других видов публикаций;

- включение материалов по народной музыкальной культуре в современный культурный процесс – решение вопросов воспитания и образования, оснащение различных форм культурно-массовой работы;

- борьба с искажениями и спекуляциями за сохранение корней основ культурных традиций.

Большое значение имеет поддержка естественных форм воссоздания традиций народной культуры на основе актуализации общественно-значимых функций фольклора, чему должно способствовать создание специальных, постоянно действующих музыкально-этнографических программ на радио и телевидении (в перспективе – организация специальных радио и телеканалов), развитие фольклористического общественного движения (программа деятельности общероссийской общественной организации «Российский фольклорный союз»). Актуальными остаются и проблемы создания сети школ, средних учебных заведений, курсов, ориентированных на изучение и освоение традиций народной художественной культуры как в целях профессиональной подготовки, так и в целях патриотического воспитания и просветительства.

«МОЛОДЕЦКАЯ ЛИРИКА» КАК ОСОБАЯ ЖАНРОВАЯ ГРУППА В ПЕСЕННЫХ ТРАДИЦИЯХ СРЕДНЕЙ СУХОНЫ

Лирические («долгие», «протяжные») песни относятся к наиболее характерным и ярким явлениям в системе культурных традиций Вологодской области. Не случайно «протяжные» песни составляют наибольшую часть образцов, собранных в 1893 году экспедицией Песенной комиссии Русского Географического Общества в восточных районах Вологодской губернии. Показательно, что в конце XIX века внимание участников экспедиции – Ф.М. Истомина и С.М. Ляпунова – прежде всего было направлено на песни, имеющие мелодически развитые и сложные в ритмическом отношении напевы, а также развернутые поэтические тексты. Исследователи отбирали для записи «песни получше и постарше» – «столетны», «досельны песни», стараясь «браковать» «песни новейшей фабрикации» – «городские» и «солдатские»¹. Таким образом, традиция Средней Сухоны оказалась представленной в сборнике «Песни русского народа» (1899²) четырьмя образцами, записанными в селе Бобровском и погосте Маркушевском от мужских ансамблей, состав которых достигал 16 человек: «Ах уж вы горы, вы да горы», «Уж ты поле мое», «Как во (й)А`стракане», «Попридумал доброй мо`лодец». Учитывая содержание поэтических текстов, авторы сборника включают первые две песни в ряд «рекрутских и воинских», третью – в «разбойничьи», а четвертую – в «любовные». Однако, несмотря на различные сюжеты, указанные песни обладают определенной общностью и их можно отнести к единой группе ранних в историко-стилевом отношении форм молодецкой лирики. Поэтические тексты и типологически устойчивые напевы этих песен служат образцовым воплощением показательных черт широко распространенных *песенных типов*, известных в фольклористике под наименованиями «Горы», «Поле», «Сын Стеньки Разина», «Отправлялся добрый молодец». Важной особенностью данной группы песен является сочетание чрезвычайно развитой мелодической линии (опирающейся на сложно организованную ладовую систему со сдвигом и последующим возвращением центральной ладовой опоры) и подвижного, связанного с течением повествовательной речи, ритма слоγοпроизнесения. В основе композиции напева лежит развернутая трехакцентная стиховая строка,

¹ Истомин Ф.М., Ляпунов С.М. Отчет об экспедиции для собирания русских народных песен с напевами в 1893 году // Известия Императорского Русского Географического общества. 1894. Т. 30. Вып. 3. С. 336, 337, 351.

² Песни русского народа: Собраны в губерниях Вологодской, Вятской и Костромской в 1893 году / Записали: слова – Ф.М. Истомин, напевы – С.М. Ляпунов. СПб., 1899.

обнаруживающая родство на уровне общих принципов тонической организации с эпическими жанрами северно-русского фольклора¹.

Материалы экспедиций Санкт-Петербургской (Ленинградской) государственной консерватории, Вологодского государственного педагогического университета, Российского фольклорно-этнографического центра 1970-х – 2000-х годов свидетельствуют о богатстве песенных традиций Средней Сухоны, но *записи молодецкой лирики имеют единый характер.*

Одна из самых знающих певиц – Серафима Павловна Чебыкина (1909 г. р.) из д. Верхняя Горка Городищенского с/с Нюксенского района – вспомнила песню «Как поехал доброй молодец», напев которой представляет собой интересный мелодический вариант примера, нотированного С.М. Ляпуновым.

В исполнении одного из лучших певческих коллективов – ансамбля из д. Баклановской и, позже, в д. Нестерихе Маркушевского с/с Тарногского района были записаны образцы молодецкой лирики, которых нет в издании 1899 г.: «Не бела-я-та ли белая березка»/«Пошел миленький во дороженьку»; «Роскрасивенькая, ой, хорошая ли да была». В сюжетах этих песен раскрывается тема любовных отношений: «молодец – девица, разлука – расставание». Оба напева имеют в равной степени богатый мелодический рисунок, включают обильные слогораспевы, распевы-возгласы, но различаются в ритмическом отношении: в вариантах первого напева сохраняется принцип тонической организации стиха, во втором – наблюдаются закономерности силлабо-тонической системы стихосложения.

Часть образцов молодецкой лирики, записанных в течение последних тридцати лет, обнаруживает непосредственную связь (на уровне поэтического текста или напева) с жанром баллады. Так, например, в д. Устье-Городищенское записан вариант песни «Чисты-е те поля все изукрашенные», но она в мелодическом отношении значительно отличается от опубликованного в 1899 году образца и имеет характерный *балладный распев*. Самостоятельную группу в составе молодецкой лирики образуют формы протяжных песен с *балладными сюжетами*: «У Добрынина купца» (сюжет «Молодцы тайно/обманом увозят девушку»); «Уж ты, молодость да моя» (сюжет «Неудачная женитьба»); «Зимушка-зима» (сюжет «Жена мужа зарезала»).

¹ Определение совокупности типологических признаков, характеризующих песенный слой «молодецкой» лирики, дано А.М. Мехнецовым. См.: Лирические песни Томского Приобья: Народные песни, записанные в Томской области / Зап., сост. А. М. Мехнецова. Л., 1986. С. 7; Устьянские песни / Сост.: Мехнецов А., Марченко Ю., Мельник Е. Л., 1983. Вып. 1. Л., 1984. С. 4–5.

В материалах экспедиций 1970-х – 2000-х годов содержатся лишь единичные сведения об особенностях и ситуациях исполнения лирических песен мужчинами. Один из вариантов песни «У Добрынина купца» был записан в 1975 году от Бритвина Егора Михайловича (1899 г. р.) в д. Черепанихе. В данной записи отражаются характерные черты мужского исполнительского стиля – упругость звуковедения, «подкачивание» голосом – усиление напряженности звукового потока, его насыщенности за счет активного придыхания и сбросов. В течение последних лет эти песни звучали преимущественно в женском исполнении – на вечерах (за прялками), во время летних полевых работ (сенокоса, жатвы), сбора ягод и в любой другой ситуации – «когда хочешь». В нескольких случаях зафиксированы упоминания о пении мужчин за столом во время праздников: «Да эти и о празднике, о празднике ведь и за столом запоят. Пе́ли¹. Ведь были бабы-те не э́кие, как мы, дружные, голосистые. Сиди́ли: пиво пи́ли и запева-ли! <...> Ведь – хором дак ведь ле́гче петь-то. С мушши́нам-то ведь петь-то ишшо́ голосистее, ведь ле́гче. Как ежели кто зна́ет-то да с поня́тием-то – как не пе́ли?! Ой, пе́ли...» (о песне «Не белая-та, белая березка», д. Нестериха, Маркушевский с/с, Тарногский район, 448-06)². Как отмечает А. М. Мехнецов, «музыкальный строй песен “молодецкого” цикла позволяет связать их исполнение с особыми, выделенными по характеру обстоятельствами пребывания в состоянии раздумья, размышления в ситуации отстранения от обыденности, что может указывать и на обособленность их исполнения по составу (мужская группа), и на “досуговой” (необязательный) характер обстоятельств исполнения (“сидение”, застолье, неспешное дело и т. д.)»³.

В настоящее время, благодаря совместным усилиям Российского фольклорно-этнографического центра, Вологодского государственного педагогического университета и Вологодского областного научно-методического центра культуры и повышения квалификации, современные экспедиционные материалы, раскрывающие все богатство песенных традиций Средней Сухоны, подготовлены к изданию.

¹ Здесь и далее в тексте рассказчица произносит вместо «пели» – «пи́ли», вместо «петь-то» – «пить-то», согласно особенностям местного диалекта.

² Ссылка на экспедиционные материалы архива Лаборатории народного музыкального творчества ВГПУ.

³ [Мехнецов А.М.]. Введение // Народная традиционная культура Вологодской области. Т.1: Фольклор и этнография среднего течения реки Сухоны. Ч. 1: Песни, хороводы, инструментальная музыка в обрядах и праздниках годового круга / Авторский коллектив: А.М. Мехнецов, Г.В. Лобкова, И.В. Королькова, И.Б. Теплова, Г.П. Парадовская, Е.А. Валевская, Е.А. Пархомова, А.А. Мехнецов, Е.С. Редькова, И.С. Попова / Сост., научн. ред., автор проекта – А.М. Мехнецов. Отв. ред. – Г.В. Лобкова. Лит. ред. – Е.А. Валевская. С. 18.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР» В ШКОЛЕ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Детско-юношеский центр «Школа традиционной народной культуры» является государственным учреждением дополнительного образования детей. В школе реализуется комплексный подход к изучению фольклора. Одним из направлений деятельности школы является использование образовательного и воспитательного потенциала музыкального фольклора в системе средств становления, развития и образования личности ребенка.

Педагогами Школы традиционной народной культуры разработана и реализуется программа по изучению музыкального фольклора Вологодской области. Образовательная программа «Музыкальный фольклор» рассчитана на 10 лет обучения и включает в себя 3 подпрограммы: «Музыкально-игровой фольклор», «Народное пение», «Народная хореография». Программа базируется на экспедиционных материалах, записанных на территории Вологодской области Школой традиционной народной культуры, Санкт-Петербургской (Ленинградской) государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова, Вологодским государственным педагогическим университетом.

Содержание программы тесно связано с народным календарем. Освоение музыкального фольклора происходит через «проживание» праздников народного календаря. На занятиях, предваряющих праздник, дети слушают, воспринимают, воспроизводят образцы музыкального фольклора. На вечерах и гуляниях воссоздается целостная среда народных праздников и обрядов, где музыкальный фольклор гармонично включается в действия участников.

Все подпрограммы имеют свою специфику. Так, подпрограмма «Музыкально-игровой фольклор» предназначена для детей младшего школьного возраста и представляет собой вводный курс по музыкальному народному творчеству. Программа формирует базовые представления о жанрах песенного и хореографического фольклора. Дети знакомятся с народными играми, календарными песнями, частушками, хороводами и плясками.

Особое место на занятиях отводится освоению народных игр. Игра важна для развития у ребенка внимательности, выдержки, инициативности. В игре дети учатся делать правильный выбор, ориентироваться в сложных игровых ситуациях, проявляя быстроту реакции. Игра воспитывает качества, необходимые ребенку в будущем: умение сосредоточиться, командовать и подчиняться, сопереживать. Народные игры с напевом развивают музыкальные способности детей,

позволяют проявлять артистичность, творческую фантазию, способствуют развитию координации слуха, ритма и гармонии движения.

Подпрограмма «Народное пение» предназначена для детей 9–16 лет и направлена на изучение и освоение народной песенной культуры Вологодского края. Содержание подпрограммы предполагает изучение жанров музыкального фольклора: протяжных лирических песен, свадебных песен и причитаний, хороводных песен, баллад, былин, духовных стихов и др.

Освоение этих жанров начинается с наиболее простых и понятных детям: с календарно-обрядовых выкриков, плясовых, хороводных и игровых песен. Далее происходит изучение вечерочных припевок, свадебных опевальных песен. Более сложные жанры – свадебные величальные песни, свадебные причеты, протяжные песни, былины, баллады и духовные стихи – осваиваются детьми в старшем возрасте, когда становятся понятны сюжеты, эмоциональный настрой песен, более подготовлен голосовой аппарат.

Большое внимание на занятиях по народному пению уделяется звукообразованию, диалектным особенностям местного говора, манере исполнения музыкального образца. Не случайно в содержание подпрограммы включен прозаический жанр сказки. Работа над диалектом сказки, манерой ее воспроизведения способствует формированию певческой позиции.

