

№ 3 / 2020 (50)

Kabalevsky.ru

Кабалевский.рф

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ



Музыка, литература и все другие искусства неотделимы от жизни человека, являются важной ее частью. Поэтому в искусстве отражается всё, абсолютно всё, чем живет человек.

Д. Б. Кабалевский
(из книги “Про трех китов и многое другое”)

Дорогие ребята!

...Как не похожи первый и последний школьные дни! И не в том дело, что десять лет назад вы были малышами, с виду мало отличающимися один от другого, а сегодня вы взрослые люди, очень разные, со своей индивидуальностью, со своим собственным внутренним миром.

...Пусть же каждый из вас верит и знает, что в любой профессии, какую бы он ни выбрал, он сможет открыть новый мир, пусть маленький, но новый свой мир! И не сомневайтесь в том, что жизнь скажет вам за это спасибо, а сами вы испытаете радость и получите подлинное удовлетворение.

Ведь одно из удивительных чудес жизни заключается в том, что капля нового, созданного тобой самим, вливает в тебя столько творческих сил, что их хватит уже на что-то большее и более значительное. И так из капель нового создаются моря и океаны нового, обогащающего жизнь, двигающего ее вперед.

Вот почему творческое начало надо обязательно развивать в каждом человеке, и именно в те ранние детские годы, когда в человеке легче всего вызвать его и развить. Искусству, как огромной, самой действенной силой, здесь принадлежит решающая роль.

*МИХАИЛ
КАБАЛЕВСКИЙ*

*(из письма выпускникам
Школы № 31 г. Москвы, 1967 г.)*



УЧРЕДИТЕЛЬ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ИНСТИТУТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Е. М. Акишина

директор Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения

Л. Л. АЛЕКСЕЕВА

заместитель директора Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», доктор педагогических наук

Дэвид ФОРРЕСТ

доктор философии, профессор RMIT University (Австралия)

Г. М. Цыпин

доктор педагогических наук, профессор

Л. В. Школяр

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

В. Ф. ЩЕРБАКОВ

пианист, композитор, доцент Государственного музыкально-педагогического института им. М. М. Ипполитова-Иванова

РЕДАКЦИЯ

М. Д. КАБАЛЕВСКАЯ

главный редактор

В. О. УСАЧЕВА

редактор

В. М. Чигарина

музыкальный редактор

А. П. Граковская

дизайн обложки

О. Д. КАБАЛЕВСКИЙ,

Т. М. МАНУКИНА

компьютерная верстка



*Д*орогие читатели!

С новым учебным годом, дорогие наши авторы и читатели, учителя и родители! Жизнь продолжается, несмотря на все трудности! В этом номере нашего журнала оказалось довольно много работ, так или иначе связанных с проблемой, озвученной на таком высоком уровне, как Генеральная Ассамблея ООН. Речь идет о резолюции «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». Среди обозначенных 17 основных целей — «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех». В Российской Федерации Президентом дано конкретное указание на проведение соответствующих разработок и исследований, основной задачей которых провозглашено помещение учащегося в центр образовательного процесса, ориентация на интересы учащегося всех образовательных программ на всех уровнях. Вне зависимости от того, имели ли авторы статей нашего журнала целью связать свою работу именно с этим вопросом, многие из них написали о внимании, уделяемом так называемым моделям интеграции элементов педагогического и образовательного процесса, о необходимости превратить в серьезный системообразующий фактор процесс выбора учебных целей самим учеником. Таким образом современное образование все чаще начинает рассматриваться как инструмент для предупреждения серьезных экономических, политических, социальных проблем на мировом уровне. Уже никто не оспаривает тот факт, что только государство, чьи граждане всесторонне образованны, имеет шансы на экономическую и политическую стабильность и независимость. И блоку предметов эстетического цикла в этой системе отводится далеко не последнее место.

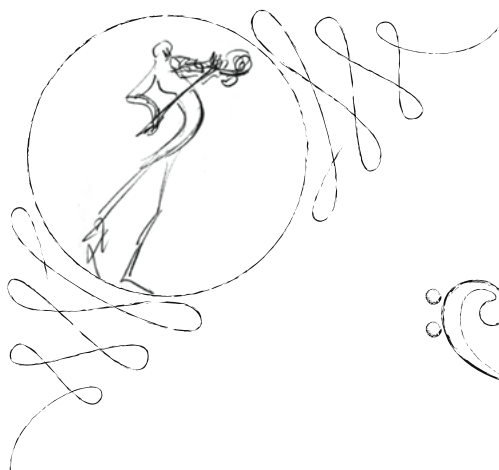
Отдельное место заняли статьи, в которых затрагиваются проблемы последствий пандемии в области образования, а именно — плюсам и минусам так называемой «дистанционки» вообще и в области преподавания музыки в частности. Авторы сходятся в том, что технологии, объективно открывшие неограниченные возможности для проведения занятий онлайн, ни в коем случае не должны заслонить общение «глаза в глаза», ибо только оно по-настоящему учит искать смыслы музыки.

Ну и как обычно, мы желаем всем вам насладиться музыкой из нотной библиотеки и почерпнуть как можно больше нового из чтения этого номера нашего журнала.

Всегда ваша,

М. Д. Кабалева

главный редактор журнала «Учитель музыки»,
президент Некоммерческого фонда
Д. Б. Кабалева по содействию развития
общего и профессионального музыкального образования,
музыкальной культуры, искусства и исполнительства



«Учитель музыки»

2020 | № 3 (50)

Научно-публицистический журнал

Выходит 4 раза в год

Содержание

1 СЛОВО РЕДАКТОРА

ЕЩЕ РАЗ О ГЛАВНОМ

- 4 Е. М. АКИШИНА. Современный урок музыки в общеобразовательной школе: перспективы развития

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 9 Е. П. ОЛЕСИНА. Функции культуры и искусства в развитии и образовании современной личности в ракурсе междисциплинарного знания (продолжение)
- 15 Е. С. МЕДКОВА. Мироздание в одном предмете: опыт семантической визуализации
- 24 Е. Ю. БОГОСЛАВЦЕВА. Функция органа в христианском богослужении

ИЗ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

- 32 Е. А. РАДЗЕЦКАЯ. Занятия по дисциплине «камерный ансамбль» в период дистанционного обучения
- 36 О. Ю. ЛАПКИНА. Музыкальная литература в контексте современных тенденций развивающего обучения
- 39 В. В. БАЗАРНОВА. Музыкальное обучение: гармония, фактура, форма (продолжение, с нотными примерами и приложением)
- 47 И. Ю. СИНИЦЫНА. Соавтор-исполнитель. О музыкально-литературной интерпретации произведений при обучении игре на сольном инструменте (с нотным приложением)
- 54 Е. В. АЛЁШЕЧКИНА. Исследовательская деятельность как одно из условий развития творческой личности на уроках музыки и во внеурочной деятельности

- 57 Т. А. КОПЦЕВА, Г. Б. СЕЛЕЗНЁВА, Л. И. ЗЕМЦОВА. Формы и методы приобщения дошкольников к музыкальной и художественной культуре: на примере произведений Моцарта
- 61 О. И. КУРГАНОВА. Музыка как часть художественно-эстетического воспитания на занятиях детского театра моды
- 66 Г. И. ГОЛЕНИЦЕВА. Цветы и музыка. Сценарий классного вечера (с нотным приложением)

НАМ ПИШУТ: НАШИ ПРЕМЬЕРЫ

- 71 А. КЛЮЧАРЕВ, Т. ЛОБАНЕВА. Ненаглядная Россия (слова Т. Лобановой)

НОТНАЯ БИБЛИОТЕКА

- 84 А. ЖОЛИВЕ. Звон

ДАТЫ И СОБЫТИЯ

- 78 К юбилею Лейлы Петровны Печко
- 80 Л. П. ПЕЧКО. Смысл и выразительность в искусстве
- 86 Календоскоп

ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ:

✉ Электронная почта редакции — kabalevsky@mail.ru. Статья присылается одним файлом (.doc, .docx). Объем статьи 5–7 страниц А4 (при размере шрифта 14 Times New Roman). Кроме названия и основного текста статьи, пожалуйста, укажите в файле следующие сведения:

- ФИО автора/авторов (полностью);
- сведения об авторе/авторах (ученая степень, звание — если имеются, должность, место и город работы, телефон, e-mail);
- аннотация (4–8 строк);
- ключевые слова (5–10 слов);
- иллюстративный материал (по желанию).

✍ Выходные сведения, переведенные на английский язык, приветствуются, но необязательны.

🖼 Иллюстративный материал (при наличии в статье) должен быть прислан отдельным файлом/файлами (.jpg, .tiff, .pdf) с разрешением не менее 300 dpi.

Надеемся на понимание!

С уважением, редакция журнала «Учитель музыки».



Table of Contents

1 WORD OF THE EDITOR

ONCE AGAIN ABOUT THE ESSENTIALS

- 4** E. M. AKISHINA
Modern music lesson in
a secondary school: development prospects

**PEDAGOGICAL AND ART CRITICISM
RESEARCH**

- 9** E. P. OLESINA
Features arts and culture in the development
of personality and modern education in the
perspective of interdisciplinary knowledge
(*continuation*)

- 15** E. S. MEDKOVA
Universe in one subject:
the experience of semantic visualization

- 24** E. Y. BOGOSLAVTSEVA
Function of the organ in Christian worship

**FROM THE EXPERIENCE
OF METHODOICAL WORK**

- 32** E. A. RADZETSKAYA
Classes in the discipline «chamber ensemble»
during distance learning
- 36** O. Y. LAPKINA
Musical literature in the context of modern trends
in developing learning

- 39** V. V. BAZARNOVA
Music training: harmony, texture, shape
(*continuation, with musical examples and
supplement*)

- 47** I. Y. SINITSYNA
Co-author-performer. On the musical and literary
interpretation of works when learning to play a solo
instrument (*with musical supplement*)

- 54** E. V. ALESHECHKINA
Research activity as one of the conditions for the
development of creative personality in music lessons
and extracurricular activities

- 57** T. A. KOPTSEVA, G. B. SELEZNEVA,
L. I. ZEMTSOVA
Forms and methods of introducing preschool
children to musical and artistic culture:
on the example of Mozart's works

- 61** O. I. KURGANOVA
Music as part of artistic and aesthetic education
in the classes of the children's fashion theater

- 66** G. I. GOLENISHCHEVA
Flowers and music. Scenario of class' evening
(*with musical supplement*)

PEOPLE WRITE TO US: OUR PREMIERES

- 71** A. KLYUCHAREV, T. LOBANEVA
Beloved Russia (*verses by T. Lobaneva*)

MUSICAL LIBRARY

- 84** A. JOLIVET
Ringing

DATES AND EVENTS

- 78** To the jubilee of Leila Petrovna Pechko
- 80** L. P. PECHKO
Meaning and expressiveness in art
- 86** Calendoscope



СОВРЕМЕННЫЙ УРОК МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

MODERN MUSIC LESSON IN A SECONDARY SCHOOL: DEVELOPMENT PROSPECTS

АКИШИНА ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА

AKISHINA EKATERINA MIKHAILOVNA

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, директор Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (Москва)

doctor of pedagogical sciences, candidate of art history, director of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education» (Moscow)

Ключевые слова: урок музыки, концепция, модульная система, коучинговый подход, самоопределение, интерактивное музицирование, опера, свирель.

Keywords: music lesson, concept, modular system, coaching approach, self-determination, interactive music making, opera, pipe.

Аннотация. В статье раскрываются перспективы развития современного урока музыки. Рассматриваются новые формы преподавания предмета, характеризуются модульная система, инновационные педагогические технологии. Выявляется воспитательный потенциал искусства музыки, формирующего ценностные ориентиры подрастающего поколения.

Annotation. The article reveals the prospects for the development of modern music lessons. New forms of teaching the subject are considered, the modular system and innovative pedagogical technologies are characterized. The article reveals the educational potential of the art of music, which forms the value orientations of the younger generation.

Урок музыки в школе всегда находится на распутье (впрочем, как и урок изобразительного искусства): все понимают значение искусства для интеллектуального и духовного развития подрастающего поколения, однако количество часов постоянно сокращается. И с этим ничего нельзя сделать, так как учебная нагрузка у школьников в настоящее время действительно очень большая.

Поэтому мы говорим о новой форме преподавания музыки.

Изучение предметов искусства в современной школе является единственной возможностью для всех без исключения детей научиться разбираться в огромном информационном потоке массовой культуры, различать настоящее искусство и произведения низкого качества, прикоснуться к большому искусству через собственную творческую деятельность,

противостоять духовному конформизму и культурному экстремизму.

В 2018 г. была принята Концепция преподавания предметной области «Искусство» в общеобразовательных организациях Российской Федерации, осуществляющих общеобразовательные программы.

Концепция обеспечивает непрерывность преподавания и изучения предметной области «Искусство» через создание сквозных модулей с возможностями вариативности, начиная с дошкольного образования [2].

Основные задачи модуля — привлечь детей к исследовательской и творческой деятельности, показать им, что искусство, музыкальное творчество интересно и перспективно.

Преподавание предметной области «Искусство», основанное на сквозных модулях, позволяет школе выбирать варианты модульного обучения, исходя из возможностей учителя и интересов детей. Подобный подход позволяет сочетать обязательный для всех обучающихся базовый компонент с вариативным.

Принципиально новыми в создании сквозных модулей являются:

- Структура модуля. Модуль — это набор кейсов. Учитель может ставить перед учеником разнообразные проблемы, использовать жизненные или мифологические ситуации, брать материал из другого модуля, интегрировать его, предоставлять визуальные материалы или предложить ученику самому найти их и т. д.

- Учитель музыки может выбрать доминирующий модуль, которым владеет в совершенстве. Однако в процессе изучения модуля обучающиеся должны познакомиться и с содержанием других модулей.

- Модульная система преподавания предполагает коучинговый подход (coaching). Коуч — не просто учитель, а профессионал, который оказывает ученику помощь в определении его целей и вдохновляет ученика, мотивирует и поддерживает его ответственность за достижение желаемых результатов (в живописи, в скульптуре, в музыке и др.).

Мы видим, что современный урок музыки должен плавно переходить во внеурочное время, так как музыкальная деятельность по своей сути имеет не только обучающей и просветительской, но и воспитательной характер.

Основными задачами преподавания музыки в общеобразовательной школе при небольшом количестве учебного времени, выделенном на данный предмет, являются:

- Приобретение обучающимися навыков музыкальной деятельности. Это слушание музыки, ее

интерпретация, вокал и хоровое пение, игра на музыкальном инструменте, работа с компьютерными музыкальными редакторами и пр.

- Выявление одаренных в области музыки детей и дальнейшее их педагогическое сопровождение. И это очень сложная работа, в которой надо соблюдать баланс, чтобы ребенок эффективно развивался и понимал, что для достижения высоких результатов необходима полная самоотдача.

- Воспитание грамотного, заинтересованного слушателя, то есть человека, у которого сформирована потребность в общении с хорошей музыкой вне зависимости от выбранной профессии или рода занятий, увлечений, места жительства, состояния здоровья, финансовых возможностей.

- Использование музыки как средства музыкальной терапии и здоровьесбережения, что наиболее важно для детей с особыми потребностями здоровья.

- Духовно-нравственное и эстетическое воспитание школьников.

Урок музыки — уникален сам по себе и традиционно является одним из самых многосоставных. Поэтому существуют различные точки зрения о путях обновления его содержания и методов. Это и использование цифровых технологий, и хоровая основа воспитания и обучения, и проектная деятельность, и опора на этнографию и фольклор, и развитие креативного начала и т. д.

В современном уроке музыки любое из этих направлений не может рассматриваться как приоритетное. Они должны находиться в гармонии, взаимодействии и подчиняться драматургии урока, направленной на постижение ребенком образно-содержательной стороны музыки. Главное — реализация сверхзадачи преподавания «Музыки» в школе. В этой связи вспомню слова Василия Александровича Сухомлинского: «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. ...Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего — воспитание человека» [3].

В новой редакции федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1], вступающей в силу с 1 сентября 2020 года, дано новое определение воспитания: это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе пра-

вил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде (статья 2).

Музыкальное образование в целом и школьные уроки музыки в частности охватывают все перечисленные воспитательные ориентиры для современного поколения. Искусство музыки, своим содержанием формирующее ценностные ориентации и мировоззренческие установки, способствует сначала на уровне эмоций, а затем и сознания воспитанию подрастающего поколения, которому предстоит жить в Российской Федерации в будущем [4]. В этом контексте высказывание Сухомлинского как никогда актуально.

Основной задачей современной музыкальной дидактики является формирование представления об уроке музыки как целостном процессе, в котором для педагога важной задачей становится достижение заинтересованности детей высокохудожественными произведениями в процессе активного взаимодействия с ними. На этом уроке есть возможности применять те технологии и системы творческого развития детей, которые отвечают профессиональным предпочтениям учителя.

Обозначу основные тенденции развития музыкального образования в современной школе:

- появление новых авторских педагогических методик и расширение различных форм музыкально-педагогической деятельности, направленных на повышение интереса у обучающихся к музыке. Это, в первую очередь, касается стремительно растущего количества фестивалей и конкурсов;

- увеличение доли дополнительного образования в приобщении обучающихся к музыкальному исполнительству;

- выход урока музыки во внеурочную деятельность и активное взаимодействие с учреждениями культуры (консерваториями, музыкальными театрами, филармониями и др.);

- опора на возможности современных технологий. Это компьютерные программы, новые электронные музыкальные инструменты и прочее;

- внесение в содержание урока изучения не только классического и народного музыкального материала, но и современной музыки.

Сегодня необходимо включение школьного музыкального образования в музыкальный континуум, то есть в пространственно-временное состояние музыкальной культуры человечества, охватывающее такие составляющие, как народная музыка, классическая музыка, массовая музыка (эстрадно-развлекательная музыка) и определяющее в каждом временном периоде современную музыку и музыку ставшую классикой (см. *Рис. Модель музыкального континуума конца XX — начала XXI века*).

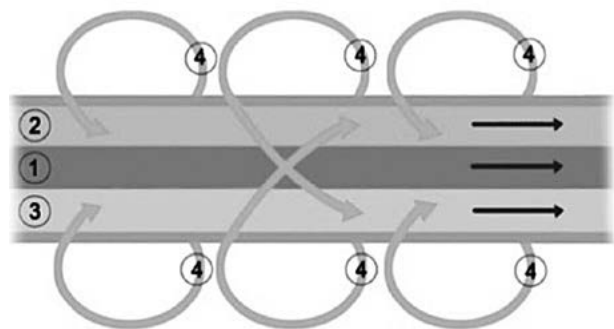
Цифрами обозначены составляющие данной модели: 1 — народная музыка; 2 — классическая; 3 — массовая; 4 — современная. В модели показано как музыка, появляющаяся в каждый момент рассматриваемого континуума и определяемая как «современная музыка», постепенно встраивается в русло одной из базовых составляющих данного явления — классической или массовой музыки. Данный процесс постоянен, и это его качество позволяет трактовать современную музыку как одну из частей музыкального континуума конца.

Построение современного урока музыки в системе музыкального континуума дает возможность школьникам изучать музыку разных эпох как равноправно сосуществующую в современном мире.

Сегодня существуют методики, способствующие пониманию и усвоению классического музыкального материала детьми XXI века.

В настоящее время в Институте художественного образования и культурологии Российской образования такие методики и программы разрабатываются и внедряются в педагогическую практику. Они представляют собой образцы современной музыкальной дидактики.

Инновационная педагогическая технология «Интерактивное музицирование школьников», созданная Игорем Михайловичем Красильниковым. Интерактивное музицирование — это деятельность школьников, направленная на прожива-



Модель музыкального континуума
конца XX — начала XXI вв.



ние музыки в процессе восприятия и исполнения. Технология рассчитана на приобщение широкого круга детей к музыке, которое становится возможным благодаря обращению к электронным музыкальным инструментам. Автор предложил объединить в детском ансамбле электронные (синтезатор) и простейшие (ложки, трещотки и пр.) инструменты.

На основе этой технологии возможно проведение масштабных выступлений в концертных залах с участием большого количества школьников (до 200 человек) в сопровождении профессиональных оркестров.

Такие концерты с большим успехом проходят в Москве, Якутске, Перми. Таким образом музыкальная деятельность становится доступной для всех обучающихся.

Еще один пример — проект, получивший большое общественное признание, — проект «**Дети на оперной сцене**», которым уже много лет руководит Марина Станиславовна Красильникова. Его идея состоит в расширении творческой деятельности детей за счет участия в постановке профессионального оперного спектакля. В проекте дети выступают не только как подготовленные слушатели, но и как артисты-соисполнители хоровых партий, исполняемых совместно с профессиональными певцами.

Эта технология получила распространение в общеобразовательных школах Пермского края и республики Марий Эл (Йошкар-Ола).

Другой проект, который вызывает большой интерес у педагогов и обучающихся из самых разных регионов и самых разных образовательных организаций, в том числе для детей с особыми возможностями развития, — это **обучение игре на свирели Смельовой**.



Среди актуальных проблем модернизации современного урока музыки особенно важно обозначить следующие.

Во-первых, проблему сохранения непрерывности образовательного процесса общего образования: уроки музыки заканчиваются в 7-м классе. Однако подростковый возраст является наиболее уязвимым и восприимчивым к негативным культурным проявлениям. По этой причине важно, чтобы каждый школьник имел возможность осваивать музыкальное искусство в какой-либо форме помимо урока (во внеклассной и внеурочной деятельности, в музыкальной школе, в школьном музыкальном театре или ансамбле, при посещении учреждений культуры).

Во-вторых — недостаток межведомственного взаимодействия между учреждениями культуры (театрами, филармониями и пр.) и образовательными организациями. Безусловно, это значительно обедняет возможности музыкального образования. Организация межведомственного взаимодействия позволит компенсировать недостаточность профессиональных компетенций специалистов сферы искусства в области педагогической деятельности.

В настоящее время можно положительно отметить лишь 31 регион, где происходит налаживание этого взаимодействия, среди которых наибольшую активность проявили Москва, Санкт-Петербург, Алтайский край, Республика Крым, Республика Марий Эл, Нижегородская и Ростовская области, Пермский край, Республика Саха (Якутия).

В-третьих — профессиональную подготовку учителей музыки, которая должна отвечать вызовам и требованиям современной ситуации общественного развития с одновременным сохранением хорошо зарекомендовавших себя традиций музыкального образования в педагогических вузах и колледжах. В первую очередь следует иметь в виду традиционный приоритет индивидуальных занятий педагогов со студентами, полный спектр профессиональных музыкальных дисциплин в учебных планах.

С нашей точки зрения, необходимо введение профессионального стандарта учителя музыки, способствующего повышению уровня профессиональной подготовки, а также адекватной оценке труда педагогов, так как их работа сильно отличается от работы учителей других предметов.

Школе нужны грамотные профессионалы-музыканты и педагоги-специалисты для участия в дальнейшем обновлении, укреплении, развитии, углублении накопленных научных и практических достижений, творческих подходов и переосмысле-

ния путей повышения музыкально-педагогического мастерства.

К сожалению, представители профессионального музыкального искусства редко обращают внимание на общее образование (как в конце XX века сделал композитор Дмитрий Борисович Кабалевский). Перспективы отечественной культуры они рассматривают лишь в своей профессиональной системе координат. Это совершенно непредусмотрительно для судеб высокого искусства: ему, искусству, не может быть комфортно в обществе людей, которые в детстве и юности остались музыкально неразвитыми, но при этом получают портфели министров, директоров, становятся менеджерами высокого уровня и т. д. Но ведь и любители искусства — зрители и слушатели — вряд ли предпочитают оплачивать некачественное, эпатажное или безвкусное искусство.

Сегодня конкретные решения на пути обновления преподавания и содержания предмета «Музыка» должны быть результатом интенсивной научной и практической работы, обсуждения в общественно-педагогических кругах.

В заключение приведу слова русского писателя и одного из основоположников русского музыкознания Владимира Федоровича Одоевского: «Музыка в большей связи с нравственными поступками человека, нежели обыкновенно думают».

Список литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 31 июля 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения 10.01.2020).
2. Концепция преподавания учебного предмета «Искусство», в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы. Министерство просвещения РФ: [сайт]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/general_edu.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Минск: Нар. света, 1981.
4. Акишина Е. М. Социокультурный потенциал музыки в воспитательно-педагогическом процессе средней школы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Выпуск № 6. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/gumanitarnye-sotsialno-ekonomicheskie-i-obschestvennye-nauki>.
5. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.

ФУНКЦИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ И ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В РАКУРСЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ

FEATURES ARTS AND CULTURE IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND MODERN EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE

ОЛЕСИНА ЕЛЕНА ПЕТРОВНА
OLESINA ELENA PETROVNA

кандидат педагогических наук, магистр гуманитарных знаний, заместитель директора Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (Москва)

candidate of pedagogical sciences, master of humanitarian knowledge, deputy director of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education» (Moscow)

Ключевые слова: социализация, инкультурация, непрерывность и доступность образования, самоорганизация, ориентация на личность, социокультурная среда города.

Keywords: socialization, enculturation, continuity and accessibility of education, self-organization, the personality orientation, socio-cultural environment of the city.

Аннотация. В данной статье поднимаются вопросы современного состояния информационного общества, выделяются его базовые признаки. Принимая во внимание то, что сегодня получает подкрепление представление об обучении через жизнь и для жизни, в рамках которого роль учебного заведения все заметнее становится сервисной, то есть, среди его задач наряду с проведением основного учебного процесса, создающими базу для адаптации в социокультурной практике, все более заметной становится задача оказывать консультационные сопровождающие услуги, происходит и переосмысление форм и сущности художественного образования. Рассматриваются такие процессы, как рост феноменов субкультуры и контркультуры и тревожные данные о психическом и физическом здоровье детей, а также распад сюжетно-ролевой игры и детских сообществ. Зачастую в научно-практической литературе вышеперечисленные изменения характеризуются как негативные, которые необходимо изменять. Однако становится все более очевидным, что их стоит принимать как существующую реальность и учитывать в построении современных образовательных стратегий.

Annotation. This paper raises issues of the current state of the information society, highlighted its basic characteristics. Taking into account the fact that today is perpetuated idea of learning through life and for life, in which the role of the institution all the more noticeable it becomes a service, that is, among its objectives, together with carrying out the basic educational process, creating the basis for adaptation to the social and cultural practices, all the more noticeable it becomes the task of providing consulting related services, and there is a rethinking of forms and essence of art education. We consider processes such as the growth of subcultures and counterculture phenomena and alarming data on the mental and physical health of children, as well as the collapse of the plot-role-playing games and children's communities. Often, in the above-mentioned changes are characterized by scientific and practical literature as negative, which must be changed. But it is becoming increasingly clear that they should be taken as the existing reality and take into account in the construction of modern educational strategies.

Продолжение. Начало см. в журнале «Учитель музыки» № 2 за 2020 г.

© Олесина Е. П., 2020

III. Интеграция искусств как основа образования

В конце XX века талантливый ученый Б. П. Юсов ввел понятие *полихудожественное воспитание* как комплексное взаимодействие различных видов искусств, психолого-педагогических средств и особенностей с целью формирования всесторонне развитой творческой личности. В основе его теории лежат четыре аспекта взаимодействия искусств в творческой деятельности школьников — это выход за рамки одного искусства, связь с развитием культуры в широком смысле слова, перенос педагогического акцента с изучения искусства на творческое проявление самих детей, обращение к региональной художественной культуре [32, с. 78].

Сегодня научная школа Б. П. Юсова активно развивается, и идеи полихудожественного образования и воспитания превратились в **интеграцию искусств** в образовательной деятельности.

Л. Г. Савенкова активно разрабатывает динамические модели интеграции (взаимопроникновения) различных элементов педагогического и образовательного процесса — *комплексные блоки*, позволяющие использовать в учебном процессе разнообразные формы интеграции (гуманитарно-художественного и естественнонаучного циклов, основного и дополнительного образования; образовательной и социокультурной среды). Исследование процессов *обобщения и переноса* информации проводит Е. П. Кабкова. Она рассматривает интеграционные процессы в художественном образовании через *резонанс* то есть развернутую во времени модель закономерных связей информации, поступающей к ребенку извне, и информации, накапливающейся в процессе развития его личности. О. В. Стукалова изучает *диалоговое образовательное пространство*, результатом которого является «событийная общность» субъектов при сохранении неповторимой индивидуальности каждого. Интеграцию *классического наследия и современного искусства* исследует Е. П. Олесина. *Развивающий потенциал* интеграции общего образования и социокультурной среды города как фактор социализации ребенка изучает О. И. Радомская.

На наш взгляд преподавание дисциплин художественно-эстетической направленности должно основываться на интеграции культурологических и художественно-эстетических подходов в обучении. Культурологическая составляющая лежит в основе культурного самоопределения, т. е. процесса созда-

ния и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте в культурном содержании общения в этом пространстве. Художественно-эстетический подход способствует развитию эмоционально-чувственного компонента творчества, основанного на синтезе эмоций и логики.

На практике интеграция подходов выражается в диалоге между культурой как общественным проявлением и личной культурой обучающихся, поэтому анализ художественного произведения должен строиться на двух основах: логической и эмоциональной. Так эмоциональный анализ произведения искусства включает в себя субъективные личностные особенности воспринимающего, его психологические и культурные особенности (определение чувств, которые вызывает произведение искусства; определение цветовых, звуковых и вкусовых ассоциаций, определение художественных особенностей, которые способствуют передаче эмоциональной атмосферы произведения).

Логический анализ включает в себя определение произведения искусства как факта культуры конкретной эпохи, отражающий, прежде всего, культурную специфику (краткий обзор и анализ социально-исторических событий эпохи; осмысление культурных ценностей рассматриваемой эпохи (философских, религиозных, нравственных, этических и т. д.); исследование конкретных проблем и идей своего времени, изложенных в анализируемом первоисточнике; моменты творческой биографии автора, повлиявшие на художественные образы произведения; анализ элементов художественного произведения и символов как знаковой системы эпохи).

Такое сочетание логического и эмоционального анализа позволяет не просто закрепить знания о культурной эпохе, о произведении искусства как «зеркале культуры» (М. С. Каган), о его художественных особенностях, но и прочувствовать произведение искусства, понять какое место оно может занять в личной культурной ориентации, как может соотноситься с духовными потребностями человека.

Одним из вариантов выхода из проблемы становится создание социокультурной образовательной среды учебного заведения. В данном контексте под «адаптивной образовательной средой» мы понимаем социально-педагогическую систему, приспособляющуюся к условиям изменяющейся внешней среды, которая стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к личности с ее индивидуальными особенностями, с другой — по возможности гибко реагировать на собственные социокультурные

изменения [4]. Проблемы создания адаптивной образовательной среды изучались такими исследователями, как М. Р. Битянова, Д. Б. Беляев, А. С. Границкая, Т. М. Давыденко, Н. П. Капустин, С. В. Красиков, Н. А. Рогачева, П. И. Рокитинский, И. Б. Сенновский, П. И. Третьяков, Т. Н. Шамова, И. С. Якиманская, Е. А. Ламбург и др.

Актуальность подобного подхода к образованию определяется тем, что механизм адаптации основывается на деятельностной природе личности, что полностью соответствует требованиям последних государственных стандартов общего образования, акцентирующих внимание на системно-деятельностном подходе к обучению. В современном обществе под влиянием различных факторов происходит разрыв между требованиями социальной ситуации и психофизиологическим состоянием личности. Следовательно, построение адаптивной образовательной и социокультурной среды школы быть определено как система формирования компетенций личности, которые позволили бы молодому человеку использовать свои внутренние потенциалы в максимальном формате актуализации.

IV. Принципы создания социокультурной среды образовательной организации

Наиболее оптимальной для современного социума и системы образования является **педагогическая модель создания образовательной среды в процессе взаимодействия учреждений образования и культуры**.

Данная модель предполагает гармоническое взаимодействие следующих сфер:

1. **Духовной сферы**, которая заключается в создании особой эмоционально-интеллектуальной атмосферы, способствующей более глубокому постижению темы, связанной с художественной культурой, являющейся ключевой для того или иного мероприятия, цикла занятий и др.;

2. **Материально-предметной сферы**, то есть насыщение пространственной среды произведениями разных видов искусства, предметами, отражающими или быт эпохи, которая описывается в изучаемом произведении, или жизнь писателя, чье творчество изучается в данный момент, играет важную роль в создании приподнятого настроения, атмосферы необычности.

3. Интегрированной сферы, включающей:

а) *Сферу творческого взаимодействия* (педагога и учащихся, самих учащихся, учащихся и сотрудников предприятия и т.д.). Актуальность этой сферы особо подчеркивается гуманитарной педагогикой (А. Маслоу, В. Франкл, М. Мерфи, Ф. Е. Василюк, А. М. Эткинд).

б) *Сферу развития творческой активности учащихся и их эстетико-коммуникативной деятельности*. Создание преподавателем условий для пробуждения и развития творческой активности учащихся в эстетико-коммуникативной деятельности является отражением высокого уровня педагогического мастерства. Все формы занятий должны способствовать творческому развитию учащихся, вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению инициативы.

Желание высказать свои мысли и чувства не может появиться у учащихся, если нет интереса к занятию вообще. Педагог должен создать атмосферу доверия, доброжелательности — беседы и дискуссии по инициативе самих учащихся возникают на занятиях тогда, когда у них пробуждается желание высказаться, когда они чувствуют необходимость общения с преподавателем.

в) *Сферу межличностного общения*, прежде всего взаимодействие преподавателя и учащихся, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение можно определить и как совместную творческую деятельность, направленную на раскрытие жизненного содержания изучаемой темы, опыта нравственных отношений, заложенного в ней.

Поэтому одной из наиболее актуальных форм освоения художественной культуры становится создание **социокультурной среды школы**, которая включает в себя: интегрированный подход к организации образовательного процесса; эффективные модели взаимодействия школы и учреждений культуры; повышение квалификации и условия профессионального роста учителей. В данном контексте целостность педагогической системы освоения художественной культуры достигается за счет интеграции: учебных предметов разных образовательных областей; базового и дополнительного образования; учебного заведения и социокультурной среды региона, города; коллективной и индивидуальной траекторий образования; традиционных и современных форм обучения и развития; разновозрастных групп; привлечения семьи.

