

ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНОГО СЕМИНАРА И СИМПОЗИУМА
СЕДЬМОЙ СЕССИИ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНЫЙ СОВЕТ
ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВОЛОГОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ КОНСЕРВАТОРИЯ
ИМЕНИ П.И. ЧАЙКОВСКОГО
ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РОССИЙСКОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
КИРИЛЛО-БЕЛОЗЕРСКИЙ ИСТОРИКО-АРХИТЕКТУРНЫЙ
И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МУЗЕЙ-ЗАПОВЕДНИК
ВОЛОГОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИСТОРИКО-АРХИТЕКТУРНЫЙ
И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МУЗЕЙ-ЗАПОВЕДНИК

ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалы
всероссийского научного семинара и симпозиума
седьмой сессии Научного совета по проблемам истории
музыкального образования

ВОЛОГДА – ПЕРМЬ
2019

УДК 78:37
ББК 85.31р
И90

Утверждено экспертным советом по научной литературе ВоГУ

Редакторы-составители:

доктор педагогических наук, профессор В. И. Адищев,
доктор искусствоведения, доцент М. Г. Долгушина

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор В. И. Адищев,
доктор искусствоведения, доцент М. Г. Долгушина,
доктор искусствоведения, доцент М. Е. Пылаев,
кандидат искусствоведения, доцент С. В. Блинова,
кандидат искусствоведения Г. А. Моисеев

Рецензент

доктор искусствоведения, ведущий научный сотрудник РИИИ
Н. С. Серегина

И90 **История музыкального образования: новые исследования** : материалы всероссийского научного семинара и симпозиума седьмой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / Научный совет по проблемам истории муз. образования, Вологод. гос. ун-т, Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т [и др.] ; [ред.-сост.: В. И. Адищев, М. Г. Долгушина]. – Вологда; Пермь, 2019. – 336 с. : ил.

ISBN 978-5-87851-835-2

Публикуются статьи, подготовленные на основе докладов и сообщений участников всероссийского научного семинара и симпозиума седьмой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, студентам музыкальных и педагогических учебных заведений.

УДК 78:37
ББК 85.31р

*Седьмая сессия Научного совета по проблемам
истории музыкального образования
проведена при финансовой поддержке фонда «История Отечества»*

ISBN 978-5-87851-835-2

© ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», 2019

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

23–26 апреля 2019 года на базе Вологодского государственного университета состоялась седьмая сессия Научного совета по проблемам истории музыкального образования. Ее организаторами наряду с Научным советом и Вологодским государственным университетом выступили Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Российское историческое общество, Кирилло-Белозерский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник. В числе организаторов были также Департамент культуры и туризма Вологодской области, Вологодский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник.

В сессии приняли участие более 60 ученых из различных регионов России, ряда зарубежных стран. Программа сессии включала три научных мероприятия: международную научную конференцию «Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы», всероссийский научный семинар «История музыкального образования: новые исследования», всероссийский симпозиум «Музыкальная культура и музыкальное образование Вологодского края».

В настоящем сборнике публикуются статьи, подготовленные на основе докладов и сообщений участников всероссийского научного семинара и симпозиума¹.

Сборник состоит из трех разделов. В первом помещены статьи, раскрывающие исторические и теоретические аспекты развития общего музыкального образования. Материалы второго раздела отражают результаты научных исследований, посвященных профессиональному музыкальному образованию. В статьях третьего раздела в историческом ракурсе осмысливается история музыкального искусства и музыкального образования Вологодского края.

Президиум Научного совета по проблемам истории музыкального образования выражает благодарность исполняющему обязанности ректора Вологодского государственного университета, кандидату исторических наук В.В. Приятелеву, проректору по научной работе, доктору исторических наук, профессору М.А. Безнину, членам организационного комитета и рабочих групп за четкое решение вопросов, связанных с подготовкой и проведением седьмой сессии Научного совета.

¹ Материалы конференции опубликованы в отдельном сборнике: Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы: материалы международной конференции седьмой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин; Науч. совет по проблемам истории муз. образования; Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского; Вологод. гос. ун-т; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. М., 2019. 231 с.

І. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н.М. Ичетовкина, М.А. Захарищева

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

МУЗЫКА В ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКИХ ГИМНАЗИЙ НАЧАЛА XX ВЕКА

В современных условиях остро стоит вопрос о необходимости совершенствования процесса художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения. В связи с этим целесообразно обратиться к историческому опыту воспитательной деятельности отечественных гимназий начала XX века, в том числе практике классных наставников этих гимназий по приобщению учащихся к музыкальному искусству.

Анализ отчетов классных наставников, протоколов педагогических советов гимназий, документов об устройстве праздников дает основание констатировать, что к началу XX века гимназическими педагогами и воспитателями был накоплен богатый опыт художественно-эстетического и музыкального *воспитания* гимназистов. На формирование эстетических ценностей, чувств и вкусов были направлены учебный процесс и организация досуга гимназистов [1]. *Учебные предметы* «музыка» и «пение» занимали важное место среди дисциплин художественно-эстетической направленности. Помимо этих предметов гимназисты посещали уроки рисования и лепки, «танцеванья» и гимнастики.