Тематический план подпрограммы «Народное пение» построен в соответствии с народным календарем. В начале года отдается приоритет разучиванию игр, хороводов осеннего периода, в середине учебного года – святочный репертуар, далее – игры, хороводы, календарно-обрядовые песни масленичного и весеннего периода.

Подпрограмма «Народная хореография» предназначена для детей от 9 до 16 лет. На занятиях по подпрограмме «Народная хореография» происходит знакомство, изучение и освоение обрядовых, традиционных групповых плясок, парно-бытовых танцев разных локальных традиций, преимущественно Вологодской области. Обязательным условием при разучивании традиционной пляски является видеопросмотр этнографических образцов. Это позволяет учащимся правильно копировать манеру пляски, особенности исполнения фигур, мимику, жесты.

Спецификой занятий по народной хореографии является использование музыкального сопровождения на народных инструментах. Исполнение пляски происходит под гармонь («хромку», тальянку), балалайку и др.

Программа «Музыкальный фольклор» предусматривает ведение исследовательской деятельности учащимися: участие в ежегодных экспедициях, работа по обработке и анализу собранного фольклорно-

го материала, выступления на конференциях (внутришкольного, городского, областного и межрегионального значения) с сообщениями и докладами.

В целом реализация программы «Музыкальный фольклор» способствует формированию нравственно-этического сознания ребенка, воспитанию бережного и уважительного отношения к традициям своего народа, а также – развитию творческих способностей детей.

Ориентация не на сценическое воплощение музыкального фольклора, а на применение полученных знаний, умений, навыков в праздничной и повседневной жизни ребенка и его семьи способствует сохранению и восстановлению фольклорных традиций в современных условиях.

Г. П. Парадовская

ФОРМЫ ПЛЯСОВОЙ ХОРЕОГРАФИИ В ТРАДИЦИИ СРЕДНЕГО ПРИСУХОНЬЯ

Плясовая культура Среднего Присухонья представляет собой яркое и самобытное художественное явление. Материалы фольклорных экспедиций¹ свидетельствуют, что на данной территории бытовали как архаические формы женской и мужской плясок, так и поздние жанры народной хореографии – многофигурные композиции с большим составом исполнителей.

Особой насыщенностью плясового действа отличались «игрища», устраиваемые в Святки, Масленицу, весенне-летние гулянья в Пасху, Троицу, Троицкое Заговенье, престольные праздники. В народной традиции для уличных плясок выделялись особые («красивые») места на открытых и возвышенных площадках – угорах, у реки или озера, в середине деревни, около церкви (часовни) или в других удобных для этого местах. Во время летних полевых работ (сенокос, жатва) плясали на поле в минуты отдыха или после работы. На помочах после ужина, которым угощала хозяйка, также «всю ночь играют до

¹ Данная статья основана на материалах фольклорных экспедиций Вологодского государственного педагогического университета (института), организованных в 1987–2004 гг. и на результатах совместных экспедиций ВГПУ и Санкт-Петербургской (Ленинградской) государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова в 1987 и 1989 гг. в Нюксенском, Тотемском и Тарногском районах Вологодской области.

свету» – пляшут» (Востр., д. Вострое **1392-31)¹. Особое значение имела пляска в ситуации праздничного застолья, где она способствовала выражению обрядового веселья как особого сакрального состояния, имеющего продуцирующее жизнеутверждающее значение².

Одной из показательных сторон, определяющих самобытность присухонских традиций, является бытование на данной территории архаической женской пляски, получившей названия: «Уточка», «Кружок». Встретились также наименования: «Моторочка» (Дмитр., д. Большая Сельменга, ОВФ *19–24, 26), «Барыня» (с. Нюксеница **1135-26).

Ярко выраженная обрядовая природа пляски отразилась в системе художественно-выразительных средств, в приуроченности к ритуалам календарного и семейного круга.

Обрядово-магическая направленность женской пляски нашла отражение в особой форме и характере хореографического движения, выразительности плясового шага и пластики. Она отличается спокойно-торжественным характером исполнения и плавностью движений. Народные исполнители замечают, что плясать надо «степенно» (Бобр., д. Бобровское **1839-39), «поста`вно» (с. Нюксеница **1761-23), «тихо», «ровнехонько идешь» (Уфт., д. Лесютино **ЭАФ 445-19). В ряду изобразительных средств на первый план выходит круговое движение с преобладанием направления «в одну сторону» («по солнцу»).

Народные исполнители выделяют старинную пляску из общего плясового репертуара. «Но`нче ведь мы уж это «Ру`ссково»-то пля`шем. А раньше ведь э`дак не плясали, а кружочком плясали» (Косм., д. Задний Двор *2311-01). «Эдак девки плясали, раньше поде`вицы плясали. Ну, кружо`цком так пля`шем да и все. Кружком» (Город., д. Лукино *2309-16).

Деревенские жители отмечают различия между старинной и нынешней манерой традиционной пляски, противопоставляя сдержанный характер плясовых движений, принятых в пору их молодости, современной «свободе». В деревне Серкино так сравнивали совре-

¹ В статье приводятся высказывания народных исполнителей, полученные во время экспедиционной работы. Автором сохранены особенности местного произношения. Приводимые материалы имеют указания на районы, где они записаны, и номера единиц хранения в фондовых коллекциях Лаборатории народного музыкального творчества ВГПУ (помечено **) и архивах Российского фольклорно-этнографического центра, г. Санкт-Петербург (помечено *). Здесь и далее используются следующие сокращения: Нюкс. – Нюксенский район, Тот. – Тотемский район; Бобр. – Бобровский с/с, Востр. – Востровский с/с, Город. – Городищенский с/с, Косм. – Космаревский с/с, Дмитр. – Дмитриевский с/с, Н.-Печ. – Нижне-Печенгский с/с, Уфт. – Уфтыгский с/с.

² Обрядово-магическая функция пляски проявляется и в свадебном обряде, где пляшут во время праздничного застолья, чтобы молодые жили счастливо.

менную и старинную манеры пляски: «Но́нце э́во пляшут – выля́гивают. [Раньше] тихонько ходили – плясали [женщины]. А и мужши́ны не шибко выля́гивали то́же» (Город., д. Серкино *2328-04). «Ведь ны́нче вся́ко выгиба́ютця, а раньше только вот эдак кру́гом» (Косм., д. Жар **427-07). «Цяс уж ж...-то ве́ртитце да и голова-то уж ляга́itse. Цяс уж не устоит чашка-та, а то было чашку ста́вливали на́ голову. У меня и то не слетала, вот до чево́ ровно́-то идешь, пля́шешь-то» (Уфт., д. Лесютино **445-19). «Весь круг обойду – никак чашка с головы не слетит. Ровно́ ведь эдак плясали. Вот эдак круг-от – и по всей, по всей-то избе, а круг ведь большой. Иной раз и где-ка вечеру́ ем дак ведь изба-та большая-та, э́кой круг-от идешь! Вот поставили чашку на голову, у меня никак с головы не слетала. И я прошла, проплясала час, верно» (Уфт., д. Мартыновская **446-10). «[Девушка] пля́шет, дак масло постав на голо́вушку-ту – дак не вспле́снет. Не прольет. А сейця́с-то «Ру́ссково» все пляшут» (Город., д. Городищина *2938-65).

Как объясняют местные старожилы, в девичьей пляске должны проявиться лучшие качества деревенской девушки – скромность и деловитость (с. Нюксеница **1760-01). Народная традиция осуждала тех, кто плясал «по-парне́чьи» – «Русского». Вспоминают старожилы, что были случаи на гулянье, когда гармонист переставал подыгрывать девушке, если она начинала неправильно плясать – выплясывать «колена», характерные для мужской пляски (Бобр., д. Бобровское **1839-41).

Особо выразительными свойствами в старинной женской пляске «Уточка» («Кружок») обладает плясовой шаг – мелкий, «втаптывающий». Пляшущая женщина движется вперед, мелко переступая с ноги на ногу, не отрывая их от пола. Подобные особенности женской пляски нашли отражение в народных определениях: «ша́вкать нога́м» (Город., д. Макарино **1163-10), «девка ходит [в пляске]» (Дмитр., д. Большая Сельменга **469-04), «ходит на носочках» (Востр., д. Леваш **468-01).

Художественный образ «Уточки» («Кружка») дополняют выразительные свойства пластики, в большей степени определившей различия между девичьей и женской («ба́бьей») пляской. Девушки ходят «поста́вно», как «па́воньки» (с. Нюксеница **1761-23), держа руки опущенными свободно вниз. Женщины пляшут «повольне́е» – с большей свободой движения рук и корпуса: «давали волю рукам», «немножко руками помахивали», «бочком плясали» (там же).

В женской «ба́бьей» пляске выделяется комплекс специфических признаков, свойственных именно женскому поведению: «Женщины плясали, вишь вот, у нас в деревне – дак плясали особой вот этой женской пляской. Женская пляска была у их вот – женщины, оне́

плясали вот это уж отдельно ото всех. Тут уж эти мужщи́ны редко у их в этой пляске бывали, девушки – редко. А вот женщины – ну, средних лет, постарше, даже старушки, кто мог ишшо́ плясать, дак и те выходили на эту пляску. <...> Ну, все оне́ примерно однотипно плясали вот этот, вишь, если женская пляска, дак они только женское и плясали женское – эти такие свои вы́ходки у них были» (там же).

В основном женская («бабья») пляска связана с ситуацией праздничного застолья: «на празднике, они веселые, они веселя́тца» (с. Нюксеница, **1760-01). Обрядовое состояние женщин находит выражение в более свободной форме ритуального поведения – они «пои́вкивают да попрыгивают», взмахивают руками. Как объяснила Серафима Ивановна Коншина, жительница с. Нюксеница, сама отличная плясунья, эти свободные движения в женской пляске означают «какую-ту радос[т]ь в данный момент, удовлетворение», «вольнос[т]ь такую, што она, как птичка взлететь бы согла́сна после тако́во веселья, што ей весело». «Наи́вкивает, дак она што́ бы, как она себя показать, вы́делитьца, вы́делитьца, што она, видишь, какая-то спосо́бнос[т]ь у нее такая есть, голос у нее позволяет. <...> Уж коне́шно, женщина, которая вышла плясать с хорошим настроением, с весельем, дак она уж, не только как-то она попляшет, а она штоб показать своей душой, душой своей размахнуть» (с. Нюксеница **1761-23).

В женской («бабьей») пляске исполнительница помахивает носовым платочком – «kozyре́ет, «кру́тит» (Бобр., д. Бобровское **1839-27), потряхивает подолом передника (с. Нюксеница **1760-12).

Наиболее распространенной формой хореографического движения на всей территории является парная женская круговая пляска (пляшут две девушки или две замужние женщины). Пляска «Уточка» предполагала включение в хореографическое действо (в определенном порядке) всех присутствующих на игрище девушек. «Вот дво́е поплясало. Потом других вызывали, другую опе́ть девушку вызывали. Та поплясала, опе́ть другую, сле́душшую вызыва́ет. Вот э́дак и плясали. [А кто вызывает?]А уж которая отплясала, дак она уж зна́ет. Э́дак несколько сидим, дак уж она знает, што́ е́йная очередь идти, дак она опе́ть и пляшет. Одна остаетце на кругу, а другая опе́ть сле́душшая выходит. А та сади́тце. Ведь поплясать-то всем охота. А потом, которая вызвала, дак другая-то вызвала в первый-то раз, дак остаетци, а другая выходит. Вот э́дак все по очереди, все и попляшем (Косм., д. Задний Двор *2311-04).

Яркой самобытной чертой описываемой традиции является исполнение женской пляски в сопровождении плясовых песен, связанных с вариантами одного, типологически определенного напева («Камаринского»). С этим напевом исполняются поэтические тексты:

«Суровые мои ни́тоцки», «Синтетю́риха телегу продала», «У ко-
лодца воду черпала», «Поле́м ехала суслоны ставила», «Я поеду во
Китай-город гулять», «Красива девушка вила кудерышка», «Я стояла
у реки у колышка», «Даром, даром редька горькая», «Уж я, девушки,
Пашку люблю», «На воро́ннике зару́бку зарублю» и многие другие.

Исполняли «Уточку» также и в сопровождении музыкального ин-
струмента – гармони или балалайки с соответствующим наигрышем
«Русского» (в позднем варианте – «Цыганочка»). Если на гулянье не
оказывалось игроков, то могли использовать печную заслонку или
сковороду, «играя» на ней ножиком. «Нет робят с гармонью, дак
возьмут заслонку, да по заслонке пойдут, только давай плясать!» (Го-
род., д. Серкино *2328-04). Отсутствие инструмента не охлаждало
желания плясать: «А пляса́ть-то все равно на́до. Плясали. Попля-
сать-то ведь охота!» (Косм., д. Задний Двор *2311-03). Свою пляску
женщины сопровождали исполнением частушек (Город., д. Городищ-
на **1992-31). Распространенной была также традиция плясать «под
язык» (Дмитр., д. Большая Сельменга **469-05).