Мы основываемся на теории Б. П. Юсова, так как полагаем, что художественная культура как особая сфера духовной жизни человечества может осваиваться только в интегративных формах. Интеграция понимается как:

1. Интеграция как целостность — взгляд на другие искусства с позиций одного искусства.
2. Интеграция как взаимосвязь, взаимодействие искусства с окружающей жизнью, природой, историей культуры.
3. Интеграция как системность художественного мышления, выражение искусства через символ, знак.

Социокультурная среда школы — это интеграция школы и социокультурной среды города (региона) на основе художественной культуры, охватывающая для образовательных, воспитательных и развивающих целей учреждения культуры города. Подобная образовательная среда основывается на взаимодействии и взаимосвязи подсистем: «школа — театр/концертный зал»; «школа — музей», «школа — учреждение дополнительного образования»; «школа — промышленное предприятие». Выстраивание тесных и устойчивых взаимоотношений между образовательной системой и социокультурной средой города (региона) по логике «от ближнего к дальнему», то есть сначала связи с театрами/концертными залами и музеями района, округа того или иного города, создание условий для профессионального (педагогического), межпрофессионального (деятели искусства, музейные работники, педагоги) сотрудничества способствуют созданию уникальной модели каждого образовательного учреждения.

Важнейшими условиями организации оптимального освоения художественной культуры можно назвать следующие условия:

- 1) интегрированный с искусством характер учебных тем и проблематики уроков;
- 2) сотворческий характер интегрированной деятельности учителя и учащихся на уроке, предполагающий активизацию проблемно-поисковой и творческой деятельности обеих сторон, совместное и взаимосвязанное решение любой учебной проблемы с использованием произведений искусства;
- 3) постоянное расширение культурологического контекста в процессе интегрированного освоения

искусства, что позволяет сопоставлять классические и современные формы искусства;

- 4) углубление практико-ориентированного характера деятельности учащихся на уроках, закрепляющей интегрированное теоретическое его освоение, духовное постижение, в том числе с использованием средств и форм информационных технологий, театрализованных технологий и др.

- 5) разработка индивидуального образовательного маршрута учащегося на основе его возможностей и склонностей;

- 6) открытый характер учебных материалов, то есть быстрая замена устаревающей информации, оптимальное сочетание свободы педагога и учащегося с регламентацией образовательного процесса;

- 7) избыточность информации, необходимой для организации образовательного процесса, что позволяет педагогу и учащимся самостоятельно осуществлять выбор необходимых сведений.

Взаимодействие основного и дополнительного образования способствует повышению мотивации к обучению не только в школе, но и за рамками основного образования, позволяет растущему человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно. Тесный контакт школы в учреждениях дополнительного образования создает условия для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления художественного развития).

Важным фактором тесного взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования является обеспечение адресной помощи в организации культурного досуга детям и подросткам с ограниченными возможностями, нуждающимся в социальной защите, а также поддержка форм досуговой деятельности, связанной с реализацией программ для одаренных детей и подростков.

Технологии управления образовательной организацией должны быть направлены на создание единого образовательного социокультурного пространства, включающее в себя: единую установку на общее культурное развитие; создание и сохранение индивидуальности школы; научно-обоснованную опору на возрастные особенности (представления, предпочтения) на всех этапах развития со-

временного школьника; интенсификацию научной, социокультурной и образовательной деятельности за счет инновационных педагогических технологий; многообразие форм интеграции социокультурной среды города в образовательный процесс; создание психолого-педагогических условий для непрерывного развития всех субъектов образовательного пространства.

V. Вариативные модели практической реализации создания социокультурной образовательной среды школы

Приведем примеры создания вариативных моделей практической реализации создания социокультурной образовательной среды школы на примере проекта ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» «Реализация образовательного комплекса гуманитаризации учебно-воспитательного процесса школы в социокультурной среде города» (2014–16 гг.) [19].

Модель интеграции образовательных учреждений с развернутой сетью социокультурных учреждений города состоит из трехкомпонентного взаимодействия: взаимодействие образовательных учреждений с театрами и музеями города и/или региона (Москвы, Ярославля, Нижнего Новгорода, Ростова-на-Дону, Смоленска, Таганрога, Арзамаса). В ходе реализации модели происходит органичное вхождение школьников в социокультурную среду города.

Первый компонент «интегрированная образовательная среда»:

— создание комплексов программ, реализующих новые образовательные стандарты с учетом запросов социума, а также повышения воспитательного значения предметного содержания;

— разработка вариативного тематического планирования образовательных программ в процессе переструктурирования базового содержания в связи с социально-культурными запросами общества;

— проблематизация и актуализации предметного содержания образования;

— программы развития интегративных связей на полипредметной основе, программы разработки метапредметных направлений работы.

— апробация современных педагогических технологий, соответствующих новым дидактическим и воспитательным задачам образования;

— внедрение модели организации инновационной образовательной деятельности по взаимодействию базового и дополнительного образования.

Второй компонент «школа-театр»:

— посещение школьниками спектаклей по запросам образовательного учреждения на основе репертуара театра;

— проведение экскурсий, обзорных лекций с целью знакомства с историей и деятельностью театра, с актерами, режиссерами и другими театральными профессиями;

— участие школьников в работе театральной студии;

— образовательные программы по театральным технологиям для школьников и педагогов на базе школы;

— проведение лекций, бесед, творческих выступлений деятелей культуры в школе.

Третий компонент «школа-музей»:

— посещение школьниками музейных экскурсий и лектория по запросам образовательного учреждения на основе существующих в музее программ;

— проведение экскурсий, обзорных лекций с целью знакомства с историей и деятельностью музея;

— охват школьников студиями, кружками при музее;

— приход деятелей культуры в образовательное учреждение с целью ознакомления с возможностями музея в развитии и образовании школьников;

— образовательные программы по технологиям музейной педагогики для школьников и педагогов на базе школы;

— проведение лекций, бесед, творческих выступлений сотрудников музея в школе;

— выездные экскурсии и консультации работников музея в образовательных учреждениях.

При подобном подходе к построению социокультурной образовательной среда планируемые результаты образовательного процесса представляют собой систему ведущих целевых установок и ожидаемых результатов освоения всех компонентов, составляющих содержательную основу образовательной программы.

В результате практико-ориентированного исследования были выявлены стержневые **компоненты реализации принципа взаимодействия** в художественном образовании:

— опора педагога на природные особенности ребенка, закономерности психического развития, ведущий вид деятельности, возрастные интересы и потребности;

— обогащение эмоционально-ценностного, содержательного, практического опыта художественного творчества детей;

— адаптация художественного творчества к природе ребенка;

— разработка специальных программ художественного образования для детей различных возрастных групп, а также для работы в разносоставных и разновозрастных группах.

Процесс создания и апробирования модели взаимодействия школ с развернутой сетью социокультурных учреждений города оптимален, если основывается на следующих **принципах**:

Самоорганизация. Инновационная модель основывается на взаимодействии и взаимосвязи компонентов: школа — театр; школа — музей, школа — промышленное предприятие, способствует повышению творческого потенциала школьников, их успешному саморазвитию.

Вариативность. В процессе создания модели взаимодействия учреждений образования и культуры наиболее важным является выстраивание индивидуальной траектории образования в социокультурной среде города. Вариативность образовательных программ, используемых технологий, способов коммуникации, образовательных практик обеспечивает максимальный учет индивидуальных особенностей личности и формирует наиболее благоприятные условия для ее развития.

Преимственность. Социализация и инкультурация подрастающего поколения в условиях социокультурной среды города основывается в первую очередь на исторически сформированных социокультурных традициях.

Непрерывность и доступность образования. Основным фактором результативности инновационной модели становится непрерывность и доступность художественной культуры и производства.

Социокультурная среда города. Выстраивание тесных и устойчивых связей между образовательной системой и социокультурной средой города.

Ориентация на личность. Образовательные и развивающие стратегии обеспечиваются государственным заказом, а также заказом родителей и учащихся.

Здоровьесбережение. Сохранение здоровья детей, адаптивность системы образования к уровню и особенностям развития учащихся за счет уменьшения учебной нагрузки через учреждения культуры (музеи, театры, парки и пр.).

Таким образом, важной чертой концепции социокультурной образовательной среды является то, что процесс освоения культуры в образовательном учреждении рассматривается через сферу предметно-пространственной деятельности, через живое освоение культурного пространства и действие в нем в условиях активного взаимодействия образовательных и социокультурных учреждений, непрерывного взаимодействия объектов культуры, живой природы и человека. По этой причине можно считать, что создание адаптивной образовательной и социокультурной среды школы, по сути, является основой реализации современных идей гуманитарного и художественного обучения подрастающего поколения.

Список литературы:

1. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б. П. Юсов. — М.: Компания Спутник, 2014. — 252 с.
2. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл / сокращ. перев. Ю. В. Никуличева [Электронный ресурс] / Новая технократическая волна на Западе / под ред. П. С. Гуревича. URL: <http://iphras.ru/page46589323.htm>.
3. Олесина Е. П. Гуманитаризация образования — Социокультурная среда города — Развитие современных школьников. Монография / Е. П. Олесина, О. В. Стукалова, О. И. Радомская — М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. — 244 с.



МИРОЗДАНИЕ В ОДНОМ ПРЕДМЕТЕ: ОПЫТ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

UNIVERSE IN ONE SUBJECT: THE EXPERIENCE OF SEMANTIC VISUALIZATION

МЕДКОВА ЕЛЕНА СТОЯНОВНА
MEDKOVA ELENA STOYANOVA

кандидат педагогических наук, искусствовед, доцент кафедры Теории и практики иностранного языка ИИЯ РУДН, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (Москва)

candidate of pedagogical sciences, art critic, associate professor of department of theory and practice of foreign language of the UFL RUFP, senior researcher of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education» (Moscow)

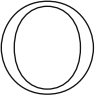
Ключевые слова: музыка, музыкальные инструменты, маракасы, культурология, образование, семантика, визуализация, миф, архетип.

Keywords: music, musical instruments, maracas, cultural studies, education, semantics, visualization, myth, archetype.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности на основе визуализации достичь большей компактности средств передачи информации. Рассматривается один из механизмов подбора визуального образа на основе выявления образности семантически насыщенных предметных артефактов. В качестве эксперимента поставлена задача, визуализировать в предмете, такое понятие как пространственно-временная модель мифологического видения мира. Анализ показал, что таковым предметом может быть ударно-шумовой инструмента типа погремушки/маракаса. В нем заложена информация о космогоническом мифе творения, о пространственно-временной модели мифологического Космоса, о его целостности и структуре, а также он обладает способностью к ритмической организации мироздания, которая имеет выход, как на звуковую картину макромира, так и на тесную активность микромира человека. К статье даны приложения, в которых рассматривается семантика разные типов маракас/погремушек.

Annotation. The article discusses the possibilities based on visualization to achieve greater compactness of the means of information transfer. One of the mechanisms for selecting a visual image is considered on the basis of revealing the imagery of semantically saturated subject artifacts. As an experiment, the task was set to visualize in a subject such a concept as a spatio-temporal model of a mythological vision of the world. The analysis showed that such an object may be a shock-noise instrument such as a rattle/maracas. It contains information about the cosmogonic myth of creation, about the spatio-temporal model of the mythological Cosmos, about its integrity and structure, and it also has the ability to rhythmic organization of the universe, which has access both to the sound picture of the macrocosm and the close activity of the human microworld. The article contains applications in which the semantics of different types of maracas/rattles are considered.

© Медкова Е. С., 2020

 роли принципа наглядности в образовании говорил еще в XVII веке Я. А. Коменским [10]. С тех пор значение этого принципа только возросло. Значительный рост насыщенности информационного потока и многофункциональности каналов донесения до воспринимающей стороны смыслов и значений сообщения привел к переносу акцентов с вербальной коммуникации на видеокоммуникацию. Появилась насущная необходимость визуальной компактности средств передачи информации, основанной на образах или выраженных в знаковых системах семиологических универсалий.

Существует много путей или уровней визуализации передаваемого корпуса информации. Один из них подсказывает само слово «информация» от лат. *informatio* — изложение, истолкование. Как верно заметил М. М. Маковский со ссылкой на теорию тотальной метафоричности языка Ф. Ницше, в самом слове «информация» «наиболее ярко представлена идея о воплощении «Божественного слова» в определенной материальной форме», что устанавливает возможность непосредственной связи смысла и визуальной формы [12, с. 163–164]. При этом важно установить механизм подбора визуального образа соответствующей информации. На основе вышеприведенной историко-этимологической связи слова и формы вырисовывается следующая смысловая цепочка: информация — метафора — форма — вещь. Конечная опция — образ/вещь, должна иметь метафорически значащую, семантически насыщенную форму.

В образовательной практике возможно постановка задач по визуализации на разных по сложности уровнях. Мы сталкивались с постановкой таких задач в общеобразовательной и высшей школе. При этом обозначился следующий парадокс — решение задачи на уровне преподавания предмета «Культурология» в высшей школе открывало варианты решения более частных проблем на уровне предметов начальной и средней школы, в частности для таких дисциплин как «Музыка» и «Математика», «Литературное чтение», «История».

Одним из вопросов преподавания «Культурологии» является вопрос о том, какой же вещный образ можно подобрать среди артефактов традиционной (фольклорной) культуры для того, чтобы визуализировать пространственно-временную модель, созданную на основе реалий мифологического видения мира. Рассмотрим вопрос о семантике понятия «вещь» согласно мифологическим представлениям. Исследователь мифологического мышле-

ния, О. М. Фрейдберг, полагала, что «тождество одушевленного и неодушевленного мира приводит к тому, что тварь представляется вещью, а вещь — тварью. Человек репродуцирует свои представления о природе и вещах в словах и в поступках. Вещь для него — космос, и он создает вокруг себя вещи, которые представляют собой жизнь природы» [22, с. 63].

М. М. Маковский уточняет, что «Время представлялось первобытному сознанию в виде пространства, имеющего свои отрезки; пространство же воспринималось им в виде вещи. ... Мифологический образ представляет собой отложение пространственно-чувственных восприятий, которые выливаются в форму некой конкретной предметности» [12, с. 17].

Согласно его этимологическим изысканиям «Вещь понималась язычниками как божественное Явление, как Явление огня, Божества: понятие вещи связано с понятием души, боготворчества. Ср. англ. *thing* «предмет», нем. *Ding* «предмет», но лат. *dicari* «явиться», и.-е. **dhegh-* «гореть», но также греч. *τιχτειν* «родить», др.-инд. *tok* «потомство», тох. *A tak* «быть, существовать» ... Понятие вещи соотносится с понятием звука божественного первотворения, ср. и.-е. **ḡek-* «вещь», но и.-е. **ḡak-* «издавать звук»» [13, с. 89], «русс. вещать, но русск. вещь» [12, с. 161].

Что касается специфики того, как происходила передача информации, то тут надо учитывать два аспекта вещного объекта, которые были связаны с его инвокационной/творящей сущностью — способность вести диалог с Мирозданием и одновременно осуществлять единение человека с мировым Целым. С одной стороны, согласно образной формулировке Фрейдберг О. М. «Логос говорит деревьями, землей, птицами, животным, людьми, вещами. Форма этого разговора — борьба ... Одна сторона спрашивает другую, другая отвечает, одна отрицает, другая говорит утвердительно, одна сторона обращается, другая внимает» [22, с. 19–91]. Диалогичность выводит на бинарную структуру мифологического Космоса, в котором верху противостоит низ мира, свет тьме, жизнь смерти, мужское женскому, дух телу, свое чужому, космос хаосу, добро злу и т. д. С другой стороны, слияние с целостностью Мироздания осуществлялось в сакральном действии языческого культа и находило выражение в звуках, движении и соответственно в музыке, танце и в объединяющей их гармонии ритмики. Как писал Гуревич А. Я. «и миром, и человеком управляет космическая музыка, выражающая гармонию целого

и его частей и пронизывающая все — от небесных сфер до человека *Musica humana* находится в полном согласии с *musica mundana*. С музыкой связано все, измеряемое временем. Музыка подчинена числу. Поэтому и в макрокосме и в микрокосме-человеке царят числа, определяющие их структуру и движение. И мир, и человек могут быть изображены с помощью одинаковых геометрических фигур, символизирующих совершенство божьего творения» [8, с. 73].

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что искомая вещь/образ должна передавать информацию о космогоническом мифе творения, о пространственно-временной модели мифологического Космоса, о его целостности и структуре. Она также должна обладать способностью к ритмической организации мироздания, которая имеет выход, как на звуковую картину макромира, так и на тесную активность микромира человека.

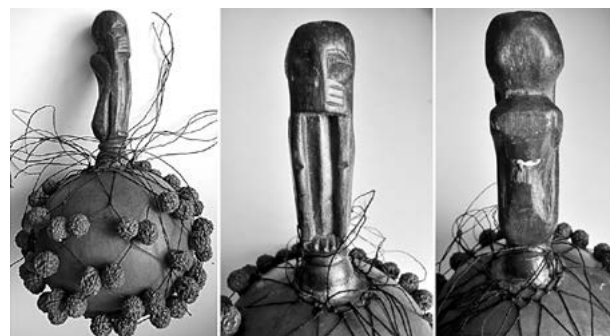
Счастливая случайность дала возможность найти столь универсальный объект. Когда я покупала единственный, привезенный из Индонезии в Дендрарий Сочи, ударно-шумовой инструмент по типу маракас¹, пораженная его размерами и необычным расположением источника звука вне основного объема, я и не знала, как мне повезло. Ручка из красного дерева оказалась скульптурной и с сюрпризом — фигурка сидящего на корточках и прижимающего ладони ко рту мужчины при повороте на 180° превращалась в фигурку коленопреклоненной женщины без лица. В пассивном состоянии изображения можно было рассматривать как стоящие на шаре, окутанном сеткой нитей с нанизанными на них зернами. В рабочем состоянии при игре на маракасах фигурки переворачивались вниз головой, и на верхнюю позицию выходил шар. Верхняя точка шара фиксировалась большим узлом, из которого расходилась 12-ти частная звездчатая фигура. Далее на сетке располагались 4 ряда зерен, по 24 зерна в каждом ряду, что по совокупности давало число 96. У ручки сеть заканчивалась 12 двоянными нитями, свисающими и покрывающими руку, держащую маракасы.

Наиболее легко считываемый мифологический текст, связан с символикой зерен, которые, как оказалось, принадлежали дереву Рудракша из семей-

ства элеокарповых, произрастающего в предгорьях Гималаев и на Индо-Гангской равнине. Зерна Рудракша среди последователей разных направлений индуизма и шиваизма почитались и почитаются как священные предметы высшего ранга. Название дерева, Рудракша (санскр. **रुद्राक्ष**), переводится как «глаза Рудры»/«слезы Рудры»/«слезы Шивы». Согласно ведийскому пантеону, Рудра (*rudra* — яростный, ревущий, красный) был богом грозы, ветра, бури, охоты. Он нес одновременно смерть и исцеление. Позднее по ряду смежных признаков его стали отождествлять с богом Шивой, чей культ согласно мнению ряда исследователей восходит к Хараппской цивилизации. К периоду создания текстов Пуран и Махабхараты имя «Рудра» стало обозначать одну из ипостасей Шивы или эпитет, прилагаемый к имени Шивы. В самом общем виде, согласно мифологии индуизма, Шива в качестве олицетворения разрушительного начала входил в божественную Триаду (Тримурти) наряду с творцом мира Брахмой и богом поддерживающим существование мира, Вишну или рассматривался как бог вселенского масштаба, отвечающего за созидание/разрушение мироздания.

Миф о возникновении дерева слез Рудры/Шивы существует в трех вариантах. Согласно более динамичному варианту, по просьбе богов Шива уничтожил построенные демонами три крепости-планеты, Трипуру, при помощи особого оружия под названием Калагни, что означало «черный огонь». Черный огонь истребил многих людей и погрузил мир в хаос на две тысячи лет. Из глаз опечаленного Шивы пролились слезы, оплодотворившие Мать-землю, которая родила деревья Рудракши, чьи семена были способны уничтожать множество грехов.

Медитативный вариант мифа изложен в тексте «Сиддханта-шикхамани». Присев рядом с крепостью Трипуру Шива испепелил его взглядом. Из-за того, что он при этом долгое время не мигал, из его глаз полились слезы, и там где они упали, выросли



Маракас, Индонезия — три точки зрения
(из коллекции автора)

¹ Маракасы, от названия древнейшего ударно-шумового инструмента индейцев — «марака», «мбарака», «нварака» [16, с. 325] — название используется нами как условное название группы ударно-шумовых инструментов типа погремушки, в силу отсутствия другого общепринятого обобщающего названия.

деревья Рудракша. Согласно еще одному варианту мифа бог Шива медитировал 5 тысяч лет (вариант — 2 тыс. лет) в строгой аскезе и решил подарить накопленную энергию на благо мира. Из слез бога выросли священные деревья, почитаемые в равной степени людьми, богами и асурами-демонами из-за их способности приносить благо и пользу. В текстах Упанишад о творении зерен рудракши говорит сам Шива под именем Калагнирудра: «Господь Калагнирудра так ответил ему: "Я сомкнул свои глаза, чтобы уничтожить асуров Трипуры. Из моих, таким образом, сомкнутых глаз на землю пали капли влаги. Эти слезы превратились в зерна рудракши. Простое произнесение слова "рудракша" приносит пользу, равную пожертвованию десяти коров. Созерцание и прикосновение к ним приносит вдвое большую пользу. Я не знаю, как еще более восхвалить их. Мои глаза были закрыты одну тысячу небесных лет. Тогда с моих век капли влаги скатились вниз и сделали неподвижными ради благословения тех, кто предан Мне. Будучи носимой, такая рудракша уничтожает грехи преданных, совершенные как ночью, так и днем [17]. Два последних варианта мифа, с сидящим Шивой, могли стать источником иконографии рассматриваемого музыкального инструмента. Скорбную сидящую фигуру с подчеркнутыми выемками глаз, можно соотнести с Шивой, проливающим слезы в лоно Матери-земли и порождающего благодатные деревья с защитными свойствами. В пользу данного толкования говорит выбор зерен дерева Рудракша, разделенных на 5 частей или 5 «ликов». С одной стороны, именно такие зерна символизируют Рудру/Шиву в облике Калагни, «черного огня». Пятиликая рудракша связана также с пятью элементами вселенной — водой (Джалу), воздухом (Вайю), землей (Притхива), пространством (Акашу), но в первую очередь с огнем (Агни). Они даруют владельцу силу эпических братьев Пондавов из «Махабхараты». Даттатрейя махарадж писал, что «Тысячи врагов должны преклонить колени перед владельцем пятиликой рудракши!», что соотносится с темой борьбы и спасения мира Рудрой/Шивой.

С другой стороны пятиликие зерна считаются наиболее подходящими для сосредоточения духов-

ной энергии и концентрации в молитве, что соответствует последнему варианту мифа о медитации.

Количество зерен, покрывающих маракас, в контексте приведенных мифов имеет символическое значение. Зерна нанизаны на сеть в 4 ряда по 24 плода, что в результате дает цифру 96. Цифры 9 и 6 являются знаками перевертышами, которые соотносятся с оппозиционным мужским/духовным и женским/материальным началом в постоянной взаимосвязи трансформаций одного в другое. Цифровая бинарная символика накладывается на мифологему оплодотворения слезами как связи мужского и женского начал. Согласно исследованиям О. М. Фрейденберг и Л. И. Акимовой «плач — это метафора небесного семени-дождя, оплодотворяющего землю. Подобное представление о живительной силе дождя существовало у всех земледельческих народов» [1, с. 68]. Этот же концепт подтверждается результатами, полученными на основании теории множественной этимологии. Этимологические смысловые цепочки свидетельствуют о том, что «согласно мифопоэтическим представлениям, из слез божества возникли люди и все живое на земле: ср. нем. *wienep* «плакать», но хетт. *uеп* «*soire*»; и.-е. **akru* — «слеза», но хетт. *Ark* «*soire*»; русск. плакать, но др.-инд. *relah* «половые органы» [13, с. 199]. В данном ракурсе шар, выточенный из красного дерева, в конструкции маракаса можно считать образом лона Матери-земли, оплодотворяемым слезами/семенем. Примеры статуэток Богини-матери с отпечатками зерен на теле как знака беременности восходят к эпохе неолита (трипольская культура), а миф о слезах/семени есть уже в древнеегипетской мифологии (плач Исиды/зачатие от мертвого Осириса).

Связь мужского и женского начала реализуется посредством сращивания мужской (Шива) и женской фигуры (Безликая Богиня-мать) в вертикали ручки. На более высоком философском уровне их единство заложено в самой природе Шивы, объединяющем в себе «непроявленное», статичное мужское начало (Пракрити, Пуруша-первочеловек, Шива) и противостоящее ему «проявленное», динамичное,



Цветы и пятиликие зерна рудракши



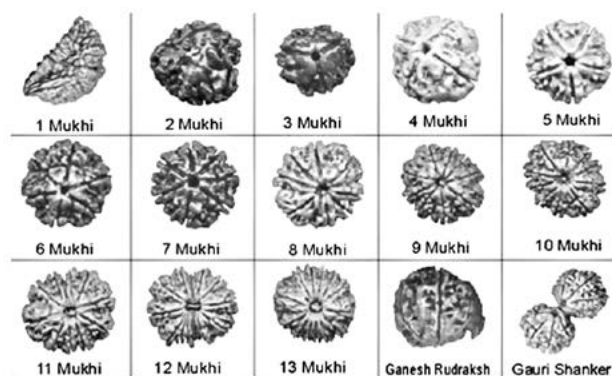
Трипольские статуэтки с отпечатками зерен
Дипилонская амфора со сценой оплакивания, Афины



Йонилингм Ардханари, Кхаджурахо, X в.

женское начало вселенной (Девы, Махашакти, Парвати, Шакти). На изобразительном уровне это реализовано в образе Шивы — Ардханари, чья фигура делится по вертикали на левую, представляющую его женскую ипостась — супругу Парвати и правую, представляющую собственно мужскую ипостась самого Шивы. Более абстрактным изображением той же идеи является лингам (вертикаль фаллоса) или йонилингм (совмещение лингама и йони, женского начала).

Ручка маракаса в соединении с шаром по форме соотносится с йонилингмом или Осью Мироздания, вырастающей из лона первозданного Хаоса. С этой точки зрения представленная в рассматриваемом нами музыкальном инструменте, модель мира может быть определена как рождение структуры бинарности, мужского и женского начала мироздания из единого первозданного целого. Шар, согласно индуистской мифологии соотносится с «золотым плодом», созревающим в Мировом яйце посреди вод хаоса, из которого родился Брахма. В тексте «Закона Ману» дано следующее описание космогенеза: «Тот, кто постижим [только] умом, неосязаемый, невидимый, вечный, заключающий в себе все живые существа, удивительный (acintya), проявился сам [по собственной воле]. / Вознамерившись произвести из своего тела различные существа, он вначале, сотворил воды и в них испустил свое семя. / Оно ста-



Семена рудракши разным количеством сегментов

ло золотым яйцом по блеску равным солнцу; в нем он сам родился [как] Брахма, прародитель всего мира». Изображение Брахмы Праджапати как центра структурированного мира соотносится с формой инструмента в стационарном положении.

Процесс дальнейшего космогенеза, разворачивания единого целого в множество вечно существующих Риши; с 8 — олицетворение бога-слона Ганеши; с 9 — одна из форм богини-матери Навчанди; с 10 — бог Вишну; с 11 — бог грозы Индра; с 12 — это 12 солнц; с 13 — бог любви Камдев; с 14 — бог обезьян Хануман.

Но согласно текстам «Рудракша Джабала Упанишада» даже в одном зерне может содержаться все множество богов: «Основание бусин рудракши есть



Золотое яйцо



Брахма Праджапати



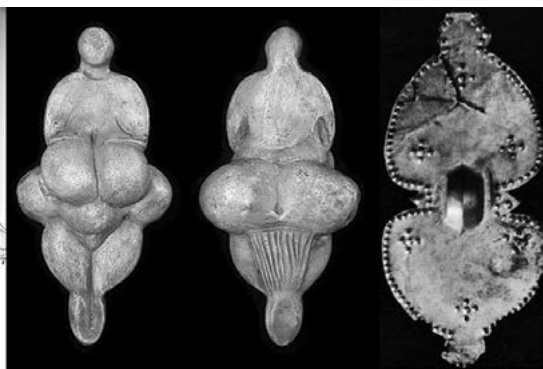
Два варианта маракас

Брахма, их сердцевина — Вишну, их поверхность — Рудра, и их отверстие состоит из всех богов». На сети маракаса расположено 96 зерен, что выводит на образ бесконечного множеств.

Образность сети также вписывается в данную схему разворачивания космоса из единого начала в множественность вещности. В индуизме боги триады, Брахма, Вишну и Шива, могут символически именоваться как «три узла». В рассматриваемом нами музыкальном инструменте от основного узла отходят 12 сегментов сети. Связь с образностью Рудры выводит на миф о появлении Рудры из лба Брахмы, приведенном в «Вишну-пуране»: Из его пышущего гневом лба, (испещренного) морщинами, (возникшими от) нахмуренных бровей, возник Рудра, сияющий, как полуденное солнце, громадный и свирепый, телом полуженщина- полумужчина. "Разделись", — сказал ему Брахма и вновь скрылся. (Выслушав его слова), (Рудра) раздвоился, отделив свое женское естество от мужского, а затем мужское естество он разделил на одиннадцать частей, — нежные и грубые, мирные и беспокойные; и женское естество божественный владыка разделил на многие части — темные и светлые, своим исконным обликом» [5, 1:7:1–13]. Можно проследить следующую цепочку числовых метаморфоз: единое целое делится на мужскую и женскую формы, мужская часть делится еще на 11 форм, из 12 форм появляется множество ($1 \rightarrow 2 \rightarrow 12 \rightarrow \infty$). В пространственных кодах выстраивается следующая цепочка: Узел Вишну (Вишну-грантхи), локализованный в срединной области, анахате-чакре, содержит 12-лепестковый лотос, в котором в свою очередь находится Йога Рудранатх. Как числовая, так и пространственная семантика инструмента наглядно демонстрирует идею разворачивания космоса из точки/зародыша/узла в бесконечность вещной множественности.



Маракас



Палеолитическая Венера

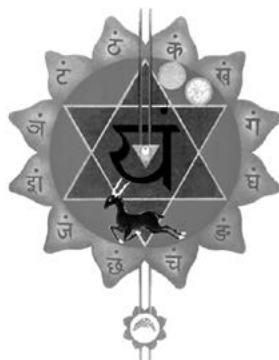
Фибула

В этом отношении разворачивание 12-частной сети, обвивающей тело инструмента, из одной точки, соотносится не только с мифом о Рудре, но и с символикой «узла Исиды» — Тет (узел Исиды из гробницы царицы Табиру в Эль-Курру, Судан, VIII–III вв до н.э.), чья «сила описывается в «Книге Мертвых, как символ зародыша, который распускается из своего божественного первоестества» [25, с. 543]. По линии символики бесконечности и вечности, возможны связи с «мистическим узлом», одним из восьми сокровищ Будды, который символизирует «долговечность духовной жизни, нескончаемую мудрость и бодрость».

В силу того, что первотворение происходило в лоне Хаоса и как написано в «Ригведе»: «Было не было и Небыло тоже/не было неба ни пространства ниже» [9] инструмент в руке исполнителя в активном состоянии занимает положение с нашей обыденной точки зрения «вниз головой». Таким образом, он демонстрирует отсутствие привычных ориентиров в момент их установления путем движения вверх/вниз. Неопределенность пространственных ориентиров на стадии палеолита фиксируется на примере веретенообразных фигур-перевертышей «палеолитических Венер», демонстрирующих зеркальную симметричность форм по вертикали и пребывающих как бы в подвешенном состоянии. Позднее ту же идею демонстрирует за-



12 секторов сети



12-лепестковый лотос



Мистический узел



ТЕТ или узел Иисиды

мещающее Богиню-мать веретено или такие подвешенные артефакты как фибулы (среднеднепровские фибула с изображением богини и мотивами зерна, VIII в., серебро).

Множественность зерен в данном случае будут знаком множественности вечногo мироздания, которая содержится в Хаосе в потенциальном скрытом виде. В этой связи стоит вспомнить традицию помещать в погребушки зерна гороха, сосновые или еловые зерна, камешки, песок, бусины, т. е. множественные предметы. Проясняется и характер звука, который появляется в результате трения зерен о шар космического яйца — это еще не глас Бога явленного мироздания, а неопределенный шум множественности содержащихся в Хаосе «семян» вещей. Об этом же говорит то, что маракасы определяются как ударный музыкальный инструмент с неопределенной высотой, а так же то, что они используются как фоновое украшение в музыкальных композициях (латиноамериканская музыка: сальса, ча-ча-ча, меренге, хоропо, кумбия, самба, босса-нова; классическая музыка: С. Прокофьев — балет «Ромео и Джульетта», Л. Бернштейн — симфонии «Иеремия» и др.). Принадлежность маракас к идиофонам (греч. ἰδίος — свой + греч. φωνή — звук), у которых источником звука является сама материя инструмента [4], свидетельствует о том, что мы имеем факт «звучания» самого шарообразного корпуса Мироздания, чрева Матери-земли, заключающего в себе Пустоту/безмолвия Хаоса.

В «Гимне о сотворении мира» «Ригведы» создание Вселенной предполагает воздействие на «Нечто Одно» по вертикальной траектории бинарных сил: «Не было ни смерти, ни бессмертия тогда./Не было признака дня или ночи./Дышало, не колебля воздуха, по своему закону/Нечто Одно! И не было ничего другого, кроме него./Оплодотворители были. Силы растяжения были./Порыв внизу. Удовлетворение наверху./Откуда это тво-

рение появилось:/Может, само создало себя, может, нет — /Тот, кто надзирает над этим миром на высшем небе,/Только он знает. А может быть, и он не знает?». Данный текст может разъяснить нам суть воспроизведения акта творения мира при помощи сакрального музыкального инструмента, движущегося по вертикали верх/вниз, в руках стоящего и пританцовывающего в такт музыканта.