На учебных занятиях, а также в послеурочное время воспитанниками под руководством классных наставников и гимназических преподавателей организовывались многочисленные воспитательные мероприятия. На эти мероприятия приглашались родители, воспитанники и педагоги других учебных заведений, почетные гости. Мероприятия устраивались в гимназиях по случаю церковных и государственных праздников, юбилейных дат, военных, исторических и культурных событий.

В источниках начала XX века зафиксировано три масштабных события, существенно повлиявших на содержание воспитательной деятельности классных наставников, – столетие Отечественной войны 1912 года, трехсотлетие Дома Романовых в 1913 году, I-я мировая война, начавшаяся в 1914 году.

Активизации познавательного интереса гимназистов к происходящим событиям способствовали воспитательные мероприятия, праздничные богослужения в гимназических церквях, религиозно-нравственные беседы, написание сочинений на исторические темы. В гимназические

библиотеки приобретались подарочные альбомы, книги, картины. Известно, что воспитанники некоторых гимназий получали юбилейные издания «Отечественная война», «Александр I», «Сто лет назад», «Двадцатый год на Руси». В I-й казанской гимназии, в частности, была изготовлена настенная таблица «Родословие российского царствующего Дома», которая использовалась в качестве наглядного пособия по изучению истории России, династии Романовых [5, л. 14].

Анализ программ мероприятий, материалов педагогической прессы, архивных документов об организации спектаклей и танцевальных вечеров, экскурсий, концертов и «прочих развлечений для учащихся гимназий» позволяет нам обнаружить *многообразие форм* организации досуга и выделить их художественно-эстетический потенциал.

Так, музыкальная часть *литературно-вокальных вечеров* содержала не только хоровые, но и сольные номера в исполнении воспитанников. Например, в одной из казанских гимназий был устроен литературно-вокальный вечер, посвященный воцарению Дома Романовых [4, л. 6]. Программа вечера включала хоровые номера «На воцарение Дома Романовых», «Слава Дому Романовых», «Славься, славься»; сольные – «Бедный конь», «Не о том скорблю», «Боже, люби царя»; стихотворения – «Памятник Минину и Пожарскому», «Русь», «Бородино»; исполнение русского народного танца. Промонархический характер содержания номеров свидетельствовал о воспитании в гимназистах приверженности существующему государственному устройству, Родине, русскому народу, формировании национального самосознания.

Литературные беседы имели основной целью формирование навыков публичного выступления. Воспитанники готовили рефераты по одной из выбранных тем, которые затем зачитывали перед публикой. По заявленной теме возникала дискуссия между автором реферата и его оппонентами. Литературные беседы приучали гимназистов к находчивости в постановке вопросов, к способности убедительно излагать и отстаивать свою точку зрения, к свободному выражению мысли; формировали культуру ведения дискуссии.

На *литературно-музыкальных утрах и вечерах* разыгрывались литературные композиции и спектакли. Так, по случаю празднования пятидесятилетия со дня кончины Н.В. Гоголя (1902) классные наставники проводили воспитательные беседы с разъяснением значения творчества писателя в отечественной литературе и истории, устраивали публичные чтения, а также воспитанникам раздавали биографии и сочинения писателя, его портреты [9, л. 4].

Кульминационным моментом празднования стало проведение в гимназиях *литературно-музыкального утра* в память писателя. Программа таких мероприятий включала в себя как чтение отрывков из произведе-

дений Н.В. Гоголя («Тройка», «Плюшкин и Прошка» из поэмы «Мертвые души»), литературные элементы из повестей «Шинель», «Страшная месть», «Вий»), так и исполнение хором воспитанников музыкальных номеров из оперы «Ночь перед Рождеством» Н.А. Римского-Корсакова.

Приведем пример содержания *литературно-музыкального вечера* в одной из гимназии г. Казани в начале XX века. Хором гимназистов были исполнены отрывки из музыки к пьесе П.А. Вольфа «Прециоза» (муз. К.М. Вебера), произведения «Что ты спишь, мужичок», «Стрекоза и муравей» и «Как из улицы в конец», русская народная песня «Зеленый луг». Прозвучали также инструментальные сочинения – «Прелюдия» С.В. Рахманинова, «Соната» Й. Гайдна и др. [7, л. 3].

Распространенной формой проведения досуга в гимназии являлись *ученические спектакли*, организацией которых занимались в основном классные наставники. Так, в казанской гимназии в рождественские каникулы был поставлен спектакль по комедии А.Н. Островского «Не в свои сани не садись» [7, л.19].

В конце XIX – начале XX века важную роль в повышении культурного уровня воспитанников играли *образовательные экскурсии*, которые проводились как по России, так и за границей.

Так, под руководством преподавателей и классного наставника одной из казанских гимназий Н. Горгалова была организована 40-дневная экскурсия по славянским государствам юго-восточной Европы. Маршрут включал следующие пункты: Казань – Нижний Новгород – Москва – Киев – Одесса – Бухарест – София – Белград – Черногория – Вена – Варшава – Москва. В ходе этой экскурсии гимназисты знакомились не только с историей и бытом различных народов, но и с их художественной, в том числе музыкальной, культурой.