В народной традиции Среднего Присухонья получили распро-
странение также формы мужской и смешанной плясок.

Мужская пляска (в народной традиции чаще всего называемая
«Русского») представляет собой хореографическую форму, значи-
тельно отличающуюся от женской плясовой хореографии по функ-
ционально-смысловому наполнению. Мужской пляске свойственен
резкий стремительный характер общего движения, сильные вколачи-
вающие в землю упругие удары ногами (дробь), разнообразная рит-
мика с обязательной акцентировкой последнего шага, активные «раз-
брасывающие» жесты, хлопки по груди, плечам, ногам и т. д. Вот не-
сколько коротких замечаний исполнителей, сделанных в экспедиции:
«Ох, Сергин как пошел жи́вчика [плясать] <...> вся́ко выде́лывал»
(Н-Печ., д. Михайловка **1426-15). «Как оне́ выска́квили э́во – вся-
кие коле́на» (Уфт., Ивановская **462-04).

Как свидетельствуют материалы фольклорных экспедиций, в на-
родных традициях Присухонья также получили распространение сме-
шанные формы хореографии. В Нюксенском районе известной была
пляска «на пару» – «парень оплясывает девушку». При этом парень
плясал «Русского», а девушка «ходила» вокруг него «Уточку». Анало-
гично пляшут и женатые пары: «Плясун-мужик выходит и начинает
переплясывать всех женщин – обвертывать, как говорят, называют.
Обвертывает всех, перепляшет всех. Все перепляшутца» (с. Нюксе-
ница **1761-23).

Одной из излюбленных среди молодежи была парная пляска «От-
то́п» («Отто́пыш»), предполагающая смену партнеров (партнерш) в
процессе общего хореографического движения. Среди многофигур-

ных хореографических композиций на данной территории распространены пляски: «Метелица», «Груня», «Березонька» «Шестерка», «Восьмерка», «Сударушка».

Е. С. Редькова

ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ФОРМ ДЕТСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОРА)

Всестороннее изучение детского музыкального фольклора относится к ряду актуальных задач современной науки. Данная статья посвящена одной из проблем, связанной с выявлением специфики форм детского интонирования на материале, записанном в Псковской области в ходе экспедиций Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и ФГУК «Российского фольклорно-этнографического центра». Учитывая специфику детского мышления и мировосприятия, попытаемся проследить характерные музыкально-стилевые свойства жанров детского фольклора, а также тех форм фольклора, исполнителями которых наряду со взрослыми являются дети. Сравнительное изучение жанров, бытующих и в среде детей, и в среде взрослых, позволяет наблюдать, как факт исполнения художественной формы ребенком влияет на ее структурно-композиционные, ладоинтонационные, метроритмические закономерности.

Под «детским фольклором» в современной науке принято понимать «вид традиционного коллективного устного детского творчества, которое реализуется в системе устойчивых текстов, передаваемых непосредственно от поколения к поколению детей и имеющих важное значение в регулировании их игровой и коммуникативной деятельности в группах сверстников»¹. При этом его отличают от «фольклора для детей (колыбельные, пестушки, потешки, прибаутки и т. п.), носителями которого обычно являются взрослые, использующие фольклорные тексты для общения с маленьким ребенком»². Можно согласиться с тем, что действительно существуют тексты, передаваемые из поколения в поколение в детской среде, но

¹ Осорина М.В. Фольклор детский // Свод этнографических понятий и терминов. Народные знания, фольклор, народное искусство. М., 1991. С. 140–142. Подобного понимания детского фольклора придерживается этнограф Г.С. Виноградов, филологи В.В. Головин, А.Н. Мартынова, авторы музыкальных публикаций и исследований П.А. Бессонов, Г.М. Науменко, Т.И. Калужникова и др.

² Там же. С. 140.

они не всегда служат для внутренней коммуникации между сверстниками, как, например, функционально-смысловая направленность закличек – воздействие на силы природы, выраженное в форме заклинания-императива. Дети занимали не менее важную роль в обрядовой жизни общины, чем взрослые. По этому поводу А. Ф. Некрылова пишет: «Думается, аргументом в пользу предположения о параллельном бытовании ряда обрядов, произведений в детской и взрослой среде, о существовании исконно детских форм (обрядовых, песенных, игровых) является тот факт, что в традиционной обрядовой системе детям отводилось важное место, соответствующее их возрастному статусу и используемое для нужд общества»¹.

Традиционная система воспитания основывается на включении детей в культуру одновременно на разных уровнях, связанных с постижением норм семейной, общественной жизни, приобщением к формам обрядовой деятельности. Опираясь на экспедиционные данные, можно сказать, что *исключительно в детской среде* в псковской традиции функционируют заклички, игровые припевки и дразнилки². Ряд жанров, исполнителями которых являются *как взрослые, так и дети*, значительно представительнее и включает: 1) «материнский фольклор»/«фольклор для детей» – колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки; 2) календарно-обрядовый фольклор – колядки; 3) формы плачевой культуры – полевые голошения, «укания», возгласы-«окликанья». Последовательно рассмотрим и сравним принципы структурно-композиционной, ладо-интонационной и метроритмической организации закличек, колядок и полевых голошений – жанров, связанных с формами обрядового интонирования.

Начиная с весны и в течение всего летнего периода на улице, в поле дети исполняли *заклички*. В Псковской области зафиксированы тексты-обращения к дождю, солнцу, радуге. Заклинательно-императивное начало жанра реализует себя не только через музыкально-поэтическую форму, но и через включение двигательнo-динамических свойств жанра. По экспедиционным сведениям, во время исполнения закличек дети «подпрыгивали и пели», «громче говорят да все и прыгают», «кричат, дети на улице прыгают», «мы в лужи вот ноги топчем и говорим».

¹ Некрылова А.Ф. К вопросу о вторичности детского календарного фольклора // Мир детства и традиционная культура. Материалы III чтений Г.С. Виноградова. М., 1990. С. 57.

² В данной статье, прежде всего, рассматриваются *жанры* музыкального фольклора. Существуют единичные записи дразнилок из Псковской области, но для подробного и глубокого изучения требуется более обширный материал.

Важным свойством организации закличек оказывается их ритмическая и метрическая упорядоченность. Основной ритмосинтаксической единицей музыкально-поэтической формы является стабильный метро-ритмический период¹. Каждая стиховая строка, независимо от количества содержащихся в ней слогов, имеет одинаковое время звучания и соответствует одному музыкальному сегменту. Помимо регламентированного временного показателя звучания стиховой строки, соответствующей двум половинным длительностям, каждая из которых составляет время звучания четырехсложного ритмического звена, важным свойством организации закличек оказывается регулярная пульсация (таким образом, четырехсложное звено соответствует восьми единицам счетного времени). Как отмечает Б.Б. Ефименкова, ритмо-акцентная организация такого типа присуща многим обрядовым, свадебным, хороводным, колыбельным песням, а также характерна для коротких обрядовых текстов, которые не поются, а исполняются в возгласной манере, «что ярко выделяет ритмический уровень их организации»².

Приведем обобщенную модель метро-ритмической организации заклички из д. Рукавец Невельского района, где укажем единицу пульсации и возникающие в зависимости от долготы произнесения того или иного слога ритмические образования (динамический акцент выделен знаком «>», основной фразовый акцент выделен знаком «V»).

♩ = 160

1967-15 Невельский р-н., д. Рукавец

Дож - дик - до́ж - дик, пу́ш - Чи, наль - ю те - бе

гу́ш - ши, а па - то́м ка - пу́с - ты, што́б

не́ бы - ла ля - ха пу́с - - - та.

¹ Этот термин по значению может быть соотнесен с понятием *музыкально-временного периода*, применяемым по отношению к песенным формам Б.Б. Ефименковой, предложившей выделить «равномерно-сегментированную слоговую музыкально-ритмическую форму с одноэлементным стихом» (см.: Ефименкова Б.Б. Ритмика русских традиционных песен. М., 1993. С. 80), или термином *«временник»* (см.: Ефименкова Б.Б. Ритм в произведениях русского вокального фольклора. М., 2001. С. 55).

² Ефименкова Б.Б. Ритмика русских традиционных песен. М., 1993. С. 80.

η				η			
>				>			
ε	ε	ε	ε	ε	ε	ε	ε
ε	ε	ε	ε	∇			
Дож -	дик	дож -	дик,	пуш -		чи	
Наль -	ю	те -	бе	гуш -		ши,	
ε	ε	ε	ε	θ		ε	ε
А	па -	том	ка -	пус -		ты,	штоб
ε	ξ	ε	ε	θ		θ	
не	бы -	ля -	ха	пус -		та.	

В закличке из д. Рукавец стиховые строки содержат различное количество слогов, но временная протяженность строки постоянна и соответствует двум четырехсложным ритмическим звеньям. Из-за неравного количества слогов в строках заклички возникает дробление или, наоборот, суммирование ритмических единиц, в результате чего в каждой стиховой строке образуется тот или иной ритмический рисунок.

На примере образцов из Псковской области можно отметить, что звуковысотный контур закличек складывается под воздействием двух основных факторов. В основе организации лада прослеживается идея противопоставления уровней интонирования. Она возникает в связи с ритмической периодичностью и акцентностью (сопоставление зоны выделенного долготой акцентного слога и более динамичного ускоренного слогопроизнесения на слабом времени), строго организует весь текст, воздействует на формирование интонационной волны. В сопоставлении тонов реализуется возгласный тип интонирования, при котором значимой оказывается не столько звуковысотная позиция крайних тонов звукоряда, сколько сам процесс их сопоставления и субординации (при акцентной и долготной выделенности одного из них). Тесситура звучания и диапазон напева (поляризация уровней интонирования) зависят от степени активности певческого дыхания. В этом отношении исполнение Трояновой Степанидой Емельяновной 1921 г. р. из д. Рукавец отражает особенности интонационно-ладовой системы в самом общем плане: возникающая высотная дифференциация тонов не имеет ярко выраженного характера. В основе заклички из д. Рукавец лежит принцип сопоставления тонов, находящихся в терцовом и секундовом соотношении.

Второе свойство интонационно-ладовой системы закличек связано со стремлением к свертыванию интонационного контура до уровня одного тона и выдвиганием на первый план ритмо-акцентных характеристик (акценты на 3 и 7 единицах счетного времени), метро-

ритмической упорядоченности. Таким образом, заклиательное начало реализуется в форме декламации-скандирования.

Подобную закономерность можно проследить на примере заклички из д. Кунгово Красногородского района, записанной от Филиппова Владимира (9 лет) и Овчинникова Валерия (11 лет):

$\text{♩} = 136$ 1643-21 Красногородский р-н., д. Кунгово

Дож - дик, лей - лей - лей, шго - ба бы - ла ве - се - лей. Дож - дик - дож - дик пи - рес - тань, я па - ед - у ви - рес - тань, бу - ду бо - жин - ке ма - лит - ца, на ка - ле - ни ста - на - вит - ца.

В основе заклички, исполненной детьми, — декламация-скандирование практически на одном тоне (в конце некоторых стихов появляется второй), на первый план выдвигаются ритмо-акцентные характеристики, метро-ритмическая упорядоченность.

Суммируя наблюдения над интонационной спецификой закличек, подчеркнем, что ладовые отношения в большинстве напевов еще не сформированы, в их основе лежит принцип сопоставления тонов (или зон интонирования), которые дифференцируются по принципу долготной или ритмической выделенности. Интонационная система закличек оказывается мобильной и может реализовываться в двух качественно различных интонационных планах: 1) в системе кличевого интонирования, основанной на стремлении к сопоставлению и поляризации звуковысотных уровней; 2) в системе свойств, присущих заклианию как форме речевого поведения и проявляющихся в приоритете ритмо-акцентных характеристик и в особой форме произнесения — скандировании.

По воспоминаниям исполнителей, дети (от семи лет и старше) своей артелью ходили по домам в канун Рождества (а в Порховском

районе ходили в канун кануна Рождества) и «милостыньку просили», пели под окном коляду, за это получали хлеб, пироги, конфеты, деньги, потом делили между собой. Активное участие детей в святочном обходе дворов закономерно, так как именно с детьми были связаны традиционные представления о начале, рождении, что согласуется с функционально-смысловой направленностью всего святочного календарного периода.