М. М. Маковский перечисляет и обосновывает этимологическими изысканиями следующие позиции понимания диады «верх-низ»: олицетворяет Мировую ось, вздымающийся вверх столп жертвенного огня (ср. русск. макушка, но арм. такоп «шест, палка; и.-е. *ǵer — «верх», но др.-англ. swiġ «столб»; и.-е. *ker-l*kel — «верх», но русск. кол; и.-е. *gher- «гореть, но русск. диал. жаровой «высокий»); соединение небесной и земной зоны единого космоса; боготворчество (ср. и.-е. *ǵer — «верх», но *ǵer- «творить; русск. макушка, но нем. machen, англ. make «творить, делать»); символ божественной связи/гармонии/порядка (ср. и.-е. *ǵer — «верх» и «связь»; и.-е. *ker-«верх» и «связь») [13, с. 185–188].

Игра на маракасах демонстрирует творение/воздвижение первого ориентира мироздания, его оси, задающей первичный ритм гармонизации и упорядочивания пульсации космоса между небом и землей, одновременно через телесные коды музыканта и звуковые коды музыки. Наглядно этот процесс описала Т. В. Чередниченко. Она считала, что звуки, производимые ладонями и ногами, «знаменуют главные пространственные координаты, которыми тело человека вписано во внешний мир. Хлопок ладони — озвученная горизонталь, в которой симметричны левое и правое, топот — озвученная горизонталь, в которой верх и низ асимметричны. При этом телесная вертикаль и горизонталь преобразуются в ряд временных долей. Далее оппозиция *верх* — *низ* преобразуется в *тяжелое* — *легкое*, *долгое* — *короткое* и дает стопу



«Дьяволята», Тассили-Адджер; Сидящая фигура, народность чокве, Ангола/Заир; Сцена шаманского камлания у тлинкитов

(⊥ —; — —), сильную и слабую доли, а левое и правое в чет — нечет с закреплением повторяемости этой и стабилизации мелодических высот» [23, с. 26].

Телесное выражение ритма по вертикали можно наблюдать в изобразительном искусстве начиная с эпохи неолита. Примером может служить наскальные изображения танцующих рогатых фигурок с некими инструментами в поднятых руках из Тассили-Аджер (Джаббарен, «Дьяволята», период «круглоголовых» людей, Тассили-Аджер, Сахара). Исключительную ритмизованность по вертикали/горизонтали демонстрирует деревянная статуэтка сидящего человека» народности чокве из Анголы/Заира [15]. Сравнение фрески из Тассили, зарисовки сцены шаманского камлания у тлинкитов 1842 года [29] и фотографии группа из Белиза в Центральной Америке, которая продолжает музыкальные традиции этнической группы гарифуна — потомков западноафриканцев, карибов и араваков [26] показывает то, что в мироустроительной пластике игры на ударно-шумовых инструментов типа маракас ничего не изменилось. Они озвучивают Мировую вертикаль в момент ее становления, задают первичный РИТМ дыхания мифологического Космоса.

С помощью ударно-шумовых инструментов типа маракас задавался первичный музыкально-космический ритм, построенный на элементарной единице — «развернутой во времени бинарной оппозиции: Бог — дьявол, инь — ян, черное — белое, день — ночь, жизнь — смерть [21].

Согласно теории психолога Г. Гарднера среди существующих восьми видов интеллекта одним из наиболее востребованных на древних стадиях истории человечества является звуко-музыкальный [6]. Это объясняется тем, что «все входящие в «музыкальный комплекс» виды искусства в равной степени наделялись в традиции магическими функциями — способностью оказывать мироустроительное воздействие на социокосмический порядок и содействовать установлению коммуникации людей с высшими силами» [11, с. 125–129]. Зарождение музыкального ритма выводит нас на более высокий уровень философских представлений. С точки зрения этимологии в русском языке «ритм — это правильно (равномерно) повторяющееся чередование каких-либо сменяющих друг друга элементов ... Первоисточник — греч. ρυθμός — «размеренность», «соразмерность», «такт, ритм», отсюда с тем же значением латин. Rhythmus» [24, с. 116]. Более древние источники указывают на термин

«Рита́ (ऋत, ṛtá ^{LAST}), восходящий к «Ведам», написанным на санскрите. Этот термин буквально означает «порядок вещей», а в философском плане является «универсальным космическим законом, в согласии с которым происходит «упорядочивание неупорядоченного», вращение Вселенной и существование всего сущего, включая космос, человечество и его нравственные устои. Рита принимается как основа справедливости, праведности и морали. Рита рассматривается как истина в самом широком смысле этого слова» [27]. Древнее определение сути ритма совпадает с современным пониманием роли ритма: «Ритмическая упорядоченность движения, проявляющаяся в членении времени и пространства, является фундаментальным принципом организации и самоорганизации сложных эволюционирующих систем. Ритм организует и регулирует гомеостаз системы, участвует в формообразовании, в координации элементов, частей и целого системы, в кооперации коэволюционирующих систем, в синхронизации разных масштабов и уровней иерархических системных объектов. Ритмические соотношения обнаруживают себя в природных явлениях, в социокультурных процессах, в совместной деятельности людей, в искусстве [7].

Подводя итоги, можно сказать, что выделенный нами предмет благодаря своим глубоким семантическим смыслам, восходящим к мифологическим основам представления о мире, можно использовать в качестве наглядного визуального объекта на занятиях: философии в качестве овестьствованного знака ритма как всеобщего закона организации мира с древности по современность; культурологии в качестве модели мифологического пространственно-временного мышления в общем виде и в частном виде культуры индуизма; музыки для осмысления роли ритма и музыкальных инструментов в более широком образном и мировоззренческом контексте; математике для наглядного представления таких понятий как единичное, бинарность, множество, пустота; дисциплинам предметной области «Искусство» (изобразительное искусство, мировая художественная культура, дизайн) в качестве образца исходной образности разных видов искусства; литературы как наглядный образец структурных элементов (бинарные оппозиции, ритм) пространства и времени, для выработки аналитического аппарата анализа стихотворных форм и литературных произведений в целом.

(В следующем номере читайте
материал о семантике исторической
типологии погребушек)

Список литературы:

1. Акимов Л. И. К проблеме «геометрического» мифа: шахматный орнамент // Жизнь мифа в античности. Материалы научной конференции «Випперовские чтения — 1985» (выпуск XVIII). Часть I. С. 60–97.
2. Акимов Л. И. Искусство Древней Греции: Классика. — СПб.: Азбука-классика, 2007. — 464 с.
3. Богуславская И. Я. О вятской Свистопляске // Сов. этнография. № 2, 1988. С. 90–94.
4. Вертков К. А. Идеофоны // Музыкальная энциклопедия. / Под ред. Ю. В. Келдыша — М.: Советская энциклопедия, Советский композитор. Т. 2, 1973–1982. — 960 с.
5. Вишну-пурана. 1:7:1–13. URL: <https://nathas.org/dictionary/rudra/>.
6. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. — М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. — 512 с.
7. Герасимова И. Л. Ритм / Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация» И. Т. Касавин, 2009. URL: http://endic.ru/enc_epist/Ritm-632.html.
8. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры / Рец.: чл.-кор. АН СССР Ю. Б. Виппер. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Искусство, 1984. — 352 с.
9. Индийская мифология. Энциклопедия. / Тайны древних цивилизаций: Сост. Королев К. М. — М.: Эксмо, Мидгард, 2004. — 448 с.
10. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни = «Orbis Sensualium Pictus» / Пер. с латинского Ю. Н. Дрейзина; Под ред. и со вступит. статьей проф. А. А. Красновского. — Изд. 2-е. — М.: Учпедгиз, 1957. — 352 с.
11. Кравцова М. Е. История культуры Китая. — СПб.: Лань, 1999.
12. Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. — 416 с.
13. Маковский М. М. Феномен табу в традициях и языке индоевропейцев. Сущность — формы — развитие — М.: Азбуковник, 2000. — 268 с.
14. Мелетинский Е. М. Ворон. // Мифы народов мира: Энциклопедия. / под ред. Токарева С. А. — М.: Советская энциклопедия, 1980. — Т. 1.
15. Мириманов В. Б. Искусство тропической Африки. — М.: Искусство, 1986. — 516 с. URL: <http://artyx.ru/books/item/f00/s00/z0000013/index.shtml>.
16. Музыкальный энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 672 с.
17. Ридракша-Джабала Упанишада, Самаведа — группа упанишад — шайва (шиваитские). URL: https://scriptures.ru/upanishads/rudraksha_jabala.htm.
18. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. — М.: Наука, 1981.
19. Рыбаков Б. А. Язычество Древней Руси. — М.: Наука, 1987.
20. Свободный дух индейской музыки в наши дни. URL: <http://ethnobocho.ru/etno/osobennosti-kolorit-indejskoj-pesni.html>.
21. Словарь культуры XX века. В. П. Руднев. URL: http://endic.ru/enc_culture/Ritm-1773.html.
22. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности. — М., 1979.
23. Чередниченко Т. В. Музыка в истории культуры. Долгопрудный, 1994.
24. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. — М.: Рус. яз., 1999. — Т. 2. Панцирь — Ящур. — 560 с.
25. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы. / авт.-сост. В. Андреева и др. — М.: Эксмо, СПб: Митгард, 2005. — 608 с.
26. <https://beehy.pe/the-garifuna-collective-belize>.
27. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1279649>.
28. <https://www.liveinternet.ru/users/oprichnik46/post254630427/>.
29. http://www.kunstkamera.ru/exposition/countries_people_culture/amerika/verovaniya.



ФУНКЦИЯ ОРГАНА В ХРИСТИАНСКОМ БОГОСЛУЖЕНИИ

FUNCTION OF THE ORGAN IN CHRISTIAN WORSHIP

БОГОСЛАВЦЕВА ЕКАТЕРИНА ЮРЬЕВНА
BOGOSLAVTSEVA EKATERINA YURYEVNA

преподаватель музыки ГБОУ СОШ № 1551 (Москва)
teacher of music of GBOU General school № 1551 (Moscow)

Ключевые слова: орган в Божественной Литургии Церкви, Конституция «О священной музыке», II Ватиканский собор, Токката на Вознесение, участие верующих в богослужении, инструментальная музыка в Литургии.

Keywords: organ in the divine Liturgy of the Church, Constitution "On sacred music", II Vatican Council, Toccata for Ascension, participation of the faithful in the divine service, instrumental music in the Liturgy.

Аннотация. Орган появился в эпоху античности в качестве сугубо светского инструмента и оставался таковым в обеих частях Римской империи до времен Пипина Короткого и Людвига Благочестивого. Однажды проникнув под церковные своды, незатухающий звук этого инструмента стал постепенно почти неотъемлемой частью богослужения Церкви — Божественной Литургии — своего рода звуковым символом неизменности Христа и вечной жизни. Однако, роль его не была неизменной. Статья посвящена обзорному рассмотрению вопросов о том, в чем состояли изменения роли органа в богослужении, какими церковно-правовыми нормами регулируется статус органа и органной музыки и как это отразилось на творчестве некоторых композиторов прошлого, каков статус литургической органной музыки в наши дни.

Annotation. The organ appeared in antiquity as a purely secular instrument and remained so in both parts of the Roman Empire until the time of Pepin the Short and Ludwig the Pious. Once penetrated into the Church vaults, the undimmed sound of this instrument gradually became almost an integral part of the Church's service — the divine Liturgy — a kind of sound symbol of the immutability of Christ and eternal life. However, its role has not been the same. The article is devoted to an overview of the changes in the role of the organ in worship, what Church legal norms regulate the status of the organ and organ music, how this affected the work of some composers of the past, and what is the status of liturgical organ music today.

На протяжении почти тринадцати веков орган — «король инструментов» — стал почти неотъемлемой частью Божественной Литургии Единой Вселенской и Апостольской Церкви, веру в которую исповедуют все христиане по всему миру, произнося за Литургией Никео-Константинопольский Символ веры¹. Начав свою карьеру весьма скромно и будучи встречен священноначалием более чем прохладно — ведь орган на тот момент был сугубо «светским», более того — «языческим» инструментом, игра на нем в эпоху ранней Церкви сопровождала сугубо языческие «мероприятия» — вроде казней христианских мучеников или массовых гладиаторских поединков — орган постепенно «реабилитировался»,

став почти неотъемлемым «членом» практически любой церковной общины по всему миру — от Мадрида до Пекина, от Гренландии до Антарктиды, не говоря уже о «Новом свете». Поэтому неудивительно, что на протяжении последних 600 лет найдется очень немного хоть сколько-нибудь значимых для человечества композиторов, ничего не написавших для органа. Жанровое и тематическое разнообразие этих произведений поистине огромно. Неудивительно поэтому, что и вариативность названий произведений для «короля инструментов» весьма широка. Токкаты, прелюдии, фуги, хоральные прелюдии, партиты — и т. д. Совершенно очевидно, что название произведения всегда «исторично», (то есть находится в контексте эпохи своего создания или соответствует основным формообразующим признакам),

¹ Credo ... in unam, sanctam, catholicam et apostolicam Ecclesiam.

если речь идет о стилизации. Понятно, что и «утилитарное назначение» произведения может наложить свой отпечаток на название. Автору этой заметки по долгу службы периодически приходилось слышать от некоторых музыкантов-исполнителей, позиционирующих себя еще и как музыковедов, хуже того — отягощенных степенью кандидата искусствоведения — что *Toccata per l'elevatione* — это токката на праздник Вознесения. Все попытки объяснить коллеге, что *elevatio* не имеет никакого отношения к Вознесению Господа нашего Иисуса Христа, не увенчались успехом. Сославшись на авторитет «одного знакомого лютеранского пастора», моя собеседница осталась при своем мнении. Другая коллега собралась в рождественское время исполнять в церковном концерте хоральную прелюдию *Jesu meine Freude*, хотя хорал изначально предназначен для погребения и в лучшем случае попадает в рубрику «вера и утешение». Оставив в стороне вопрос об образовательном уровне этого пастора и очевидной для всякого зрячего человека несхожести со всем уж иностранных терминов *elevatio* и *ascensio*, осознаем тот факт, что невоцерковленные люди, оказавшиеся волею случая органистами, сталкиваются с большим количеством именно изначально «утилитарной», т. е. (пара-) литургической музыки высочайшего художественного уровня и удивительной философской глубины, осмысленное исполнение или компетентное восприятие которой без неких базовых знаний в области литургики представляется весьма затруднительным. В исправление этого досадного положения я и намереваюсь внести свой скромный вклад.

I

Как ни странно, искать в официальных церковных документах новейшего времени однозначного определения литургической функции органа — напрасный труд. Литургическая Конституция Второго Ватиканского Собора (04.12.1963) лишь упоминает духовой орган в качестве «традиционного музыкального инструмента в Церкви» и обосновывает его применение в богослужении задачей украшения богослужений¹. И

¹ В Церкви следует высоко ценить орган как традиционный музыкальный инструмент, звуки которого способны придать дивное величие церковным торжествам и стремительно вознести души к Богу и к небесам. Прочие же инструменты могут быть разрешены к использованию в богослужении по суждению и с согласия полномочной церковной территориальной власти согласно ст. 22, § 2, 37 и 40 — в той мере, в какой они подходят или могут подойти для использования в священнодействиях, отвечают достоинству храма и способствуют подлинному назиданию верных [1, SC 120].

если органистам из стран, где органная музыка — неотъемлемая часть Литургии, такая формулировка кажется недостаточной, то вспомним, что Собор является Вселенским². Такая необязательность использования органа в богослужении — мудрая открытость по отношению к будущему возможному развитию, предвидение небывалого доселе обновления литургической жизни в ходе все еще не завершившейся литургической реформы, начатой *Vaticanum II*³. Существенно проблематичнее была формулировка, содержащаяся в выпущенном св. Папой Пием X документе от 22.11.1903⁴: Ст. 15: «Собственно, музыкой Церкви является вокальная музыка, но органное сопровождение допустимо...». Ст. 16: «Литургическое пение должно неизменно господствовать над прочими видами музыки. Поэтому органу и другим инструментам позволительно лишь поддерживать его, но не вытеснять и не подавлять» [2, XI, 112]. Так была проигнорирована древняя альтернативная практика (обычай замены хорового или общинного пения одной или нескольких строф хорала сольной игрой на органе) исполнения частей Ординария и гимнов, как это отражено в *Saeremoniale Episcoporum* 1600 года, смысл которого к началу XX века перестал быть очевидным⁵ [3, с. 163–205]. О литургической функции органиста впервые речь заходит в «Первой инструкции о надлежащем проведении Конституции о Божественной Литургии» от 26.09.1964⁶ [1, с. 196], «Место размещения хора и органа должно быть выбрано так, чтобы органист и певчие однозначно воспринимались бы как часть народа Божия и вме-

² Поскольку в некоторых странах, особенно миссионерских, есть народы, обладающие собственными традициями музыкального искусства, играющими важную роль в их религиозной и социальной жизни, этой музыке следует оказывать должное признание и отводить подобающее место: как в воспитании религиозного чувства у этих народов, так и в преобразовании богослужения применительно к их характеру, согласно духу ст. 39 и 40 [1, SC 119].

³ Литургия состоит из части неизменной (ибо она установлена свыше) и из частей, подлежащих изменению; последние в ходе времени могут и даже должны изменяться, если в них случайно закрадется то, что не вполне отвечает самой внутренней сущности Литургии, а также в том случае, если эти части перестали ей соответствовать [1, SC 21].

⁴ *Kirchenmusikalische Gesetzgebung* [2].

⁵ H. Musch, *Die Orgel in der Alternativ-Praxis*, *Musica Sacra* XCII, 1972, Nr. 6, S. 326 ff.; R. Walter, *Beziehungen zwischen süddeutscher und italienischer Orgelkunst vom Tridentinischen Konzil bis zum Ausgang des Barock*, in: *Acta Organologica* V, Berlin 1971, S. 163–205.

⁶ *Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils*, S. 196 f (перевод автора).

сте с тем могли наилучшим образом исполнять свои функции (Inter oecumenici, ст. 97)¹ [5, с. 12]. И так, органист — часть общины. На Vaticanum II новое звучание приобретает понятие «община». Если до Собора участие общины выражалось, в первую очередь, в благоговейном слушании, то теперь подчеркивается роль верных, собравшихся под своим Главой — Христом. Литургия становится делом всего народа, деятельно и живо участвующего в ней. Этой идеей проникнута вся Конституция о Богослужении: «Матерь Церковь очень желает, чтобы все верующие привлекались к тому полному, сознательному и деятельному участию в Богослужении, которого требует сама природа Богослужения, на которое, в силу своего Крещения, христианский народ имеет право, будучи также обязан к нему»² [1, гл. I ст. II. 14]. Св. Папа Пий X ввел понятие *actuosa participatio fidelium* (деятельное участие верных) и с этого времени Литургия рассматривается уже не как дело рукоположенных в священный сан, но всей собравшейся общины, в которой совершает свое особое литургическое служение и органист. Первой на постановления Собора откликнулась конференция епископов Германии и Швейцарии, выпустив уже в 1965 г. «Основные положения к чину св. Мессы, совершаемой общиной»³ и «Основные положения к чину св. Мессы» соответственно [6, с. 23–25], предусматривающие для органа две функции — сопровождение пения и сольное музицирование во время определенных литургических действий. В Инструкции Musicam sacram от 05.03.1967 эти задачи были сформулированы окончательно: «На петых или читаных Мессах можно использовать орган или какой-либо другой законно допущенный музыкальный инструмент, чтобы сопровождать пение группы певчих или народа. На этих инструментах можно играть и без пения в начале Мессы, перед тем как священник подходит к алтарю, во время Приношения даров и Причащения, а также в конце Мессы. Это же правило можно применять, при соответству-

ющей адаптации, и для других священнодействий»⁴ [7, MS 65].

II

Со времени принятия основных документов Собора обнаружилось, что выбранное им направление развития церковной музыки подвело итог существовавшему на протяжении веков паралитургическому жанру — существовавшим примерно с IX в. тропов к Кутіе (т.н. Leisen) и бытовавших в рамках рождественских и пасхальных мистерий парафраза латинских гимнов и секвенций, к примеру, известная и ныне In dulci iubilo и Quem Pas (комбинация Quem pastores laudavere + Nunc angelorum gloria = Dem die Hirten lobeten sehre), к которым добавлялось приложение (tropus) или припев. В музыкальном отношении эти песнопения занимали промежуточное положение между грегорианским хоралом и народной песней (трезвучие в качестве мелодической основы, простота, диапазон не больше ноты), в том числе, иногда исследователи говорят о «духовной народной песне». (Es kommt ein Schiff geladen). Кроме того, возникло множество контрафактур, то есть перенесение народных песен в сферу духовной музыки, причем мелодия сохранялась, а текст перерабатывался или сочинялся новый. При этом, части древней латинской Литургии, сформировавшиеся в раннем средневековье, переводились на национальные языки частью дословно, частью в виде парафраза. На место некогда единственного вида музыки — грегорианского — все чаще заступают песенные или «свободные» формы, переработки секвенций и гимнов, предназначенные для общинного пения. В германоязычном ареале на протяжении веков сложилась богатейшая музыкально-поэтическая традиция, предполагающая то самое «деятельное участие верных» в Литургии. Во введенном с 1-го адвента 2013 новом песеннике для диоцез (епархии) германоязычного ареала наряду с этой традицией ясно прослеживается тенденция введения в обиход непесенных форм, предусматривающих наличие кантора или группы певцов и хора (общины) — в продолжение древней традиции респонсорального пения. Эта тенденция наиболее ярко выражается в псалмодии и Литаниях. Жанр накладывает на кантора (органиста) особую ответственность. Со времен появления

¹ [http://www.kathpedia.com/index.php?title=Inter_oecumenici_\(Wortlaut\)#Der_Platz_f.C3.BCr_Schola_und_Orgel](http://www.kathpedia.com/index.php?title=Inter_oecumenici_(Wortlaut)#Der_Platz_f.C3.BCr_Schola_und_Orgel).

² SC Cap. I Art. II. 14.

³ Задача органиста — предвзвешивать и сопровождать песнопения, принадлежащие народу, группе солистов или хору. Там, где это уместно (например, при входе духовенства, оказании, большом количестве причащающихся, выходе духовенства) орган может использоваться без пения. (Art. 45), цитата по А. Reichling, Orgelspiel und Liturgie, Musik und Altar XIX, 1967, с. 12 (перевод автора).

⁴ Musicam sacram. Наставление Совета по осуществлению Конституции о священной Литургии и Священной Конгрегации обрядов «О музыке в богослужении» от 05.03.1967 ст. 65, русский текст по <https://sib-catholic.ru/musicam-sacram-o-muzyike-v-bogosluzhenii>.

генерал-баса едва ли мыслимо одноголосное пение без органного вступления и сопровождения. В подавляющем большинстве мелодиям как древних песнопений, так и новых присуща функционально-гармоническая компонента. Изучив органные книги к диоцезальным песенникам можно решить, что на свете есть только один вид сопровождения — четырехголосный хорал с соотношением голосов 1:1. Для не очень опытного органиста это даже хорошо, в то время как более подготовленный коллега и знаток литургической импровизации получает для сопровождения общинного пения множество возможностей более свободного музицирования в рамках св. Мессы. Cantus firmus — будь то хорал или «свободная форма» — может быть акустически подчеркнут на отдельном мануале, кроме дисканта, он может быть в А, Т или В, побочные голоса могут при этом жить своей собственной ритмической жизнью. В этом случае сопровождение обретает определенную привлекательность и живость¹ [8, с. 364–379].

III

Движение литургического обновления с его концепцией *actuosa participatio* выстрелило дальше цели, когда в радости от новообретенного текста на родном языке привело, по сути, к монокультуре слова, к ужасающей перегруженности Литургии весьма сухими читаемыми текстами, грозящими задушить любую радость празднования. Старания, направленные на осуществление *actuosa participatio* общины привели к возникновению ошибочного представления о том, что доля музыки в Литургии ограничивается строфами хоралов, стихами псалмов, антифонами и аккламациями из ординария. Всякий наблюдающий за использованием органа может решить, что орган предназначен только для сопровождения или в лучшем случае — для коротеньких интонаций. Отмеченная печатью рационализма теология рассматривала человека не в единстве тела, души и духа, забыв, что в Литургии, кроме прочего, должно найтись место для личной встречи верующего с Творцом в медитации и тихой молитве². Теперь маятник

качнулся в обратном направлении. Снова стала желательной органная музыка в начале Литургии, на Офферторий, Причащение и выход. Ведь именно музыка, создает торжественность³, от которой Церковь отказывается только во время скорби и покаяния⁴. Литургическая актуальность музыки будет выявлена ниже при рассмотрении смысла и функций тех литургических песнопений, из которых она появилась и которые она заместила:

Introitus — песнопение на вход — изначально исполнялся на вход священнослужителей, причем, было предназначено только для хора. Народ мог участвовать в пении исполнением дошедших до наших дней *versus ad repetendum* (т. е. по существу — антифонов). *Introitus* должен был служить «введением» в литургический день. Входная сольная игра органа замещает изначально бытовавшее процессионное пение, когда прихожане собирались не в храме, а перед ним, двигаясь затем процессией, создавая атмосферу концентрации и приготовления к Литургии. Древняя традиция органной игры на вход подтверждается *Saeremoniale Episcoporum* 1600 года⁵. Фрескобальди предпосылает своим трем органным мессам в сборнике *Fiori musicali* (1635) по

а) Это участие должно быть **прежде всего внутренним**, в том смысле, что его посредством верные сообразуют свои мысли с тем, что произносят или слышат, и содействуют благодати свыше.

б) Однако участие должно быть **также внешним**, то есть выражающим внутреннее участие посредством **жестов и телодвижений, возгласений, ответов и пения**. Следует также назидать верных, чтобы они внутренне сообразовывались с тем, что поют служители или хор, дабы, слушая их, они возносили свои души к Богу. SC 14, 11, 30.

³ «Богослужбное действие принимает более возвышенную форму, когда Богослужение совершается торжественно с пением, предстоянием священнослужителей и при действительном участии народа» [1, SC 113]. Интересным образом торжественность и возвышенность ассоциируется здесь с пением, хотя в наши дни инструментальная музыка доминирует.

⁴ Игра на инструментах без пения не разрешается в периоды Адвента и Великого поста, в Священное Пасхальное Триденствие, а также на заупокойных часовых службах и Мессах [7, с. 66].

⁵ Органная игра уместна, когда епископ или намереваясь служить сам, либо собираясь присутствовать на торжественной Мессе, вступает в церковь, а также когда — после совершения Литургии — покидает ее. То же справедливо для входа и выхода Апостольского легата, кардинала, архиепископа или епископа, желающего почтить местного диоцезального епископа своим присутствием. Причем орган играет до тех пор, пока вышеназванные духовные лица не помолились и не приготовились к совершению Литургии или не вышли из здания [4, с. 164].

¹ H. Musch. Der Orgelbegleitsatz zum Kirchenlied, Musica Sacra XCIII, 1973, Nr. 6, S. 364–379.

² Инструкция о священной музыке [7, Art.15] указывает на различие между внутренним и внешним *actuosa participatio* и недвусмысленно требует, чтобы внутреннее участие доминировало: «Верные исполняют свое литургическое служение тем полным, сознательным и деятельным участием, которого требует от них природа самой Литургии и которое является для народа христианского — в силу Крещения — правом и обязанностью».

короткой токкате¹ [9]. В некоторых местностях органист начинал Мессу сразу с первой версии *Cutie eleison*, как, например, Фасоло² [10] и французские композиторы XVII–XVIII вв.³ [11]. После Дируты на органе играли — как это и сегодня еще часто случается — с применением *Plenum*⁴ [12].

Offertorium или приготовление Даров — возложение приготовленных общиной даров на алтарь. При этом литургическом действии речь идет не о самой молитве offertория, а о приготовлении к совершению Таинства Евхаристии. Песнопение на offertорий изначально сопровождало процессию верных, совершающих пожертвование. Юнгманн замечает: ««Песнопение должно служить выражением радости сердца, с которой верные приносят свои дары»⁵ [13]. Самое позднее с XVII в. песнопение на offertорий охотно заменяли сольной игрой на органе, о чем свидетельствует *Ricercari dopo il Credo* у Фрескобальди⁶ [9], *Gravis modulatio pro offertorio* в 3-х органных мессах у Фасоло⁷ [10], да и дошедшие до нас в изобилии *Offertoires* французских композиторов XVII–XVIII веков⁸ [14]. Эти *Offertoires* стали наиболее длинными произведениями французской органной музыки того времени, настоящими жемчужинами, требовавшими особого подхода к регистровке, блестящего и в то же время мощного *Grands Jeux*.

Communio — самое древнее из всех песнопений, предусмотренных *Missale Romanum*⁹ [13]. С

древнейших времен оно сопровождало причащение верных и приобрело благодаря этому характер праздничной музыки для Трапезы Господней. Самое позднее — с XVII века *communio* часто замещалось органным соло *sub communionem*. У того же Фрескобальди¹⁰ [9] эти произведения называются *canzone post il Comune*, у Фасоло¹¹ [10] — *Brevis modulatio post Agnus*. Юнгманн считает, что во Франции в альтернативной органной мессе XVII–XVIII веков исполнялась заключительная часть *Agnus Dei*¹² [13]. На самом деле это не совсем так. Изначально *Agnus* и являлся собственно причастным песнопением, а точнее *sub distributionem*. При этом в зависимости от числа причастников *Agnus dei, qui tollis peccata mundi / miserere nobis* пели, пока все не причастятся, после чего один раз пелась заключительная аккламация *Agnus Dei, qui tollis peccata mundi / dona nobis pacem*. Такая практика просуществовала до XII в., после чего *Agnus* в трехчастной форме окончательно закрепился за преломлением Даров¹³ [15, с. 60]. В органной мессе Н. де Гриньи содержится *Dialogue pour la Communion*¹⁴ [16, с. 51]. В XIX–XX веках от музыки к причащению ожидается то, что лучше всего выражено в пояснениях к чину Мессы эпохи каролингов: «...чтобы нежная мелодия касалась слуха верных, чтобы они при этих звуках меньше предавались праздным размышлениям, а сердца их обращались бы к любви Того, Кого они принимают»¹⁵ [13, с. 489]. В современном Богослужении именно Причащение верных является тем моментом в Литургии, где может звучать продолжительное органное произведение. Если после Причащения верных предусмотрено благодарственное песнопение, то таким органным произведением может быть хоральная прелюдия (или импровизация) на тему этого песнопения.

Органная постлюдия в конце Божественной Литургии происходит из альтернативной практики, а именно — из ответа *Deo gratias* на аккламацию

¹ G. Frescobaldi. *Orgel- und Klavierwerke*, 5 Bde., hg. v. P. Pidoux, Kassel und Basel 1954, Bd. V, SS.4, 24, 48.

² G. B. Fasolo. *Annuaire*, изд. R. Walter, Heidelberg 1964, сс. 45, 54, 68.

³ Ср. органные мессы Резона, Куперена, Гриньи, Ле Бера, в *Archives des Mahres de l'Orgue*, изд. A. Guilmant, Paris und Mainz 1898–1914.

⁴ G. Diruta. *Transsilvano*, Venezia 1593 und 1609; Faks.-Neudruck, Bologna 1969, Seconda Parte, Libro Quarto, S. 22: «Nel principio delli divini Offici l'Organista deve sonare tutto il ripieno dell'Organo e anco nel fine».

⁵ J. A. Jungmann. *Missarum Sollemnia*, 2 Bde., Freiburg 1952, Bd. II, S. 34 f.

⁶ Ср. органные мессы Резона, Куперена, Гриньи, Ле Бера, в *Archives des Mahres de l'Orgue*, изд. A. Guilmant, Paris und Mainz 1898–1914. С. 16, 34, 54.

⁷ G. Diruta. *Transsilvano*, Venezia 1593 und 1609; Faks.-Neudruck, Bologna 1969, Seconda Parte, Libro Quarto, S. 22: «Nel principio delli divini Offici l'Organista deve sonare tutto il ripieno dell'Organo e anco nel fine». С. 50, 63, 74.

⁸ W. Apel. *Geschichte der Orgel- und Klaviermusik bis 1700*, Kassel und Basel 1967, сс. 706, 713, 717, 719, 721, 723, 726.

⁹ Jungmann, a.a. O. S. 486 ff.

¹⁰ Ср. органные мессы Резона, Куперена, Гриньи, Ле Бера, в *Archives des Mahres de l'Orgue*, изд. A. Guilmant, Paris und Mainz 1898–1914. С. 20, 46.

¹¹ G. Diruta. *Transsilvano*, Venezia 1593 und 1609; Faks.-Neudruck, Bologna 1969, Seconda Parte, Libro Quarto, S. 22: «Nel principio delli divini Offici l'Organista deve sonare tutto il ripieno dell'Organo e anco nel fine». С. 53, 67, 78.

¹² Там же. С. 493.

¹³ Chr. Albrecht *Einführung in die Liturgik*, Evangelische Verlaganstalt GmbH Berlin 1965, 3.verb.Auflage 1983, с. 60.

¹⁴ N. de Grigny, *Premier Livre d'Orgue*, изд. N. Dufourcq и N. Pierront, Paris 1953, с. 51.

¹⁵ Цитата по Jungmann, с. 489.

отпуста *Ite missa est*, которую возглашал предстоятель или диакон. Изначально ответ на эту аккламацию был делом всего прихода, затем его взяли на себя хор и группа солистов, а с появлением альтернативной практики — и орган соло¹. Органная версия ответа *Deo gratias* регулярно встречается в органных мессах французских композиторов XVII–XVIII веков [11] и даже у Боэли в начале второй трети XIX века [18, с. 20]. Так как обычно *ite missa est* пелось на ту же мелодию, что и первое *Kyrie*, задача музыкальной обработки его *cantus firmus* представляет собой возвращение к музыке начала Мессы, превращая ее в замкнутый цикл. Фасоло ограничивается указанием: «*Deo gratias ut in primo Kyrie*» [10, с. 53, 67, 80]. В соответствии с *Caeremoniale Episcoporum*² постлюдия сопровождала торжественный выход епископа, делаясь процессионной музыкой, исполнявшейся на *Plenum*. Так как вместо *Ite missa est* (особенно в сфере влияния галликанской литургии могла также использоваться аккламация *Benedicamus Domino* (Благословим Господа) [13, с. 538], то постлюдия, как и вся «свободная» органная музыка в Литургии может толковаться как *sacrificium laudis*³.