Итак, художественно-эстетическое направление воспитательной деятельности классных наставников в отечественных гимназиях конца XIX – начала XX века реализовывалось через организацию литературных бесед, литературно-музыкальных вечеров, спектаклей, танцевальных вечеров, образовательных экскурсий. Все это создавало среду для развития способности чувствовать красоту правильной речи, выразительного и художественного чтения, знакомства с выдающимися образцами музыки различных эпох. Воспитанники состояли в гимназическом хоре, играли на струнных и духовых инструментах. Все указанное, несомненно, способствовало развитию художественного, музыкального творчества и самовыражению воспитанников, а также знакомило детей с памятниками культуры, историей, расширяло художественно-эстетический кругозор, формировало эстетические ценности, идеалы и вкусы.

1. *Захарищева М.А.* Ценности эстетического и музыкального воспитания в творчестве В.В. Зеньковского // История музыкального образования: новые исследования: материалы всерос. (с междунар. участием) семинара четвертой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И. Адищев; Науч. совет по проблемам истории муз. образования; Курск. гос. ун-т; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Курск; Пермь, 2014. С. 18–22.

2. *Ичетовкина Н.М.* Содержание художественно-эстетического воспитания в деятельности классного наставника отечественной дореволюционной гимназии // История музыкального образования: новые исследования: материалы всероссийского (с международным участием) семинара четвертой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И. Адищев; Науч. совет по проблемам истории муз. образования; Курск. гос. ун-т; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Курск; Пермь, 2014. С. 92–95.

3. О вечерах, балах, праздниках, спектаклях, концертах и проч. в III Казанской мужской гимназии // Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2082.

4. Об актах, вечерах, концертах, спектаклях и прочих развлечениях для учащихся III Казанской мужской гимназии // Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2380.

5. Об организуемой в Санкт-Петербурге юбилейной художественно-исторической выставке в память 300-летия царствования Дома Романовых // Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 87. Оп. 1. Д. 8004. Л. 14.

6. Об устройстве предполагаемой экскурсии учеников I Казанской мужской гимназии в славянские государства Балканского полуострова в 1910 г. // Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 87. Оп. 1. Д. 7927.

7. Об устройстве спектаклей и танцевальных вечеров в императорской I Казанской мужской гимназии // Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 877. Оп. 1. Д. 7956.

8. Об ученических экскурсиях и трудовых дружинах в III Казанской мужской гимназии // Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2431.

9. Предписания попечителя Московского учебного округа о чествовании памяти Н.В. Гоголя по случаю 50-летия со дня кончины его, 1902 г. // Центральный исторический архив г. Москвы. Ф. 371. Оп. 1. Д. 588.

**ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПЕРВОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПОСЛЕ ОКТЯБРЯ**

После Октябрьской революции в отечественной социальной жизни начались серьезные перемены. Образование, в том числе музыкальное, как неотъемлемая часть этой жизни, находилось в поиске теоретических оснований для осуществления деятельности в условиях новой действительности. Одним из важнейших вопросов теории школьного музыкального образования является его содержание. Рассмотрим, как решали эту проблему в первое десятилетие после Октября советские педагоги-музыканты и какое отражение она нашла в программно-методических материалах.

Одно из первых изданий, посвященных этому вопросу – «Музыка в единой трудовой школе», было подготовлено в 1919 году школьным подотделом Петроградского музыкального отдела Наркомпроса, где исследуемая проблема анализировалась в статье Н.М. Ковина «Пение и музыка в единой трудовой школе». Автор рассматривал содержание обучения детей музыке в школе с трех сторон: 1) развитие способности воспринимать музыку и возможно интенсивнее переживать побуждаемые ею эмоции, 2) развитие необходимых как для этого, так и для воспроизведения в той или иной форме музыкальных произведений, музыкальных способностей и умений, 3) усвоение нужных для этого знаний [8, с. 7]. То есть школьное музыкальное образование, по мнению Н.М. Ковина, должно было включать в себя слушание музыки, музыкальное исполнительство и теоретические знания. Отмечалось, что все стороны музыкального образования неразрывно слиты между собой и ни одна из них не должна быть исключена или преобладать над другой.

В этом же сборнике в статье В.М. Каратыгина подробно рассматривалась организация слушания музыки в школе. Автор отмечал, что данному виду деятельности необходимо уделять особое внимание, поскольку восприятию культурно-художественных ценностей принадлежит первое место в процессе формирования художественно-просвещенной личности. Ведь новая школа ставила перед собой задачу формирования именно такой личности, а не музыканта-специалиста. В качестве еще одного аргумента в пользу слушания музыки автор указывал на связь музыки с жизнью: основа музыкального искусства, его глубинная сущность, его душа всегда лежит в особом плане, связанном многими ассоциативными нитями с миром обычной нас окружающей действительности, внешне-

го мира и мира наших обычных чувств, радостей, огорчений, страстей. В связи с этим появляется необходимость особого отношения к организации процесса восприятия музыки [8, с. 16].