Связанные с движением (шестием, притопыванием, приплясыванием), *колядки* так же, как и рассмотренные нами заклички, подчинены строгой ритмо-акцентной и временной упорядоченности. Для них тоже характерно наличие внутренней пульсации и стабильное положение акцентов на 3 и 7 единицах счетного времени¹. Так же, как и заклички, колядки, по комментариям исполнителей, «кричали», а способ произнесения текста имеет форму декламации-скандирования. Очевидное родство музыкально-стилевой организации колядок и закличек коренится в календарно-обрядовой природе этих форм, в функционально-смысловом отношении связанных с воплощением заклинательного начала.

Образец колядки из д. Столыпино, основанный на лаконичном многократно повторяемом нисходящем терцовом мотиве, является характерным примером простейшей интонационной формы, исполняемой маленькими детьми².

д. Столыпино, Порховский р-н, 2190-01



При - шла Ка-ля-да на-ка-ну-ди Рыж-жа-ства. Ни си-дя впи-ря-ду, на-дя-ляй Ка-ля-ду!

	>				∇				>				∇
θ	θ	ε	ε		θ	ε	ε		ε	ε	ε	ε	θ
При-	шла-	ка-	ля-		да,	на-	ка-		ну-	ни	Рыж-	жа-	ства.

«Детские» колядки, как правило, строятся на основе одного повторяющегося мотива в объеме терции или кварты (реже основаны на сопоставлении двух мотивов: терцового с субквартовым), являющегося основным конструктивным элементом всей формы. Колядки и «виноградья», исполняемые взрослыми в Псковской традиции, харак-

¹ Реже акценты встречаются на 1 и 4 единицах счетного времени как в закличках, так и в колядках.

² Данный пример ранее опубликован. См.: Народная традиционная культура Псковской области: Обзор экспедиционных материалов из научных фондов Фольклорно-этнографического центра / Сост., науч. ред. А. М. Мехнецов. Псков, 2002. Т. 1. С. 631.

теризуются большей интонационной развитостью, распетостью, а также более сложной композиционной организацией.

Рассмотрев залички и колядки, отметим ряд общих закономерностей, характеризующих специфику детского интонирования:

- все рассмотренные жанры связаны формами движения, что отразилось на ритмо-акцентной и метрической упорядоченности (наличие ритмической пульсации, равномерной акцентности, одинаковой временной протяженности стиховых строк и др.);
- в интонационно-ладовом отношении опираются на простейшие мелодические ячейки (в объеме терции, кварты), часто являющиеся основными композиционными единицами формы;
- ведущее организующее начало поэтического текста приводит к декламационному характеру произнесения текста (в сочетании с активной манерой исполнения – к декламации-скандированию).

Материалы, записанные в Псковской области в настоящее время, свидетельствуют о раннем приобщении детей к трудовой деятельности общины (с 5–7 лет). Вместе с тем система традиционной культуры оказывается настолько синкретичной, что большинство работ обязательно сопряжено с исполнением художественных форм, имеющих обрядово-магическую природу и, по сути, являющихся «текстами-ритуалами»¹. Это в значительной мере характеризует трудовые процессы пастбы² и жатвы, связанные с исполнением голошений, возгласов-«окликаний», «уканий». Однако все эти жанры реализуются под влиянием специфики детского мировосприятия, что проявляется в возникновении игровой интерпретации ритуальных форм, к которым, например, можно отнести детскую игру «в похороны».

Специальный опрос в ходе фольклорных экспедиций позволил выявить, что игра детей «в похороны» воспроизводит существенные стороны обряда: захоронение умершего в могилку; установку крестика и его украшение; голошение на могилке; поминальную трапезу.

¹ Данный термин используется в работах этнолингвистов, см., например: Виноградова Л.Н., Толстая С.М. Ритуальные приглашения мифологических персонажей на рождественский ужин: формула и обряд // Малые формы фольклора. М., 1995.

² Традиция детского пастушества широко распространена в Псковской области. Как правило, скот пасли на протяжении всего весенне-летнего периода календаря, начиная с марта и до Покрова. В пастухи нанимали детей-сирот или детей из больших семей (с 5 и до 15 лет), которых не могли прокормить родители. Дети пасли скотину, принадлежащую семье (каждый пас по 4 и более коров), нанимались в пастухи к богатым хозяевам или ходили в подпасках. За то, что пастух работал у хозяина все лето, с ним могли расплачиваться, в качестве надела давали хлеб или материал на платье. Во время пастбы девочки нередко играли в куклы, а мальчики делали лыковые или деревянные игрушки, изготавливали дудочки из тростника, играли на них, девочки могли плясать.

Во время пастьбы в поле девочки хоронили своих кукол¹, а иногда и просто делали могилки, ничего в них не закапывая. Встречаются разные описания могил, сделанных детьми. На могилку могли ставить крестик из палочек, в ряде деревень этот крестик украшали тряпочками («полотенцем»). В некоторых случаях вокруг могилки мальчики могли ставить палки, из которых получалась ограда, а в могилку клали доски (как гроб). Нередко рядом делали несколько могил, устраивая целое «кладбище», на это «кладбище» могли приходить дети из соседних деревень со своими куклами.

После захоронения на могилке голосили, обращаясь к кукле как к сыну или дочери. Голошения детей над могилками кукол оказываются подобны похоронным плачам-причитаниям: девочки приходили к могилке, ложились на нее и голосили, как взрослые по покойнику: «Ой! Почему ты умер? Ой! Почему ты умер! Ой, как скучнеханька ж мне!» (2346-03, Новоскольковический район, д. Фетинино). Через некоторое время дети могли приходить на могилки, чтобы поминать кукол, при этом называя их по имени. Для помина брали с собой картошку, горох, хлеб (которые, по некоторым сведениям, уносили из дома тайком, воровали).

В системе детских трудовых занятий весенне-летнего периода голошения включаются не только в игровую форму похорон, но исполняются во время пастьбы, отражая определенное эмоциональное состояние: жалоба на одиночество, тоска, горе.

Образцы голошений, записанные от пожилых исполнительниц («по памяти» — так, как пелись в детстве), значительно отличаются от достаточно развитых в структурно-композиционном, тесситурно-тембровом, ладовом отношении причитаний Псковщины. Особый интерес с этой точки зрения представляют краткие, свернутые до двух строк, формы причитаний. К таким примерам можно отнести голошение из д. Рогаткино Новоржевского района Псковской области, исполняемое шестилетней девочкой во время пастьбы коров, и голошение из д. Щепчино Новоскольковического района Псковской области, звучавшее над могилой куклы. Оба образца были воспроизведены пожилыми исполнительницами как «воссоздание» обрядовой ситуации и музыкально-поэтического образа, ей соответствовавшего.

Музыкально-поэтическая форма этих голошений отличается лаконичностью: в ее основе — начальный взглас и следующие за ним две музыкальные фразы, соответствующие двум стиховым строкам поэтического текста.

¹ Реже встречаются сведения о том, что могли хоронить не только кукол, но и лягушек, цыплят.

$\text{♩} = 120$

Ох, ли - ха! Ох, ли - ха!

$\text{♩} = 90$

Пе - рый - мй, жал - кы - я су - да - рынь - ка,
мя - не горь - кы - ю си - ро - туш - ку.

$\text{♩} = 160$

Ох, ли - хо ма - ё! Ня (а)ппуеють па - гунять.
Тольки ёс(л)и бы бы - ла ро - дна ма - муш - ка, Ну, так ан - а бы (а)тпусти ла.

Наличие начального взгласа в приведенных образцах является показательным для жанра голошений. Как выражение особого эмоционального начала, тесно связанного с организующей весь звуковой поток ролью дыхания, свидетельствует о стремлении исполнителей воплотить форму во всей полноте. Интонационная волна причитания, записанного в д. Щепчино, строится на основе нисходящего движения в рамках малотерцовой ячейки. Декламационный характер произнесения текста причитания из д. Рогаткино (также в рамках малотерцовой ячейки) свидетельствует о ведущей организационной роли поэтического текста.

Вопрос о том, в силу чего возникает такая лаконичность формы представленных голошений, пока остается открытым. С одной стороны, столь краткий текст мог возникнуть в связи с тем, что исполнительницы воспроизвели только некоторые особенности голошений (текст мог забыться). С другой стороны, не исключено, что носители традиции попытались воспроизвести тот вариант голошения, который

сами исполняли в детстве, а он действительно мог отличаться по музыкально-стилевым закономерностям. Во всяком случае, чтобы разграничить на стилевом уровне специфику детского исполнения, необходима дальнейшая специальная экспедиционная и исследовательская работа: подробные комментарии о ситуации и характере исполнения, о том, как осваивали в детстве те или иные формы; если жанр бытует и в среде детей, и в среде взрослых, как в случае с причитаниями, то для сравнительного анализа важно, чтобы от одного исполнителя были сделаны записи похоронных, свадебных и особых форм голошений, исполняемых детьми.

Тем не менее приведенные из дд. Щепчино и Рогаткино голошения, обладают свойствами, характерными для форм, исполняемых детьми:

- краткость с точки зрения композиционной организации всей формы;
- простейший интонационный контур, основанный на малотерцовом обороте;
- декламационный характер произнесения текста в рамках простейшего мелодического оборота;
- тенденция к контрастно-регистровому интонированию¹ в процессе исполнения музыкально-поэтической формы с завершением звучания в нижнем ярусе характерна для большинства образцов местных причетных традиций².

Художественные формы, функционирующие в детской среде, синкретичны в своей основе. С одной стороны, синкретичность – ключевое свойство фольклора и его элементов – фольклорных текстов. С другой – она неразрывно связана с психологией ребенка, закономерностями постижения им окружающей действительности (целостное образное восприятие мира), что, в свою очередь, влияет и на особенности начальных форм и средств самовыражения. Именно поэтому в основе жанров «детского фольклора», «фольклора для детей», лежит нерасчленимое полисемиотическое единство слова, интонации, движения. Вместе с тем художественная форма создается простыми (нередко примитивными) средствами выражения.

¹ «Контрастно-регистровое интонирование» – термин, введенный Э.Е. Алексеевым. Он отмечает также, что такой тип интонирования характерен для причитаний. См.: Алексеев Э. Е. Раннефольклорное интонирование: Звуковысотный аспект. М., 1986.

² Контрастно-регистровый тип интонирования вполне соотносится с возможностями детского голоса. Об этом свидетельствует ряд современных исследований. См.: Калужникова Т.И. Акустический текст ребенка (по материалам, записанным от современных российских городских детей). Екатеринбург, 2004.

Таким образом, рано приобщаясь к обрядовой и трудовой жизни общины, дети обладают особой ролью и статусом и во всей полноте осваивают систему жанров фольклора, связанных как с выражением императивно-заклинательного начала (колядки, заклички), так и формами плачевой культуры – голошениями. Музыкально-стилевые свойства жанров фольклора, исполнителями которых являются дети, складываются под воздействием особенностей детского мышления и исполнительских возможностей.

О. Я. Рейма

«ФОЛЬКЛОРНЫЙ АНСАМБЛЬ» КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

На современном этапе развития общества формируется устойчивый интерес к народной традиционной культуре. Включение отечественной этномузыкологии в перечень специальностей высшего профессионального образования вызвано важностью подготовки специалистов-исследователей, деятельность которых была бы направлена на всестороннее изучение и освоение народных традиций.

Создание в 1981 году на музыкально-педагогическом факультете ВГПУ научно-исследовательской Лаборатории народного музыкального творчества, реализация с 1997 года специализированной программы подготовки учителей фольклора и открытие кафедры этномузыкологии позволили сформировать исследовательский, образовательный, методический и творческий комплексы, которые способствуют возрождению и развитию народных традиций.

Благодаря активной экспедиционной работе Лаборатории (свыше 50 экспедиций) удалось создать уникальное собрание фольклорно-этнографических материалов, насчитывающее более 60 тысяч аудио- и видеозаписей. Эта солидная источниковая база легла в основу научной, методической и исполнительской деятельности преподавателей и студентов факультета. Существующий с 1981 года фольклорный ансамбль ВГПУ хорошо известен в России, имеет почетные звания лауреата и дипломанта всероссийских и международных конкурсов и фестивалей.