Сравнительный анализ ранних свидетельств об органной музыке в Литургии в XVI веке с мессой на Пятидесятницу О. Мессиана (1950) в свете *Vaticanum II* обнаруживает в общих чертах⁴ преемственность традиции. В тех местах литургического действия, где речь идет не о самом Слове, органная музыка может заменить собой песнопение, а будучи

бессловесным «комментарием» к Литургии, даже обрести по сравнению с песнопениями более высокий статус.

IV

К инструментальной музыке, не поддающейся вербальному осмыслению, Церковь на ранней стадии и на протяжении последнего столетия относилась скептически, если не сказать с недоверием. В начале своего пути Церкви нужно было четко отмежеваться от магического и оргиоподобных языческих культов. Так как органная музыка прочно ассоциировалась с языческими праздниками и была символом всего мирского, ей не было места в Литургии. В течение последнего столетия движение реставрации предприняло попытку представить раннюю Церковь в качестве идеала. За 1500 лет своего развития музыка прошла огромный путь и совершенно изменилась, как и восприятие и понимание музыки всем человечеством. Инструментальная музыка стала самостоятельным музыкальным языком, она следует собственным логическим законам, воздействуя на человека. В рационалистически окрашенном определительном богословии интеллектуальное сознание установило между инструментальной музыкой и Литургией непреодолимый барьер. Даже Конституция о Богослужении в ст. 112 объявляет, что хотя «музыкальная традиция всей Церкви составляет сокровище несравненной ценности», но только «священное пение, соединенное со словами, является необходимой или неотъемлемой частью торжественного богослужения» [1, Art. 112].

Разумеется, истоки органной, да и вообще инструментальной музыки следует искать в музыке вокальной [19, с. 367]. Функция органа развивается вначале в качестве сопровождения хорового пения: посредством интабуляции при замещении и посредством обработки *Cantus firmus* при реализации альтернативной практики в диалоге с группой солистов, имевшей задачу исполнения литургических песнопений. Благодаря наличию *cantus firmus* сохраняется ассоциация с содержанием текста того песнопения, исполнение которого взял на себя орган. Орган не мог ограничиться простым исполнением григорианского песнопения, но должен был обратиться к своим специфическим средствам выразительности — контрапунктическому парафразированию хоральной мелодии. С начала XVI в. связанная с обработкой *cantus firmus* органная музыка переживает бурный расцвет, дающий повод Апелю

¹ Сравни [17, с. 80]: «*Prima si deue suonar à tutte le intonationi il ripieno. . . Così nel finire al Deo gratias con toccate, & con il pedale*». По Антеняти главная задача органиста состояла в том, чтобы «на хоровое песнопение, равно как и на фигуральную музыку ответить конгруэнтной формулой в правильной тональности».

² *Caeremoniale Episcoporum*, 1886 Edition (PDF) (2006). *Caeremoniale Episcoporum*, 1752 Edition (PDF) (2006). *Caeremoniale Episcoporum*, 1948 Edition (PDF) (2015).

³ Жертвы хвалы ср. «*Numquam exinde omisit Ecclesia quin in unum conveniret ad paschiale mysterium celebrandum: . . . et simul gratias agendo . . . in laudem gloriae eius. . .*» (С того времени Церковь никогда не переставала собираться для совершения Пасхальной Тайны . . . в похвалу славы Его) [1; 6].

⁴ С того времени, как в соответствии со 2-й инструкцией *Canon Missae* может также произноситься вслух, необходимость в музыке на вознесение Даров отпала. Сравни Инструкцию о священной музыке ст. 64: Всякий музыкальный инструмент должен молчать, когда священником или служителем произносятся в полный голос принадлежащие им тексты.

констатировать, что «литургическая музыка, родившаяся и выросшая под сенью Вселенской Католической и Апостольской Церкви в XVI столетии, образует фундамент, на который опирается блестящее развитие органного хора (у разного рода схизматиков) в эпоху барокко. Здесь родились и получили развитие многие из тех методов и форм, которые затем нашли свое применение в творчестве таких мастеров, как Шайдт, Тундер, Любек, Букстехуде, Бем, Штеффенс, Брунс и Бах» [14, с. 77]. Практика литургического музицирования нашла свое отражение и в постановлениях об органной игре в 28-й главе 1-й книги *Saeremoniale Episcoporum* 1600 года [4, с. 163]. Там органная музыка рассматривается в качестве составной части Божественной Литургии, и это кажется тем более удивительным, когда в обсуждении на сессиях Триденстского Собора особые требования были предъявлены именно к ясности текста [20, с. 108–117] в виде условия, что «всякий раз, когда орган замещает пение, или чередуется с ним... кто-либо из хора должен достаточно громко рецитировать тот текст, который заместил орган» [4, с. 164]. Рационализм и просвещение начали оспаривать «языковой характер» органной музыки. В свободной композиции версетов (небольшие пьесы для органа) произошел отказ от связи с *cantus firmus*. Под воздействием все более утверждавшейся в богословии диктатуре *ratio*, признававшей роль литургического текста только в случае произнесения его литургом, альтернативная практика (обычай замены хорового или общинного пения одной или нескольких строф хора solo игрой на органе) утратила свои позиции и в конце концов была совершенно утрачена. Однако, воспоминание о ней сохранилось в некоторых парижских церквях вплоть до новейшего времени. В опубликованном в 1925 году *Cours Complet d'Improvisation à l'Orgue* Дюпре описывает две предназначенные для импровизации в рамках Литургии формы — версет и «*Cantilène accompagnée*». Последняя, по словам Дюпре, очень похожа на колорированный хорал. Обычно она опирается на песнопение мелизмы — *Graduale* или *Alleluia*. Средневековая мелодия используется полностью — с сохранением ритмического рисунка — включая и цезуры. Это произведение должно исполняться именно в том месте

Литургии, где должно было петься оригинальное песнопение [21, с. 134]. Такое литургическое произведение в 1960 г. сочинил О. Мессиа́н — «Версет на аллилуйя для праздника освящения церкви», в котором грегорианская мелодия *Alleluia*, хотя и не цитируется точно, но все же сохраняется мелодика и ритмика его нева, экспрессивно расширяется в интервалах, фрагментарно обрамляется переливчатыми аккордами регистра *Voix celeste* и предстает как бы в комбинации с пением дрозда.

Интеллектуальное богословие игнорирует тот факт, что музыка и без текста способна затрагивать такие глубины человеческого естества, вызывая резонанс тончайших струн его души, помогая ей обратиться к Творцу.

Эмоциональная составляющая была опорой и в более ранних образцах христианской музыки. Юбилейную, мелизматический распев заключительного слога, лишенный текстовой составляющей, блаженный Августин определяет актуальным для всего Средневековья образом в качестве «*sonus quidam ...significans cor parturire quod dicere non potest*» (определенного звука, живущего в самом сердце, когда говорение невозможно), поясняя: «Юбилей — отсутствие слов, это песнопение радости без слов, голос сердца, источающего радость, выражающий только то, что это сердце чувствует, не вдаваясь в смысл самого переживания. Радость настолько переполняет человека, что он не в силах ее вербализовать» [22, с. 28]. Так музыка сама превращается в литургическое действие, сама становится Литургией [23, с. 39]. Почему же органное соло не может и сегодня заместить собой *Graduale* и *Alleluia*? В этом отношении литургике еще предстоит найти путь возврата к древней музыкальной традиции Церкви, предоставляя верным возможность для медитации при помощи музыки, которая, будучи освобождена от рационалистической функциональности, вольется в медитативную тишину, приближая слушателя ко всему тому, что «не может быть ни разгадано, ни окончательно понято» [24, с. 11].

Для удобства восприятия эволюция литургических функций органа представлена в виде сравнительного обзора органной музыки в святой Мессе в нижеследующей таблице.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ОРГАННОЙ МУЗЫКИ В СВЯТОЙ МЕССЕ			
Фрескобальди <i>Fiori Musicali</i> 1635	Фасоло <i>Annuale</i> 1645	Мессиян <i>Messe de la pentecôte</i> 1950	Musicam sacram 1967
Toccata avanti la Messa	Primum Kyrie	Entrée	Прелюдия перед началом Мессы
Cancon dopo l'Epistola	Brevis modulatio post Epistolam		
Ricercar dopo il Credo	Gravis modulatio pro offertorio	II Offertoire	Приготовление Даров
Toccata per l'elevatione	Elevatio	III Consécration	
Canzone post il Comune	Brevis modulatio post Agnus Dei	IV Communion	Причащение
Canzone	Deo gratias ut in primo Kyrie	V Sortie	Постлюдия

Список литературы:

1. Concilium Vaticanum Secundum: Sacrosanctum Concilium (=SC) Конституция о Священной Литургии «Sacrosanctum Concilium» онлайн-версия на сайте Святейшего Престола. URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_ge.html.
2. Rahner Karl. Schriften zur Theologie. T. I–XVI, Einsiedeln 1958.
3. Musch H. Die Orgel in der Alternativ-Praxis, Musica Sacra XCII, 1972.
4. Walter R. Beziehungen zwischen süddeutscher und italienischer Orgelkunst vom Tridentinischen Konzil bis zum Ausgang des Barock, in: Acta Organologica V, Berlin, 1971.
5. Inter oecumenici. URL: [http://www.kathpedia.com/index.php?title=Inter_oecumenici_\(Wortlaut\)#Der_Platz_f.C3.BCr_Schola_und_Orgel](http://www.kathpedia.com/index.php?title=Inter_oecumenici_(Wortlaut)#Der_Platz_f.C3.BCr_Schola_und_Orgel).
6. Reichling A. Orgelspiel und Liturgie, Musik und Altar XIX, 1967.
7. Musicam sacram. Наставление Совета по осуществлению Конституции о священной Литургии и Священной Конгрегации обрядов «О музыке в богослужении» от 05.03.1967 ст. 65, русский текст по <https://sib-catholic.ru/musicam-sacram-o-muzyke-v-bogoslužhenii>.
8. Musch H. Der Orgelbegleitsatz zum Kirchenlied, Musica Sacra XCIII, 1973, Nr. 6.
9. Frescobaldi G. Orgel- und Klavierwerke, 5 Bde., hg. v. P. Pidoux, Kassel und Basel, 1954, Bd. V.
10. Fasolo G. B. Annuale, hrsg. v. R. Walter, Heidelberg 1964.
11. Guilmant A. Archives des Matres de l'Orgue, Paris und Mainz 1898–1914.
12. Diruta G. Transsilvano, Venezia 1593 und 1609; Faks.-Neudruck, Bologna 1969, Seconda Parte, Libro Quarto.
13. Jungmann J. A. Missarum Sollemnia, 2 Bde., Freiburg, 1952.
14. Apel W. Geschichte der Orgel- und Klaviermusik bis 1700, Kassel und Basel, 1967.
15. Albrecht Christoph. Einführung in die Liturgik, Evangelische Verlagsanstalt GmbH Berlin 1965, 3.verb. Auflage 1983.
16. Grigny N. de. Premier Livre d'Orgue, изд. N. Dufourg и N. Pierront, Paris, 1953.
17. Antegnati C. L'Arte Organica, Brescia 1608; Новое издание с немецким переводом у R. Lunelli, Mainz, 2 1958.
18. Boely A. P. F. Pièces d'Orgue pour le Service liturgique, изд. A. Gastoué и N. Dufourg, 2Bde, Paris, 1958.
19. Tagliavini L. F. Orgel und Orgelmusik, Geschichte der katholischen Kirchenmusik, hrsg. v. G. Feilerer, 2Bde., Kassel und Basel 1972, Bd. I.
20. Beck H. Das Konzil von Trient und die Probleme der Kirchenmusik, Kirchenmusikalisches Jahrbuch XLVIII, 1964.
21. M. Dupré, Cours Complet d'Improvisation à l'Orgue, Paris 1925.
22. Gelineau J. Die Musik im christlichen Gottesdienst, Regensburg, 1965.
23. Lengelin E. Institutio Generaalis Missalis Romani, Münster 1970.
24. Bruhn Siglind. Messiaens musikalische Sprache des Glaubens. Theologische Symbolik in den Klavierzyklen «Visions de l'Amen» und «Vingt Regards sur l'Enfant-Jésus». Edition Gorz, Waldkirch 2006.

ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КАМЕРНЫЙ АНСАМБЛЬ» В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

CLASSES IN THE DISCIPLINE «CHAMBER ENSEMBLE» DURING DISTANCE LEARNING

РАДЗЕЦКАЯ ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

RADZETSKAYA EKATERINA ALEXANDROVNA

старший преподаватель кафедры фортепианного искусства ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке» (Москва)

senior lecturer of the department piano art of the SBEI HE «Moscow State Institute of Music named A. G. Schnittke» (Moscow)

Ключевые слова: дистанционное обучение, индивидуальные онлайн-занятия, организация онлайн-репетиционного процесса.

Keywords: distance learning, individual online lessons, organization of the online rehearsal process.

Аннотация. Статья посвящена проблемам дистанционной формы обучения преподавания индивидуальных дисциплин в профессиональном музыкальном образовании. Наряду с отрицательными сторонами дистанционной формы преподавания индивидуальных исполнительских дисциплин, включающих в себя и ансамблевое исполнительство, выявлены и своеобразные плюсы онлайн-обучения.

Annotation. The article is devoted to the problems of distance learning in teaching individual disciplines in professional music education. Along with the negative aspects of the distance form of teaching individual performing disciplines, including ensemble performance, there are also revealed some advantages of online education.

Развитие различных видов компьютерных технологий, начавшееся в середине прошлого века, сегодня является неотъемлемой частью нашей жизнедеятельности. Компьютерные технологии используются повсеместно, охватывая все сферы деятельности человека. В музыкальной педагогике такие технологии появились сравнительно недавно, но уже приобретают большое значение в педагогическом процессе. Появляются компьютерные классы в учебных заведениях, существуют такие дисциплины как музыкальная

информатика, электронная композиция [3], звуко-режиссура и др. «Накопленные на сегодняшний день теоретические и практические результаты свидетельствуют о том, что компьютеризация процесса обучения создает активные условия для воспитания музыкантов» [2].

В связи с развитием компьютерных технологий и возможности проведения онлайн-уроков все чаще встает вопрос о формировании различных вариантов дистанционного обучения по музыкальным дисциплинам. Такими вопросами задается

большое число педагогов-практиков, педагогов-исследователей. Пишутся научные статьи, кандидатские диссертации [2, 3, 4, 5]. В своих работах авторы приходят к выводу, что развитие компьютерных технологий значительно расширяет возможности студентов и их преподавателей. Стало возможным посещать онлайн-уроки или онлайн мастер-классы известных педагогов, проходящие в различных городах, расширяя тем самым географические рамки, прослушивать онлайн-концерты различных исполнителей. Однако, всегда существовали определенные дисциплины, в рамках которых онлайн-занятия без личного и непосредственного контакта обучающегося и преподавателя были невозможны. На сегодняшний день нет «научно-методического обобщения использования новых информационных технологий при преподавании конкретных предметов, педагогического анализа общих принципов построения образовательной системы на основе их использования в современном образовании» [2].

В связи с мировой пандемией пришлось экстренно внедрять онлайн-обучение во всех образовательных сферах, в том числе, музыкальной педагогике и преподавании как групповых (оркестр, хор), так и индивидуальных исполнительских дисциплин, таких как специальный инструмент, концертмейстерский класс, камерный ансамбль.

Занятие по исполнительским дисциплинам на любых уровнях предпрофессионального и профессионального музыкального образования предполагает присутствие педагога в непосредственном личном контакте с обучающимися. Правильность постановки рук, удобство в использовании того или иного варианта аппликатуры, контроль мышечной свободы или зажатости рук студента — все это требует пристального внимания педагога, его физического контакта с учеником во время урока. С самого начала обучения игре на инструменте, будь то рояль или скрипка, педагог ставит руки ученику, показывает на своем примере движения кисти, локтя, плеча. Все это достигается только физическим контактом ученика и педагога. Оценить удобство аппликатуры без визуального контакта с руками студента педагогу практически невозможно. Ведя свои занятия, педагог по исполнительским дисциплинам визуально оценивает двигательную работу рук обучающегося со всех сторон. Так, например, для определения зажатости рук, на что довольно часто жалуются исполнители-инструменталисты, педагог визуально оценивает движения пальцев руки, кисти, запястья,

локтя, предплечья, плеча, спины. При этом, показ примеров освобождения или, напротив, показ зажатости происходит наглядно, когда педагог берет ученика за кисть или локоть своей рукой, контролируя его движения или показывая на своем примере как следует двигать кистью во время исполнения. Так же в личном физическом контакте происходит объяснение способов звукоизвлечения студентов-пианистов. Описывать движение кончика подушечки пальцев, с помощью чего «извлекается» звук из инструмента только вербально, без практического показа и физического контакта не представляется возможным. Такое движение значительно проще и доступнее для понимания достигается показом педагогом — взяв палец ученика в свою руку, педагог «извлекает» им звук из рояля. С ростом профессиональных навыков учащихся такого физического контакта с педагогом становится меньше, однако сказать, что в звене высшего профессионального образования, то есть в бакалавриате, специалитете, магистратуре и аспирантуре, физический контакт полностью отсутствует или заменяется исключительно вербальными пояснениями — нельзя. Таким образом, представить себе обучение музыки, как дистанционную дисциплину не представляется возможным. Разумеется, формат онлайн-занятий, таких как проведение мастер-класса или открытого урока вполне может существовать, принося пользу большому количеству музыкантов, как педагогов, так и студентов. «Традиции русской фортепианной школы продолжает и нынешнее поколение педагогов-пианистов. Но в условиях последних зачастую острее возникает необходимость в поиске дополнительных форм и методов работы» [1, 3].

В современных реалиях, учитывая необходимость проведения уроков в онлайн-режиме в различных формах и проявлениях, педагогу приходится находить самые разнообразные пути выхода из сложившейся ситуации, стараясь помочь обучающемуся в решении его исполнительских проблем. Для начала необходимо определить, какие именно проблемы могут возникать на дистанционном обучении.

Самая большая, на взгляд автора, проблема заключается в том, что видеосвязь зачастую не дает оценить преподавателю полноту звуковой палитры исполняемого учащимся произведения. Динамический рисунок произведения не передается видеосвязью ясно и четко, возможности градации динамических обозначений довольно скудные. Большинство учащихся воспринимают музыкальный

текст произведения как исключительно нотный, без учета даже выписанных композитором или редактором динамических обозначений — *forte*, *piano*. Те, кто замечает динамические нюансы произведения считают, что эти обозначения нивелируют фразировку, считая, что, следуя обозначению композитора или редактора, делать *crescendo* или *diminuendo* не является необходимостью. В условиях реальных занятий «плоская» фразировка заметна сразу и достаточно нескольких пожеланий педагога для исправления данного недочета в исполнении музыкального произведения. В условиях видеосвязи и онлайн-уроков, в связи с искажением звука даже на самых высоких интернет-скоростях, получить полное и достоверное понимание динамической градации в исполнении обучающегося преподавателю практически невозможно. Для того, чтобы обучающийся сам услышал динамический рисунок, педагогу необходимо дополнительно обратить на это внимание в виде задания. В медленном темпе проиграть фразу произведения, определенную границами лиги, одной рукой, утрировано усиливая или убирая звук с каждой последующей нотой. В качестве динамических градаций используя обозначения от *ppp* до *fff*. Такой способ помогает ученику обратить внимание на разнообразие динамических обозначений, так как довольно часто исполнители воспринимают динамические указания только в виде *forte* и *piano*, забывая о разнообразных промежуточных динамических обозначений, например, *pp* и *mp*, или *mf* и *ff*.

Так же, в качестве задания на развитие динамического разнообразия, студент может записать фрагмент произведения в виде аудиофайла. Такая запись, как правило, не делается с первого же дубля, начиная записывать себя на аудио, обучающийся более внимательно и критично подходит к своему исполнению, зачастую замечая свои недостатки самостоятельно. Кроме этого, запись дает педагогу больше представления о динамике произведения, чем связь в онлайн-режиме, так как искажения звука и задержек по времени в аудиофайлах значительно меньше.

Следующей проблемой, возникающей при вынужденных онлайн-уроках, является невозможность оценить степень технической свободы исполнителя. Определить зажатость рук, кисти, локтя или плеча, обучающийся не всегда в состоянии сам. Если визуально на уроке педагог может обращать внимание на зажатость со всех сторон, то видеоурок не дает такой возможности. Для

оценки технической свободы обучающегося необходимо ставить средство видеосвязи на отдалении, для того чтобы педагог мог видеть руки исполнителя. В виде задания, можно попросить ученика взять себя пальцами левой руки под кисть правой. Постараться освободить правую руку, опустив локоть и плечо вниз, при этом совершить движения локтем к корпусу. Запись видео исполнений фрагментов музыкальных произведений также помогает обучающемуся обратить внимание на технические недочеты. Видеозапись фрагментов произведений камерой, установленной на уровне кистей исполнителя, помогает оценить свои движения пальцами и запястьем, убедиться в правильности или неправильности движения кистью, техническими особенностями подкладывания и подмены пальцев, напряжения или зажатости в первом или пятом пальцах.

Дистанционные варианты обучения следует направлять на развитие исполнительской самостоятельности студентов-инструменталистов. Полезными являются задания на поиск исполнительских интерпретаций того или иного музыкального произведения. В ситуации периода дистанционного обучения, провести полноценное занятие с камерными ансамблями не представляется возможным. Ансамблевое исполнительство предполагает исключительно очную форму занятий и исполнения музыкальных произведений. В условиях самоизоляции и карантинных мер, проведение очных занятий было запрещено. При этом, останавливать учебный процесс тоже было нельзя. Преподавателям ансамблевых дисциплин необходимо было найти пути и способы решения исполнительских ансамблевых задач в условиях, поменять которые было невозможно. Единственный вариант доступной коммуникации со студентами дисциплины Камерный ансамбль или Ансамблевое исполнительство в период самоизоляции стали интернет-конференции в различных приложениях на телефонах, планшетах, ноутбуках и других видах техники. В связи с невозможностью синхронного исполнения произведения в режиме онлайн, вариантом, максимально приближенном к реальному исполнению стало использование аудио- и видеофайлов, записанных каждым из участников камерного ансамбля. В качестве задания студенту пианисту предлагалось сделать аудио- или видеозапись фрагмента своей партии, например, экспозиции первой части исполняемого камерного произведения и отправить полученную аудио- или видеозапись другим участникам ансамбля, напри-

мер, студенту-струннику. В свою очередь, задание студента-струнника было следующее: необходимо было прослушать аудиофайл, постараться сыграть свою партию вместе с воспроизведением полученного файла, используя его как своеобразную «минусовку» произведения. Далее следовало задание записать свое исполнение под аудиофайл и отправить полученные варианты студенту-пианисту и педагогу по дисциплине. В следующем варианте задания струнник и пианист менялись местами. После прослушивания записей, в режиме конференц-связи со всеми участниками ансамбля и педагогом обсуждалось удобство исполнения, совпадение в агогике, в ритмических рисунках, в штрихах, в понимании интерпретации музыкального произведения всеми исполнителями. Такое задание оказалось достаточно эффективным в развитии музыкального восприятия каждого из ансамблистов, так как заставляло слушать партнера по ансамблю очень внимательно, стараясь играть «под него», понимать замысел партнера.

Следующим вариантом задания во время конференц-связи с педагогом было обсуждение различных исполнительских трактовок музыкального произведения, выбранного для разучивания в ансамбле. В сети интернет находится большое количество самых разнообразных исполнительских интерпретаций практически всех камерных произведений. В связи с этим, студенты могут выбрать наиболее убедительные (или наоборот, неубедительные) на их взгляд варианты трактовки произведений, либо фрагментов этих произведений, представить выбранные варианты на конференц-связи и обсудить их с педагогом и коллегами по ансамблю.

Разумеется, такие конференц-связи не могут заменить живого общения. Соединить партии в режиме онлайн невозможно даже при очень высокой скорости интернета. Однако, за неимением других видов общения в условиях самоизоляции, необходимо попытаться извлечь максимум пользы для развития профессиональных качеств студента-инструменталиста. Нельзя оставлять студентов без внимания педагога, хотя бы в режиме онлайн-занятий и видео-конференций. Как показала практика дистанционного обучения, студентам в условиях самоизоляции не хватает общения со своими однокурсниками и с педагогами.

Список литературы:

1. Антонова М. А., Печерская А. Б. Развитие самостоятельности студентов в процессе фортепианно-исполнительской подготовки / М. А. Антонова, А. Б. Печерская // Bulletin of the International Centre of Art and Education. — 2019. — № 2. — С. 7.
2. Заболотская И. В. Новые информационные технологии в музыкальном образовании: дис. ...канд. пед. наук. — СПб., 2000. — 196 с.
3. Ключкова Е. Ю. Основные направления процесса интеграции дистанционного и традиционного музыкального образования // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы V Международной научно-практической конференции (г. Москва, 13 марта 2014 г.). — М., 2014. — С. 39–42.
4. Ключкова Е. Ю. Информационные технологии в структуре современного музыкального образования // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19703> (дата обращения: 17.07.2020).
5. Цареградская Т. Компьютер в музыкальном образовании: путь в будущее? Музыка и электроника. — 2004. — № 3. — С. 2–3.



МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

MUSICAL LITERATURE IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS IN DEVELOPING LEARNING

ЛАПКИНА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА

LAPKINA OLGA YUREVNA

преподаватель музыкально-теоретических дисциплин ДМШ № 1 им. П. И. Чайковского (Владикавказ)

teacher of music theory at the P. I. Tchaikovsky Children's music school № 1 (Vladikavkaz)

Ключевые слова: музыкальная литература, развивающее обучения, музыкальное сознание.

Keywords: musical literature, educational development, musical consciousness.

Аннотация. В статье рассматривается значение предмета «Музыкальная литература» в детских музыкальных школах и детских школах искусств. Описываются формы работы, необходимые для развития и формирования музыкального сознания.

Annotation. This manuscript discusses the value of the subject «Musical Literature» in the Children's Music School and Children's Art School, and also describes the forms of work necessary for the development and formation of musical consciousness.

Роль предмета «Музыкальная литература» в детском музыкальном воспитании переоценить невозможно. Именно этот предмет решает главную задачу ДМШ и ДШИ — формирование музыканта. Не только человека, профессией которого станет музыка, но и того, кто будет ценить, понимать и любить музыку всю свою жизнь.

В последние десятилетия ведется активный поиск новых подходов к повышению качества пре-

подавания данного предмета. Уровень развития современного общества предъявляет требования к уровню развития учащегося ДМШ и ДШИ как гармонично развитой личности, обладающей высоким эстетическим вкусом, широким кругозором, большим творческим потенциалом, а также активным музыкальным сознанием.

Сознание, как философская категория, является одним из фундаментальных понятий, обозначающих высшую форму деятельности человека,

способного воплощать в субъективных переживаниях события внешнего мира и собственное место в нем. Музыкальное сознание можно трактовать как умение мыслить элементами музыкальной речи, структурными основами семантики в музыке, понимать ее интонационный язык. Именно активность музыкального сознания обуславливает духовную потребность человека в общении с музыкой.

В процессе изучения музыкальных сочинений основной задачей является погружение в образный мир сочинения, умение не только слушать, но и слышать. Развитие этого умения происходит благодаря следующим принципам, выделенным в научно-методической литературе:

- постижение произведения как целостного композиторского замысла;
- активно-деятельностное восприятие;
- эмоциональный подход;
- аксиологический подход;
- усвоение духовных ценностей произведения;
- интеграция разных форм творческой деятельности.

На практике реализация этих принципов представляет собой модель целостного освоения музыкального произведения, художественно-педагогический цикл различных форм и методов работы с учащимися. Это позволяет постепенно и целенаправленно достигать основной цели — развивать способность слышать музыку и понимать ее язык. Вариативное освоение помогает учащимся проникнуть в суть произведения, понять его драматургию, прочувствовать круг образов, углубить эмоциональный и интеллектуальный отклик на содержание произведения.

Изучение музыкальной литературы несет в себе, как минимум, две составляющие. Одна из них — это профессиональный подход, изучение терминологии, структуры произведения, его формы, жанровой принадлежности, элементов музыкальной речи и др. Вторая — это умение прочувствовать произведение, проникнуть в его эмоциональную сферу, понять и быть сопричастным к замыслу композитора, проецируя при этом образную сферу на собственные переживания и личный опыт.

Учащиеся, прикасаясь к шедеврам музыки, не только приобщаются к классическому наследию, но и формируют свой, особый эстетический вкус. Аккумуляцию навыков слушания и анализа

можно назвать внешним восприятием, а развитие навыков сопереживания, понимания образно-ассоциативного плана — внутренним. Преподаватель должен учитывать обе стороны восприятия, используя в работе разные формы деятельности. При прослушивании произведения можно применять различные способы словесного и письменного описания, сравнения разных интерпретаций, работать с различными схемами и карточками, с пластическим самовыражением «видения» музыки, использовать в качестве изобразительного ряда иллюстрации или собственные рисунки, проводить аналогии с литературными произведениями или писать сочинение на тему произведения и т. д. Главное — работа на уроках музыкальной литературы требует определенного напряжения, мобилизации всех ресурсов памяти, восприятия и мышления. Таким образом, залогом успешного обучения является активизация деятельности учащихся. В современной музыкальной педагогической литературе последние годы часто возникают дискуссии по поводу методики преподавания музыкальной литературы в музыкальной школе. В свете этих обсуждений меняется и взгляд на роль преподавателя в учебном процессе. Сегодня основным методом проведения урока становится беседа, а не объяснение, то есть преподаватель должен, прежде всего, создавать ситуацию, формулировать проблему, стимулирующую активную деятельность учащихся, развивая их творческий потенциал. Именно поэтому такая система организации обучения, заложенная в образовании Выготским еще в 30-е годы XX века, носит название развивающего обучения и становится востребованной в настоящее время и в музыкальном образовании.

Процесс музыкального обучения — явление многоуровневое и многостороннее и несет в себе огромный резерв профессионального и общего развития обучающихся. Особенностью развивающего обучения является быстрый темп процесса обучения при увеличении объема учебного материала и теоретических знаний, акцентирование на самостоятельности учащихся, а также развитие их творческих навыков. Развивающее обучение взаимообусловлено связью приобретенных знаний, навыков и умений с эмоциональным фоном и практической деятельностью, сопровождающими и укрепляющими процесс познания, при котором необходимо учитывать атрибуты основных психических процессов — внимание, воображение, восприятие, память. Именно в процессе развива-

ющего обучения они могут получить более эффективное и интенсивное развитие.

Этот деятельностный тип обучения предполагает совершенствование творческих способностей учащихся. В решении этой задачи может помочь применение самых различных методов работы: эвристического, ассоциативного, метода создания композиций, методов пластического и графического моделирования, методов активизации логического мышления и др. Совокупность разных форм и методов педагогического процесса обуславливает разностороннее и многоуровневое общение учащихся с миром музыки, формирование собственной системы музыкальных ценностей.

Необходимым условием, углубляющим знание предмета, является формирование самостоятельного, критического мышления, что требует определенной глубины восприятия, способности анализировать, вычленять существенное, сравнивать и делать выводы. Впоследствии, именно благодаря таким, уже вполне профессиональным навыкам, развивается интерес к серьезному постижению музыки.

Необходимо отметить, что в процессе изучения предмета «Музыкальная литература» происходит формирование и развитие таких качеств и способностей учащихся, которые необходимы в любой музыкальной дисциплине. Перечислим некоторые из них: эстетический вкус, способность интеллектуального отклика и эмоциональной отзывчивости детей, осознанное восприятие музыкальных произведений и творческие способности, образно-музыкальное мышление, навык анализа музыкальных произведений, знание выразительных средств музыки и особенностей музыкального языка в различных формах и жанрах, умение работать с нотным текстом, навык использования полученных знаний в исполнительской практике, умение рассказывать о музыкальном произведении с использованием профессиональной терминологии, развитие определенного типа мышления — исторического (учащиеся должны ориентироваться в последовательной смене культурных эпох, основываясь не только на произведениях музыкального искусства, но и ориентируясь в смежных искусствах и литературе). Итогом всего вышеперечисленного может явиться становление музыкального сознания достаточного высокого уровня.

Основным фактором, влияющим на совершенствование, успешное становление музыкального сознания учащихся является, прежде всего, развитие авторского преподавательского мышления, основывающегося на новых педагогических задачах, способного моделировать собственные программные и методические требования. Например, использование новых методов, обеспечивающих развивающее обучение, может стать важной предпосылкой успешного решения задач музыкального образования.

Поиск новых форм и методов работы может явиться для самих преподавателей воистину увлекательным занятием, поможет сделать уроки по-настоящему интересными и разнообразными и, как следствие, добиться лучших результатов в процессе обучения.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
2. Герасимова И. А. Музыкальное понимание. // Сб. Эволюция, культура, познание. — М.: 1996.
3. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей: Музыкальные способности. — М.: Таланты — XXI век, 2004.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: 1981.
5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003.



МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ГАРМОНИЯ, ФАКТУРА, ФОРМА¹

MUSIC TRAINING: HARMONY, TEXTURE, SHAPE

БАЗАРНОВА ВАЛЕРИЯ ВЛАДИМИРОВНА
BAZARNOVA VALERIA VLADIMIROVNA

заслуженный учитель Российской Федерации, преподаватель Академического музыкального училища при Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского (Москва)
honored teacher of the Russian Federation, teacher of the Academic music college at the Moscow state conservatory P. I. Tchaikovsky (Moscow)

Ключевые слова: сложность функциональных связей, дифференцирующие местные связи, переменные ладовые структуры, мелодические тоники.

Keywords: the complexity of functional relationships, differentiating local connections, variable modal structures, the melodic tonic.