Описанные постулаты нашли свое отражение в краткой программе занятий музыкой в школе на 1918–1919 учебный год, предлагаемой в рассматриваемом сборнике [8, с. 12]. В школе I ступени основной акцент делался на усвоении доступных возрасту детей художественных произведений. Первый и второй годы обучения назывались не иначе, как «царство эмоций». Под этим подразумевалось усвоение несложного, но систематизированного музыкального материала без какого-либо аналитического осмысления его. Уроки должны включать пение по слуху, воспитание элементарных музыкальных способностей и умений (слух, музыкальная память, чувство ритма, дикция). Последующие годы обучения уже включали пение по нотам, начало музыкальной грамоты, введения двух-, трех- и четырехголосия, музыкальные диктанты, упражнения сольфеджио.

На II ступени предлагалось расширить теоретические знания учащихся систематическим курсом элементарной теории музыки и началом гармонии, ввести анализ изучаемого материала, включить ознакомление с музыкальной литературой: отрывки из опер, ораторий, кантат, симфонии, увертюры и т.д. Предполагалось исполнение камерной вокальной музыки, хоровых произведений, русских народных песен. Внедрялся краткий курс истории музыки и истории русской народной песни, предполагалось ознакомление с содержанием музыкальных произведений крупной формы, данными о композиторах. Музыкальные произведения предлагалось анализировать со стороны гармонии, ритма, формы, тематического развития. В конечном итоге музыкальные занятия в школе II ступени должны научить детей видеть в музыке не игру звуков, а «живое произведение переживаний художника, вылившихся в изящные внешние формы». Отдельным разделом в программе вынесено «образование хорового класса». Предполагалось создать в школах хор из избранных голосов, который должен был заниматься в отдельные часы вне классных занятий музыкой.

В анализируемом сборнике опубликована также программа музыкальных занятий на 1919–1920 учебный год, в которой было более детально отражено содержание уроков музыки в школе. В отличие от предыдущей программы, в добавлении ко всему, что предлагалось ранее, в новую версию было включено и описано слушание музыки. Очевидно, что этот вопрос только разрабатывался, потому не был отражен в первой редакции. В школе I ступени учащимся предлагалось слушать сначала несложные фортепианные пьесы, например «Грустную песенку» Чайковского или «Музыкальную табакерку» Лядова, затем перейти к более сложному репертуару, например сцена Фарлафа и Нины из «Руслана и Людмилы» Глинки, мазурки и ноктюрны Шопена, отдельные части сонат

и симфоний Бетховена. Слушание музыки должно было обязательно сопровождаться беседой. Содержание музыкальных занятий на II ступени в новой программе практически не отличалось от предыдущего варианта. Сокращалось количество часов пения в классе, ввиду мутационного периода у мальчиков, в пользу других видов музыкальной деятельности, однако оно не отменялось. Сокращение пения в классе предлагалось восполнить пением в общешкольном хоре и хоре избранных голосов, этот вопрос раскрыт более подробно в новой редакции программы. В отличие от предыдущего учебного года помимо хора, создаваемого из лучших учащихся, вводилось общее хоровое пение, обязательное для всех школьников, которое также должно было проводиться в отдельное от занятий музыкой в классе время. Если же пение в классе виделось средством для развития детей, то общее хоровое пение предполагало решение более широких задач: применение на практике знаний, умений, навыков, приобретенных в классе, приобщение учащихся к коллективной работе, воспитание дисциплины. Что касается хора избранных голосов, то там учебные цели уходили на второй план, главным являлась исполнительская деятельность [8, с. 58].

В материалах Наркомпроса по образовательной работе в трудовой школе [7], посвященных эстетическому развитию, отмечалось, что «школа должна дать учащимся умение сознательно слушать, понимать и творить музыку и умение самим участвовать в совместном хоровом исполнении музыки». В школе I ступени на первое место ставилось знакомство учащихся с художественными народными напевами. Дети должны были слушать музыку, петь по слуху простые народные песни, соответствующие уровню их развития, сначала без сопровождения, затем с сопровождением, сочинять простые напевы на слова. Также репертуар должен был включать простые и художественные детские песни. Исполнение народных песен предлагалось сопровождать движениями и играми. Все это должно было научить детей чувствовать и любить музыку.

На втором году обучения предлагалось ввести знакомство с музыкальной грамотой, а слушание музыки дополнить отрывками из опер-сказок, простыми произведениями из отечественной и западной музыкальной литературы. В третьем и четвертом классах вводилось знакомство с музыкальным письмом, пение по нотам. К концу I ступени дети должны сочинять напевы на текст, по возможности с аккомпанементом, согласно их умениям [7, с. 1]. Для занятий музыкой в школе II ступени задачи существенно расширились: «знакомство с народным музыкальным творчеством и культурной музыкальной литературой, овладение музыкальной грамотой, умение сознательно участвовать в совместном хоровом исполнении музыки» [7, с. 2].