В настоящей статье поднимаются вопросы, связанные с практическим освоением народных песенных традиций в учебном курсе «Фольклорный ансамбль», который является программной дисциплиной специализации «Музыкальный фольклор». Основные подходы к решению проблем народного традиционного исполнительства сфор-

мированы в многолетней исследовательской, педагогической и концертной деятельности фольклорного ансамбля Санкт-Петербургской государственной консерватории (руководитель – засл. деятель искусств РФ А.М. Мехнецов) и фольклорного ансамбля ВГПУ (руководитель – засл. работник культуры РФ Г.П. Парадовская).

Курс «Фольклорный ансамбль» является одной из основополагающих дисциплин в системе профессиональной подготовки специалистов в области музыкального фольклора. Практическая работа нацеливает начинающих певцов на постижение закономерностей внутреннего строения народной песни, выявления характера и принципов преемственности фольклорных традиций. Освоение данного предмета опирается на теоретические знания, полученные на занятиях других специальных курсов: «Теория музыкального фольклора», «Поэтика фольклора», «Народные исполнительские традиции», «Народная хореография» и др. Такое взаимопроникновение предметов необходимо для получения целостного представления о традиционной народной культуре. Взаимосвязь теоретических предметов и исполнительской практики обогащает знания студентов, развивает осмысленное отношение к освоению народной культуры, дает возможность на личном опыте постичь закономерности бытования художественных форм.

В широком смысле *целью курса* «Фольклорный ансамбль» является формирование у будущих учителей фольклора, а шире – и у современной молодежи, традиционного сознания, народных мировоззренческих и художественных представлений. *Предметная целевая установка* данной дисциплины – создание фольклорного коллектива «экспериментально-учебного типа», деятельность которого направлена на постижение глубинных законов народной певческой традиции, на «стремление к достоверному воссозданию подлинных образцов народной музыкальной культуры в их аутентичном виде. Такая постановка задачи обусловлена пониманием сферы исполнительства как неотъемлемой части явлений традиционной культуры»¹.

Основу курса «Фольклорный ансамбль» составляют следующие *принципы* освоения народной музыкальной культуры:

- целостность (единство учебной, научной и практической работы студентов; взаимосвязь задач, методов и приемов обучения по предмету);
- системность (упорядоченность) задач и методов работы с фольклорным материалом, проведение занятий по теме и по предмету в соответствии с программой курса;

¹ Лобкова Г.В. Специфика и содержание работы фольклорного ансамбля Санкт-Петербургской консерватории // Фольклор и молодежь: От истоков к современности. М., 2000. С. 92.

- целесообразность, доступность и посильность освоения учебного материала с постепенным усложнением исполнительских задач;
- научно-практическая обоснованность исполнительского процесса, которая позволяет выявить общие закономерности и специфику фольклора;
- воспитывающее обучение (воспитание осознанного отношения к учебно-познавательному процессу; формирование художественно-ценностной ориентации студентов);
- сознательность, творческая активность и исполнительская воля;
- связь с жизнью (использование различных форм традиционной народной культуры в проведении современных праздников и обрядов, фестивалей; концертно-просветительская деятельность);
- оптимизация (поиск наилучших решений поставленных задач; рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм учебной работы).

Перед курсом ставятся следующие *учебные задачи*:

- формирование художественно-исполнительских навыков и умений;
- воссоздание народной песни в ее аутентичном виде с учетом этнографического контекста;
- изучение локальных певческих традиций Вологодского края;
- овладение различными видами певческой гимнастики и навыками управления дыхательным и голосовым аппаратами;
- овладение традиционными элементами и видами народной хореографии;
- практическое освоение методики работы с фольклорным коллективом: отбор репертуара, планирование репетиционной деятельности и т. д.

Осуществить познавательную деятельность по освоению народных певческих традиций помогает *система методов обучения*¹:

- эмпирический (слуховой способ подражания, предполагающий разучивание песенного образца по фонограммам или в совместном исполнении);
- нотации (расшифровки) аудио и видеозаписей;
- технологический (в него входит знание общих законов физиологии, психологии человека; строения голосового и дыхательного аппаратов);

¹ Основу системы методов составили разработки А.Г. Яранцевой. См.: Яранцева А.Г. Методические рекомендации по воспитанию певческого голоса. Вологда, 1991. С. 89.

- эвристический (нацеливает на поисковую деятельность, на пробуждение интуиции, когда педагог грамотно ставит задачи, а студент самостоятельно ищет решение).

Система методов способствует «погружению» в фольклорный материал и практическому усвоению *приемов и навыков* традиционной вокально-речевой культуры:

- постижение темброво-тесситурных характеристик: работа над «активной речевой позицией» звука, которая предполагает открытое, разговорное звучания голоса;
- развитие ладоинтонационного, звуковысотного чувства;
- формирование высокой певческой позиции звука с использованием головных резонаторов, когда звук приобретает легкость, полетность, звонкость, подвижность;
- приобретение навыков диалектного разговора;
- овладение навыками ансамблевого и индивидуального исполнительства.

Основу деятельности фольклорного ансамбля составляет взаимосвязь творческой активности студентов на репетициях и их самостоятельной подготовки, которая предполагает обращение к фольклорным аудио- и видеоматериалам и освоение музыкально-поэтических жанров с учетом методики работы на коллективных занятиях.

Наращивание системы умений, опора на познавательные интересы, профессиональную ориентацию развивает у студентов не только личные творческие способности, но и активное, сознательное отношение к постижению глубинных основ традиционной музыкальной культуры.

В процессе освоения особое внимание отводится непосредственному восприятию фольклорного материала с целью накопления слуховых впечатлений. Известный русский физиолог И.П. Павлов¹ в своих исследованиях доказал, что любая деятельность организма есть закономерный ответ на внешние факторы. Наши мысли, образные представления являются такими же реальными условными раздражителями, которые диктуют исполнительские приемы, технические средства для звукового воплощения. Сформировать в слуховых представлениях звучание народной музыки позволяет кропотливая нотация музыкальных образцов и расшифровка поэтического текста, которые каждый студент выполняет самостоятельно.

¹ Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М., 1968. С. 675.

Многократное прослушивание фольклорных образцов накапливает в сознании необходимые звуковые образы, развивает навыки тонкого слухового восприятия звучания народной музыки. И в результате длительных тренировок песня начинает как бы сама рождаться посредством голоса. В связи с этим необходимо отметить, что важнейшей частью учебного процесса является *экспедиционная деятельность*. В экспедиционных поездках студенты получают возможность непосредственного общения с деревенскими жителями – народными певцами.

Начальное обучение предполагает широкое знакомство с различными традициями и стилями, постепенно формируя ценностное отношение к многообразию художественных форм фольклора. В процессе ансамблевого пения участники коллектива включаются постепенно, с учетом выявления индивидуальных вокальных способностей. Формы сольного пения, пение малыми составами (по 2–3 человека), акцент на «активную певческую и жизненную позицию» помогают начинающим проявить свои вокальные возможности. Важным фактором развития голоса является сосредоточенность внимания на работе и эмоционально-волевой настрой, которые являются основой всякого познания. Серьезная внутренняя концентрация, осознанность и контроль за своими певческими и психологическими ощущениями как бы невольно включают те мышцы дыхательного и голосового аппаратов, которые необходимы в данный момент звучания. Принцип сначала думать, ставить себе исполнительскую задачу, представлять звучание, а потом уже выполнять следует неукоснительно проводить в учебном процессе.

Изучение и восстановление музыкально-песенных традиций невозможно без понимания функционирования народной музыки в определенном *фольклорно-этнографическом контексте*. Традиционная народная культура – это целостная система взглядов и представлений народа, обрядов и праздников, где каждая художественная форма имеет свое четкое место и жизненное назначение. Важно знать и понимать, в какой ситуации исполнялась та или иная песня/пляска, кто, когда, где и зачем ее исполнял. Вне связи с традицией песня утрачивает свои исконные смыслы.

Углубленное изучение на теоретических курсах закономерностей и специфики традиционной народной культуры раскрывает сущность фольклора через разнообразные связи его компонентов. Перед участниками фольклорного ансамбля ставится задача полного вхождения в мир традиционного пения через овладение нерасчлененного ряда языковых средств – поэтического, музыкального, хореографического, изобразительного и др.

Исключительное внимание уделяется освоению *диалектных особенностей* поэтического текста, в работе над которыми выявляются характерные черты местного говора, лексика, фонетический строй, ритмика, интонация, образы, поэтические средства выразительности. При овладении диалектом особое внимание уделяется сказкам, рассказам народных исполнителей о жизни.

Такое внимание к народной речи не случайно, поскольку *«звучающая сторона речи»* – речевая интонация – это «высокоорганизованная звуковая система, генетически связанная с музыкой и имеющая с ней много точек соприкосновения»¹. Так, кроме громкости, тембра, звуковысотной линии, речь, как и музыка, имеет ритмическую организацию, где решающую роль, как и в мелодии, играют акценты, паузы и цезуры. Речь группируется в синтагмы, фразы, предложения, периоды по тем же законам восприятия, что и мелодия. Умение говорить на диалекте становится основой для формирования традиционной певческой позиции, тембровой окраски звука, исполнительских приемов, распределения места и силы акцентов, темпа. Характер интонирования напрямую определяется смысловой направленностью произнесенного слова.

В осмыслении *музыкального языка песенных* образцов руководитель обращает внимание на знание общих закономерностей интонационно-ладовых и композиционных особенностей напева, голосоведения, фактуры, ритмической организации, которые помогают быстрее почувствовать внутреннюю логику песни.

На занятиях необходимо учитывать весь комплекс художественно-выразительных *средств хореографического движения*: пластика, жесты, плясовой шаг, мимика и др.

Освоение песенной культуры конкретного региона предполагает знание всех имеющихся *вариантов* данного сюжета, сопоставление их с аналогичными текстами, зафиксированными на других территориях. Для полноценного восстановления музыкальных традиций необходимо изучать всю систему жанров, представляющих данную культуру.

Участникам фольклорного ансамбля необходимо стремиться к внутреннему единству *певческого коллектива*. Общие задачи и эмоционально-психологическая устойчивость «обеспечивает в пении цельность звучания, зависящую не только от техники владения звуком, но и от полноты человеческих взаимоотношений»². Понимание и

¹ Ручьевская Е.А. Функции музыкальной темы. Л., 1977. С. 18–20.

² Власова С. Традиционное пение: музыкальная логика и вокальная техника // Вестник Российского Фольклорного Союза. М., 2003. № 4. С. 18.

принятие друг друга создает почву, на которой раскрывается и совершенствуется личное мастерство каждого певца. Умение слышать всех, подстраиваться в интонационном, темповом, ритмическом, динамическом отношениях помогает гармонично выстроить общее звучание, развивает навык ансамблевого исполнительства. Атмосфера добра, свободы и непринужденности на занятиях помогает студентам не только выразить через пение свою натуру, реализовать себя, но главное – «оживить» песню, воссоздать ее дух, внутренний, глубинный образ.

Структура курса включает в себя:

- практические занятия – отдельные (по курсам) и совместные (общие для всех курсов) репетиции;
- педагогическую практику студентов старших курсов на младших коллективах;
- концертно-лекторскую практику – подготовку и ведение концертных выступлений ансамбля.

Группа студентов каждого курса занимается под руководством педагога два раза в неделю в течение всего срока обучения в вузе. На государственном экзамене по предмету «Фольклорный ансамбль» выпускник представляет концертную программу в исполнении фольклорного коллектива, демонстрируя свою готовность к профессиональной деятельности.

В процессе работы сложилась следующая *последовательность форм деятельности* внутри занятия¹:

- распевание, в ходе которого происходит настройка и координация слуха, голоса, дыхания; достигается слитность звучания всех участников ансамбля;
- проверка расшифровок (текстовых и нотных);
- прослушивание/просмотр изучаемых материалов;
- определение содержательного плана фольклорного образца, выявление его назначения, жизненного смысла в системных связях этнографического контекста;
- изучение диалектных особенностей поэтического текста;
- вокальная работа над музыкальной фактурой народной песни;
- освоение хореографического движения.

Состав коллектива может включать несколько учебных курсов. Совместные репетиции объединяют студентов в единый фольклор-

¹ Этномузыкология. Специальность 070112 (045000). Сборник учебно-методических материалов и нормативных документов / Науч. ред. Мехнецов А.М., отв. ред. Попова И.С. СПб., 2005. С. 471.

ный ансамбль, способствуют преемственности певческого опыта от старших к младшим, формируют общий репертуар. На старших курсах составление тематических программ, подбор материалов, подготовка концертной программы происходят под руководством преподавателя, но со значительной долей самостоятельности студентов.