Аннотация. В статье затрагивается вопрос о различных национальных истоках музыкального языка первых произведений начала XX в. Упоминаются произведения наиболее значимые для этого времени, в числе которых выделяются романсы и анализируются наиболее значительные стороны музыкального языка величайшего русского гения Сергея Васильевича Рахманинова (1873–1943), на судьбе которого так трагически отразились страшные стороны этого жестокого времени.

Annotation. The article deals with the question of various national origins of the musical language of the first works of the early twentieth century. The works that were most significant for this time are mentioned, among which romances are singled out and the most significant aspects of the musical language of the greatest Russian genius Sergei Vasilyevich Rachmaninoff (1873–1943) are analyzed, whose fate was so tragically affected by the terrible aspects of this cruel time.

Имеющий уши,— да слышит.
Евангелие от Матфея.
На стр.: 15–24

И вот, наконец, мы вступаем в новый век, в эпоху высочайших достижений и находок в науке и в искусстве, в эру страшнейших катаклизмов, революций и мировых войн, в страшное время подделок и обманов, беззащитного уничтожения себе подобных,

оправдываемого различными расовыми теориями и правом силы, попирающим человечность, красоту и разум... Как справедливо заметил еще лет шестьдесят назад великий русский композитор Петр Ильич Чайковский: «...доживши до очень зрелого возраста, я ни на чем не остановился, не успокоил своего тревожного духа ни на религии, ни на философии. Право, было бы отчего с ума сойти, если б не музыка. Вот, в самом деле, лучший дар неба для блуждающего в потемках чело-

Продолжение. Начало см. в журнале «Учитель музыки» № 4 за 2018 г., №№ 1–4 за 2019 г., №№ 1–2 за 2020 г.

© Базарнова В. В., 2020

вечества. Она одна только просветляет, примиряет и успокаивает. Но это не соломинка, за которую только едва хватаешься, это верный друг, покровитель и утешитель, и ради его одного стоит жить на свете» (письмо к Н. Ф. фон Мекк из Вены, от 23 ноября/5 декабря 1877 г.) [1]. Для многих и в годы двадцатого века именно музыка оказывается спасительной путеводной звездой, позволяющей жить и созидать, создавать новые значительные произведения искусства, а для любителей, посетителей концертных аудиторий, для простых слушателей и подлинных ценителей — источник наслаждений, размышлений, суждений о жизни, о ценности красоты человеческого духа, о неиссякаемости творческой энергии и силы жизни.

Жизнь течет, не делясь на столетия. И вот, в двадцатом веке уже зрелыми композиторами вступают 56-летний патриарх русской музыки, офицер русского флота, профессор Петербургской консерватории, редактор изданий многих произведений своих соратников по «Могучей кучке», автор уже десяти опер, в том числе шестой оперы «Садко» (1897, Русская частная опера), поставленной в этом году В. Черняковым в Большом театре, — **Николай Андреевич Римский-Корсаков** (1844–1908) [2], «Сказка о царе Салтане» которого была поставлена в первый год нового века, а последние оперы — «Кашей бессмертный», «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии», — в чем-то провидчески предвосхитили новые повороты русской истории. В эти же годы 44-летний **Сергей Иванович Танеев** (1856–1915) [3], о романах которого уже было сказано несколько слов, создает уникальную для того времени оперу «Орестея» по Эсхилу (1894), углубленно философские кантаты «Иоанн Дамаскин» на отрывок из текста поэмы Алексея Константиновича Толстого (1884) и «По прочтении псалма» (1915), на текст Алексея Хомякова; уже порывает с земным притяжением и устремляется в Космос 18-летний **Александр Скрябин** (1871–1915) [8]; 45-летний **Анатолий Константинович Лядов** (1855–1914) [4], «отмечает» новый век созданием ярких, сжатых, немногословных оркестровых симфонических картин, посвященных народной русской тематике — характеристичной, острой «Бабы-Яги» (1904), очаровательной, кокетливой, стремительно пролетающей мимо нас «Кикиморой», сказочно зачарованным «Волшебным озером» (обе в 1909), небольшой, но точно отобранной, разнообразной антологией «Восемь русских народных песен» (1906). На 10 лет мо-

ложе Лядова был его друг, профессор и с 1905 года первый избранный директор Петербургской консерватории, с 1888 года дирижер Русских симфонических концертов, выступавший почти во всех крупных городах мира, автор семи квартетов, многочисленных симфонических поэм, фантазий и увертюр и, прежде всего девяти великолепных, разнохарактерных симфоний, шесть из которых были созданы еще в XIX веке (1881–1896) — **Александр Константинович Глазунов** (1865–1936) [5].

Создателем масштабных, значительных, характерных по интонационному строю десяти симфоний (1884–1909) на грани веков предстает перед нами 40-летний высоко ценимый в Гамбурге, Праге, Лейпциге, Мюнхене, Будапеште, Петербурге, Вене, Нью-Йорке и других городах мира дирижер **Густав Малер** (1860–1911) [6], о котором писал П. И. Чайковский в январе 1892 года из Гамбурга своему племяннику Владимиру Львовичу Давыдову: «Кстати, здесь капельмейстер не какой-нибудь средней руки, а просто **гениальный** и сгорающий желанием дирижировать на первом представлении. Вчера я слышал под его управлением **удивительнейшее** исполнение «**Тангейзера**». Певцы, оркестр...режиссеры, капельмейстер (фамилия его **Малер**) — все влюблены в «Евг. <ения> Он. <егина>» [1].

В это же время на европейских эстрадах появляются первые симфонические поэмы на сюжеты финского эпоса («Куллерво-симфония», 1892, «Сага», «Туонельский лебедь» и «Возвращение Лемминкяйнена», 1896, «Финляндия», 1899) и разнохарактерные, выразительные, значительные семь симфоний (1898–1924) **Яна Сибелиуса** (1865–1957) [7].

Клод Ашиль Дебюсси (1862–1918) [9], некоторые произведения которого мы вспоминали в предыдущей статье, достиг уже тридцати восьми лет и создал такие всем любителям музыки известные шедевры как оркестровые Прелюдию К Послеполуденному отдыху Фавна, по эклоге С. Малларме (1892–1894), «Ноктюрны» (1897–1899), на грани веков он завершает лирическую драму «Пеллеас и Мелизанда» по Морису Метерлинку (1893–1902), Три симфонических эскиза «Море» (1903–1905), впереди у него еще балеты, инструментальные и многочисленные фортепианные произведения, среди которых и две тетради Прелюдий для фортепиано, которые мы также упоминали раньше. Другой гениальный француз, баск по матери, **Морис Равель** (1875–

1937) [10], ученик Габриэля Форе, к началу XX века уже выступает с исполнением своих оркестровых (увертюра «Шехеразада») и фортепианных произведений, среди которых особое внимание публики привлекли благородная красота «Паваны почившей инфанте» (1899), искрящаяся, красочная, легкая и чистая «Игра воды» (1901). Впереди композитора ждет сотрудничество с Дягилевым, с Идой Рубинштейн, а также участие в качестве шофера военной машины во время Первой мировой войны, а нас еще будут радовать его шедевры балет «Дафнис и Хлоя» (1907–1912), остроумнейшая опера «Испанский час» (1907), своеобразно и затейливо иллюстрирующая вокально-поэтические жанры, веселая феерия для детей «Дитя и волшебство» (1923), великолепные оркестровые шедевры — «Испанская рапсодия» (1907), трагическая хореографическая поэма «Вальс» (1920), знаменитое «Болеро» (1928), два значительных фортепианных концерта (1931), множество любимых концертирующими пианистами фортепианных произведений, таких, как Сонатина (1905), цикл из шести довольно развернутых пьес «Отражения» (1905), три поэмы «Ночной Гаспар» или «Призраки ночи» (1908), Благородные и сентиментальные вальсы (1911), сюита «Гробница Куперена» (1917) и «Три песни Дон Кихота», удивительно точные по выразительности, характеристичные, остроумные, достойно завершающие творческий путь композитора. (Пример 1, 2)

Развитие музыкальной культуры в России также не сокращается, а в чем-то даже активизируется в начале XX века. Говоря о высочайшей культуре романса, в том числе и русского романса, мы не можем не вспомнить огромный и беспредельно ценный массив романсов **Сергея Васильевича Рахманинова** (1873–1943), в котором сконцентри-

рованы многие значительнейшие находки в области музыкального языка, интонационной выразительности, гармонии [11, 12, 13, 14].

В романсе «Утро» (ор. 4 № 2, 1892) это и яркое, направленное к диэзам, к Ми мажору — к тональности света, огня (сцена заклинания огня Вотана в тетралогии Вагнера, «Утро» Грига из музыки к драме Ибсена «Пер Гюнт», поэма «К пламени» Скрябина) — соотношения мажоро-минора, и аккорд доминанты к параллели (мажорное трезвучие III ступени) в составе нонаккорда основной тональности — Фа мажора в заключительной каденции. После контрастного плавного хроматического последования прерванных оборотов и энгармонических подмен предыдущего раздела эти простые по структуре и окраске и яркие

Пример 1

Moderato (♩ = 208)

p

Kor - Si

- да от зем-ной кру-го - вер-ти у - ста-лось вдруг о - хва-тит вас,
vous me di-siez que la ter-re a tant tou-r-ner vous of-fen-sa,

Пример 2

pp

O,
O,

pp

Ду-ль-ци - не - я!
Dul-ci - né - e.

по соотношению с тоникой аккорды особо выделяются и запоминаются.

В романсе этого же года «Не пой, красавица...» на слова Пушкина утонченная восточная хроматика прерванных оборотов и предельно плавных, не прерывающихся мелодических нисходящих линий всех голосов, а также напряженные достаточно длительные в масштабе формы органнне пункты Доминант к основной тональности и к тональности субдоминанты, создают удивительный накал напряжения и раскрывают трагический подтекст стихотворения, подчеркнутый натуральной, несомненно русской каденцией. (Пример 3)

В хорошо всем знакомом романсе 1893 года, ор. 8 № 5 «Сон» на стихи А. Плещеева из Гейне появление отдаленной многобемольной тональности мажоро-минора (Соль-бемоль мажор) не только создает эффект призрачности всех благих мечтаний, но и показывает в нескольких функциональных значениях аккорд, малый септ аккорд с ум. квинтой, который уже в эти годы можно уже назвать «Рахманиновской субдоминантой» и который (даже в том же высотном положении) завершает последний романс Рахманинова «Ау!» на слова Бальмонта, (ор. 38 № 6, 1918). (Пример 4, 5, 6)

Контрастен общим радостным настроением ранее названным и большинству тех, которые будут названы позже романсам гениальный восторженный гимн природе, весне, пробуждению жизни романс 1896 года на слова Федора Тютчева «Весенние воды» ор. 14

Пример 3

Пример 4

Пример 5

Пример 6

№ 11, в котором разгул стихий проявляется и в яркости смелых, широких по диапазону и по скачкам мелодических фраз, и больше и мало терцовых соотношениях мажорных трезвучий, в свя-

зях трезвучий однотерцовых, и в напряженных хроматических подчеркиваниях опорных тонов мелодии, в нисходящих повторяющихся коротких настойчивых требованиях, утверждения мажорной тоники с устремленным к полету квинтовым тоном мелодии и в упорном, напряженном восклицании вокальной партии по звукам тонического трезвучия, в мелодическом положении такого звонкого во второй октаве терцового тона. Хочется указать еще и на мягко лиричное последовательное звучание переменных пар всех трех главных функций тональности в романсе 1902 года «**Здесь хорошо...**» ор. 21 № 7, обеспечивающее постоянное колебание света и тени (Ля — фа-диез, Ми — до-диез, Ре — си); и напомнить длительную, на протяжении целой части формы, опору на **доминант септаккорд**, в качестве местной, но достаточно длительно сохраняющей свое главенство, **тоники** и подчиненный доминанте и оттеняющий ее опорность септаккорд II ступени, выполняющий функцию доминанты, в романсе 1906 года, ор. 26 № 10, «У моего окна...», дополненными квинтовыми соотношениями **мелодических тоник** вокальной партии — квинтовыми тонами доминанты и II ступени (звуками ми и си).

Переменность «доминантового лада» часто наполняет внутренним стремлением, порывом, долей неустойчивости некоторые произведения Сергея Васильевича. Назову, кроме указанного романа, Прелюдию си-бемоль минор, доминанта в которой разрешается в тонику лишь в самых последних тактах, а также построенный на том же опорном аккорде романс ор. 38 № 2, «К ней» на слова Андрея Белого. В романсе же на слова Алексея Толстого «**Есть много звуков...**» ор. 26 № 1 1906 года, почти программного для любого творца — композитора, поэта, художника, — значительность смысла текста подчеркивается почти речитативностью вокальной партии, предельной плавностью мелодических линий всех голосов музыкальной ткани, углубленностью, нестандартностью гармонических красок в хроматических прерванных оборотах с участием увеличенных трезвучий, в потемнении колорита при сменах тональностей одноименными минорами (Ре-бемоль мажор — до-диез минор, Ми мажор — ми минор), в диатонической связи тональностей на расстоянии (ми минор — Ре мажор), даже в «многозначности» бемольных и диезных тональностей, в пассивном их энгармонизме. (См. Приложение)

Удивительны своей многозначностью последние романсы композитора. Переменные ладовые

структуры с несколькими подразумеваемыми тоническими центрами слышны и в романсах «Сон», ор. 38 № 5 на слова Ф. Сологуба, и в удивительном своей страстностью, призывностью и яркостью, а также сложностью гармонических связей, многосоставностью тональных устоев и аккордовых вертикалей в романсе «**Ау!**» на слова Константина Бальмонта, ор. 38 № 6, завершающем российский период жизни Рахманинова.

Не могу не вспомнить знаменитый «Вокализ», с буквально поступенной сменой мелодических опор, с малотерцовыми ячейками, напоминающими нам истоки музыкального языка композитора — мелодии знаменного распева. Национальная основа творчества Рахманинова проявилась и в выборе авторов текстов романсов, среди которых мы находим имена практически всех крупнейших русских поэтов. Неоднократно обращался композитор к стихам Алексея Толстого, Федора Тютчева, Пушкина, Фета, Полонского, Плещеева, Мережковского, в романсе «Мы отдохнем» ор. 26 № 3 1906 года звучит текст из пьесы «Дядя Ваня» Чехова, в жанре романса написано и письмо Рахманинова к Станиславскому от 14 октября 1908 года.

Любой из романсов этого удивительно почвенно русского композитора заставляет нас вспомнить и явственно почувствовать, несомненное единство с красотой и емкостью поэзии серебряного века русской культуры, с ностальгией рассказов Чехова и Бунина, с лирикой романов Тургенева, с эпической масштабностью эпоев Льва Толстого, выросшим из той невиданной высоты русской культуры, оттуда, где «на портретах строги лица и тонок там туман седой», где «стал бронзой Пушкин молодой», где «то, что навсегда ушло, чтоб навевать сиреням грезы», как писал один из директоров лицея, любимый поэт Анны Ахматовой Иннокентий Анненский (1856–1909).

Перевод (пересказ, «перегармонизация») поэтом стихотворения Гёте мы вспоминали в статье в журнале № 1, 2020. В связи с этим хочется затронуть также вопрос о характере перевода его стихотворений на новый язык. Так же, как композитор, создавая романс музыкальной интонацией, оттенками, ритмикой, выделяет и подчеркивает определенные фразы стихотворения, выявляет стороны его общего характера, также и переводчик, «пересочиняя» текст на новом языке, акцентирует и общую направленность стихотворения, и оттенки составляющих его образов. Мы все хорошо помним прекрасный перевод этого же сти-

хотворения Гёте М. Ю. Лермонтова — «Горные вершины спят во тьме ночной...», ценим мягкость и плавность стиха, умиротворяющую, спокойную, светлую окраску пейзажа, положительную направленность отрицаний («не пылит дорога, не дрожат листья») и тот целостный покой и свет, которые наполняют стихотворение Лермонтова. Иннокентий же Анненский в своем переводе создает картину совершенно иную, полную мрака, безысходности, предначертанности и неизбежности исхода.

Сменим тональность более близкую характеру перевода Лермонтова и изысканному стилю поэзии Анненского, его удивительному воспоминанию о Царском селе и, действительно, «улыбнемся мы сквозь слезы», читая стихи Блока и Есенина, слушающая гениальные творения С. В. Рахманинова, воплотившего как никто другой истоки и интонационные основы русских народных и культовых песнопений, сложнейшую многосоставную природу его музыкального языка, тончайшую нюансировку его выразительности.

Удивительны своей утонченностью, внутренней сложностью функциональных связей, неоднозначностью выявления тонических центров и опорных мелодических тонов романсы, Этюды-картины, Прелюдии и даже Концерты и Симфонии Рахманинова. При любом масштабе произведения, при неоднозначности выявления предельно ясной централизации, устойчивости целостной тональной структуры, звучание насыщается множественностью связей, тяготений, стремлений, создающих в этом значительном крупном плане свои насыщенные смыслом мини-обороты, часто в объеме малых терций, секунд, как бы нано интонации, тончайше дифференцирующие звучания и наполняющие неповторимым «Рахманиновским» своеобразием и нередко мучительным слиянием тоски и покоя, красоты и проникновенности произведения этого величайшего русского мастера.

Список литературы:

1. Чайковский П. И. Переписка с Н. Ф. фон Мекк. Полн. собр. соч. П. И. Чайковский. — М., 1940–1990.
2. Степанов О. Б. Римский-Корсаков. / Музыкальная энциклопедия. — М., 1978. Т. 4.
3. Корабельникова Л. З. Танеев. / Музыкальная энциклопедия. — М., 1978. Т. 5.
4. Кандинский А. И. Лядов. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1976. Т. 3.
5. Келдыш Ю. В. Глазунов. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1973. Т. 1.

6. Барсова И. А. Малер. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1976. Т. 3.

7. Сальберг М. А. Вачнадзе. Сибелиус. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1978. Т. 4.

8. Житомирский Д. В. Скрябин. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1978. Т. 5.

9. Кремлев Ю. А. Дебюсси. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1975. Т. 2.

10. Смирнов В. В. Равель. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1978. Т. 4.

11. Келдыш Ю. В. Рахманинов. // Музыкальная энциклопедия. — М., 1978. Т. 4.

12. Брянцева В. С. В. Рахманинов. — М., 1962.

13. Соловцов С. С. В. Рахманинов. — М.-Л., 1969.

14. Воспоминания о Рахманинове. / Сост и ред. Э. А. Апетян. — М., 1974. Т. 1–2.

От редакции. Приносим извинения нашим читателям за нотные фрагменты, данные в другой тональности (примеры а) и б) на стр. 66, 67), размещенные в № 2 за 2020 г. Очень бы хотелось, чтобы любознательный читатель перетранспонировал примеры, чтобы разобраться в этом достаточно сложном для XIX века языке или нашел этот романс в упоминавшейся в статье тональности. Кроме того, уверены, что прослушав сохранившуюся запись 20-х годов XX века с Мэри Тейд (любимой Мелисанды Дебюсси) и А. Корто этого романса, читатель получил бы одно из самых ярких и запоминающихся музыкальных впечатлений.



М. С. и А. М. Керзиным

Приложение

ЕСТЬ МНОГО ЗВУКОВ...

Слова А. К. Толстого

С. Рахманинов
Соч. 26 № 1

Adagio ♩ = 46

p

Есть мно-го зву-ков в серд - ца глу - би - не, не - яс - ных

p sempre legato

ten. *cresc.*

дум, не-пе-тых пе-сней мно - го; но за-глу - ша-ет веч - но их во

p un poco cresc.

мне за - бот не-молч-ных скуч - на-я тре-во-га.

mf dim. p dim.

Все произведения, представленные в журнале «Учитель музыки», печатаются с образовательными целями.

mf *poco più mosso ed accel.*
cresc.
Тя - жел е - е не - про - ше - ный на - пор, из - дав - на

p *cresc.*

f *un poco rit.*
cresc.
серд - це с жиз - ни - ю бо - ро - лось, но жизнь шу - мит, как

mf *cresc.* *f* *cresc.*

ff *poco meno mosso*
dim.
ви - хрь ло - мит бор, как ро - пот струй, так шеп - чет серд - ца го - лос.

p *dim.* *cantabile*
mf

pp *dim.*

СОВАВТОР-ИСПОЛНИТЕЛЬ. О МУЗЫКАЛЬНО-ЛИТЕРАТУРНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА СОЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

CO-AUTHOR-PERFORMER. ON THE MUSICAL AND LITERARY INTERPRETATION OF WORKS WHEN LEARNING TO PLAY A SOLO INSTRUMENT

Синицына Ирина Юрьевна
SINITSYNA IRINA YURIEVNA

педагог дополнительного образования (гитара) ГБУ ДО ЦТ «На Вадковском» (Москва)
teacher of additional education (guitar) SBI AE CC «On Vadkovsky» (Moscow)

Ключевые слова: обучение музыке, интерпретация, выразительность, самовыражение, музыкальная школа, индивидуальность, версификация, музыкальная фразировка, динамика, вдохновение.

Keywords: music training, interpretation, expressiveness, self-expression, music school, individuality, versification, musical phrasing, dynamics, inspiration.

Аннотация. В статье раскрывается вопрос об индивидуализации исполнения музыкального произведения через его словесное осмысление, через нахождение скрытых в музыке смыслов, то есть через собственную интерпретацию музыки. Используется подход, созвучный мыслям Д. Кабалевского о том, что словесные размышления о музыке необходимы на всех этапах мастерства, включая учебный. Исследуются возможности педагога в стимуляции процесса интерпретирования музыки учениками и в организации его индивидуализирования. Отмечается, результативность такой работы в эмоциональном подъеме ученика, повышении его мотивации, развитие чуткости к музыке, а, следовательно, лично окрашенном ее исполнении на пути к «соавторству» с композитором.

Annotation. The article deals with the question of individualization of the performance of a musical work through its verbal interpretation, through finding hidden meanings in the music, that is, through one's own interpretation of the music. We use an approach that is in tune with the thoughts of D. Kabalevsky, that verbal reflections on music are necessary at all stages of mastery, including the educational one. The possibilities of the teacher in stimulating the process of interpretation of music by students and in organizing its individualization are investigated. It is noted that the effectiveness of such work is in the emotional uplift of the student, increasing his motivation, developing sensitivity to music, and, consequently, personally colored its performance on the way to «co-authorship» with the composer.

Музыка — искусство живое, образное. И вместе с тем, музыка это искусство высокой степени абстрактности. А значит, заложенное в ней эмоциональное содержание является для исполнителя некой загадкой, требующей отгадывания, осмысления, размышления. Важность такого размышления не раз подчеркивалась ведущими педагогами-музыкантами, в частности, Д. Б. Кабалевским [3]. За прекрасными гармоничными звуками всегда скрыты важные человеческие смыслы. И полноценно понять музыку без попыток

отыскать эти смыслы, найти подобные содержания внутри своего собственного эмоционального опыта, практически невозможно. Смысловая сущность музыки была предметом внимания Б. В. Асафьева [1], рассматривавшего музыку как «искусство интонируемого смысла». В контексте такого понимания умение ученика найти в музыке свое, значимое для себя содержание, особенно важно.

Собственное осмысление музыкального целого, то есть интерпретация, в музыке всегда индивидуальна, личностна. Из всех видов искусств музыка

наиболее свободна в своем истолковании, хотя и очерчивает известные границы, не позволяя абсолютного произвола. Истолкование, собственный подбор учащимся образов и метафор, соответствующих, по его мнению, воспринимаемому музыкальному содержанию, может стать особенно важным для музыкального развития учащихся. И особое значение здесь приобретает *речь, слово*. Осмысление тесно связано с называнием. Пытаясь перевести содержание музыки на язык слов, учащийся неизбежно включает его в контекст собственной жизни, начинает переживать музыку изнутри, участвуя в заложенном в ней смысловом моделировании. Этот путь развития музыкальности учащихся очень действенный. Потому что востребованной здесь становится не просто эмоциональность ученика, востребована его неповторимость, его цельность, *личностность*. Музыкальное восприятие включается в богатый интерпретационный контекст, построенный на личностных смыслах учащихся, на том, что ценно именно для них.

Создавая собственную интерпретацию, ученик становится *соавтором* произведения, ведь он участвует не только в раскрытии, но и в порождении музыкальных образов и смыслов. Любая творческая деятельность субъектна, она реализует не чьи-то, а собственные смыслы творящего. Разворачиваясь на материале уже написанного композитором произведения, она неизбежно с ним взаимодействует, ведет его индивидуальную обработку, переосмысливает и изменяет то, что уже создано. Интерпретация это всегда сотворчество, соавторство. Оно может быть более удачным и менее удачным, более умелым или менее умелым, даже корявым. Но без него живого процесса не бывает, бывает только тренировка пальцев или простое копирование чужих исполнений, действие по образцу. Если педагог просто покажет «как надо», вдохнув свои эмоции в ученика, то ученик останется в лучшем случае зеркалом, в худшем — марионеткой. Ведь творчество предполагает собственную активность, собственный поиск. В нашем случае результатом такого поиска становится *некоторая сюжетная концепция произведения*.

Ученик, особенно на ранних ступенях обучения, редко способен сделать такую работу самостоятельно. Как минимум, его важно натолкнуть на мысль о том, что его собственное неповторимое осмысление музыки ценно, что оно кому-то интересно, да и вообще разрешено, возможно. Ведь играется уже готовое, написанное композитором произведение.

Интерпретированию, попыткам выразить воспринимаемый смысл музыки в слове на наших уроках уделяется значительное внимание. После ознакомления с произведением и его разбора детям предлагается ряд вопросов, и первый из них — «классический» вопрос о том, *какая это музыка, какое в ней скрыто настроение, какое зашифровано состояние*

души. Грустное, веселое, задумчивое, насмешливое, мечтательное, торжествующее, удовлетворенное, строгое, беспечное, сердитое, тревожное, деловое, ленивое, усталое и т. п. Если ученику трудно подобрать подходящее слово, педагог предлагает несколько характеристик на выбор, включая в свой перечень как относительно подходящие, так и явно неподходящие слова. И стараясь не обозначать и тем более не навязывать своего собственного восприятия музыки. Ведь важно помочь ученику назвать те эмоции, которые возникают именно у него, помочь пробудить желание понять собственные чувства, выстроить собственные ассоциации, возникающие при слушании музыки.

Однако здесь работа только начинается, это лишь затравка к дальнейшему разворачиванию воображаемой ситуации. Ведь дальше педагог предлагает ученику подумать, *чье это настроение*, у кого, в какой ситуации оно может возникнуть. Традиционным детским «не знаю» дело, конечно, не заканчивается. Педагог предлагает варианты: «Это настроение человека или какого-то другого существа? Или вообще состояние природы?» Важно запустить внутренний поиск ребенка. Далее педагог тоже фантазирует, но не в формулировании ответов, а в продумывании вопросов, стимулирующих ученика к разворачиванию ситуации. «А кто этот человек? Он взрослый или еще нет? Какого он возраста? Мужчина или женщина? Мальчик или девочка? А это ты сам или кто-то другой?». Так появляется некоторый *воображаемый субъект — герой*, от имени которого строится дальнейшее повествование. Зачем нужен герой — явный или скрытый? Для того, чтобы в дальнейшем построить его высказывание. Создать фразы, которые помогут воспринять саму музыку как высказывание. А попутно поспособствовать дальнейшей работе над музыкальной фразировкой.

Следующая группа вопросов помогает *конкретизировать ситуацию*, в которой герой испытывает именно те эмоции, которые отражены в музыке. А где этот герой находится? Как он там оказался, почему? Он один или с кем-то? Что он видит? Что делает? Как и прежде, дети, привыкшие к школьным проверкам своих знаний, могут сказать уже привычное «не знаю». И им важно дать понять, что тут знать ничего нельзя, что ситуацию надо услышать в самой музыке, и сделать это могут только они сами, ведь их собственное восприятие неповторимо. В ходе беседы-игры ситуация все больше разворачивается, обрывается подробностями, обретает «фантазийную плотность». А главное, происходит взаимодействие, диалог между внутренним миром композитора и внутренним миром ученика.

Следующий этап — *порождение фраз*. Придуманый ребенком герой обязательно или что-то говорит, или о чем-то думает. О чем? Это не всегда легко сформулировать. Можно предложить ученику

представить себе, что он играет подобную роль в театре или кино. И ему нужно сказать что-то такое, чтобы зрители поняли его состояние. Что именно? Педагог играет или пропевает первую фразу музыкального текста и спрашивает, о чем здесь говорит или думает выбранный герой. У ребенка нет задачи придумать фразы в соответствии с ритмом музыки, думая о полном соответствии каждой речевой реплики героя музыкальной фразе. Для ребенка, особенно начинающего, это запредельно сложно. Ученик говорит обычными словами, прозой. А в обработку этого текста включается педагог. Он очень бережно переформулирует слова ребенка, накладывая их на музыку и следя за тем, чтобы музыкальная фразировка совпадала с речевой. Как правило, это можно сделать, не внося в текст ничего своего и используя только слова самого ребенка. (Навык приобретается быстро). Каждая формулировка предлагается ребенку с вопросом, подходит она или нет, это ли имелось в виду или что-то другое. Если другое, то что именно? Разворачивается диалог, в котором взрослый корректирует формулировки до тех пор, пока они не будут приняты юным автором. Ребенок выражает в словах то, что говорит герой, о чем он думает, что происходит вокруг него, и весь «авторский» материал исходит только от ученика. Функция же взрослого — организация процесса фантазирования, правильное прочтение ритмов, выделение музыкальных фраз, помощь в накладывании речевых фраз ребенка на музыкальные в соответствии с их ритмом. А некоторые дети настолько проникаются радостным для них авторским чувством, что буквально не позволяют взрослому «помогать» им и стремятся сформулировать все фразы самостоятельно. Процесс придумывания становится очень увлекательным, заканчиваясь созданием самостоятельных *музыкальных историй* (см. Приложение).

Создание таких историй требует времени. И конечно, это время урока, которого всегда жалко. Но эффект зачастую просто неоценим, ведь это:

1. Музыкальная мотивация, вдохновение. Фантазирование происходит не при первом знакомстве с музыкой: пьеса до этого должна быть хотя бы разобрана. Ребенку нужно дать время для того, чтобы хорошо познакомиться с музыкой, проникнуть в ее характер. Невербальные моменты не должны перекрываться вербальными, особенно раньше срока. Но после создания истории пьеса для ученика буквально обновляется, начинает восприниматься как что-то более близкое и значимое. Ведь в нее вложены собственные душевные силы. И работать с ней становится интереснее.

2. Новые возможности в технической работе. Созданные на уроках истории становятся очень полезными для совершенствования техники: все ошибки или неточности исполнения теперь могут осмысливаться в рамках придуманного сюжета. Какие поме-

хи могут возникнуть у героя? Они и появляются при тех или иных недостатках игры. Таким же образом можно переформулировать и требования к технике — они могут стать сюжетными.

3. Музыкальная выразительность. Как уже упоминалось, отражение содержания в словесных фразах очень помогает работе над музыкальной фразировкой. Движение речевой фразы совпадает с движением музыкальной фразы, и ученику легче понять и запомнить структуру произведения, легче осмыслить и освоить динамические оттенки. Вот это содержание герою надо сказать тихо. Почему? Видимо, он не хочет, чтобы это все слышали. Может, это его мысли? А может, он осторожен из-за того, что боится кому-то помешать? И вся последующая работа над произведением превращается в увлекательное разыгрывание длинной сказки.

4. Самопознание. Исследователи-психологи много раз говорили о пользе понимания детьми своих эмоций. Интерпретирующий музыку ребенок вслушивается одновременно и в музыку, и в себя. Он приобретает бесценный опыт анализа своих ощущений. Учится выражать, называть эмоции, размышлять над ними. Чувствовать свою индивидуальность, прикасаться к сфере собственных интересов, обнаруживать предпочтения.

5. Творческое развитие в целом. Выполнять задания детям привычно, все они школьники. И «школьный» подход к жизни сопровождает их всюду. Но человек существо творческое, и он не может быть только исполнителем. Соединение обучения и творчества для некоторых ребят становится просто открытием. Они радуются возможности проявить себя, радуются вниманию педагога к своим фантазиям. Обучение проходит в более живой форме. У некоторых ребят появляется своя «любимая» тематика, некий фантазийный мир, внутри которого находят место различные музыкальные настроения. Так, например, моя ученица Полина Л. полюбила придумывать истории из жизни домашних питомцев своей большой семьи — морской свинки и трех собачек. В одной пьесе собачка грустит, глядя в окно; в другой бурно радуется приезду на дачу, в третьей вся собачья компания участвует в соревнованиях, требующих прыжков вверх. В фантазиях Даши К. и Оли Н. было много романтических тем, красивых взаимоотношений прекрасных полусказочных юношей и девушек. В фантазиях мальчиков встречались следы мальчишеских предпочтений: в них фигурировали пираты, ковбои, битвы, путешествия, приключения. У некоторых ребят появлялись даже «наборы» любимых тем, что отслеживается при знакомстве с большим числом их интерпретаций. Игорь Ш. упорно сочинял различные истории про вымышленного Федю — и боевые, и лирические, и смешные.

Появляющееся у ребенка авторское чувство полезно в различных отношениях. Но на уроках оно не

самоценно, ведь прежде всего ученик *вслушивается в музыку*, определяет ее настрой и только после этого находит аналогичное содержание в своем внутреннем мире. Направление фантазирования всегда задается характером разбираемой пьесы и никогда не отходит от этого характера далеко. Так происходит даже в тех случаях, когда ребенок задает произведению «чуждую» тему, наполняет ее своими, необычными образами. Когда героями пьесы становились Скайвокеры и Спайдермены, их переживания были вполне земными и понятными. Вместе с тем дети очень часто соглашались с «родными» названиями пьес и именно их разворачивают в своих фантазиях. Прослеживается даже некоторая динамика процесса фантазирования, говорящая о постепенном приобретении ребенком *готовности следовать авторскому замыслу* композитора. Понятно, что в этом случае, после периода расцвета собственного бурного фантазирования, ценность такой обращенности к замыслу увеличивается, ведь ребенок следует ему не из-за того, что не представляет себе другого, а из желания максимального понимания музыки.