Для младших школьников предлагалось слушание и пение одноголосных и многоголосных хоровых народных песен как с сопровождением, так и без сопровождения, лучших примеров хоровой литературы, соответствующих уровню развития учащихся, сочинение простых напевов с инструментальным сопровождением и самостоятельных инструментальных отрывков, слушание вокальной и инструментальной музыки, предпочтение поначалу необходимо отдавать отечественным произведениям. Для старших школьников – отечественная и европейская музыкальная литература в ее историческом развитии, изучение русской народной песни. Вводилось развитие так называемой «музыкальной сознательности»: умение петь по нотам и записать простую одноголосную песню, определение на слух длительностей, перехода голосов в знакомом произведении, умение петь и определять на слух виды трезвучий, иметь представление о музыкальном произведении с точки зрения ритма, формы, гармонии, синтаксиса. На II ступени предполагалось разделение школьного урока музыки на хоровое пение, слушание и музыкальную грамоту, однако отмечалось, что развитие музыкальной сознательности должно вестись на основе собственного исполнения, сочинения и слушания живой, художественной музыки.

На наш взгляд, материалы, созданные отделом Наркомпроса в Москве, менее содержательны, чем программы, предложенные в Петербурге. С другой стороны, они более «приземленные» к реальным условиям. Также в «петербургских программах» и статьях авторов не предполагалось разделения музыки на отдельные предметы на II ступени. Впрочем, в московском варианте оговаривается, что единство всех видов музыкальной деятельности в любом случае должно быть сохранено. Также в материалах по преподаванию музыки, изданных в Москве, не содержится упоминаний об организации отдельных школьных хоров, вне классных занятий пением. Очевидно, авторы ставили перед собой конкретные задачи, которые можно было решить в текущий момент применительно ко всем школам.

Аналогичные идеи в этот же период изложила и Н.Я. Брюсова. В докладе «Задачи народного музыкального образования» она акцентировала внимание на творческой составляющей в музыкальной работе, которое проявляется в хоровом пении и слушании музыки. Автор отмечала, что «обучение слушанию музыки должно быть такою же простой работой, как и обучение пению в хоре. Как и в хоре, эта работа должна соединяться с простой беседой... Слушание музыки есть такой же творческий труд, как и попытки самим слагать звуки в музыкальную речь» [3, с. 11]. Собственное творчество учащихся и исполнение ими музыки должно было дать умение понимать музыкальную речь, узнавать движе-

ния чувства в его музыкальном отражении, слушание музыки – дать самые лучшие образцы этого отражения, расширить пределы музыкального чувства. Начальный репертуар должен состоять из народных песен и произведений отечественных авторов, как наиболее близких народу. Полное же музыкальное образование должно было научить уметь слышать и понимать любую музыкальную речь. Данные идеи, изложенные Н.Я. Брюсовой, относились к общему музыкальному образованию в целом, в том числе к школьному музыкальному образованию.

А.С. Лурье, работавший в Петербурге, в статье «Музыка в единой школе» (1918) отмечал, что подход к творению музыки должен стать доступным всякому. Автор считал, что общеобразовательная школа должна пробудить музыкальное восприятие, научить основам музыкальной грамоты, развить музыкальные способности и дать возможность учащимся хотя бы в минимальной степени разбираться в музыкальных формах и сущности музыкального творчества [5, с. 7]. На первый план в содержании музыкальных занятий А.С. Лурье выдвигал хоровое пение, так как оно, по его мнению, органически развивает музыкальность с детских лет, является началом развития настоящей музыкальной культуры как явления, организующего и координирующего волю [5, с. 8].

В 1921 году Н.Я. Брюсова в статье «Музыка в школе» отмечала важность пения в классе: оно должно быть простым, интересным детям, не на одном звуке, предпочтительно использовать народную песню, поскольку ее слова и музыка доступны и понятны детям. Что касается песен, специально сочиненных для детей различными композиторами, то Н.Я. Брюсова указывала на то, что большая часть из них не соответствовала детскому чувству, исполняемая музыка, по ее мнению, должна быть настоящим искренним художественным творчеством. Автор считала, что необходимо также давать детям возможность импровизировать, самим сочинять музыку. Занятия пением должны проходить в игре, с движениями, хороводом, это позволило бы пробудить у детей больший интерес к музыке. Относительно содержания занятий по слушанию музыки Н.Я. Брюсова отмечала важность выбора репертуара: он должен быть простым и понятным детям, соответствовать уровню их эмоционального развития, так как дети, в отличие от взрослых, еще не испытали тех чувств, которые отражены в сложных музыкальных произведениях. В качестве примеров для слушания приводятся сочинения композиторов: Гайдна, Моцарта, Шуберта, Грига – их музыка легка и изящна. Также рекомендовались «сказочные» сочинения Римского-Корсакова [4, с. 7–11].

Программы по музыке в Единой трудовой школе, опубликованные в 1921 году в сборнике материалов «Музыка в школе», полностью соответствовали ранее рассмотренным нами московским программам 1919 года. Однако программы 1921 года сопровождалась подробным поясне-

нием, в котором отмечалось, что при исполнении музыки на первом месте должно стоять хоровое пение. Помимо этого, считалось важным знакомство детей с музыкальными инструментами, которое предполагалось осуществлять в игре по слуху и сочинении музыки. При наличии достаточного количества инструментов (симфонических или народных) рекомендовалось создать ансамбль или несложный оркестр. Отметим, что ранее инструментальное музыкальное творчество в содержании школьных занятий почти не рассматривалось. Стоит также выделить интересный момент относительно музыкального творчества, описанный в «пояснении». «Творческой должна быть вся жизнь Единой Школы. Детское музыкальное творчество не есть обучение детей композиции музыки, это просто попытка их высказать свои простые, детские, почти всегда очень короткие, сжатые мысли на музыкальном языке» [4, с. 31].