Важнейшим направлением являются концертно-просветительская работа, деятельность по восстановлению народных праздников и гуляний. Традиционно в Вологде проходит празднование Святков, Масленицы, Пасхи, Троицы. Проведение праздника или семейно-бытового обряда в условиях, хотя бы ненамного приближенных к естественной ситуации, имеет для человека незаменимое значение – невольно формируется культурное поле человека.

Когда деятельность фольклорного коллектива направлена на постижение и воспроизведение жизненных основ фольклора, на то, чтобы народная песня не только звучала со сцены, но и по-настоящему вошла в реальную жизнь современного человека, тогда существование такого коллектива оправдано и имеет наибольшую созидательную ценность¹.

И. Б. Теплова

ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ЭТНОМУЗЫКОЛОГИИ

Одной из задач современной этномузыкологии является сравнительное изучение культур разных народов. Эта задача может показаться на первый взгляд преждевременной. И в самом деле: еще активно ведется экспедиционная работа, научные архивы требуют описания, тысячи звукозаписей музыкального фольклора нуждаются в публикации и во включении в современный культурный и образовательный процесс. Вместе с тем современные архивы продолжают пополняться материалами по фольклору народов, населяющих Россию, европейский континент, Балканский полуостров и другие регионы. Этномузыкология – активно развивающаяся область научного знания, со все увеличивающейся международной интеграцией².

¹ Жуланова Н.И. Традиционная культура как модель мировой гармонии // Вестник Российского Фольклорного Союза. М., 2005. № 2. С. 26

² Крупнейшими собраниями по музыкальному фольклору различных народов являются современные архивы международного значения: Фонограммархив ИРЛИ (Пушкинского Дома), РАН (Санкт-Петербург), Архив Музея человека (Париж), архивы народной песни в Библиотеке Конгресса (Вашингтон), традиционной музыки в Индианском университете и в Калифорнийском университете (США), Международного института сравнительного изучения музыки (Берлин).

Сравнительное изучение материалов по фольклору славянских народов расширяет поле наблюдений этномузыкологов, позволяет взглянуть на музыкальные формы русского фольклора с максимальной генетической и историко-культурной глубиной.

Подготовка специалистов в области этномузыкологии невозможна без освоения закономерностей русского музыкального фольклора в системе народной традиционной культуры славянских и других народов. Освоение музыкального фольклора народов, населяющих европейский континент, изучение существующих исследований по данной отрасли, является центральной задачей курса «Фольклор народов Европы», разработанного коллективом преподавателей кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова.

Славяноведение охватывает огромную область исследований, имеющих филологическую, лингвистическую направленность. Важная роль в изучении культуры славянских народов принадлежит международным съездам славистов, в докладах, трудах которых рассматривались проблемы истории и культуры славянских народов, межславянские культурные контакты¹. Весомый вклад в изучение славянского и балканского фольклора внесли работы Института славяноведения и балканистики РАН, исследования под руководством Н.И. Толстого².

Менее обширна область работ, изучающих музыкальный фольклор славянских народов в сравнительном плане. Работы К.В. Квитки стали одними из первых, решавших задачи историко-сравнительного музыкального славяноведения³. В центре внимания исследователя – проблемы развития календарной песенности как проблемы общеславянской, выявление общности ритмической формы (на основе типологического анализа слогоритмики), а также установление общности ладоинтонационной основы русских, украинских, болгарских песен. Одной из первых попыток обнаружения интонационной общности в

¹ Постоянными и одними из ведущих участников съездов славистов были В. Е. Гусев, Б. Н. Путилов.

² Назовем лишь несколько работ: труды в серии «Славянский и балканский фольклор», выходящие с 1971 г. и до нашего времени; Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995; Агапкина Т.А. Мифопоэтические основы славянского народного календаря. Весеннее-летний цикл. М., 2002.

³ «Ритмические параллели в песнях славянских народов» (1923), «Ангиметонная пентатоника у славянских народов» (1927), «Явления общности в мелодике и ритмике болгарских народных песен и песен восточных славян» (1944 г.) и др. Квитке принадлежат также критические рецензии на исследования В. Стоина (1927), Д. Христова (1926), посвященные болгарской народной музыке. Известно, что Квиткой составлен общий курс лекций по фольклору народов Европы.

народной музыке славян посвящена работа Ф.А. Рубцова «Интонационные связи в песенном творчестве славянских народов»¹.

Сопоставление болгарского фольклора с фольклором восточных славян неоднократно проводилось и зарубежными исследователями, общие черты в народной музыке этих народов подчеркивались такими известными специалистами, как Д. Христов, В. Крыстев, Н. Кауфман (фиксируются аналогии в поэтической образности, музыкальной ритмике напевов). В ряду различных жанров наиболее интенсивно исследовался жанр колядок. Сравнительные исследования, которые касались вопросов поэтики, мелодического, ритмического строения колядных песен, влияния на них церковной музыки, проводились К. В. Квиткой, Ф. А. Рубцовым, Н. Кауфманом² и др.

Болгарская исследовательница М. Самоковлиева, рассматривая колядки, заклички дождя, русальские песни в статье «Типы обрядовых песен Северной Болгарии и их параллели в украинском и белорусском музыкальном фольклоре» приходит к выводу, что «отдельные болгарские музыкальные образцы восполняют некоторые недостающие звенья в общей системе славянского фольклора»³.

Сравнение обрядовых напевов юго-западной Болгарии с песнями из Стародубского района Брянской области предпринимает С.Н. Кондратьева в статье «О музыкальных параллелях в песнях южной России и юго-западной Болгарии»⁴. На примере обрядовых жанров ею выявляется общность музыкального склада русских болгарских песен, тесситурно-тембровых характеристик, особенностей бурдонного типа многоголосия.

Важное значение для осмысления вопросов взаимосвязей в фольклоре южных⁵ и восточных славян имеют формы плачевой культуры, а также эпическая традиция.

¹ Рубцов Ф.А. Интонационные связи в песенном творчестве славянских народов. Л., 1962.

² Кауфман Н. Общие черты между болгарскими и восточнославянскими обрядовыми песнями // Славянский музыкальный фольклор. М., 1972. С. 126–141.

³ Самоковлиева М. Типы обрядовых песен Северной Болгарии и их параллели в украинском и белорусском музыкальном фольклоре // Памяти К. Квитки. М., 1983. С. 102–111.

⁴ Кондратьева С.Н. О музыкальных параллелях в песнях южной России и юго-западной Болгарии // Славянский и балканский фольклор. М., 1971. С. 158–171.

⁵ По разнообразию этнических элементов Балканский полуостров, связанный с расселением южных славян – болгар, сербов, хорватов, боснийцев, словенцев, занимает особое место на европейском континенте. Культурные традиции создали своеобразную этнографическую «мозаику», составленную из самых разнородных элементов, но вместе с тем и пронизанную единым стержнем. Население этих земель при всех существующих различиях – славянское. Фонд культурных традиций объединен общей языковой системой (южнославянская группа языков), нормами вероисповедания.

Своеобразной формой плачевой культуры в фольклоре южных славян является жанр тужбалиц¹. Первые публикации тужбалиц (в традиции Черногории) появились в сборнике «Сербских народных песен», изданном в 1841 году Вуком Караджичем.

Этнографы, филологи описывали различные обстоятельства исполнения и виды тужбалиц: «тужене», «бунгуране», «гунгорен». Т. Вуканович писал: «Есть случаи, когда оплакивают таким образом, что "гунгорят"»². Так оплакивают чаще всего во время какой-нибудь работы, занимаясь чем-либо.

По описанию О. Цицмила, «бунгуран» – это «некий спонтанный всплеск души, часто без содержания и слов, или же они едва слышимы. Они это и не называют «тужене», но «бунгуране». Такое оплакивание не связано со смертью кого-либо из близких родственников»³.

К концу XIX – первой четверти XX века относится большинство наблюдений о бытовании необрядовых тужбалиц. «В Черногории плачи можно было услышать, – писал крупнейший собиратель и исследователь тужбалиц Новиц Шаулич, – в любое время дня и года, в любых обстоятельствах и в любом месте – в доме, в поле, в лесу, во время работ, в дороге, на саборах и сходбищах». «Плакальщицы оплакивают в пути, идя за скотом, во время других работ, выполняемых в уединении. Обычное явление – слышать на зоре в горах голос плакальщиц, оплакивающих своих давно умерших родственников»⁴.

В живой фольклорной традиции бытуют «исторические» тужбалицы, в которых «перечисляют события и ратные подвиги», упоминаются герои, «отмстившие Косово», герои балканских и мировых войн, выдающиеся черногорские военачальники и простые воины. Новиц Шаулич писал: «Как мужчины воспевают подвиги в героических песнях, так и женщины воспевают эти подвиги в тужбалицах. Историческая тужбалица, воспевающая ратные подвиги, в значительной степени приближается к народной песне. Один и тот же мотив, сюжет и событие дает и народную эпическую песню, и тужбалицу»⁵.

В монографии «Героический эпос черногорцев» Б.Н. Путилов определил тужбалицы как «песни-плачи по умершим, импровизации на основе традиционных поэтических норм в форме хореического восьмисложника с четырехсложным припевом»⁶.

¹ Микитенко О.О. Традиция и импровизация в тужбалицах // Мастер и народная художественная культура Русского Севера. Петрозаводск, 2000. С. 215–227.

² Микитенко О.О. Указ. соч. С. 222.

³ Там же. С. 221.

⁴ Там же. С. 222.

⁵ Там же. С. 225.

⁶ Путилов Б.Н. Героический эпос черногорцев. Л., 1982. С. 79.

Среди музыкальных публикаций сербских тужбалиц отметим монографию Драгослава Девича «Народна музика Драгачева»¹, содержащую варианты поэтических текстов и напевов сербских тужбалиц. Структурные и композиционные закономерности жанра (присутствие начального возгласа) дают основания для сравнительного анализа с формами восточнославянской причеты (в частности – в севернорусской традиции).

Проблемы общности славянского эпоса, вопросы типологии активно рассматривались в России в филологической науке. Б.Н. Путилов отмечал: «Эпическая общность соотносится с более широкими проявлениями общности фольклорной, культурной, языковой и может рассматриваться как порождение межэтнических связей и отношений, обусловленных как вне фольклора лежащими факторами истории, так и внутрифольклорными (внутриэпическими) закономерностями и универсалиями»².

Рассматривая классические жанры славянского эпоса – былины и юнацкие песни, Путилов отмечал, что эпическое творчество на Балканах практически не прерывалось. И если для былин в XIX–XX веках продуктивная пора уже осталась в прошлом, то у южных славян в ряде регионов (и не на периферии только) вплоть до нашего времени эпические формы оставались продуктивными (возникали новые юнацкие и хайдуцкие песни, создавались целые новые циклы). Такая способность традиции и к развитию, и к обновлению в первую очередь была связана с историческими условиями жизни южных славян.

Если хранителями былин на Севере выступали сказители-крестьяне, то у южных славян искусство знания и исполнения «мужских песен» (т. е. разных форм эпоса) в сопровождении инструмента гусла или других музыкальных инструментов имело очень широкое распространение. Талантливые исполнители эпоса в сопровождении инструмента гусла принадлежали самым разным слоям народа, при этом преобладали крестьяне. Искусством пения и «гудения» начинали овладевать рано и в 30–40 лет становились активными исполнителями эпических песен перед слушателями.

Эпическое наследие восточных и южных славян, активно изучаемое в филологической науке с точки зрения образных и сюжетных аналогий, нуждается также и в этномузыкологическом аспекте исследования³. Современные архивы располагают уникальными материа-

¹ Девич Д. Народна музика Драгачева. Белград, 1986.

² Путилов Б.Н. Экскурсы в теорию и историю славянского эпоса. СПб., 1999. С. 10.

³ Среди немногочисленных доступных нам исследований в этой области см.: Ц. Рихтман. Традиционные формы речитативного исполнения эпических песен в Боснии и Герцеговине // Славянский музыкальный фольклор. Статьи и материалы. М., 1972. С. 265–274.

лами по фольклору славянских народов. Особо отметим антологии сербского, болгарского фольклора, фольклора народов Югославии в серии *The Columbia World library of folk and primitive musik*. Уникальные материалы ждут своих исследователей.

О. А. Федотовская

ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Усиление внимания общества к вопросам воспитания подрастающего поколения на традициях народной культуры является закономерным и направлено на сохранение, возрождение национальной культуры русского народа, воссоздание основ духовности и нравственности русского человека, поддержание самобытности и уникальности культуры региона. Создание фольклорно-этнографического отделения в детской музыкальной школе № 4 г. Вологды (2000 г.)¹ призвано формировать новую практику *начального музыкального обучения детей* в учреждениях дополнительного образования Вологодской области.