Фантазирование по поводу музыки в целом очень хорошо принимается детьми. Его педагогическими плодами становятся:

- Осмысленное исполнение пьес, грамотная фразировка и т. п.;
- Дополнительная мотивации для работы над техникой игры этих пьес;

• Приобретение творческого опыта самореализации в целом;

• Гармонизация личности. Ребенок радуется чувству востребованности своего внутреннего мира, с интересом педагога к нему. Это не только развивает позитивное отношение к учебному процессу. Появляется ответный, «зеркальный» эффект — *внимание детей к внутреннему миру композитора*. А также к творчеству других учеников, интерпретирующих пьесы;

• Интерес к художественному общению с миром, а также новое отношение как к музыке, так и к слову. Лозунг замечательного детского поэта и педагога В. Левина «от маленького писателя — к большому читателю» [4] здесь ярко обнаруживает свою силу. Дети учатся по-новому любить музыку.

Список литературы:

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1963.
2. Выготский Л. С. Игра в ее роль в психическом развитии ребенка. — Вопросы психологии, 1966, № 6, с. 63.
3. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? — М.: «Советский композитор», 1977. — 256 с.
4. Левин В. А. Воспитание творчества. — М.: Знание, 1977.
5. Синицына И. Ю. Гитарные сказки. Учебно-игровое пособие для начинающих гитаристов. Вып. 1, 2. — М.: Современная музыка, 2011.

Приложение

Уличный клоун

Интерпретация Егора С., 9 лет

Муз. И. Рехин

- Шарик я надувал - Пух! Он лопнул! Я тарел - ки бросал - Бух! Раз-би-лись!

Фокус я по-казывал-у-пал ме-шо-чек! Я влезал полесенке-у-пал в бас-сейн!

А вода-то ледяная... Но бассейн лопнул! Замерзаю, помогите! Лестница ба-бах! Ма-ма!

Строить домик я стал - Бух! Сло-мал-ся! На меня НЛО - БУХ!!!

Этюд

по сюжету Маруси П., 7 лет

«Лето кончилось»

Муз. Ф. Сор

Andante - Ах, как хо-чет-ся... мне под зонтиком в на-шем са-ду си-деть... с но-вой книжеч-кой...

- Ах, как-хо-чет-ся... мне с под-руж-ка-ми... пры-гать, бе-гать и в мя-чик иг-рать...

-Ах! Не-у- же-ли же ле-то за-кон-чи-лось? -Ах! И под дож-ди-ком в шко-лу нам ид-ти?

Страшно нем – ножечко-вдруг там ру-га-ют-ся, мно-го за - да-ний, а от-ды-ха нет?...

Этюд

по сюжету Кости Ш., 9 лет

«Перед сном»

Муз. Ф. Сор

Andante - Сделай, мамочка, мне кроваточку, и уло-жи меня очень ласково...

- Сделай, мамочка, мне кроваточку, скоро я прямо на кресле засну!

И касскажи-ка мне, мамочка, сказочку... И касскажи-ка мне... про дракончиков...

«Жили дра-коны, боль-ше и добрые, и помо-гли по-строить дома!»

ПОБЕГ

Слова Алеши К.

Интерпретация Алеши К., 10 лет

- Как бы мне сбе- жать от- сю- да и в Рос-
си- ю ус- ка- кать! Вот взор- ва- ли дверь сна-
ря- дом - мне ос- та- лось до- ло- мать! И ска-
чу у- же я в по- ле - по- лу- чи- лось у- бе- жать!!!

mf *f* *tr*

The musical score is written on four staves in G major (one sharp) and 4/4 time. It features a melody with various ornaments (accents, slurs, trills) and dynamic markings. The lyrics are in Russian and describe an escape from a dangerous situation.

АНДАНТИНО C-DUR

в интерпретации Насти А., 7 лет

«Щенок»

Муз. М. Каркасси

На- ко- нец- то по- я- вил- ся у ме-
ня смеш- ной ще- нок! Я да- ю е- му со-
сис- ку - он съе- да- ет це- ли- ком! Я да-
ю е- му со- сис- ку - он съе- да- ет це- ли- ком!

The musical score is written on four staves in C major (no sharps or flats) and 4/4 time. It features a melody with various ornaments (accents, slurs, trills) and dynamic markings. The lyrics are in Russian and describe a playful scene with a dog.

ГРУСТНЫЙ ВАЛЬС

в интерпретации Оли Н., 13 лет
«Снежный вальс»

Муз. А. Бойко

Moderato

Посмотри-те, как красиво снег кружится! Посмотри-те, этот миг не повторится! Сохрани-те

1. поскорей на фона-ри! Вы пой-те 2. чудо снежное внут-ри! Ле-тят белоснежные пушин-ки!.. Ле-тят ... Ну как же вам ска-зать! Как же все это выразить слова-ми? -

о-ти-сать? Как это описать? Посмотри-те, как красиво снег кружится! Посмотри-те поскорей на фона-ри - все замерло внутри!.. Как э-то все со-хра-нить,

со-хра-нить?.. Снежный вальс не позабыть!.. FIVII

rit.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

RESEARCH ACTIVITY AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY IN MUSIC LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Алёшечкина Елена Валерьевна
ALESHECHKINA ELENA VALERIEVNA

учитель музыки МБОУ «СОШ № 5» г. Сосногорска Республики Коми
teacher of music of MBEI General school № 5 of town Sosnogorsk, Komi Republic

Ключевые слова: условия, деятельность, саморазвитие, творчество, желание, результат.

Keywords: conditions, activity, self-development, creativity, desire, result.

Аннотация. Статья посвящена исследовательской деятельности на уроках музыки в общеобразовательной школе и во внеурочной деятельности. В материале рассматриваются уровни организации и виды исследовательской деятельности, этапы и условия работы над исследованием. Исследуется необходимость работы учителя над совершенствованием исследовательских способностей учеников, стимуляцией их интеллектуально-творческих возможностей.

Annotation. The article is devoted to research activities in music lessons in secondary schools and extracurricular activities. The article discusses the levels of organization and types of research activities, stages and conditions of work on the research. The article examines the need for teachers to work on improving students' research abilities and stimulating their intellectual and creative abilities.

В ФГОС указано, что одна из важных задач современной школы — это создание условий, удовлетворяющих требованиям для личностного развития каждого ребенка, формирования активной позиции, субъективности учащегося в образовательном процессе.

То есть образовательный процесс должен быть направлен на такой результат учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих задач.

Музыка — это совместное творчество музыканта, учителя и учащегося, где ведущее значение имеют

возможности ученика, его стремление и способность к творчеству, самореализации и самосовершенствованию.

И здесь важное значение имеет исследовательская деятельность, которая может проводиться как на уроках музыки, так и во внеурочной деятельности.

Рассмотрев несколько определений можно прийти к выводу, что «под исследовательской деятельностью понимается целенаправленный процесс, связанный с творчеством и направленный на получение личностью нового знания посредством решения исследовательской задачи» [2].

Главным смыслом исследования учащихся есть то, что оно является учебным и ведет к развитию личности учащегося. То есть исследовательская деятельность способствует:

- саморазвитию (научить себя учиться);
- самоутверждению (утвердить себя в своих глазах и в глазах других людей);
- самоопределению (найти себя);
- самореализации (реализовать себя);
- саморегуляции и самовоспитанию (научиться управлять собой).

Моя задача состоит в совершенствовании исследовательских способностей, стимулируя интеллектуально-творческие возможности учащихся.

Можно выделить три уровня организации исследовательской деятельности:

- 1) педагог сам ставит проблему и намечает пути решения, само же решение предстоит найти ученику;
- 2) педагог ставит проблему, но пути и методы ее решения, а также само решение ученику предстоит найти самостоятельно;
- 3) ученик сам ставит проблему, ищет пути ее решения и находит само решение.

Переход от полностью управляемой педагогом исследовательской деятельности учащихся к самостоятельной исследовательской деятельности это и есть формирование исследовательской деятельности учащихся.

Чтобы выработать навыки исследовательской деятельности, следует правильно организовать учебный процесс.

Так как урок музыки является особенным, то исследования можно разделить на следующие виды:

- 1) исследования с анализом музыкального произведения, выявлением его своеобразия, образа (после прослушивания определяем композиторская музыка или народная, почему? Какой музыкальный образ? Какой жанр? Форма произведения? и т.д.);
- 2) исследования на основе сравнения нескольких произведений (прослушиваем произведения, а затем находим общее и различия, например, ария Кутузова и ария Сусанина 7 класс, «Нянина сказка» П. И. Чайковского и «Сказочка» С. С. Прокофьева 2 класс);
- 3) исследования, предполагающие соединения музыки и других видов искусств (Тема: «Музыка с человеком в горе и радости» по «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого и оперы С. С. Прокофьева. Тема: «Разное воздействие музыки на людей» песня М. Матвеева «Матушка, что во поле пыльно» и картина В. В. Пукирева «Неравный брак» 6 класс);

- 4) исследования, посвященные изучению творчества композиторов и музыкантов, жанров, инструментов («Портреты великих исполнителей» 8 класс, «Музыкальные инструменты» 4 класс, «Оркестр русских народных инструментов» 4 класс).

Исследовательскую работу на уроках можно выстроить по следующей схеме (пример, урок в 5 классе по теме «Путешествие в музыкальный театр. Опера»):

- 1) подготовительная беседа (Давайте обратим внимание на экран. На слайде два столбика слов.

дорога	хор
отдых	вокал
мир	зал
достопримечательности	оркестр
	спектакль
	сцена
	дирижер

Какие ассоциации возникают по словам из первого столбика, а по второму столбику?);

- 2) формулировка учащимися темы урока — исследования (Давайте сформулируем тему урока. Тема урока: «Путешествие в музыкальный театр. Опера»);

- 3) коллективное выдвижение гипотезы (может и отсутствовать);

- 4) постановка вопросов, задач (Как вы думаете, чему мы должны научиться сегодня на уроке? Для вас слова-помощники. (вспомним, изучим, повторим, узнаем, проанализируем, исполним);

- 5) работа с источниками (Я предлагаю вам поработать в группах: 1 группе предлагается из текста в книге О. К. Разумовской «Русские композиторы» выбрать краткие биографические и творческие факты Римского-Корсакова Н. А.; 2 группе — прочитать и кратко изложить содержание оперы «Садко» по предложенному тексту; 3 группе — прочитать и кратко изложить историю создания оперы; 4 группе — подготовить выразительное чтение отрывков из либретто);

- 6) защита работы (Выступление групп).

Если исследования на уроках краткосрочные, то во внеурочной деятельности долговременные.

И здесь можно выделить следующие этапы.

1. Постановка проблемы, выбор темы, определение объекта и предмета исследования. Выбор темы — это ответственный этап. Существует ряд требований к выбору темы исследования:

- она должна быть интересна в первую очередь ученику, а лучше, если он выберет ее сам;
- она должна быть оригинальной, актуальной и иметь возможность практического применения;
- тема должна быть реализуема в имеющихся условиях.

Определится с темой несложно, если знаешь, что тебя интересует в данный момент.

2. Определение цели и задач исследования.
3. Разработка гипотезы, то есть предполагаемого решения проблемы в данной области исследования.
4. Составление плана исследования, работа с литературой и интернет-источниками. При чем сначала учитель предоставляет школьнику минимальное количество литературы по данной теме и объясняет, как искать литературу самостоятельно, после этого ученик сам находит дополнительную литературу и интернет-источники.

5. Выбор методов исследования.
6. Организация условий проведения исследования. Проведение исследования (сбор материала). Обработка результатов исследования. Формулирование выводов.

7. Оформление работы.

Для наблюдения за работой учеников и ее коррекции минимум раз в неделю следует работать с учащимися, спрашивать отчет о проделанной работе.

После этого, происходит подготовка доклада и презентации. Несколько репетиций выступления обязательны.

8. Защита результатов исследования. Это один из главных этапов обучения исследователя. Естественно, что защита проекта должна быть публичной, с привлечением как авторов других работ, так и зрителей. В ходе защиты ребенок учится излагать добытую информацию, сталкивается с другими взглядами на проблему, учится отстаивать свою точку зрения.

Для успешного занятия исследовательской деятельностью необходимо наличие обязательных условий:

- желание самого ребенка;
- оборудованное место;
- грамотный доброжелательный преподаватель-консультант;
- исследовательская деятельность должна носить системный характер и строиться с учетом преемственности.

Без этого исследовательская деятельность будет формальной, неинтересной ученику и непродуктивной.

Можно сделать вывод, что исследовательская деятельность развивает способность к постановке

проблем, продуктивность и гибкость мышления, которые являются важными показателями творческих свойств личности. Учащиеся начинают проявлять активность, изучая материал по теме исследования, показывая увлеченность музыкой и углубляя свои знания. И задача учителя музыки состоит в том, чтобы совершенствовать свои педагогические методы, направляя их на стимуляцию и развитие интеллектуально-творческих способностей учащихся средствами музыкального искусства.

Список литературы:

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 336 с.
2. Воровщиков С. Г., Родионова Т. К. Как правильно разработать образовательный проект и провести учебное исследование: дидактико-методическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся. — М.: «5 за знания», 2017. — 67 с. URL: https://sch354c.mskobr.ru/files/354_2017.pdf.
3. Золина Л. В. Уроки музыки с применением информационных технологий. 1–8 классы. — М.: Издательство «Глобус», 2009. — 176 с.
4. Миронов А. В. Исследовательская деятельность — основа развития творческой личности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-deyatelnost-osnova-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti>.
5. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методические рекомендации / Под. ред. А. С. Обухова. — М.: Народное образование, 2001. — С. 60. URL: http://1553.ru/lessons/uploaded/_8.pdf.
6. Румянцев Н. Ю. Педагогические условия включения младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность: диссертация ... кандидата педагогических наук. — Архангельск, 2007. — 184 с. : ил. Общая педагогика, история педагогики и образования. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003345629>.
7. Савенков А. И., Обухов А. С., Методические рекомендации по подготовке к Всероссийскому конкурсу исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь». URL: <https://sch293.mskobr.ru/files/%20рекомендации%202018.pdf>.
8. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. — Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. — 80 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/7/0094/7-0094-1.shtml>.
9. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. — М.: Сентябрь, 1998. — С. 132. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002131016>.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К МУЗЫКАЛЬНОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ: НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МОЦАРТА

FORMS AND METHODS OF INTRODUCING PRESCHOOL CHILDREN TO MUSICAL AND ARTISTIC CULTURE: ON THE EXAMPLE OF MOZART'S WORKS

КОПЦЕВА ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА / KORTSEVA TATIANA ANATOLIEVNA

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (Москва)

candidate of pedagogical sciences, senior researcher of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education» (Moscow)

СЕЛЕЗНЁВА ГАЛИНА БОРИСОВНА / SELEZNEVA GALINA BORISOVNA

педагог дополнительного образования ГБОУ г. Москвы «Школа № 1590 им. Героя Советского Союза В. В. Колесника» Дошкольное отделение № 1

teacher of additional education of Moscow state educational institution «School № 1590 named after the Hero of the Soviet Union V. V. Kolesnik» Preschool Department № 1

ЗЕМЦОВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА / ZEMTSOVA LYUDMILA IVANOVNA

воспитатель ГБОУ г. Москвы «Школа № 1590 им. Героя Советского Союза В. В. Колесника» Дошкольное отделение № 1
educator of Moscow state educational institution «School № 1590 named after the Hero of the Soviet Union V. V. Kolesnik» Preschool Department № 1

Ключевые слова: дошкольное образование, формы, методы, музыка, художественная культура, дети старшего дошкольного возраста, детский рисунок, творчество Моцарта.

Keywords: preschool education, forms, methods, music, art culture, children of senior preschool age, children's drawing, Mozart's creativity.

Аннотация. В статье проанализированы формы и методы приобщения дошкольников к музыкальной, театрализованной и изобразительной деятельности. На примере подготовки и проведения музыкально-театрализованной постановки, посвященной творчеству Моцарта и педагогически организованных форм приобщения к искусству: чтение книг, просмотр мультфильмов, рисование, конструирование были решены образовательные задачи: умение «слушать и слышать», «смотреть и видеть», ассоциировать музыку с изобразительными образами, словом и пластическим движением. Сделан вывод о том, что реализация комплексного подхода к художественно-эстетическому развитию позволил расширить представления дошкольников об искусстве, развили коммуникативные, художественные и актерские навыки, речевую активность и кругозор, обогатили детские представления о творчестве композитора Моцарта.

Annotation. The article analyzes the forms and methods of introducing preschool children to musical, theatrical and visual activities. On the example of preparing and conducting a musical and theatrical production dedicated to the work of Mozart and pedagogically organized forms of introduction to art: reading books, watching cartoons, drawing, designing, educational tasks were solved: the ability to «listen and hear», «look and see», associate music with visual images, words and plastic movement. It is concluded that the implementation of a comprehensive approach to artistic and aesthetic development has allowed to expand the ideas of preschoolers about art, developed communication, artistic and acting skills, speech activity and Outlook, and enriched children's ideas about the work of the composer Mozart.

© Копцева Т. А., Селезнёва Г. Б., Земцова Л. И., 2020

Искусство — важное средство художественного воспитания дошкольников. Принимая во внимание естественный интерес детей к изобразительной деятельности, театрализации, игре, музыке, импровизации, литературе и кино необходимо с самого раннего возраста знакомить их с различными видами искусства [1, 2]. Чтобы донести до ребенка ценность образного восприятия мира, необходим комплексный подход к организации художественно-творческой деятельности дошкольников, с максимальным использованием развивающего и образовательного потенциала искусства, и приобщения родителей к этой проблеме [9].

Согласно требованиям ФГОС ДО изобразительная и музыкальная деятельность в детском саду — одно из основных направлений развития коммуникативных и художественно-эстетических умений и навыков у будущих школьников [4, 6]. Образовательный проект «Музыка Моцарта в творчестве дошкольников» объединила разные искусства для решения воспитательных задач и полноценного развития личности. Научить ребенка «слушать и слышать», «смотреть и видеть», ассоциировать музыку с изобразительными образами и цветом — непростые задачи. Осуществить их можно только совместными усилиями музыкального руководителя, воспитателей, педагога дополнительного образования и родителей.

В процессе предварительной работы был подобран музыкальный ряд для слушания, соответствующий старшему дошкольному возрасту. Под руководством музыкального руководителя были прослушаны и проанализированы фрагмент оперы В. Моцарта «Волшебная флейта», а также «Маленькая ночная серенада», «Колыбельная», «Менуэт» [8]. Маленькие слушатели сразу полюбили колыбельную Моцарта «Спи, моя радость, усни» (слова С. Свириденко), некоторые из них рассказали, что слышали эту песню, когда ее пела мама перед сном. Для детей и родителей был организован совместный просмотр мультфильма «Верное средство», где звучит музыка Моцарта и итальянского композитора Боккерини (Киностудия «Союзмультфильм», 1982. <https://www.youtube.com/watch?v=REjjvSz2jzY>).

Чтобы заинтересовать и привлечь родителей к образовательной проблеме «Приобщение детей к классической музыке», педагог познакомил их с биографией и творчеством музыканта, который сочинил первые мелодии в 4 года. Дошкольники, благодаря родителям и педагогу «погрузились» в

сказочный мир произведений писателя Геннадия Цыферова «Тайна запечного сверчка. Маленькие сказки о детстве Моцарта» [10]. Это произведение доступно детям дошкольного возраста, сюжет книги положен в основу мультфильма (<https://www.youtube.com/watch?v=fGbXqOia-TQ>), который с удовольствием посмотрели наши воспитанники. На творческих встречах и взрослые, и дети с интересом рассматривали музыкальные инструменты, пробовали на них играть. Родители отмечали, что неформальное общение сближало всех, давало возможность взрослым посмотреть на своего ребенка «другими глазами».

Семьям воспитанников было предложено посетить на выбор Московские театры, в которых проходят концерты классической музыки с учетом возрастных особенностей дошкольников. Чтобы прикоснуться к «живой музыке» была организована экскурсия в ГБУДО «Детская музыкальная школа имени А. И. Хачатуряна», где дети услышали музыку Моцарта в исполнении учащихся музыкальной школы, познакомились с разными музыкальными инструментами.

Нам хотелось увидеть, как музыка Вольфганга Амадея Моцарта воплотится в рисунках современных детей. Ранее у детского сада уже был опыт участия в конкурсе детского рисунка, посвященном 250-летию Моцарта, который организовал Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования в 2006 г. [5]. Рисунки юных художников — победителей конкурса — демонстрировались в Государственном музее изобразительных искусств имени А. С. Пушкина на XII передвижной выставке детского изобразительного творчества «Музыка и мы» в 2007 г. Выставка сопровождалась изданием каталога, была высоко оценена юными и взрослыми зрителями, а также педагогами и искусствоведами, в частности И. А. Антоновой, тогдашним директором музея.

Изостудия дошкольного отделения № 1 ГБОУ «Школа № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника» многие годы работает по художественно-экологической программе Копцевой Т. А. «Природа и художник» [3, 7], в которой восприятию музыки уделяется особое внимание. В тетради «Маленький художник и мир музыки» для самостоятельной работы детей шестилетнего возраста [6] вошли некоторые рисунки юных художников, занимающихся под руководством педагога дополнительного образования Селезневой Г. Б.

Для расширения детских представлений о выразительных средствах живописи, были показаны и проанализированы репродукции произведений живописи художника Игоря Грабаря с ярко выраженным колористическим решением. На вопрос «Какая музыка наиболее ярко отражает характер колорита увиденных произведений: нежная или грустная, громкая или тихая, таинственная или тревожная, танцевальная, маршевая или песенная?», каждый ребенок давал индивидуально окрашенные ответы. Например, после восприятия произведений И. Э. Грабаря «Зимнее утро» (1907), «Иней» (1905), пейзажей, написанных в холодных тонах, дети отвечали, что изобразительный образ им напоминает музыку «таинственную», «нежную», «сказочную», «мягкую», «словно раздольная песня звучит». В процессе восприятия было замечено, что теплый колорит пейзажа «Осень, рябины и березы» (1924) вызывает похожие чувства, хотя выполнен в другой колористической гамме. А вот осенний пейзаж этого художника «Рябинка» (1915), написанный с применением контрастных цветов, напоминает «веселую музыку», «вызывает бодрое танцевальное настроение».

Такие беседы дали возможность юным зрителям почувствовать мир прекрасного через цвето-звуковые ассоциации, увидеть, как художник использует цвет для достижения своего замысла. Затем юным художникам было предложено с помощью многообразной цветовой палитры передать в рисунках настроение музыки. Первые творческие упражнения проводились в игровой форме. В качестве художественного материала выбрана смешанная техника: акварель в технике «по-сырому» и гелиевая ручка.

Дети рисовали свои ощущения сразу после прослушивания музыкального отрывка. Они активно включались в творческий процесс, так как обладали необходимыми навыками работы с этими художественными материалами, осваивая их с трехлетнего возраста. Они со знанием дела рисовали гелиевой ручкой «увиденную» музыкальную картину, а затем, с помощью акварели, соотносили свое настроение с цветовыми ассоциациями. Воображение детей и возникающие при этом зрительные образы позволили им создать оригинальные, выразительные по цвету творческие работы.

Своеобразным итогом погружения детей в образный мир музыки стала театрализованная постановка, сценарий которой навеяли сказки писателя Г. М. Цыферова. Прежде чем приступить к работе над спектаклем, с дошкольниками была прове-

дена предварительная работа. Воспитатели знакомили детей с разными видами театра через игры-драматизации, дети с родителями посетили детские кукольные и музыкальные театры. Подготовка к намечающемуся празднику-спектаклю принесла удовольствие всем участникам. Дети восприняли эту праздничную суету как приятное развлечение и игру.

Родители помогли сделать костюмы, парик для главного персонажа, подобрать атрибуты. На занятиях в группе и в изостудии девочки конструировали веера, украшая их по-разному: изображением нот, цветами, бабочками, сердечками и т. д. Мальчики из бумаги делали бантики для своих рубашек. Бумажные обручи на голову тоже были украшены по-разному. Несколько человек изъявили желание изготовить обруч для сверчка-музыканта. По замыслу нужен был один сверчок, но созданные выразительные костюмы были так хороши, что стимулировали изменение сценария: под музыку к зрителям вышли сразу несколько сверчков. Дети, которым не достались главные роли, участвовали в общих сценах, они танцевали и исполняли песни.

Перед началом спектакля все гости получили приглашительные билеты, нарисованные детьми в изостудии. В коридоре висела афиша, на которой юные художники изобразили не только сверчка со скрипкой, но и маленького Моцарта. На мольбертах для зрителей была оформлена выставка детских рисунков. Во время спектакля, рисунки детей демонстрировались на экране, который по сценарию выполнял роль «открытого окна».

В этот день у всех было хорошее настроение. Костюмы, атрибуты, оформление зала, все было выполнено руками воспитанников, под чутким руководством педагогов и с помощью родителей. Такой праздник обрел глубокий смысл, был эмоционально пережит всеми участниками и запомнился надолго.

В процессе реализации проекта был снят фильм «Звуки и цвета волшебной музыки Моцарта» (<https://youtu.be/Su0a99fne5A>). Посмотрев его, можно познакомиться с собственным рассказом дошкольников о жизни и творчестве Вольфганга Амадея Моцарта, с игровыми ситуациями под «Колыбельную», с танцем «Менуэт», исполненным воспитанниками и маленьким детским оркестром, с фрагментами музыкально-театрализованной постановки. Особая роль в фильме уделена изобразительной деятельности маленьких художников, в которой нашла отражение связь между

музыкой, цветом и настроением в различных вариантах взаимодействия.

В детском саду накоплен уникальный опыт работы с детьми дошкольного возраста. Об эффективности деятельности дошкольного учреждения по художественно-эстетическому направлению свидетельствует не только серия видеофильмов, участие воспитанников в международных выставках и конкурсных образовательно-исследовательских проектах, но и публикации в разных изданиях [4, 56], в которых обобщается опыт работы по интеграции разных видов искусства в художественно-творческой деятельности детей.

Вывод. Комплексные мероприятия, связанные с миром музыкальных образов Моцарта: слушание музыки, создание творческих рисунков по мотивам музыкальных произведений, посещение театров, чтение книг, просмотр мультфильмов, музыкально-театрализованная деятельность, домашнее творчество с родителями позволили расширить представления дошкольников об искусстве, развили коммуникативные и актерские навыки, речевую активность и кругозор.

Дети научились ассоциировать музыку со словом и пластическим интонированием, линией и цветом. Им стало понятно, что музыка Моцарта может быть связана с литературой, поэзией, живописью, танцем. Приобретенная за время проекта способность слушать, воспринимать и оценивать музыку, обогатили знания дошкольников о жизни и творчестве великого композитора и позволила создать выразительную галерею рисунков.

Список литературы:

1. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н. А. Ветлугина. — М.: Просвещение, 1968. — 415 с.
2. Кабелевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? [Текст] / Д. Б. Кабелевский. — М.: Просвещение, 2005. — 224 с.
3. Копцева Т. А. Природа и художник: программа по изобразительному искусству. [Текст] / Т. А. Копцева. — М.: Сфера, 2008. — 206 с.
4. Копцева Т. А., Селезнева Г. Б., Фомина О. Н. Я и мир искусства. Сценарий игр-занятий. ФГОС: художественно-эстетическое развитие ребенка в дошкольном детстве. Изобразительная и конструктивно-модельная деятельность: Учебно-метод. пособие / Под ред. Т. А. Копцевой. — М.: Дрофа, 2014. — 168 с., 16 с. цв. вкл. — (От задачи — к результату).
5. Копцева Т. А. Ритм в искусстве и детском изобразительном творчестве [Текст] / Т. А. Копцева // Музыка и мы: Двенадцатая Передвижная выставка детского изобразительного творчества. — М.: Альтекс, 2007. — С. 20–64.
6. Копцева Т. А. Готовимся к школе. Сказки про маленького художника. Маленький художник и мир музыки. Тетрадь для детей старшего дошкольного возраста. В 5 частях. Часть 5 [Текст] / Т. А. Копцева. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2019. — 64 с.: ил. — (Ступеньки детства).
7. Koptseva Tatiana A., Krasilnikova Marina S., Usachova Valeria O. Innovative Forms Of Art Teachers' Activities / The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (International conference «Education Environment for the Information Age — 2019») (EEIA — 2019). — 30 September 2019. — Volume LXIX. — № 51. — Pages 1054. — PP. 440–449. — ISSN: 2357-1330. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.51>.
8. Радынова О. П. Музыкальные шедевры: Настроения, чувства в музыке [Ноты]: [метод. пособие для муз. занятий в детском саду и начальной школе] / О. П. Радынова. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 206 с.
9. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников [Текст] / Под ред. Н. А. Ветлугиной; Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, В. А. Езиков и др. — М.: Педагогика, 1980. — 208 с., 4 л. ил.
10. Цыферов Г. М. Тайна запечного сверчка: Маленькие сказки о детстве Моцарта: [Для дошкольного возраста] / Г. М. Цыферов; Картинки Г. А. В. Траугот. — М.: Малыш, 1991. — [32] с. : цв. ил.



МУЗЫКА КАК ЧАСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕТСКОГО ТЕАТРА МОДЫ

MUSIC AS PART OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION IN THE CLASSES OF THE CHILDREN'S FASHION THEATER

КУРГАНОВА ОЛЬГА ИГОРЕВНА
KURGANOVA OLGA IGOREVNA

педагог, историк моды, консультант Театра моды «Маленькая страна» МБОУДО «Центр детского творчества» (г. Сафоново Смоленской области)

teacher, fashion historian, consultant of the fashion theater «Little country» MBOUDO «Center for children's creativity» (the town of Safonovo, Smolensk region)

Ключевые слова: музыка, музыкально-творческое развитие, мода, интенция творческой деятельности, детский театр моды, дизайн-образование.

Keywords: music, musical and creative development, fashion, intention of creative activity, children's fashion theater, design education.

Аннотация. В статье рассматривается музыка как элемент художественно-эстетического воспитания учащихся в рамках детских театров моды, которые являются частью структур учреждений дополнительного образования.

Annotation. The article considers music as an element of artistic and aesthetic education of students in the framework of children's fashion theaters, which are part of the structures of institutions of additional education.

Музыка — самое мимолетное, самое эфемерное искусство. Она существует ровно столько, сколько звучит инструмент, а потом в одно мгновение исчезает без следа. Но ничто не заражает людей так быстро, как музыка, ничто не ранит так глубоко и не заживает так медленно. Мелодия, которая тебя тронула, остается с тобой навсегда. Это экстракт красоты.

Дмитрий Глуховский «Метро 2034»

Музыка — это удивительное искусство, «мимолетное» и «эфемерное», что весьма точно отметил российский писатель Дмитрий Глуховский, чья цитата использо-

вана в качестве эпиграфа данной статьи; искусство, в котором переживания, чувства и идеи выражаются ритмически и интонационно организованными звуками, а также сами произведения этого искусства. По мнению исследователя Е. М. Акишиной, в процессе освоения музыкальной культуры и имманентного ему процесса музыкально-творческого развития личности создаются условия для самооткрытия, что влечет за собой переход на новую ступень самопознания [1].

Музыка и мода — понятия неразделимые. В середине XIX века французский модельер британского происхождения Чарльз Фредерик Уорт придумал

показывать новую одежду на манекенщицах. А в начале XX века женщина-дизайнер Люсиль Глин в Лондоне возвела подиум и устроила дефиле под музыкальное сопровождение (1905). По мнению историков моды, именно так и родилась профессия топ-модели. Проходы устраивались под легкую непринужденную музыку, напоминая сценическое действо, и завершались чаепитиями [14]. Показы коллекций Высокой моды в XX веке стали рассматриваться как синкретическое искусство — диалог костюма, музыки, живописи, театра, художественного слова (если демонстрируемая коллекция создана на основе литературного произведения) [15].

Творческая модная индустрия в России направлена на развитие художественно-эстетической сферы современного социокультурного и образовательного интегративного пространства [13, с. 139–143].

Проблемы, которые поднимаются в современной гуманитарной науке, затрагивающей актуальные вопросы социокультурного и художественного образования, ориентированного на модную индустрию, рассматривают такие важные аспекты как «модернизация и культурная традиция» [9], «мода и ее социальная роль» [18], «мода как социальный феномен» [16], «мода как социальная технология» [10], «костюм и русская литература» [7], «диалог моды, литературы и стиля жизни» [5] и др.

Формирование и развитие ребенка к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале является приоритетным в художественном воспитании в рамках детских театров моды, которые являются частью структур учреждений дополнительного образования, направленных на «развитие индивидуального и коллективного художественного творчества детей. Особая роль данного направления дополнительного образования заключается в объединении задач развития мотивации к творчеству, самоактуализации личности, формирования нравственных и эстетических эталонов, освоении технологий творческой деятельности, развитии способности к восприятию искусства» [3, с. 12].

Учебно-воспитательное пространство дополнительного образования благодаря художественно-эстетическому диалогу искусств — музыки, живописи, театра и других «муз» — все чаще обращает на себя взоры исследователей в области искусства и культурологии. «Сущность художественно-эстетического воспитания в учреждениях дополнительного образования детей, — по мнению исследователя М. Ю. Андрюковой, — следует рассматривать как социальное явление, как сложный многоуровневый

процесс и как специально организованную деятельность, направленную на формирование потребности не только к активному, осознанному, деятельному общению с эстетически значимыми предметами и явлениями, но и к эстетическому преобразованию окружающей действительности посредством художественно-эстетической деятельности» [4].

По мнению исследователя Е. Васильевой, «феномен моды связан с категорией новизны. Основа ее существования — концепция «современности». Одна из первых систем, где была сформулирована идея новизны, — это работы Иммануила Канта. Он одним из первых обратил внимание на то, что главным ориентиром моды является не интерес к красивому, а стремление к новому» [6; 11].

Детский театр моды является начальным звеном в цепи непрерывного дизайн-образования, первой ступенькой на пути в модельный бизнес. Это коллектив ярких личностей, умеющих перевоплотиться при помощи одежды и постановки дефиле в труппу актеров, представляющих образ без слов.