В 1924 г. Н.Я. Брюсова выступила с докладом по вопросам общего музыкального образования на Первом общесоюзном методическом совещании, созванном Государственным ученым советом (ГУС). Из ее выступления мы можем выделить следующие направления в содержании уроков музыки в школе: воспитание ритмического чувства и способности слышать ладовую связь в многоголосии. По мнению автора, уроки музыки должны давать общее радостное ощущение, а обучение должно идти по принципу от простого к сложному, например, от одноголосия к многоголосию. Все это предлагалось реализовывать на занятиях хоровым пением и слушанием музыки. Отмечалась необходимость серьезного отношения к подбору произведений для слушания музыки, чтобы они соответствовали уровню развития детей. Относительно репертуара Н.Я. Брюсова отмечала, что в Наркомпросе давно идут дискуссии на счет целесообразности использования народной песни: противники утверждали, что они не соответствуют современности и не понятны городским детям. Однако, как отмечала Н.Я. Брюсова, на тот момент практически отсутствовал качественный музыкальный материал для детей, способный заменить народную песню. При этом важное место в репертуаре школьного хора предлагалось отвести революционной песне. Большое внимание необходимо уделять собственно детскому творчеству: сочинить песню или подголосок к песне. Также должна проводиться работа по обучению музыкальной грамоте, но она должна быть неразрывно связана с пением, иначе теряет всякий смысл. Для мальчиков, проходящих период мутации, Н.Я. Брюсова считала необходимым ввести инструментальное музицирование, но это должно быть музицирование, например, на народных инструментах, а не на фортепиано, поскольку позволяет работать в коллективе [2, с. 94–97].

Б.В. Асафьев в статье «Музыка в современной общеобразовательной школе», опубликованной в 1926 году, отмечал, что «лозунгом общего

музыкального образования должно стать требование: в сторону от профессионализма!» [1, с. 59]. В частности, что касается обучения детей музыкальной грамоте, то ее изучение должно сводиться лишь к основам, особенно важно избегать зазубривания профессионального музыкального языка. В другой статье этого же года «Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе» Б.В. Асафьев указывал на то, что для приобщения к музыке необходимо не изучение ее как научной дисциплины, а наблюдение совершающихся в ней изменений и преобразований материала, то есть – организованное целенаправленное слушание [1, с. 61].

В 1927 году подсекцией художественного воспитания научно-педагогической секции ГУСа был подготовлен сборник «Художественное воспитание в школе I ступени. Материалы к составлению программ». Авторами по вопросам музыкального образования выступили, в частности, такие видные музыканты-педагоги, как Н.Я. Брюсова, В.Н. Шацкая, М.А. Румер. Во вступительной статье «Общие методические соображения» к разделу «Музыка» довольно подробно раскрывалась проблема содержания музыкальных занятий в школе [10, с. 61]. Отмечалось, что в основу занятий должно быть положено хоровое пение, так как это наиболее доступный вид деятельности, позволяющей вовлечь всех учащихся. Хор одновременно приучает к работе в коллективе, но вместе с этим требует и самостоятельности (вести свой голос). Предлагалось также уделять внимание исполнительству на народных инструментах, для некоторых учащихся музыка, несвязанная со словами, может дать даже больше, чем хоровое пение. Это особенно важно для детей, достигших переходного возраста и испытывающих проблемы с пением. Считалось возможным создание шумового оркестра или оркестра из ударных инструментов для ритмического развития школьников. Организация слушания музыки, школьных концертов и экскурсий на концерты вводилась с целью расширения музыкального кругозора учащихся. Любой вид деятельности на уроке музыки должен был основываться только на подлинном художественном материале и органически связан с общими воспитательными задачами. Музыкальные впечатления, даваемые детям, должны были соответствовать идеям коммунистического воспитания: носить бодрый, яркий, здоровый характер. В связи с этим культивирование сентиментальной, слащавой или, наоборот, чересчур эмоционально изощренной музыки считалось недопустимым. Прежде всего, в музыкальном материале должны были находить свое отражение темы революционно-общественные, темы о труде и природе. Также вне этого комплекса дети могли петь на занятиях песни по своему выбору.

Предлагаемая в сборнике программа «Работа по музыке в школе I ступени» содержала лишь информацию по хоровому пению, поскольку

ку это программа-минимум, которая должна была быть реализована в каждой школе. Вопросы организации оркестра в программе не затрагивались, так как у большинства школ не было для этого соответствующих условий. На хоровом пении в школе I ступени учащиеся должны были научиться элементарному владению голосом, певческому дыханию, умению соединить свой голос с другими голосами в коллективе. Что касается обучения музыкальной грамоте, то оно сводилось к формированию умений ощущать деление музыкальной речи по смыслу, различать простые переходы голоса в пении, простые соотношения звуков по длительности и умения разбираться в нотном письме [10, с. 63–66].