Организация и деятельность отделения реализуется в рамках целенаправленной работы Лаборатории народного музыкального творчества ВГПУ (руководитель – заслуженный работник культуры РФ Г.П. Парадовская) по созданию и апробированию новых образовательных моделей, использующих ценностно-содержательный и воспитательный потенциал региональных народных традиций². Лаборатория осуществляет научно-методическое руководство и кадровое обеспечение нового направления. В музыкальной школе работают педагоги из числа выпускников музыкально-педагогического факультета, прошедшие специальную подготовку, имеющие экспедиционную

¹ 1 класс отделения функционировал с 1999 г. при специализированных фольклорно-этнографических классах школы №10 в экспериментальном режиме.

² К образовательным проектам Лаборатории народного музыкального творчества ВГПУ относится открытие *Школы традиционной народной культуры* (г. Вологда), подготовка пакета образовательных программ, научное руководство деятельностью ШТНК на протяжении 1990–1997 гг.; создание программы «*Основы фольклора и этнографии*» для гимназий и общеобразовательных школ (1992 г., хоздоговор с управлением образования); 1994–1999 гг. – разработка программы и руководство деятельностью специализированной подготовки по фольклору в *Вологодском педагогическом колледже*; 1997 г. – открытие специализации по фольклору в *Вологодском государственном педагогическом университете*; 1998 г. – организация новой практики школьного образования на фольклорных традициях родного края – специализированных фольклорно-этнографических классов школы № 10 г. Вологды.

и исполнительскую практику, опыт научно-исследовательской работы, владеющие знаниями о региональных фольклорных традициях.

При конструировании инновационного учебно-воспитательного процесса ДМШ на основе введения фольклорно-этнографического компонента образования выделены следующие принципы:

- принятие исторического культурного опыта народа как фундаментальной основы современного образования;
- национальное образование через освоение подлинных региональных форм фольклора с выходом на широкое знакомство с традиционной культурой разных регионов России;
- сохранение и трансляция фольклора через организацию форм «проживания культуры» участниками педагогического процесса;
- соединение практики специального фольклорного образования с деятельностью научно-исследовательских структур в регионе, занимающихся изучением и сохранением народных традиций края.

Идея организации фольклорно-этнографического отделения в музыкальной школе связана с необходимостью выстраивания преемственности специального фольклорного образования в системе «музыкальная школа – (ссуз) – вуз» и призвана решать вопросы формирования начального звена в процессе подготовки корпуса специалистов по региональным фольклорным традициям. Основная цель специального фольклорно-этнографического образования определена как обеспечение полноценного развития и воспитания школьников при формировании у них высокого уровня мотивации на продолжение обучения в среднем специальном и высшем звене образования по фольклорной специальности.

Научно-практическая деятельность, организованная на отделении, призвана решать задачи методического характера, такие, как :

- *формирование* практических принципов и условий для специального музыкального образования школьников на материале фольклорных традиций конкретного региона;
- *выработка* методических рекомендаций по внедрению результатов исследования в практику специального и дополнительного образования.

Деятельность фольклорно-этнографического отделения проходит по следующим *направлениям*: учебно-воспитательное; экспедиционное; исследовательское; концертно-просветительское; координационно-методическое; восстановление народных традиций; апробация результатов инновационной деятельности отделения (публикация статей, материалов, выступления на научно-практических конференциях).

Учебный план вариативен и предполагает основной (семилетний либо пятилетний) курс музыкальной школы, занятия в подготовительной группе, профориентационную подготовку (1–3 года после обучения по основному учебному плану). Учебные программы отделения включают блок классических музыкальных предметов, таких, как сольфеджио, музыкальная литература, музыкальный инструмент. Фольклорно-этнографический компонент образования состоит из обязательных дисциплин (фольклорный ансамбль; фольклор и этнография; народная хореография) и предметов по выбору (народный музыкальный инструмент – гармонь, балалайка; расшифровка фольклора; народное пение; народный театр; традиционное рукоделие).

При организации обучения на отделении учитываются возрастные возможности и потребности ребенка. Особенность начального периода обучения детей – игровое творчество как важный этап освоения ребенком окружающего пространства. Учащиеся подготовительной группы (дошкольники) изучают следующие учебные дисциплины: «Введение в музыкальную культуру», «Народная игра», «Народный календарь», «Народная игрушка».

При поступлении в музыкальную школу педагоги отделения изучают музыкальные способности детей, мотивы выбора ими фольклорного направления, а также прогнозируют перспективы их музыкального образования, условно соотносимые с тремя уровнями сложности: повышенным, стандартным, облегченным. Уровни влияют на выбор срока обучения в музыкальной школе (5 или 7 лет), объем учебной нагрузки, образовательные приоритеты.

Принципиальными в работе отделения являются интеграция предметов фольклорно-этнографической подготовки, ориентация на живой опыт передачи фольклора, осуществление педагогической деятельности на основе творческого и научно-исследовательского подхода.

Важнейшими формами учебно-воспитательного процесса стали встречи и беседы с народными исполнителями, экскурсии на выставки народно-прикладного творчества, фольклорные фестивали и концерты, экспедиции, конференции. Обязательным для учащихся и преподавателей является участие в праздниках, которые планируются согласно традиционному народному календарю (Покров, Рождество, Масленица, Пасха и др.). Участие в праздничном комплексе позволяет учащимся закрепить и практически применить полученные знания. Немаловажно, что таким образом дети участвуют в восстановлении традиции праздников.

В силу своего огромного ценностного потенциала опыт русского народа сегодня для нас служит своеобразной аксиологической сис-

темой, которая раскрывает главные жизненные ценности-смыслы человека: семья, соборность, труд, забота о старших, патриотизм, преемственность поколений, здоровье, нравственность, природа, гармония человека с окружающим миром. Все это служит веским основанием для использования фольклорных традиций в духовно-нравственном воспитании детей. Данное направление в работе отделения является приоритетным. В рамках занятий по дисциплине «Фольклор и этнография» педагогом С.В. Валуевской разработаны нравственно-этические беседы¹. Благоприятным периодом для проведения таких бесед является время Великого поста, предназначенное для физического и духовного очищения человека.

Фольклорные экспедиции предполагают участие детей со 2 класса. Экспедиции призваны решать как собственно педагогические задачи, так и способствовать сохранению традиционного культурного опыта народа, выработанного на протяжении многих лет. Работа в экспедициях направлена на организацию творческих встреч-бесед с пожилыми людьми – знатоками жизненного опыта, носителями народной культуры. Предпочтение отдается совместным экспедициям с другими детскими коллективами и проведению фольклорно-этнографических лагерей, где комплексно решаются научно-исследовательские, образовательные (работа в мастерских с опытными педагогами), оздоровительные (походы, гимнастика, купание) и просветительские (концертные выступления, встречи с народными исполнителями) задачи. Традиционные формы общения в лагере (вечёры, праздники, гулянья) способствуют восстановлению механизма передачи живого культурного опыта не только от старшего поколения к младшим, но и от ребенка к ребенку.

За годы работы отделения состоялись четыре фольклорные экспедиции в Нюксенский, Сокольский, Белозерский районы Вологодской области. Собранные материалы обрабатываются, анализируются и представляются учащимися на экспедиционных отчетах через тематические доклады-сообщения, аудио- и видеодемонстрацию, исполнение разученного фольклорного материала. Отчеты по результатам экспедиции являются значимым событием в жизни отделения. В рамках научно-исследовательской работы с учащимися младшей группы проведены две *конференции* «Первые шаги». Учащиеся старшей группы неоднократно были участниками научных конференций в Вологде и Череповце.

¹ Содержание бесед представлено в статье: Валуевская С. В. Нравственно-этические беседы на уроках фольклора в музыкальной школе // Традиционная народная культура в современном воспитании детей. Опыт. Проблемы. Перспектива. Вологда: Русь, 2005. С. 12–19.

Фольклорный коллектив ДМШ № 4 неоднократно принимал участие в областных и районных фестивалях, ярмарках, конкурсах, народных гуляньях. Знаменательным событием стало участие старшей и младшей групп отделения в фестивалях «Лукошко», «Родничок» «Живая старина», «Подмосковные вечера». Фольклорный ансамбль старшеклассников участвовал в X и XI всероссийских творческих мастерских «Фольклор и молодежь» (г. Великий Устюг), в рамках которых проходили смотры-конкурсы детских и молодежных фольклорных коллективов, творческие мастерские ведущих специалистов фольклора и ансамблей-мастеров.

Силами фольклорно-этнографического отделения в Вологде проводится большая концертно-просветительская работа. *Концерты-лектории* по праздникам народного календаря разработаны для учащихся школ города (№ 10, 32, 20, 26), детей дошкольных учреждений (№ 38, 106, 42), учащихся студии «Ромашка».

Стратегически важным направлением работы отделения в решении образовательных задач является совместная деятельность ДМШ и Лаборатории народного музыкального творчества ВГПУ. Тесное сотрудничество проходит в рамках экспедиционной, обрядово-праздничной концертно-просветительской деятельности. Фольклорные группы отделения принимают участие в *городских абонементных концертах по фольклору*, которые традиционно проводятся в концертном зале музыкально-педагогического факультета вуза («Песни средней Сухоны», «Народные песни России», «Широкая Масленица»). Студенты фольклорной специализации ВГПУ проходят педагогическую практику на отделении – ведут занятия, готовят тематические разработки, праздники. Тесное общение учащихся и студентов создает условия для живой преемственности фольклорных традиций от молодежи («старших», «опытных») к младшим, служит ярким примером и образцом для подражания.

Каждые экспедиционная или творческая поездка, концерт или встреча, фестиваль или праздник самоценны – это уроки познания, культуры и общения, испытание воли и характера, проверка на самостоятельность и ответственность. Введение фольклорно-этнографического компонента в дополнительное специальное образование позволяет решить комплекс важных стратегических задач – педагогических, методических, культурологических. В сочетании с классическим музыкальным обучением он обеспечивает гармоничное развитие детей, а также создает условия для дальнейшего обучения в системе высшего образования по получению основ профессиональной подготовки в области традиционной народной культуры.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аилова Надежда Александровна, декан музыкально-педагогического факультета Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

Блинова Светлана Владимировна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и истории музыки Вологодского государственного педагогического университета

Богомолова Ирина Александровна, доцент, лауреат Международного конкурса, заведующая кафедрой музыкальных инструментов Вологодского государственного педагогического университета

Боронина Елена Германовна, старший преподаватель Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова.

Брова Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой пения и методики музыкального воспитания Вологодского государственного педагогического университета

Волошина Людмила Константиновна, кандидат педагогических наук, учитель музыки лицея Школа искусств пос. Северный Московской области

Вышкина Алла Рейнгольдовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки и МПМД Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Голышева Ирина Алексеевна, преподаватель кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова

Горбачев Андрей Александрович, лауреат Международного конкурса, доцент, заведующий кафедрой струнных народных инструментов Российской академии музыки им. Гнесиных

Горбенко Владимир Федорович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой хорового дирижирования и народных инструментов Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

Долгушина Марина Геннадьевна, кандидат искусствоведения, доцент, заведующая кафедрой теории и истории музыки Вологодского государственного педагогического университета

Доможирова Елена Владимировна, кандидат искусствоведения, специалист Департамента культуры Вологодской области

Дорджиева Геляна Андреевна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова

Доронина Ирина Викторовна, преподаватель Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, член Союза композиторов РФ

Ерахнович Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры пения и методики музыкального воспитания Вологодского государственного педагогического университета

Ефремова Ирина Викторовна, аспирант кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, ассистент кафедры хорового дирижирования и народных инструментов музыкально-педагогического факультета

Жукова Наталья Вячеславовна, старший преподаватель кафедры музыкальных инструментов Вологодского государственного педагогического университета

Заболоцкая Валентина Николаевна, преподаватель Вологодского педагогического колледжа

Зауторова Эльвира Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры пения и методики музыкального воспитания Вологодского государственного педагогического университета, член-корреспондент МАНПО

Зенкин Константин Владимирович, доктор искусствоведения, профессор Московской государственной консерватории

Иванова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой хореографии Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Калмыкова Юлия Юрьевна, преподаватель кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова

Карпова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Кевля Фаина Ильинична, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Вологодского государственного педагогического университета

Ковалева Лариса Андреевна, доцент кафедры музыкального образования Югорского государственного университета

Козырева Елена Валерьевна, ассистент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Колыванова Елена Васильевна, старший преподаватель Кировского филиала Пермского государственного института искусств и культуры