Ценность театра состоит в том, что благодаря полученным умениям и навыкам ребенок может продемонстрировать результаты своей творческой деятельности. Успешная самопрезентация является мотивацией для дальнейшего творческого развития обучающегося.



Занятия детского театра моды нацелены на формирование нравственно-личностных качеств человека новой культуры, развитие эстетического вкуса, раскрытие творческого потенциала каждого ученика, создание условий для самореализации, активной жизненной позиции, формирование навыков создания креативных эскизов одежды.

Театр моды «Маленькая страна» МБОУДО «Центр детского творчества» — удивительный коллектив, в котором для образовательного процесса используются различные педагогические методики. Каждое занятие как небольшой спектакль. Дети приходят в объединение разного возраста, интересов, поэтому организовать их на общее дело бывает сложно, но все трудности преодолеваются, когда есть цель и средства.

Учебный процесс, нацеленный, благодаря музыкальному компоненту, прежде всего, на создание положительного эмоционального фона, сочетает в себе разные типы занятий: учебное занятие, лекция, экскурсия, дефиле, конкурсы, фестивали детской и юношеской моды, анализ видеоматериалов и работа с литературой, в частности, журналами мод. Используются также разнообразные формы организации учебной деятельности: групповые, индивидуальные, практикумы, репетиции дефиле и пр.

Уровень погружения в творческую деятельность зависит от года обучения и возрастного состава групп. В процессе теоретического обучения и практической работы учащиеся проходят путь от подготовки эскиза до готового изделия, знакомятся со спецификой работы художника-модельера, конструктора и технолога швейных изделий, а при показе своих моделей — и с профессией демонстратора одежды. Кроме того, параллельно проходят занятия по развитию и постановке сценического шага, созданию индивидуального стиля и дефиле на сцене или подиуме. Все эти наработки помогут в будущем определиться с выбором профессиональной деятельности.

Огромный опыт работы в детском объединении театра моды «Маленькая страна» позволяет автору утверждать, что музыка просто необходима детям на занятиях и, конечно, на конкурсных и праздничных показах. Музыка является частью направлений «Хореография», «Дефиле» и «Сценическая пластика», в рамках которых уделяется внимание и музыкальной импровизации при создании фэшн-образа.

Хореография — это основа практически всех танцев. Хорошая музыка, возможность выплеснуть свою энергию в движениях, одежда для танцев, общение со сверстниками — все это привлекает внима-

ние ребенка и дарит ему позитивные эмоции, тем самым благотворно влияя на его психическое развитие.

Дефиле — это постановка корпуса, походки, осанки и приемы показа одежды. Все это способствует формированию мышечного корсета, что важно для здоровья ребенка. А обучение под музыкальное сопровождение помогает в развитии чувства ритма и создании образа модели.

Сценическая пластика — система упражнений и игр для психофизического развития детей на основе танца и адаптированного физического тренинга — весьма важная составляющая работы над образом. На занятиях обязательно при разминке звучит музыка, без нее невозможно создать настроение и поймать вдохновение.

Любая мелодия может стать соавтором и генератором творческих идей. В программе нашего объединения есть часы, отведенные для занятий по темам: музыка театра и кино, русская классика, джаз, танго, вечный вальс. Музыка служит интенцией творческой деятельности учащегося, связанной с искусством [7, с. 46–48]. Искусство моды не является исключением для музыкально-творческой реализации современного подрастающего поколения, так как современные подиумные показы при всей театрализованности и антуражности, блеске и техническом оснащении невозможны без музыкального сопровождения.

Мелодия, ритм, звуки — это полноценные составляющие любого образа. При создании коллекции, выбирая стиль, музыка не только способствует воображению, помогает вдохновлять детей на создание эскизов моделей, но и настраивает сразу на сценическое решение показа. Неустанная работа воображения при создании образа — это важнейший путь познания и освоения детьми окружающего мира, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству. И если на первых этапах занятий учащиеся могут двигаться по подиумной дорожке в такт музыке, делать точки и развороты в дефиле, позировать для фотосессии, то в последующем они научатся создавать технический, творческий эскиз и «фэшн-эскиз»; определять технику выполнения фактуры и создавать ее без помощи педагога; самостоятельно выполнять объемно-плоскостную композицию; ориентироваться в стилях одежды, создавать свой стиль и образ.

Рассмотрим несколько ярких примеров создания творческих коллекций в рамках художественно-эстетического пространства Театра моды.

Создание коллекций, как и любого творческого проекта, как известно, всегда начинается с рождения

образа. Например, Ив Сен-Лоран создал несколько коллекций на этнические темы после поездок в Китай, Африку и Россию. А посещение Египетского зала в Лувре подсказало идею знаменитого свадебного платья-саркофага [12].

Коллекция «Дворянское гнездо», посвященная 200-летию победы над Наполеоном, была просто восхитительна не только по цветовому и стилизовому решению. Главный образ — лирические героини А. С. Пушкина (Татьяна Ларина — «русская душою», «что в милой простоте / Она не ведает обмана...», «моей мечтательницы милой...»), И. С. Тургенева (Лиза Калитина, которой «и в голову не приходило, что она патриотка, но ей было по душе с русскими людьми, русский склад ума ее радовал...»), Л. Н. Толстого (Наташа Ростова — «... Эта девушка такое сокровище, такое... Это редкая девушка...»).

Поиску образа и главной героини, и других персонажей помогла великолепная музыка выдающегося композитора Андрея Петрова из кинофильма Эльдара Рязанова «О бедном гусаре замолвите слово...». Как вспоминал кинорежиссер: «Может быть, я пристрастен, необъективен, но мне кажется, что Петров написал к картине превосходную музыку. Когда я услышал гусарский марш, то был поражен, как смог Петров так точно передать все те нюансы, которые слышались авторам сценария и режиссеру...».

А как сделан вальс! Петрову удалось создать удивительное впечатление — и современности, и вместе с тем старины. Это сочетание вообще свойственно всей музыке к «Бедному гусару», но в вальсе удалось особенно» [17].

Замечательная стилизация старинных танцев, галопа и мазурки позволила детям весело, без зажимов и стеснения, с элегантностью и манерностью передать дух модных тенденций первой половины XIX века.

С особым трепетом наша творческая группа приступала к работе над коллекцией, посвященной 65-летию Победы. Тогда, десять лет назад, театру нужна была история, а не просто набор костюмов. И помогла песня «На побывку едет молодой моряк...». Идея

возвращения героя на родину с невестой, в родной колхоз, понравилась всем. Дети душевно подпевали на подиуме. В коллекции все модели были тщательно подобраны под актерские возможности и темперамент юных моделей. Эта коллекция под названием «Весна победы нашей» стала самой любимой для всех — и родителей, и детей нашего театра моды, а также собрала заслуженные награды на конкурсах в Москве и Смоленске.

Когда темой очередного конкурса стала «История моды через года и страны», то выбор пал на времена Марии-Антуанетты. Много розового, кружева, декора... А как быть с музыкой? Хотелось максимального погружения во времена галантного века. Музыкальная композиция из французского телесериала «Николя ля Флок» прекрасно подошла к подиумному показу. Очень игривая, легкая мелодия в стиле XVIII века. Тема королевы и ее юных подружек очень помогла в создании образов, а также в выборе аксессуаров и предметов, с которыми выходили на показ юные модели.

Отметим и «музыкальное фиаско», которое постигло одну из коллекций. На престижном конкурсе льняной моды в Вологде была представлена коллекция из неотбеленного льна в стиле милитари под веселую детскую музыку с названием «Счастливое детство». Жюри пришло в ужас от несоответствия музыкального сопровождения заявленному стилю и сценической подаче. Автор статьи, как руководитель театра, учла ошибку, сменив акценты и выпустив на подиум детей под песню в исполнении Людмилы Зыкиной «Снег седины». Это стало худшей работой



коллектива, несмотря на то, что песня трогает душу, а вот скорбные лица детей на подиуме выглядели естественно и наиграно.

На долгие 10 лет коллекция была убрана в запасники нашего театра. И вот, готовясь к юбилею нашего объединения, музыка, если можно так выразиться, нашла своего героя... да какая! «Зайчик вышел погулять!»... Так теперь стала называться коллекция, обновленная белым кружевом, крупной отделкой стежком, жемчугом, но, что самое главное — музыкой Андрея Петрова из кинофильма режиссера Георгия Данелия «Я шагаю по Москве...». Коллекция заняла Первое место на конкурсе юных модельеров «Мода и время» в Смоленске, тем самым устранив прошлую чудовищную ошибку, и магия музыки восторжествовала над задумкой дизайнеров.

Таким образом, использование музыки в работе над созданием коллекции и дефиле позволяет опираться на потенциал взаимодействия различных видов искусств в художественно-эстетической среде детского театра моды, что эффективно влияет на качество российского образования, «позволяя внедрять в практику образовательных организаций разного уровня интегрированное обучение в условиях взаимодействия базового и дополнительного художественного образования» [2, с. 248].

Список литературы:

1. Акишина Е. М. Концептуальные основы разработки музыкального содержания в современном художественном образовании / Е. М. Акишина // Инициативы XXI века. — 2015. — № 1–2. — С. 38–41.
2. Акишина Е. М., Гальчук О. В., Печко Л. П. Инновационные формы обучения в области поликультурного развития с учетом социокультурной среды региона / Е. М. Акишина, О. В. Гальчук, Л. П. Печко // Педагогика искусства. — 2018. — № 4. — С. 241–250.
3. Акишина Е. М., Олесина Е. П., Радомская О. И. Перспективы развития дополнительного образования художественной направленности в соответствии с вызовами времени / Е. М. Акишина, Е. П. Олесина, О. И. Радомская // Педагогика искусства. — 2017. — № 4. — С. 9–17.
4. Андрюкова М. Ю. Значение художественно-эстетического воспитания в системе дополнительного образования детей / М. Ю. Андрюкова // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.) [Электронный ресурс]. — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 203–206. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2221/>.
5. Вайнштейн О. Б. Денди: мода, литература, стиль жизни. — М.: Новое литературное обозрение, 2005. — 640 с.
6. Васильева Е. Система традиционного и принцип моды [Электронный ресурс] / Е. Васильева // Новое литературное обозрение. — 2017. — № 43. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/teoriya_mody/43_tm_1_2017/article/12421/.
7. Гальчук О. В. Культурологический и образовательный аспект учебной темы «Костюм в русской литературе» / О. В. Гальчук // Юсовские чтения. Экология культуры и модернизация современного образования. — М.: ИХОиК РАО, 2018. — С. 84–94.
8. Гальчук О. В. Музыка как интенция творческой деятельности учащегося. — Учитель музыки. — 2018. — № 3.
9. Гаман О. В. Модернизация и культурная традиция // Модернизация и национальная культура. — М.: Эксмо, 1995. — 286 с.
10. Дергунова Л. А. Мода как социальная технология. — Шахты: РГУЭС, 2004. — 174 с.
11. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Соч. в 8 т. — М.: ЧОРО, 1994 [1798]. — Т. 7.
12. Конструируем одежду [Электронный ресурс]. URL: <http://wellconstruction.ru/dizayn/sozдание-kollektsiy-modeley-odezhdyi>.
13. Курганова О. И. Искусство моды как творческая индустрия: образовательный аспект / О. И. Курганова // Творческое становление детей и молодежи: теория, практика, региональный аспект: сборник докладов по итогам межрегионального междисциплинарного научного кластера «Смоленск: искусство и процессы формирования местной идентичности» (22 июня 2017 г.) и научного семинара «Предикторы творчества» (26 октября 2017 г.). — М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017.
14. Люсиль — родоначальница показов мод и самая известная кутюрье рубежа XIX–XX веков [Электронный ресурс]. URL: <https://kulturologia.ru/blogs/081115/2709>.
15. Наседкина Ю. В. Показы коллекций Высокой моды как синкретическое искусство // Мода в контексте культуры. Сб. статей научно-практической конференции. СПб., 2006. — С. 126–131.
16. Толстых В. И. Мода как социальный феномен / В. И. Толстых // Мода: за и против / Под ред. Толстых В. И. — М., 1973. — 174 с.
17. Эльдар Рязанов. Творчество. Музыка [Официальный сайт]. URL: <http://eldar-ryazanov.ru/?r=10&m=61>.
18. Элькина З. Б. Мода и ее социальная роль: автореф. дис. канд. социол.-х наук. — СПб., 1974. — 21 с.

ЦВЕТЫ И МУЗЫКА. СЦЕНАРИЙ КЛАССНОГО ВЕЧЕРА FLOWERS AND MUSIC. SCENARIO OF CLASS' EVENING

ГОЛЕНИЩЕВА ГАЛИНА ИВАНОВНА
GOLENISHCHEVA GALINA IVANOVNA

преподаватель специального фортепиано МБУ ДО «Детская школа искусств», Отличник народного просвещения РФ (городской округ Луховицы, Московская область)

teacher of the special piano of MBI AE «Children's art school», Excellence in public education of the Russian Federation (city district of Lukhovitsy, Moscow region)

Поле зыблется цветами...
А. Майков

Вечер проходит в малом зале ДШИ. Участники: ученики класса, их родители, гости. Оборудование: рояль, DVD-проигрыватель, аудиозаписи, экран, слайды, стенд с рисунками детей, портреты композиторов.

Преподаватель. Тема «Цветы и музыка» очень часто встречается в высказываниях самых разных музыкантов. «Чем я виноват, что так люблю цветы? — писал композитор А. Н. Скрябин. — Чудно действует на человека этот мир бессловесных созданий, полных прелести, жизни и красоты». А замечательная итальянская певица Тоти даль Монте нашла такие слова для восхищения цветами: «Когда я любуюсь ароматным букетом цветов. Меня охватывает щмящее и одновременно нежное чувство, сердце наполняется сладким волнением, и кажется даже, что я становлюсь лучше и чище».

1-й ведущий. 7 мая — день рождения великого русского композитора П. И. Чайковского. Он родился весной и очень любил это время года.

2-й ведущий. Чайковский был разносторонне одарен, у него был замечательный литературный талант. Он писал стихи как самостоятельные произведения, стихи к своим романсам, хорам, вокальным



*Классный вечер «Цветы и музыка».
За роялем — автор статьи Галина Ивановна
Голенищева и ее ученик Роман Свешников*

ансамблям. Одно из стихотворений посвящено любимому цветку Петра Ильича — ландышу.

Преподаватель.

...Я жду весны. И вот волшебница явилась,
Свой саван сбросил лес и нам готовит тень,
И реки потекли, и роща огласилась,
И, наконец, настал давно желанный день!
Скорее в лес!.. Бегу знакомою тропой,
Ужель сбылись мечты, осуществились сны? ...
Вот он! Склоняюсь к земле, я трепетною рукою
Срываю чудный дар волшебницы-весны.
О ландыш, отчего так радуешь ты взоры?
Другие есть цветы роскошней и пышней,
И ярче краски в них, и веселей узоры, —
Но прелести в них нет таинственной твоей.
В чем тайна чар твоих? Что ты душе вещаешь?
Чем манишь так к себе и сердце веселишь?
Иль радостей былых ты призрак воскрешаешь,
Или блаженство нам грядущее сулишь?
Не знаю. Но твое благоуханье,
Как винная струя, и греет и пьянит,
Как музыка, оно стесняет мне дыханье
И, как огонь любви, питает жар ланит.
И счастлив я, пока цветешь ты, ландыш скромный.

П. И. Чайковский «Ландыши»

1-й ведущий. Цикл фортепианных пьес П. И. Чайковского «Времена года» — одно из популярнейших произведений русской классики. Его любят широкие круги слушателей, исполняют музыканты всех рангов: от учащихся детских музыкальных школ до концертирующих музыкантов.

Весна — это светлый праздник рождения природы. Весной на земле расцветает новая жизнь, в поле сначала появляется робкая зелень травы, появляется и первый подснежник.

Голубенький, чистый
Подснежник-цветок,
А подле сквозистый,
Последний снежок...

А. Майков «Весна»

Звучит «Подснежник» из цикла П. И. Чайковского «Времена года». Пьеса исполняется на фортепиано.

2-й ведущий. Эту же пьесу исполняет прославленный коллектив скрипачей Сибири по управлению Заслуженного деятеля искусств России, выдающегося музыканта М. И. Пархоменко.

Преподаватель. С чувством большой гордости и большим теплом всегда вспоминаю М. И. Пархоменко, потому что он был моим преподавателем

по классу камерного ансамбля. В классе этого замечательного мастера я с удовольствием играла камерные произведения для скрипки и фортепиано. Я предлагаю послушать «Подснежник» П. И. Чайковского из «Времен года» в исполнении этого ансамбля скрипачей. Слушателю представляется удивительная кантлена, исполняемая певучим смычком на самых поэтических струнах.

Последние слезы
О горе былом,
И первые грезы
О счастье ином.

А. Майков «Весна»

2-й ведущий. У П. И. Чайковского есть балет «Щелкунчик». Для этого балета композитор сочинил красивый танец, который так и называется «Вальс цветов». Эта прекрасная музыка исполняется с цветочными гирляндами в руках и кажется, что счастьем и цветами расцвела вся сцена.

«Вальс цветов» П. И. Чайковского исполняет фортепианный дуэт.

1-й ведущий. Сейчас прозвучит тема феи Сирени из Интродукции балета «Спящая красавица» П. И. Чайковского. Попробуйте полюбоваться инструментовкой этого фрагмента балета. Главную мелодию сначала исполняет флейта, потом вступают деревянные духовые инструменты, потом — струнные, арфа, затем звучит весь оркестр, как говорят музыканты — tutti — все вместе. Эта кульминация предвещает нам победу добра над злом и становится лейттемой балета.

Звучит в записи фрагмент Интродукции балета «Спящая красавица» П. И. Чайковского.

Преподаватель. В программе нашего концерта будет исполнена песня Ивана Александровича Голенищева «Цветы России» на слова коломенского поэта А. Кирсанова (см. Приложение). Я счастлива, что музыка моего отца, члена Союза композиторов Подмосковья, замечательного музыканта организатора музыкальной культуры Луховицкого района, Ветерана Великой Отечественной войны прозвучит на сегодняшнем вечере. Творчество Ивана Александровича Голенищева многогранно, композитор работал во многих музыкальных жанрах: это и инструментальная, и хоровая музыка, и многочисленное песенное творчество. Его музыка доставляла радость людям. Ведь хорошая песня летит от человека к человеку, передается от поколения к поколению.

В записи звучит песня И. Голенищева на слова А. Кирсанова «Цветы России».

2-й ведущий. Замечательный русский композитор С. С. Прокофьев написал музыку к балету «Сказ о каменном цветке». Необычайной красоты каменный цветок был у Хозяйки Медной горы из сказки Павла Бажова. Кто хоть раз увидит его — навек покой потеряет! Данила-мастер всю жизнь старался из малахита сделать чудесный цветок, но не дался он ему. И покой потерял, увидев каменный цветок Хозяйки. А мы сейчас послушаем шуточный, энергичный фрагмент этого балета — «Русский танец». История эта происходила в уральской деревушке, где, конечно, мастера не только работали с малахитом, но и танцевали.

Фортепианный дуэт исполняет «Русский танец» из балета «Сказ о каменном цветке».

1-й ведущий. В камерном вокальном творчестве Чайковского особое место занимает цикл из шестнадцати песен для детей, написанных на слова из стихотворного сборника Плещеева «Подснежник». Чайковский обращался в своих песнях к самым детям, учитывая их восприятие и обычные, повседневные интересы, например, рассматривать цветы в садике, валяться в траве и слушать жужжание пчел. «Но люблю я садик скромный...».

Учащаяся школы исполняет песню «Мой садик» П. И. Чайковского.

2-й ведущий. Мелодия пьесы «Василек» знакома всем начинающим пианистам. И хотя она чрезвычайно проста и состоит из нескольких звуков, воссоздавая образ простенького полевого цветка, эту песенку с удовольствием учат дети, напевая: «Василек, василек, мой любимый цветок». По этому поводу стоит напомнить слова Г. Нейгауза: «Итак, работа над художественным образом должна начинаться одновременно с первоначальным обучением игре на фортепиано и с усвоением нотной грамоты. Я этим хочу сказать, что если ребенок сможет воспроизвести какую-нибудь простейшую мелодию, необходимо добиваться, чтобы это первичное «исполнение» было выразительно, то есть чтобы характер исполнения точно соответствовал характеру (содержанию) данной мелодии» (Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. — М., 1982. С. 15).

Пьесу «Василек» исполняет ученица подготовительного класса.

1-й ведущий. Отыщешь на сиреневой ветке цветок с пятью лепестками — жди счастья.

Все мы с детства верим в эту приметку и чудесную способность сирени творить чудеса. Именно об этом и написал С. Рахманинов свой самый нежный и проникновенный романс «Сирень» на стихи Ек. Беке-

товой. Создавая его, композитор и не догадывался, что именно этот цветок станет постоянным спутником его жизни.

По утру, на заре, по росистой траве
Я пойду свежим утром дышать;
И в душистую тень, где теснится сирень,
Я пойду свое счастье искать...

Прозвучит Романс «Сирень» С. Рахманинова в переложении для двух фортепиано и песни Р. Шумана «Лотос» из вокального цикла «Мирты» также в фортепианном переложении.

Исполняют учащиеся школы.

1-й ведущий. Цикл фортепианных пьес «Лесные сцены» Роберт Шуман создавал в годы последнего взлета своего творческого гения. Это одно из самых романтических сочинений Шумана. В цикле девять пьес, которые представляют собой музыкальные зарисовки. Цикл входил в репертуар крупнейших пианистов XX века, таких как Святослав Рихтер, Робер Кацадзюс, Вильгельм Кемпф.

В «Лесных сценах» есть пьеса «Одинокие цветы» и чудная маленькая пьеска «Птица-пророк». Известный австрийский композитор, педагог XIX века А. Амброс писал: «Никакой музыкант, никакой поэт не издавал ничего более нежного и трогательного».

Звучат пьесы из «Лесных сцен» Р. Шумана в записи.

Преподаватель. В программах учащихся разных лет моего класса было много музыки, посвященной цветам. Среди них музыка таких композиторов, как Ю. Полунина «Полевые цветы», И. Панферова «Подснежник», Г. Окунева «Цветок» из сборника пьес «Радуга». Очень любят дети пьесу А. Аренского «Незабудка». Сейчас она прозвучит на фортепиано.

Пьесу «Незабудка» А. Аренского исполняет учащаяся школы.

Преподаватель. Максим Дунаевский, сын прославленного композитора Исаака Дунаевского, известен не только своими работами в театре, кино. Им написаны камерно-инструментальные ансамбли, сонаты, циклы романсов, хоры, эстрадные песни. Песня «Городские цветы» М. Дунаевского на слова Л. Дербенева стала одной из популярнейших и любимых слушателями. «...Оттого ль, что родился и вырос я здесь, я люблю городские цветы».

Песню «Городские цветы» М. Дунаевского исполняет детский вокальный ансамбль школы.

Преподаватель. Проводя классные вечера, составляя литературно-музыкальные композиции, я использую метод ансамблевого чтения стихов А. С. Пушкина, С. А. Есенина. Музыка и поэзия помогают создать артистическую атмосферу на концерте и достичь свободы, уверенности, исполнительского мастерства. Исполнение ансамблевого чтения учениками создает дополнительный стимул для их музыкально-поэтического развития. Дети прочитают одно из ранних стихотворений А. С. Пушкина из лицейской лирики на тему цветов.

Где наша роза?
Друзья мои!
Увяла роза,
Дитя зари?...
Не говори:
Вот жизни младость,
Не повтори:
Так вянет радость,
Цветку скажи:
Прости! Жалею.
И на лилею
Нам укажи.

А. С. Пушкин «Роза»

Преподаватель. В совместном чтении учениками стихов преследуются те же задачи, что и в ансамблевом исполнении. Так в игре в 4, 6, 8 рук на фортепиано так же, как и в ансамбле чтецов происходит работа над созданием художественного образа, интонированием, синхронностью исполнения.

Ансамбль чтецов исполняет стихотворение А. С. Пушкина «Цветок».

Преподаватель. Язык музыки и поэзии — язык цветов... Музыканты и стихотворцы были настоящими «поклонниками прелестной Флоры». В заветных цветах «цвела радость», «дышала любовь». Разнообразие возможностей воплощения в звуках и слове образов природы ярко раскрывается в музыкальных и поэтических произведениях, посвященных цветам.

В программе по музыке композитором Д. Б. Кабалевским впервые была сделана попытка объединить в сознании детей музыку, изобразительное искусство и литературу. В своей собственной педагогической практике я постоянно нахожу подтверждение необходимости такого единения. Кропотливая работа над интонированием музыкального произведения и литературного текста всегда дает хороший результат. Юные музыканты и чтецы осмысленно воспринимают тексты, стараются исполнительски передать художественные образы, донося их до слу-

шателей. Ребенок теряет интерес к происходящему, если сам не вовлечен в творческий процесс, если не получает удовольствия от подобной деятельности. Музыка — неотъемлемая и абсолютно обязательная часть духовной культуры человека. Но, как утверждал композитор, «не нужно нести детям Искусство, нужно вместе с ними идти к Искусству». Так мы и поступаем, проводя вместе с детьми такие вечера.

В нашей программе прозвучали произведения в исполнении учащихся ДШИ:

1. П. И. Чайковский «Подснежник» из «Времен года», исп. Кныш Алина.
2. Р. Шуман «Лотос», исп. Кушкарлова Альмира.
3. А. Аренский «Незабудка», исп. Титова Ангелина.
4. П. И. Чайковский «Мой садик», исп. Потрехалкина София.
5. Русская народная песня «Василек», исп. ученица подготовительного класса Кафанова Милена.
6. П. И. Чайковский «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик», исп. ф-ный дуэт: Пончакова Мария (1 партия), Голенищева Г. И. (2 партия).
7. С. С. Прокофьев «Русский танец» из балета «Сказ о каменном цветке», исп. Лоскутова Кристина и Щеглова Ольга.
8. С. Рахманинов «Сирень», исп. Эрмиш Полина и Свешников Роман.
9. Ансамбль чтецов: Титова Ангелина, Чаплыгина Дарья, Слайковская Александра, Свешников Роман.

Ведущие классного вечера — Свешников Роман и Титова Ангелина. Преподаватель — Голенищева Галина Ивановна.

Список литературы:

1. В классе Гольденвейзера А. Б. / Сост. Благой Д. — М.: Музыка, 1986.
2. Коллективная деятельность школьников. / Ред. Первина И. Б. — М.: Педагогика, 1985.
3. Исенко А. И. Школа игры на фортепиано / Науч. ред. Исенко А. И. — СПб.—М.: Форум, 2007.
4. Лещинская И. Малыш за роялем. — М.: Советский композитор, 1986.
5. От урока до концерта: форт.-пед альманах. Вып. 1. «Классика-XXI». — М., 2009.
6. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1987.
7. Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез, или Я — детский педагог. — СПб.: Союз художников, 2002.
8. А. Н. Скрябин. Письма. — М., 1965. — С. 45.
9. Даль Монте Тотти. Голос над миром. — М., 1966. — С. 79.

ЦВЕТЫ РОССИИ

Слова А. Кирсанова

Музыка И. Голенищева

Умеренно

Цве - тут зем - ли цве - ты прос - ты - е, сре - ди по - лей, сре - ди лу - гов, ты мо - жешь, мо - жешь ли Рос - си - ю се - бе пред - ста - вить без цве - тов? Из них вен - ки пле - ли не - вес - ты, их в шко - лу де - воч - ки нес - ли, и у мо - гил по - рой бз - вест - ных их вдовь - и сле - зы час - то жгли. Вы ве - чно кра - си - вы, цве - ты мо - ей Рос - си - и, цве - ты и Рос - си - я всег - да не - от - де - ли - мы. Вы веч - но кра - си - вы, цве - ты мо - ей Рос - си - и, цве - ты и Рос - си - я всег - да не - от - де - ли - мы.

Для повторения

Для окончания

Их вражь-и пу - ли у - би - ва - ли Всег - да не - от - де - ли - мы.

2. Их вражки пули убивали,
Солдаты падали на них...
Но вновь и вновь цветы вставляли,
Собою радуя живых.

Они, как радуга, красивы,
Как наши помыслы чисты.
Своим бессмертием Россию
Напоминают нам цветы.

Припев: Вы вечно красивы,
Цветы моей России.
Цветы и Россия
Всегда неотделимы.

НЕНАГЛЯДНАЯ РОССИЯ

Слова Т. Лобаневой

Музыка А. Ключарева, Т. Лобаневой

Торжественно

Piano introduction in 4/4 time, marked *ff*. The music features a series of chords and triplets in the right hand, and a bass line with triplets in the left hand. The key signature has one sharp (F#).

замедлить $\text{♩} = 80$

Vocal entry and piano accompaniment for the first line of the song. The tempo is marked *замедлить* (ritardando) with a tempo of $\text{♩} = 80$. The lyrics are: Не-на - гляд-на-я мо-я стра - на, не-объ - ят-на-я стра-на Рос -

Vocal entry and piano accompaniment for the second line of the song. The lyrics are: си - я... Может, где-то есть кра-я кра - си - вей, только в серд-це у ме-ня - о -

12

на! О-па - лён-на - я вой-ной не раз, из ру -

15

ин вос-став-ша - я и пе - пла, под-ни - ма-лась во весь рост и

18

креп - ла, жарким серд-цем со-гре-ва - я(ла) нас. Рос - си - я, род -

22

на - я страна, судь - бой нам на - ве-ки да-на. По - зна - ла ³ не -

26

ма - ло, ³ но свет-лых на - дежд пол - на! А в серд-це ро -

30

ди-мой зем-ли вес - но - ю по - ют со - ло-вьи, и ти - хо над

34

сте - пью ко - лы - шут - ся ко - вы - ли...

37

39

Пом-нишь, Ро-ди-на, су-ро-вый бой? В бит-ве

42

замедляя

злой, жес-то-кой и кро-ва-вой, Кур-ский край на-век о-ве-ян сла-вой, - он Рос-

46

скорбно

си-ю за-сло-нил со-бой!!! И о-пла-ка-ла де-тей зем-ля... По по-

50

гибшим об-ро-ни-ла ро-сы, и скло-ни-лись до зем-ли бе-

53

рё - зы и се - ды - е пря - ди ко - вы - ля...

f

57

f

62

f

66

замедлить

задумчиво

В жиз-ни каждый вы - би - ра - ет путь, но, ку -

mf

mp

69

да б ни у - ве - ла до - ро - га, не за - будь ро - ди - мо - го по - ро - га, ма - те -

73

рин - ской лас - ки не за - будь! Ве - рю, - сбь - дет - ся в тво - ей судь -

76

бе всё, о чём бы ты ни по - про - си - ла. Не - на - глядн - я мо - я Рос -

80

си - я, э - та пес - ня о люб - ви к те - бе! А в серд - це ро -

84

ди-мой зем-ли вес - но - ю по - ют-со - ло-вьи, и ти - хо над

88

степь - ю ко - лы - шут - ся ко - вы - ли... Рос - си - я, род -

92

на-я стра-на, судь - бой нам на - веки да-на. По - зна-ла 3 не - ма - ло, 3 но

расширяя

97

свет - лых на - дежд пол - на!!!

**Редакция журнала «Учитель музыки» и коллектив Института
художественного образования и культурологии РАО
поздравляет ЛЕЙЛУ ПЕТРОВНУ ПЕЧКО,
доктора философских наук, профессора, с Юбилеем!**

Лейла Петровна Печко — ведущий научный сотрудник Института, доктор философских наук, профессор. Круг научных интересов: теоретические проблемы эстетического воспитания, продолжатель научных идей школы А. И. Букова. Выпускница филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. С 1968 г. — младший научный сотрудник лаборатории литературы в НИИ ХВ АПН СССР, исследовала проблемы литературного чтения школьников. В 1972–74 гг. — Ученый секретарь Института, затем научный сотрудник лаборатории теоретических эстетического воспитания под руководством А. И. Букова, участвовала в разработке проблемы «Система эстетического воспитания школьников» по теме «Эстетическое воспитание на уроках предметов естественно-научного цикла». Впоследствии, в течение двадцати лет,



Л. П. Печко руководила исследованиями лаборатории, продолжая буюковское направление в развитии теории и практики эстетического воспитания (творческая деятельность младших школьников, развитие эстетической деятельности и воображения, становление эстетического отношения и сознания подростков и старшеклассников, развитие их эстетического опыта и построение художественно-эстетической среды в школе, самообразование учителя; проблемы обогащения экологической и эстетической культуры школьников, гуманитарно-эстетической одаренности). В 1994 г. была представлена и защищена в МГУ докторская диссертация Л. П. Печко по эстетике, включавшая материалы ее педагогических исследований по теме «Эстетическое освоение природы в процессе формирования личности». Опубликовано свыше 400 статей, включая статьи филологического и экологического содержания. Под научным руководством Л. П. Печко подготовлены и защищены 25 кандидатских диссертаций и 4 докторские работы. Наиболее значимые научные работы в творчестве Лейлы Петровны представлены тремя монографиями: «Стили искусства: эстетические контексты» (2008), «Выразительность эстетики природы и культура личности» (2010), «Проблемы активизации креативности у одаренных подростков в художественно-образовательной среде (культурно-эстетический аспект)» (2016). Внимание специалистов привлекает концепция эстетической выразительности и разрабатывавшегося отчасти и ее докторантами экспрессионно-экспрессивного (выразительностного) междисциплинарного подхода в эстетике и образовании. Л. П. Печко награждена Государственной наградой в связи с 850-летием Москвы, Грамотой Министерства Просвещения РСФСР за участие в издании Детской энциклопедии, Грамотой Министерства образования России за научно-педагогические исследования, медалью К. Д. Ушинского и Почетной Грамотой Президиума РАО за научно-педагогическую и исследовательскую деятельность, значительный вклад в совершенствование системы образования.

Помню Лейлу Петровну с 1973 года, когда я поступила в аспирантуру Научно-исследовательского института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР.

В моем представлении, которое складывалось из присутствия на ученых советах института, что было обязательным для аспиранта-очника, еще сравнительно молодого человека (мне не было и 30-ти), научный коллектив института состоял из представителей трех поколений. Назову я тех, кого слышала на ученых советах и научных конференциях.