В методическом письме, выпущенном отдельно, к программе по музыке в школе I ступени 1927 года отмечалось, что важнейшей задачей при организации занятий является вовлечение детей в музыку, а не профессиональная выучка. Формирование музыкальных навыков должно идти постепенно. На первом этапе занятий предлагалось разучивать песни с коротким напевом, небольшого диапазона, на удобной для учащихся высоте. На втором этапе необходимо расширить диапазон, использовать песни с большим объемом напева. Третий этап предполагал выработку напевности, плавности, звучности, соответственно необходимо брать для разучивания спокойные и медленные песни. Следующие этапы шли аналогично – по принципу усложнения материала. Переход к двухголосию имел место лишь в третьем и четвертом классах. Хоровое пение должно было сопровождаться беседой о музыке и композиторе. К таким беседам рекомендовалось присоединять и слушание музыки. Для большего развития музыкального кругозора учащихся предлагалось организовывать экскурсии и школьные концерты. В конечном итоге, по окончании I ступени учащиеся должны были овладеть целым рядом музыкальных и двигательных навыков, умением воспринимать музыку, творчески проявлять себя в ней и быть организаторами в деле внесения музыкального искусства в жизнь [6, с. 41–54].

В 1928 году вышла новая программа по музыке для общеобразовательной школы [9]. Программа для I ступени, как и предыдущий вариант, представляла собой минимум, который необходимо было освоить. В ней говорилось о различии репертуара для сельской и городской школ, выбор которого оставался за учителем. В основе занятий все так же должно было быть хоровое пение. Предполагалось возможным включение слушания музыки и элементов ритмики в самом простом виде.

На первом году обучения предлагалось петь простые одноголосные песни с коротким напевом и небольшим диапазоном. Дети должны были научиться удерживать напев при сложном сопровождении, вовремя вступать, узнавать по слуху знакомую песню, дружно ходить в ногу под маршевую песню, отхлопать ритм простой песни.

На втором году продолжалось развитие навыков, полученных в первом классе, песни усложнялись по ритму, напеву и диапазону. Школьники должны были научиться давать характеристику сопровождению к песне, чередовать ходьбу и бег, изменять направление движения в зависимости от строения песни, уметь начинать и прекращать движение по сигналу.

На третьем году вводилось двухголосное пение (подголоски), велась работа над выразительным исполнением, умением управлять хором. Дети должны были также научиться расчленять напев по музыкальным фразам, отличать звуки по длительности и высоте, схематически фиксировать направление мелодии, различать мажор и минор. Проводилась работа над развитием ритмического чувства.

Четвертый год обучения предполагал более сложный одноголосный и двухголосный материал, а также материал художественной музыкальной литературы. Продолжалась работа над развитием навыков, сформированных в третьем классе. Учащиеся должны были знакомиться с нотным письмом, учиться следить по нотам за знакомой песней, различать длительности при точном выполнении простых ритмов, помогать руководителю в организации младших групп.

Программа по музыке II ступени была разделена по видам музыкальной деятельности:

1. Работа с хором. Первое время песни поются по слуху, затем происходит переход к разучиванию по нотам. Первоочередной задачей являлось уяснение метра и ритма в песне. Хоровой материал делился на несколько разделов: 1) революционные песни, как уже известные, так и только что написанные, 2) народные песни и 3) «культурная музыка» – многоголосные хоры, одноголосные песни отечественных и зарубежных композиторов. Большое внимание в программе уделялось вопросу самоорганизации учащихся.

2. Музыкальная грамота. В первоначальном значении под музыкальной грамотой понималось умение петь по нотам, что способствовало пониманию музыки. При этом школа не должна была в обязательном порядке учить чтению с листа, этого не позволяли сделать отсутствие времени и должной подготовки учащихся. Также не должны даваться теоретические знания в чистом виде, оторванные от музыкальной действительности. В конечном итоге занятия музыкальной грамотой в школе II ступени представляли собой некоторое умение читать и писать ноты, разбираться в прочитанном и услышанном.

3. Слушание музыки. Данный вид деятельности предлагалось выполнять с использованием беседы как перед началом слушания, так и после. Разговор мог идти, с одной стороны, об эпохе, композиторе, с другой – о непосредственном музыкальном впечатлении с последующим анализом выразительных средств. Подбор репертуара предлагалось делать сначала

из творчества отечественных композиторов, затем – зарубежных. В программе давались три основные темы, с уточнением, что они примерные и могут быть заменены: 1) «Народная песня и музыкально-художественная литература, формально и идеологически с ней связанная». Приводятся примеры произведений отечественных авторов: Лядов – «8 песен для оркестра», Глинка – «Камаринская», Мусоргский – «Рассвет на Москвереке» и др. Зарубежные авторы: Григ – «Народные танцы», Бетховен – «Пасторальная симфония», Моцарт – «песни». И народные песни: трудовые, бурлацкие, лирические, бытовые и др.; 2) «Крепостная Россия». В качестве примера в данном блоке приводятся такие произведения, как «Трепак» Мусоргского, «Сказка о царе Салтане» Римского-Корсакова, «Евгений Онегин» Чайковского, также предлагаются соответствующие народные песни: лирическая, бытовая, разбойничья; 3) «Основные этапы в развитии западно-европейской музыки в XIX столетии». В этом цикле учащиеся знакомятся с образцами инструментальной европейской музыки, не исключаются вокальные произведения.