Королькова Инга Владимировна, кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова

Красноокая Людмила Александровна, заместитель директора по учебной работе Вологодского областного музыкального училища

Кристофор Эдит Эдуардовна, преподаватель Сыктывкарского педагогического колледжа № 2

Кузнецова Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры хорового дирижирования и народных инструментов Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

Кулева София Робертовна, ведущий методист по фольклору Областного научно-методического центра культуры и повышения квалификации г. Вологды

Лихолет Нина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета художественного образования Воронежского государственного педагогического университета

Лобкова Галина Владимировна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, заместитель директора Российского фольклорно-этнографического центра

Марченко Любовь Андреевна, старший преподаватель кафедры пения и методики музыкального воспитания Вологодского государственного педагогического университета

Махней Светлана Ивановна, кандидат искусствоведения, доцент Уфимской государственной академии искусств им. З. Г. Исмагилова

Махрова Элла Васильевна, доктор культурологи, кандидат искусствоведения, декан факультета музыки Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Машьянова Татьяна Александровна, преподаватель Вологодского областного музыкального училища

Мехнецов Анатолий Михайлович, кандидат искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, директор Российского фольклорно-этнографического центра, заслуженный деятель искусств РФ

Молчанова Ольга Николаевна, преподаватель Череповецкого областного училища искусств и художественных ремесел им. В.В. Верещагина

Новикова Любовь Павловна, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Павлова Вера Евгеньевна, заведующая фольклорно-этнографической студией ГОУДОД «Школа традиционной народной культуры» г. Вологды

Парадовская Галина Петровна, заслуженный работник культуры РФ, кандидат искусствоведения, доцент, заведующая кафедрой этномузыкологии Вологодского государственного педагогического университета

Парадовская Любовь Петровна, преподаватель Вологодского областного музыкального училища

Петухова Маргарита Ивановна, аспирант Тульского государственного педагогического университета

Плохов Александр Васильевич, кандидат искусствоведения, заведующий кафедрой теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Провозина Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкального образования Югорского государственного университета

Пылаева Лариса Дмитриевна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыковедения и музыкальной педагогики Пермского государственного педагогического университета

Рахимбаева Инга Эрленовна, кандидат педагогических наук, декан факультета искусств и художественного образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Редькова Евгения Сергеевна, преподаватель кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова

Рейма Оксана Ярославовна, преподаватель кафедры этномузыкологии Вологодского государственного педагогического университета

Серебренник Наталья Анатольевна, преподаватель Вологодского областного музыкального училища, руководитель ОУМЦ по художественному образованию

Серебренник Сергей Семенович, декан музыкально-педагогического факультета Вологодского государственного педагогического университета

Сигитов Сергей Михайлович, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального воспитания и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, член Союза композиторов РФ

Сигова Вера Леонидовна, старший преподаватель кафедры музыкальных инструментов Вологодского государственного педагогического университета

Соболева Наталья Афанасьевна, доцент кафедры пения и методики музыкального воспитания Вологодского государственного педагогического университета

Студинов Егор Вячеславович, лауреат Международного конкурса, доцент кафедры музыкальных инструментов Вологодского государственного педагогического университета

Субботина Инна Витальевна, старший преподаватель кафедры пения и методики музыкального воспитания Вологодского государственного педагогического университета

Суханова Екатерина Алексеевна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и истории музыки Вологодского государственного педагогического университета

Текучев Виктор Вениаминович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Югорского государственного университета

Теплова Ирина Борисовна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова

Успенская Татьяна Алексеевна, старший преподаватель кафедры теории и истории музыки Вологодского государственного педагогического университета

Уточкина Елена Юрьевна, заведующая музыкальным отделением Сыктывкарского педагогического колледжа № 2

Федотовская Ольга Александровна, доцент кафедры этномузыкологии Вологодского государственного педагогического университета, заведующая фольклорно-этнографическим отделением ДМШ № 4 г. Вологды

Хилько Наталья Павловна, кандидат искусствоведения, доцент Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова

Хорошина Елена Юрьевна, преподаватель Вологодского областного музыкального училища

Шапвалова Аида Бахтияр Кызы, преподаватель факультета искусств Липецкого государственного педагогического университета

Шорохова Ирина Аркадьевна, преподаватель Вологодского педагогического колледжа

Шувалова Людмила Леонидовна, преподаватель Вологодского областного музыкального училища

Яранцева Ангелина Григорьевна, заслуженный работник культуры РФ, преподаватель Вологодского областного музыкального училища

Яркин Борис Дмитриевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой пения и хорового дирижирования Воронежского государственного педагогического университета

Яркина Любовь Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры пения и хорового дирижирования Воронежского государственного педагогического университета

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Блинова С.В. Слово об Учителе: Памяти М.Ш. Бонфельда	5

ВОПРОСЫ МУЗЫКОЗНАНИЯ

Блинова С.В. Симфонии Диттерсдорфа в контексте венского классицизма	17
Долгушина М.Г. Первая музыкальная интерпретация стихотворения А.С. Пушкина «Я вас любил»: к проблеме авторства	27
Доможирова Е.В. Фуги Ф. Кля в контексте немецкой инструментальной фуги XIX века	38
Ерахнович И.А. Хоровой цикл «Строфы» Михаила Гоголина	42
Жукова Н.В. Этюды Станчинского: новые горизонты «старого» жанра	46
Зенкин К.В. Философия музыки А.Ф. Лосева и ее религиозно-мифологический контекст	53
Иванова Н.А. К проблеме обучения анализу музыкальных произведений студентов-хореографов	57
Колыванова Е.В. Владимир Зеленский – забытое имя музыкального Петербурга	59
Махней С.И. «Методика преподавания мировой художественной культуры» как предмет по выбору в системе подготовки учителя музыки	64
Парадовская Л.П. Особенности использования жанра частушки в опере Родиона Щедрина «Не только любовь»	68
Пылаева Л.Д. Искусство танца как отражение французского этикета эпохи абсолютизма	71
Сигитов С. М. Роль школы классической и религиозной музыки Луи Нидермейера в формировании творческой личности Габриэля Форэ	73
Суханова Е.А. Додекафонная техника Арнольда Шенберга и творчество отечественных композиторов второй половины XX века: некоторые параллели	76
Успенская Т.А. К вопросу об авторстве «степенных антифонов»	84
Хилько Н.П. Один сюжет из «Книги для оркестра» Витольда Лютославского	90
Хорошина Е.Ю. Мотивы покаяния в русской эпической опере	97
Шоповалова А.Б.К. «Чичестерские псалмы» в свете духовных исканий Леонарда Бернштейна	104

ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аипова Н.А. Критерии профессиональной готовности студентов к музыкально-краеведческой деятельности	107
Брова Т.П. К проблеме формирования исследовательской культуры педагога-музыканта	109
Волошина Л.К. Духовность как проблема музыкального образования	113
Вышкина А.Р. О некоторых подходах к содержанию методологической подготовки педагога-музыканта в условиях вуза	115

<i>Доронина И.В.</i> Музыкальный салон как одна из форм художественно-эстетического воспитания в педагогическом колледже.....	118
<i>Ефремова И.В.</i> Особенности формирования музыкальной культуры младших школьников в современных условиях.....	122
<i>Заболоцкая В.Н.</i> Роль практики в профессиональной подготовке педагога дополнительного музыкального образования в колледже.....	124
<i>Заурова Э.В.</i> Духовная музыка как фактор нравственно-эстетического воспитания личности.....	126
<i>Карпова Е.В., Козырева Е.В.</i> Влияние довузовского образования на профессиональную мотивацию студентов музыкального отделения.....	129
<i>Кевля Ф.И., Субботина И.В.</i> Обучение школьников музыке как предметное поле реализации индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя.....	131
<i>Ковалева Л.А.</i> Формирование профессиональной культуры вокалиста.....	137
<i>Краснооккая Л.А.</i> Средние специальные учебные заведения в системе непрерывного профессионального образования.....	139
<i>Кристофор Э.Э.</i> Мониторинг образовательного процесса как фактор повышения качества подготовки учителя музыки в педагогическом колледже.....	143
<i>Кузнецова Г.В.</i> Специфика использования возможностей театральной педагогики в хормейстерской подготовке будущего учителя музыки.....	145
<i>Лихолет Н.Н.</i> Искусствотерапевтическая деятельность в музыкальном образовании.....	147
<i>Марченко Л.А.</i> Обучение церковному пению в детском хоре.....	149
<i>Махрова Э.В.</i> Перспективы развития российского музыкально-педагогического образования в контексте Болонского процесса.....	153
<i>Новикова Л. П.</i> К проблеме духовности в воспитании личности.....	157
<i>Петухова М.И.</i> Педагогические подходы к содержанию профессиональной деятельности учителя музыки.....	159
<i>Провозина Н.М.</i> Компьютерные технологии в практике композиции и музыкального образования.....	161
<i>Рахимбаева И.Э.</i> Управление качеством образования на факультете искусств.....	164
<i>Серебрянник Н.А.</i> О некоторых тенденциях развития музыкального образования в Вологодской области.....	166
<i>Серебрянник С.С.</i> К проблеме совершенствования качества музыкального образования в Вологодской области.....	174
<i>Соболева Н.А.</i> К вопросу о сущности понятия «дирижирование».....	178
<i>Уточкина Е.Ю.</i> Этапы формирования профессиональной самооценки студентов музыкального отделения педагогического колледжа.....	184
<i>Шорохова И.А.</i> Музыкальное развитие будущего педагога дополнительного образования на уроках индивидуального обучения игре на фортепиано.....	187
<i>Шувалова Л.Л.</i> Особенности составления репертуара концертных и конкурсных выступлений хорового коллектива.....	189
<i>Яранцева А. Г.</i> Некоторые проблемы воспитания певческого голоса.....	194
<i>Яркин Б.Д.</i> Исполнительская подготовка учителя музыки в хоровом классе.....	196
<i>Яркина Л.В.</i> Информационная насыщенность языка дирижирования.....	199

ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

<i>Богомолова И.А.</i> Годовский и Нейгауз: учитель и ученик.....	202
---	-----

Горбачев А.А. Становление системы профессионального обучения на струнных темперированных инструментах.....	210
Горбенко В.Ф. Инструментальная подготовка будущего учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете ЕГУ им. И.А. Бунина.....	214
Машьянова Т.А. Специфика переложения произведений скрипичного репертуара для домры.....	217
Молчанова О.Н. Природа и особенности творческой деятельности.....	221
Плохое А.В. Пути развития исполнительского «интонационного словаря» учителя музыки.....	224
Сигова В.Л. Самостоятельно выученное произведение в контексте проблемы педагогического репертуара.....	226
Студинов Е.В. В.И. Яшнев – музыкант и педагог.....	231
Текучев В.В. Воспитание эмоциональной сферы личности будущего учителя музыки в процессе учебно-исполнительской деятельности.....	237

ВОПРОСЫ ЭТНОМУЗЫКОЛОГИИ

Боронина Е. Г. Традиционный материнский фольклор Восточного Подмосквья (интонационный аспект)	240
Голышева И. А. Фольклорные записи В. А. Гаврилина в личном архиве композитора.....	244
Дорджиева Г. А. Курс «Традиционная музыкальная культура народов России» в системе учебных дисциплин по специальности «Этномузыкология»	248
Калмыкова Ю.Ю. Верхневолжские причитания в свете народной терминологии.....	254
Королькова И.В. Фольклорные тексты, связанные со святочными обходами дворов в районах среднего течения реки Сухоны	258
Кулева С.Р. К вопросу об исполнительском аспекте бытования жнивных частушек в традициях западного региона Вологодской области.....	262
Мехнецов А.М., Лобкова Г.В. Программа подготовки специалистов в области этномузыкологии.....	268
Лобкова Г.В. «Молодецкая лирика» как особая жанровая группа в песенных традициях Средней Сухоны.....	276
Павлова В.Е. Образовательная программа «Музыкальный фольклор» в Школе традиционной народной культуры.....	279
Парадоевская Г.П. Формы плясовой хореографии в традиции Среднего Присухонья.....	281
Редькова Е.С. Проблемы выявления специфики форм детского интонирования (на примере различных жанров фольклора).....	286
Рейма О.Я. «Фольклорный ансамбль» как одна из основных дисциплин в системе подготовки специалистов в области музыкального фольклора	296
Теплова И.Б. Изучение музыкальной культуры славянских народов как одно из направлений этномузыкологии	303
Федотовская О.А. Фольклорно-этнографическое образование в детской музыкальной школе	308
Сведения об авторах.....	313