Молодых представляли филолог Татьяна Сухова и музыкант Елена Николаева.

Старших — очень яркие личности: историк и директор института Борис Тимофеевич Лихачев, словесник и его заместитель Евгений Викентьевич Квятковский, философ Александр Иванович Буков, театровед Юлия Ильинична Рубина, музыканты Елена Яковлевна Гембицкая и Татьяна Николаевна Овчинникова.

Спустя некоторое время я поняла, что наиболее эффективно работающими были представители среднего поколения, старше меня на 10–15 лет. Это филолог и социолог Юрий Ульрихович Фохт-Бабушкин, художник-педагог, а более всего теоретик художественного воспитания Борис Петрович Юсов, педагог-музыкант Юлий Багирович Алиев и, конечно, Лейла Петровна

Печко. Красавица с неслышной летающей походкой, грацией движений, сияющим выражением лица, Лейла Петровна, будучи представителем самого работающего поколения, отличалась какой-то патриархальностью манер, исключительной деликатностью и предупредительностью в общении. Меня удивляло, что эта неслышная женщина (прекрасная дама) была заместителем самого грозного сотрудника — Александра Ивановича Бурова, представлявшего фундаментальную область знаний — философию. Он был зав. сектором теоретических основ художественного воспитания, т. е. определял вместе с коллегами методологическую базу исследований института.

В то время, которое сегодня называется авторитарным, состав лаборатории и обязанности каждого сотрудника определялись, прежде всего, заведующим, которого и дирекция, и коллектив воспринимали как ведущего ученого в своей области науки. Так вот А. И. Буров, в чьем секторе работали в разное время и известные философы В. П. Шестаков, М. А. Лившиц, и Б. П. Юсов, именно в Лейле Петровне Печко, имеющей филологическое образование, увидел свою преемницу. В силу болезненности А. И. Бурова, она была не просто помощницей, но фактически исполняющим обязанности заведующего, а затем и заведующим лабораторией, на протяжении многих лет несколько раз менявшей свое название. Очень скоро я поняла выбор А. И. Бурова. Лейла Петровна — бескомпромиссный ученый. Несмотря на идеологическое давление на педагогику и эстетическое воспитание в годы советской власти, она разрабатывала проблемы теории и практики педагогики искусства, необходимые для создания системы эстетического воспитания, объединяющей общее и высшее образование.

Последовательно привлекала в науку талантливых педагогов школы и вузов, работающих во всех республиках Советского Союза, почитающих ее до сих пор. Ею сформирована научная школа международного масштаба. Защитившиеся под ее руководством кандидаты и доктора наук успешно работают во многих странах мира.

Прошло много лет, рухнула страна, сломалась сложившаяся традиция работы института... В эти тревожные времена мне случилось работать с Лейлой Петровной в одном исследовательском проекте. Трудно выразить словами, с какой готовностью включилась она в изучение проблемы художественно одаренных детей — их выявления и развития. Она привнесла в работу новые методологические установки, основанные на изучении современной отечественной и зарубежной литературы по философии, психологии и педагогике, определила показатели одаренности в области изобразительных видов искусства и литературы. Результатом ее изысканий стали статьи и монографии.

По-прежнему, с завидным интересом она углубляется в изучение научных исследований и диссертаций, читая их «от корки до корки». Не сгибаясь, носит домой пуды научной продукции, считая, что дома она с большей тщательностью изучит тексты. И постоянно возвращается к трудам А. И. Бурова, приобщая новые поколения ученых к его наследию.

ФОМИНА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА,

член-корреспондент, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией музыки и изобразительного искусства ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО»

С Лейлой Петровной Печко я познакомилась в 1994 году, когда пришла в Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования (тогда НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук), будучи учителем изобразительного искусства. Я была полна идей и планов, но не понимала, как проводить научное исследование и воплощать свои идеи на практике. Лейла Петровна в тот момент была заведующей лабораторией концептуальных проблем эстетического воспитания и стала моим научным руководителем. Она опекала и направляла молодого и неопытного исследователя. Именно благодаря Лейле Петровне, я смогла найти свой путь в науке, познакомилась с научной школой А. И. Бурова, прониклась идеями эстетики природы, художественно-образовательной среды, культурно-эстетического развития школьников. Благодаря своему руководителю я научилась научному мышлению и умению видеть эстетическое начало во всех проявлениях жизни.

Концепция эстетической выразительности, разработанная Лейлой Петровной, сегодня как никогда актуальна и востребована современным школьным и вузовским образованием. Эта концепция развивается последователями Лейлы Петровны Печко, и я горжусь, что являюсь одной из ее многочисленных учеников.

ОЛЕСИНА ЕЛЕНА ПЕТРОВНА,

кандидат педагогических наук, заместитель директора ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО»

СМЫСЛ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В ИСКУССТВЕ

MEANING AND EXPRESSIVENESS IN ART

ПЕЧКО ЛЕЙЛА ПЕТРОВНА

РЕСНКО LEILA PETROVNA

Художник выступает в своей эстетической деятельности, реализуя индивидуальное видение мира, своеобразное, целостно синтезирующее особенности его ощущений, характер мыслительной и эмоциональной активности. Если он одержим своим материалом, мир во всем многообразии свойств действует на его восприятие, врывается в сознание, представления, память и синтезируется мастером в художественное целое. Наполненность художника миром и есть источник сложности, многослойности, многокрасочности, «стереоскопичности», «стереофоничности» его художественного видения.

Даже самые скупые, самые ограниченные средства искусства, самый лаконичный материал позволяют мастеру передать, все, что мысленно видит он. Все, что он прочувствовал, будет оживать в процессе творческой обработки материала. Тогда, например, работая над гравюрой, которая «состоит из черных и белых пятен и штрихов», художник, по мнению В. Фаворского, сможет опосредованно «изобразить все цвета, все, что он видит.

Белым штрихом на черном легко передать молнию, блеск воды, мельканье освещенных листьев, блеск оружия и кольчуг. Легкими белыми штрихами можно передать туман, идущий от реки, и воздух, заслоняющий от нас далекие предметы.

Передавая живые лучи солнца, их движения, перемешиваешь белые и черные линии, и они как бы шевелятся.

Черным пятном и штрихом передашь и мрачную тучу, темную зелень дуба, и масть коня, и плащ воина, и темно-красное знамя. И если приглядеться, то видишь, что черное и белое все время кажется разным: то тяжелым и грузным, то легким и воздушным...» [1, с. 53].

Рассказывая о своей работе, Фаворский подчеркивает, что в его мышлении, сознании, «видении» — вся многообразная действительность, образы ощущений и представлений всех органов чувств. Он «видит» мир не статичным, не черно-белым, а движущимся: видит мельканье листьев, движение живых лучей солнца, видит его цветным. Художник и «осязает» вещи как тяжелые и грузные или легкие, воздушные.

И вслед за художником те, кто смотрит на неподвижные черно-белые оттиски гравюр, воспринимают движение и «цвет», тяжесть и воздушность, ощущают пространство и глубину, объемность предметов. Их воображение ассоциирует еще и звуковые образы, сопровождающие картину, — лязг доспехов, шорох листьев, топот коня, ритмы движущихся волн.

Аналогичные особенности, однако, более усложнено проявляющиеся, характеризуют творческое мышление режиссера в театре и кино. В синтетических искусствах нет единого ведущего образа ощущения — здесь органично сплавляются зрительные и звуковые, словесные и динамически-пластические средства выразительности. Но именно цельность художественного мышления, художественного видения режиссера определяет значимость будущего спектакля или фильма.

Один из мастеров искусства художественного слова Вс. Аксенов рассказывал, что актер и чтец в работе тоже опирается на свой «внутренний багаж», который накапливается в ходе познания окружающей жизни». А в сценическом искусстве особенно важно уметь внутренне видеть, ведь здесь необходима «непрерывность представляемой картины». Аксенов напоминает мысль Станиславского: «Природа устроила так, что мы при словесном общении с другими людьми сначала видим внутренним взором то, о чем идет речь, а потом уже говорим о виденном... Говорить на нашем языке — значит рисовать зрительные образы» [2, с. 108, 110]. И далее артист подчеркивает: «Недостаточно только увидеть образ, необходимо увидеть этот образ в определенном аспекте, пластике, движении».

Вместе с тем, всякий образ предмета или явления в сознании человека представляет, как считают современные психофизиологи, «индивидуально неповторимый информационный код», который имеет в «идеальном плане пространственную организацию и временную динамику» и даже включает внутреннюю речь [3, с. 342]. То же относится и к художественным образам, к их жизни в произведении. Особенности индивидуальности рассматриваются как производные его нейродинамических структур и характеризуются как «бесконечная совокупность свойств отдельного человека» [3, с. 488].

Для анализа явлений искусства (и, в частности, конкретных стилевых особенностей) важно выявлять именно эти качества субъективной стороны нашего сознания: наличие индивидуально-неповторимых черт деятельности и его смысловое строение. Особенно это существенно в сфере искусства [4].

Гегель считает общей способностью к художественному творчеству — фантазию, понимая ее как «дар и склонность к схватыванию действительности и ее форм, благодаря которым обладающий ими человек, внимательно вслушиваясь и всматриваясь, запечатлевает в своем духе самые различные образы существующего, а также цепкую память, сохраняющую в себе пестрый мир этих многообразных форм... С точным знанием внешнего мира он должен соединять такое же близкое знание и понимание внутренней жизни человека, душевных страстей и всех целей, к осуществлению которых стремится человеческое сердце. К этому двойному знанию должно присоединиться еще знакомство с характером проявления внутренней жизни духа в реальном мире, с тем, как она просвечивает через его внешнее облачение» [5, с. 292].

Кроме этой «всеобщей способности к созданию подлинно художественных произведений» художнику нужна еще и определенная особая конкретная способность в той или иной области искусства.

Музыкант, например, лишь в мелодиях может высказать свои глубочайшие переживания и думы, и его чувство непосредственно превращается у него в мелодию, подобно тому, как у живописца оно превращается в фигуры и краски, а у поэта — в поэзию представлений, облакающую свои создания в благозвучные слова» [5, с. 297].

Естественно, что у каждого мастера складывается и эволюционирует свое, импонирующее его человеческому и художественному складу видение действительности, система ее оценок, осмысление и избирательное фиксирование отношений, явлений. Каждый художник предпочитает ту либо иную эстетическую систематизацию, способ организации содержания и формы, способ развертывания художественных смыслов, что выражается в его стиле. Основа, на которой складывается «аппарат» индивидуального видения мира художника, — это врожденные особенности организации сенсорной сферы, сказывающееся на характере восприятия, тип высшей нервной деятельности, определяющий, в частности, психический склад личности художника.

Чувственное восприятие действительности, относительно устойчивое у всякого человека, особенно развито в индивидуальном даровании и своеобразно у художника, писателя. Паустовский верно подметил: «У каждого писателя жизнь образов в его произведении обусловлена сознанием писателя, его па-

мьтью, воображением, все его внутренним строем» [6, с. 158].

Особенности индивидуального чувственного восприятия проявляются в том, как художник видит, слышит, осязает многообразную действительность; схватывает ли остро всякое внешнее движение, или склонен к созерцательности, к наблюдению над внутренней жизнью героев.

Композитор Римский-Корсаков вспоминает об обстоятельствах, сопутствовавших созданию «Снегурочки». При этом претворение былых чувственных восприятий автора в художественном контексте проходит чрезвычайно сложные метаморфозы. В процессе творчества переплавляется все, что когда-либо было воспринято, осознано, пережито: «...все как-то особенно гармонизировало с моими тогдашним пантеистическим настроением и с влюбленностью в сюжет «Снегурочки». Какой-нибудь толстый и корявый сук или пень, поросший мхом, мне казался лучшим или его жилищем; лес «Волчинец» — заповедным лесом; голая Копытецкая гора — Ярилиной горою; тройное эхо, слышимое с нашего балкона, — как бы голосами леших или других чудовищ» [цит. по 7, с. 259, 260].

У каждого мастера есть характерные неповторимые черты чувственного восприятия мира, которые сказываются на его эстетических предпочтениях, отражаются в излюбленных приемах и сочетаниях элементов, свойств того или иного материала.

Можно вспомнить сочетания коричнево-красного с золотистым у Рембрандта, игру света с мраком; «голубой» и «розовый» периоды полотен Пикассо; почти «керамическую» декоративность и обобщенность у Леже; фактуры и экспрессивные формы древесных корней и ветвей, охотно использовавшиеся Эрзей и Коненковым; «чувственную» окраску музыки Сен-Санса; увлечения композиторов XX века «пикантными» сочетаниями в духе фольклорных традиций народов Африки и Америки и т. д.

На протяжении всей жизни — не всегда осознанно для нас — видоизменяются, развиваются или ослабевают какие-то стороны восприятия. Художник может сознательно, целенаправленно обострить и уточнить их, обогатить и развить в нем новые свойства. К. Г. Паустовский, по совету одного художника стал обращать внимание на окраску предметов и развил в себе способность различать многообразные оттенки красок. Позже это вошло в привычку, стало необходимым и, естественно, изменило прежний характер его зрительных ощущений.

Своеобразный характер индивидуального чувственного восприятия свойственен любому мастеру, в каком бы виде искусства он ни работал, к какому бы физическому материалу ни обращался. Всякое произведение кристаллизует в себе характерные

особенности авторского чувственного восприятия мира.

Не менее важную роль в характере видения мира играют особенности эмоционального склада художника. Не случайно в некоторых видах искусства — в музыке, поэзии, театре — главное внутреннее содержание составляет эмоциональная жизнь человека, что и обозначается понятием экспрессивности (от слова экспрессия — «выражение чувств, переживаний, выразительность») [8, с. 787].

Слушая вальсы Шопена, этюды Скрябина, разнообразные инструментальные скерцо, «Каприс» Паганини, ноктюрны XVIII века, мы воспринимаем в них человеческие настроения, их переливы и оттенки, их движение, развитие, смену светлых, спокойно-радостных чувств тревожными и скорбными или веселыми, шутливо-ироническими. Еще более сложные выражения чувств наполняют симфонии, которые Чайковский называл «лирической исповедью души».

У художника, как и у всякого человека, индивидуальны его эмоции. Это целостные личностные психические процессы, регулирующие любую активность и определяющие значимость для субъекта явлений, объектов и ситуаций жизни. Они связаны с потребностно-мотивационной стороной психики.

В действительности смысл явления или их комплекса для субъекта предстает как эмоционально положительный или отрицательный и всегда при этом нюансированный и мотивированный в соответствии с совокупностью психологических фактов, возникающих во внутреннем мире субъекта. Творчеству сопутствует эмоционально-эстетическое отношение к изображаемому.

То чувство, которое художник ощущает как самое свое главное, толкает его к выбору тем, материала и жанра в своем искусстве — будь это интимно-лирическая настроенность или героико-гражданственный пафос, горький язвительный смех сатирика или острое желание действия, борьбы и столкновений.

Своеобразный характер, интонации, вкусы и пристрастия — голос самобытности и бунта против общепринятых и художественных норм, живой трепет подспудных замыслов, мы чувствуем у Мусоргского, рассказывающего в письме о своей работе. Здесь даже в словесных оборотах — нарочитая «старинность», «архаичность» — они выдают страстную одержимость «Мусорьянина» своей «Хованщиной» [Цит. по 9, с. 219, 220]: «...говорил с путным попом насчет характера напевов раскольничьих. Рекл: если, живя в деревне, застали и слышали старых дьячков, — так и создавайте ваших раскольников в обиходном напеве. Я застал и слышал дьячков, но о совете путного попа забыл, пока не понадобился мотив для канта Досифея и для ку-

пельного канта при самосожжении... Самобытно, ну и, значит, нашему козырю в масть, тем паче, что раскольничий вой будет прекрасным контрастом петровской теме... имею капитальных две старинных русских песни... Обычаем таким собираю отовсюду мед, чтобы соты вышли вкуснее и посдобнее, ведь опять-таки народная драма». Здесь личностное отношение пронизывает каждую деталь произведения, которую «добывает» автор для будущей оперы.

В искусстве эмоциональное отношение автора к развитию коллизии, к героям, центральным образам, отдельным предметам, чертам облика или характера и т. д. соотносится через элементы произведения с основным авторским замыслом, выражая индивидуально-эстетический смысл при фактической позиции его «внеаходимости» по отношению к разворачиванию событий (Бахтин).

То чувство, которое для художника самое главное, и определяет эмоциональный строй произведения, его Белинский называл «пафосом». Удивительно неповторимы и эмоциональные отношения к миру, эмоциональные картины мира у каждого мастера.

О действенной эстетической силе эмоции, авторского пафоса свидетельствует единственная в своем роде драматургическая трилогия А. В. Сухова-Кобылина. Первая часть ее — комедия «Свадьба Кречинского» (1854), написанная со вкусом, изяществом, остроумием, — верно схватывает черты своего времени, его язык. Здесь вызывают пока лишь смех проделки молодого авантюриста, шулера Кречинского, появившегося в старом «дворянском гнезде» Муромских. Возникает только сочувствие горю им обманутой, чистой Лидочки. Зритель не догадывается о том, что власть может попасть в руки Расплюеву, Кречинскому и им подобным, что над жизнью каждого может нависнуть страшная угроза.

Вторая пьеса Сухова-Кобылина — уже не комедия, а драма! — рисует страдания семьи Муромских, попавших в сети «начальств», «сил» и всяких «колес, шкивов и шестерен бюрократии». Сухово-Кобылин дает волю гневу, его молнии словно выхватывают из тьмы воплощения жестокости, корысти, продажности, преступности фигуры чиновников, безнаказанно вершивших гнусные дела. Цензура заставляла автора то переделывать, то производить изъятия, то снова запрещала две последние части его трилогии. И все же сквозь видимые миру слезы жертв «какого ни есть ведомства», жертв хищников Варравана, Тарелкина и других, явственно проступает смех. Это главное «действующее лицо» трилогии, хотя и не обозначенное в списке.

Из легкого, иногда злого в «Свадьбе Кречинского», смех становится горьким, жутким в «Деле». А комедия-шутка «Смерть Тарелкина» вся наполнена смехом: герои — мошенники разных рангов все

время смеются друг над другом. Смеется негодяй, вор, предатель чиновник Тарелкин, задумавший обдурить и кредиторов, и начальство, притворясь умершим. Смеются полицейские чиновники — частный пристав Ох и Расплюев, «исправляющий должность квартального надзирателя». Они потирают руки, обнаружив проделку Тарелкина, — вот теперь можно за поимку этого «оборотня», «злейшего преступника» добиваться от начальства повышения. Для них наступают «веселые расплюевские дни» — в полицейском участке начинается волна допросов, вымогательства, избиений.

Но Тарелкина «спасает» его начальник Варравин для того, чтобы вернуть себе украденные Тарелкиным бумаги, которые изобличают мошенничество самого Варравина. Он и смеется, получив желаемые бумаги. Смеется публика, на глазах которой происходят невероятные переодевания, удивительные события и прочая суматоха. Но последним смеется автор — презрительно и торжествующе. И этот смех — главное оружие его борьбы, которую вел всю свою долгую жизнь Сухово-Кобылин, сам оказавшийся жертвой бюрократически-полицейской машины Российской империи.

Через сгущение субъективных авторских эмоций, распределяемых среди персонажей, раскрывается индивидуальное осмысление действительности. Гегель называл подобную силу эмоций «концентрированностью душевных переживаний художника»: «Благодаря этому чувству, проникающему и одушевляющему собою целое, материал и его формирование выступают для художника как его подлиннейшее самобытие, как сокровеннейшее достояние его как субъекта. Ибо всякое содержание вследствие того, что его делают образно-наглядным, отчуждается, переходит во внешнее состояние и лишь чувство удерживает его в субъективном единстве с внутренним самобытием» [5, с. 293, 294].

Эстетическое чувство, сознание, восприимчивое к «прекрасному зрелищу», как бы кристаллизуется, опредмечивается в произведении искусства, несущем специфический смысл только для эстетически развитого индивида.

От первоначальных простейших реакций организма на ситуации объективной действительности — положительных, отрицательных, безразличных, человеческие эмоции прошли огромный путь социального трансформирования. Все чувства человека — результат мирового социокультурного развития. Они имеют общественную природу, хотя и представляют собой всегда выражение потребностей и сущностных сил данного индивида.

Роль авторской эмоции в произведении не только в том, чтобы выразить субъективное отношение.

Искусство несет как форма общения особую функцию — передачи эмоционального человеческого опыта, развития культуры человеческих чувств, открытия для чувств человека смысла явлений через их эстетическое выражение, через художественно-эстетическую деятельность.

Многообразие эстетических чувств таится в искусстве: острый, лукавый, задевающий за живое смех Аристофана; глубина и нежность чувств, вдохновлявших Петрарку и наполнявших его сонеты; гневное презрение к Тартюфу, клокотавшее в душе Мольера; страстность, взлет, дерзание, которыми дышит Героическая симфония Бетховена; сострадание к мужественным гражданам Кале, воплощенное в скульптуре Родена; отвращение и ненависть к кровососам Иудушкам, водившие пером Щедрина; чистая влюбленность Левитана в русскую природу; ненависть к тупой, бесчеловечной силе фашизма, звучащая в музыке Шостаковича.

В каждом виде искусства неповторимы и специфичны способы раскрытия, выражения сложнейших и тончайших эмоций, настроений, переживаний, их взаимодействий. «Как бы ни анализировать музыку и ни удивляться в ней звукозодчеству, самое жизненное в ней — правдивость чувства, — считал Б. Астафьев, — это стык, где сливаются красота звучания и стройность с правдой высказанного, правдой культуры чувства» [10, с. 45].

Искусство призвано «очеловечивать» чувства каждого индивида, способствовать формированию личности.

(Продолжение в следующем номере)

Список литературы:

1. Фаворский В. А. О художнике, о творчестве, о книге. — М., 1955.
2. Аксенов Вс. Искусство художественного слова. — М., 1954.
3. Образ; Свойства индивидуальности // Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб., 2007.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1997.
5. Гегель Г. В. Ф. Эстетика. В 4-х тт. Т. 1. — М., 1968.
6. Паустовский К. Г. Золотая роза / Собрание сочинений в 6 тт. Т. 2.
7. Мастера искусства об искусстве. — М., 1937.
8. Экспрессия // Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1987.
9. Композиторы Могучей кучки об опере. — М., 1956.
10. Асафьев Б. В. о русской песенности // Избранные статьи. Вып. 2. — М., 1982.

ЗВОН

А. Жоливе

Andante

pp una corda sempre

ppp * Ped.

meno p

* Ped.

Все произведения, представленные в журнале «Учитель музыки», печатаются с образовательными целями.

5 4 3 2-5

pp

1 5

mf

* Ped.

2

cresc.

3

2 5 4 2 5 2

mf

* Ped.

p

* Ped.

5 4 3 2 1

f

meno f

* Ped.

pp

Ped.

||| КАЛЕНДОСКОП | июль — октябрь 2020

||| 27 июля родился

||| **МАРИО ДЕЛЬ МОНАКО**
(1915–1982)

Итальянский оперный певец (тенор), один из крупнейших оперных певцов XX века, которого называют последним тенором *di forza*.

«Необычайно сильный голос Дель Монако кажется беспредельным. Во всех регистрах он звучит одинаково ровно, широко, ярко и сильно. Технические трудности как будто совсем не существовали для артиста», — Ирина Архипова.

Феномен XX века, величайший артист-трагик, обладатель голоса исключительной красоты и мощи, один из самых известных, самых выдающихся певцов XX века Дель Монако — символ оперного искусства послевоенных времен. Он один из первых среди певцов мирового класса приехал в Советский Союз на гастроли после десятилетий изоляции и стал для нашей страны легендарной личностью, продемонстрировавшей советским меломанам уровень вокальной культуры и артистической игры, которой славились ведущие оперные западные сцены, исполнив в Большом театре партии Хозе в «Кармен» и Канио в «Паяцах».

Крупнейший мастер искусства бельканто обучался пению в Пезарской консерватории. Именно там замечательный педагог Артуро Мелокки развил его способность извлекать звук огромной силы и блеска благодаря методу «опущенной гортани». Время его дебютов — 1939–1941 гг. После войны к нему приходит мировая известность, его желают видеть на сцене не только ведущие итальянские, но европейские американские оперные театры. В его репертуаре партии из 36 опер. Среди них Самсон («Самсон и Далила» Сен-Санса), Поллион («Норма» Беллини), Альваро («Сила судьбы» Верди), Фауст («Мефистофель» Бойто), Каварадосси («Тоска» Пуччини), Хозе («Кармен» Бизе), Отелло («Отелло» Верди) стали лучшими в его репертуаре. Их исполнение стало ярчайшей страницей мирового оперного искусства.

Для многих исполнителей он являлся образцом певческого искусства, а его успех не давал покоя многим тенорам на протяжении десятилетий. Так, в лучшей своей роли, Отелло, Дель Монако затмил всех предшественников. Можно сказать, что лучшего исполнения в XX веке мир не видел. За эту роль в 1955 году он был удостоен премии «Золотая арена», которая присуждается за наиболее выдающиеся достижения в оперном искусстве. За двадцать два года с 1950 по 1972 гг. Дель Монако спел эту труднейшую партию тенорового репертуара 427 раз, установив сенсационный рекорд.

Трагическая случайность — автокатастрофа — прерывает его ослепительную карьеру в 1967 г. Но огромный труд и желание петь дают ему силы вернуться на сцену. Он выступает до 1975 г., при этом даже поздние записи свидетельствуют о неиссякаемой мощи его голоса и драматического таланта. В марте 1975 г. певец покидает сцену. На прощание он дает несколько выступлений в Палермо и Неаполе. 16 октября 1982 г. Марио Дель Монако не стало.

Последним актом оперы его жизни было прощание: он завещал похоронить себя в костюме любимого героя — Отелло, неподалеку от Виллы Ланчениго. До самого кладбища гроб несли знаменитые певцы, соотечественники Дель Монако.



||| 8 августа родился

||| **АНДРЕ ЖОЛИВЕ**
(1905–1974)

Французский композитор.

«Музыка — это прежде всего акт общения. Общения композитора и природы в момент создания композиции, а затем — общения композитора и публики в момент исполнения», — Андре Жолливе.

Андре Жолливе, вместе со своими единомышленниками Оливье Мессианом, Ивом Бодрием и Даниэлем Лесюром был представителем группы «Молодая Франция». В Манифесте творческого объединения, опубликованном в 1936 году, утверждалась необходимость создания духовно насыщенной, живой, гуманистической и свободной музыки, которая могла бы противостоять «нарастающей напряженности, механистичности и обезличенности» современной жизни. «...*«Молодая Франция» намерена распростра-*



нять сочинения молодых, столь же свободных от революционных шаблонов, сколь и от шаблонов академических».

По словам Андре, он с юности стремился быть «по-настоящему универсальным человеком, человеком космоса, и вернуть музыке ее первоначальный античный смысл». А смысл музыки для композитора заключался в мистическом ее начале, которое должно было объединить людей. На протяжении всей своей творческой жизни Жоливе искал необычные тембровые сочетания, нестандартные инструменты (например, волны Мартено — новый электромузыкальный инструмент), часто обращался к экзотическим ритмам, увлекался африканской и полинезийской музыкой.

Так возникает цикл фортепианных пьес «Мана», вдохновленный африканскими мотивами. Затем «Пять ритуальных танцев для оркестра», «Заклинания» для флейты соло и «Дельфийская сюита» для духовых, арфы, ударных и волн Мартено. Более масштабные сочинения появляются после войны — несколько симфоний, четыре балета, опера. Интересно, что за Андре Жоливе закрепляется прозвище «музыкального Гогена» за его устремленность к экзотике. Не менее удивительно произведение его любимого жанра — инструментального концерта (написано 11 концертов для различных инструментов) — это Концерт для волн Мартено и оркестра.

Композитор был разносторонне талантлив. Еще в детстве музыка была не единственным увлечением, его привлекало и театральное искусство, и рисование. Андре Жоливе за свою достаточно долгую жизнь успел побывать и музыкальным директором парижского «Комеди Франсез», и журналистом (написал ряд критических статей, в том числе и скандальную «Достаточно Стравинского»), театральным композитором, объездил полмира в качестве дирижера, и выступал консультантом Министерства культуры Франции по музыкальным вопросам. Композитор ушел из жизни 1974 году.

6 (19) октября родился

ЭМИЛЬ ГРИГОРЬЕВИЧ ГИЛЕЛЬС
(1916–1985)

Советский пианист, музыкальный педагог.

«Титаны фортепиано, подобные Гилельсу, рождаются раз в столетие», — «Майнити симбун», 1957, 22 октября.

Замечательный пианист, творчество которого по справедливости относят к наивысшим достижениям пианизма XX века, Эмиль Григорьевич Гилельс, так же как и Ойстрах, и Мильштейн был уроженцем Одессы. Первым учителем маленького пианиста стал Яков Ткач (ученик Рауля Пюньо, наследника романтической шопеновской традиции). Первый публичный концерт Эмиль сыграл в 13 лет.

В программе были сонаты Бетховена Скарлатти, этюды и вальсов Шопена, пьесы Шумана, Мендельсона, Листа. Затем Гилельс учился в Одесской консерватории в классе Берты Михайловны Рейнгальд. Через год Артур Рубинштейн, гастролировавший в Одессе, услышал игру юноши и дал очень высокую оценку. А еще через год, в 1933 г., на Первом Всесоюзном конкурсе музыкантов-исполнителей Эмиль стал безоговорочным обладателем первой премии на конкурсе и прославился на всю страну — ему тогда исполнилось всего 16 лет.

С 1935 по 1938 гг. Гилельс учится в Московской консерватории под руководством Г. Нейгауза. В 1938 г. в Брюсселе на конкурсе имени Эжена Изаи среди пианистов, где в жюри сидели такие мэтры, как Казадезюс, Гизекинг, Артур Рубинштейн, Зауэр, Гилельс завоевывает первую премию. Это был звездный час для советского пианиста. По возвращении в Москву он начинает преподавать в Московской консерватории.

С началом войны прерываются его планы гастрольных поездок, но пианист играет для солдат, для раненых в госпиталях, одним из первых музыкантов бесстрашно едет в блокадный Ленинград. После войны и во время развернувшейся холодной войны на его долю выпадает ответственная роль посла советского искусства. Начинаются бесконечные гастроли по странам Европы, в США, Канаде, Мексике, Японии. Игра советского пианиста неизменно производила потрясающее впечатление на слушателей. Он выступает с самыми лучшими оркестрами и дирижерами мира, а пластинки с его записями расходятся миллионными тиражами.

Как-то перед войной Рахманинов услышал по радио игру Гилельса. Она вызвала такое восхищение у композитора, что он завещал ему медаль с профилем Антона Рубинштейна, которую получил в свое время сам. Надпись на медали — «Кто его заменит» — оказалась символической. Исполнение Гилельсом многих сочинений считается эталонным до сегодняшнего дня.

12 сентября 1985 года играя в Хельсинки концерт, он и не подозревал, что это выступление окажется последним. Буквально через месяц Гилельс не стало. Он не дожил всего несколько лет до распада Советского Союза, страны, которая воспитала его, и которую он прославил своей деятельностью. Замечательный дар, которым наградила природа этого потрясающего музыканта, позволил ему создать свой неповторимый стиль музыкального исполнительства, названный позже монументальным стилем советской эпохи.



Свидетельство о регистрации печатного средства массовой информации
ПИ ФС77-69246 от 29 марта 2017 г.
ISSN 2411-2887. Подписано в печать 17.09.2020 г. Изд. № 50. Тираж 250 экз.

Оригинал-макет подготовлен в
Федеральном государственном бюджетном научном учреждении
«Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1. Сайт: www.art-education.ru. E-mail: ihorao@mail.ru

Адрес для корреспонденции:
119034, Москва, ул. Пречистенка, д. 34/18, кв. 40, М. Д. Кабалеvской
E-mail редакции: markab50@gmail.com, kabalevsky@mail.ru

Тираж отпечатан в книжной типографии «Буки Веди»
Москва, Партийный пер., д. 1
www.bukivedi.com

ОТ РЕДАКЦИИ

Журнал "Учитель музыки" всегда рад сотрудничать с преподавателями, музыкальными работниками и юными музыкантами! Если вы хотите поделиться с коллегами своими наработками, методиками обучения, музыковедческими исследованиями, репортажами о важных событиях в мире музыки и многим другим интересным — пишите нам!

✉ Электронная почта редакции — kabalevsky@mail.ru.

Федеральное государственное унитарное предприятие "ПОЧТА РОССИИ"
Бланк заказа периодических изданий

Ф СП - 1

АБОНЕМЕНТ	На	газету	3	9	7	7	3
		журнал	(индекс издания)				
Учитель музыки				Количество комплектов			
(наименование издания)							

На 20__ год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда							
	(почтовый индекс)			(адрес)			

Кому _____

Линия отреза

			ДОСТАВОЧНАЯ	3	9	7	7	3
П В	место	литер	КАРТОЧКА	(индекс издания)				

На		газету		Учитель музыки							
		журнал		(наименование издания)							
стоимость	подписки	руб.	коп.	Количество комплектов							
	каталожная	руб.	коп.								
	переадресовки	руб.	коп.								
На 20__ год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

						Город					
						село					
почтовый индекс						область					
						Район					
код улицы						улица					
дом	корпус	квартира	Фамилия И.О.								

журнал «Учитель музыки»

основан

в 2007 году

выходит

4 раза в год

индекс

39773 (по каталогу
"Пресса России")

почитать

issuu.com, edocr.com
ru.calameo.com

скачать

Kabalevsky.ru
Kabalevskiy.pf

написать

kabalevsky@mail.ru
markab50@gmail.com

Главный редактор М. Д. Кабалевская

Редактор В. О. Усачева

Музыкальный редактор В. М. Чигарина

Дизайн обложки А. П. Граковская

Компьютерная верстка О. Д. Кабалевский, Т. М. Манукина



 facebook.com/uchitelmuzyki

 vk.com/uchitelmuzyki

 kabalevsky@mail.ru

ISSN 2411-2887



9 772411 288773 >