4. Ритмика. Ритмические занятия были представлены двумя основными моментами: 1) занятия по музыке, где закрепление теоретических знаний в данной области базируется на ритмических движениях; 2) физкультурные упражнения, которым ритмика придает большую ценность в плане развития свободы владения телом.

5. Инструментальная музыка. Данный вид деятельности относился к кружковой работе. От использования смычковых и духовых инструментов в школе предлагалось отказаться ввиду сложности в обучении в игре на них. Наиболее применимыми виделись народные инструменты, которые можно организовывать в школьные оркестры. Умение играть по нотам считалось необходимым для участников оркестра, практика же игры по слуху называлась нецелесообразной, поскольку не делала детей музыкально-грамотными и тормозила освоение репертуара.

Рассмотрев труды педагогов-музыкантов и программно-методические материалы, можно сделать вывод, что содержание школьного музыкального образования изменялось на протяжении всего исследуемого периода. Однако базовые теоретические установки были заложены в первое послеоктябрьское время. Как и в дореволюционной школе, внимание уделялось хоровому пению, развитию музыкальной грамотности, говорилось и о необходимости инструментального музицирования, что раньше встречалось редко.

Новыми разделами школьных уроков музыки стали ритмика и слушание музыки. Ставилась задача развивать у учащихся творческое начало посредством сочинения и импровизации. Изменения в содержании музыкального образования в советский период происходили в основном количественно, а не качественно, ввиду ограниченности материально-

технической базы, кадровых ресурсов: если же первые программы по музыке были наполнены разнообразием видов деятельности для обеих ступеней школы, то в дальнейшем основной упор стал делаться на хоровое исполнительство.

Также стоит отметить, что со временем добавилась идеологическая компонента в репертуар. После Революции духовная музыка по идеологическим причинам из репертуара была исключена, но заявлялось о необходимости освоения в полной мере музыки классической и народной, как отечественной, так и зарубежной. В последствии в школьный репертуар добавилась революционная песня. В первую очередь это связано с окончательным утверждением в стране завоеваний Октябрьской революции, во вторую – с созданием необходимого количества данного репертуара, чего не было ранее. При этом репертуар также сохранил народную музыку, лучшие образцы классической музыкальной литературы.

1. *Асафьев Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.

2. *Брюсова Н.Я.* Доклад // 1-е общесоюзное методическое совещание, созванное ГУСом РСФСР 27–29-го марта 1924 г. М., 1924. С. 88–100.

3. *Брюсова Н.Я.* Задачи народного музыкального образования: доклад, прочитанный на конференции культурно-просветительских организаций. М.: Издание отдела внешкольного образования Народного комиссариата по просвещению, 1919. 15 с.

4. *Брюсова Н.Я.* Музыка в школе // Музыка в школе: материалы по общему музыкальному образованию в школе. М.: ГИЗ, 1921. 53 с.

5. *Лурье А.С.* Музыка в единой школе (общеобразовательной) // Лад: сборник статей. Пб.: Издание музыкального отдела НКП, 1919. Вып. 1. С. 6–10.

6. Методическое письмо ГСВ по музыке в школе I ступени // Искусство в школе. 1928. № 8–9. С. 41–45.

7. Музыка (пение) в Единой Трудовой Школе // Материалы по образовательной работе в трудовой школе. М.: Лит.-изд. отдел Народного комиссариата по просвещению. 1919. Вып. 4. 15 с.

8. Музыка в единой трудовой школе: сборник статей. Пб.: Музыкальный отдел Н.К.П. 1919. Вып. 1. 64 с.

9. Программа по музыке // Приложение к «Бюллетеню ЛООНО». Л.: Тип. им. Бухарина, 1928. № 41.

10. Художественное воспитание в школе I ступени: материалы к составлению программ. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1927. 252 с.

**ИДЕЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ,
ЛИТЕРАТУРЫ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТАХ
П.П. БЛОНСКОГО**

П.П. Блонский вошел в историю отечественного образования как один из теоретиков единой трудовой школы, а также как создатель комплексных программ для этой школы. В 1920-х годах П.П. Блонский, будучи председателем подкомиссии в Государственном ученом совете (ГУС), включился в разработку программ для единой трудовой школы I ступени по комплексному методу. «Школа должна, – писал он, – давать не ряд отдельных знаний, но прежде всего единое, цельное мировоззрение...» [2, с. 5].

Рассматриваемая нами идея взаимодействия искусств в школе связана, прежде всего, с комплексностью как ведущим принципом отбора содержания образования в новой советской трудовой школе. «Школа должна дать ребенку цельное знание; она... должна отказаться от конгломерата обособленных друг от друга учебных предметов», – вот о чем, прежде всего, говорит П.П. Блонский [1, с. 118]. «Школу первой ступени мы представляем детской трудовой кооперацией. В ней жизнь детей складывается по образцу культурной трудовой семьи, точнее, вследствие многочисленности детей, по образцу культурной трудовой коммуны. В этой детской трудовой коммуне дети сами, с участием взрослых воспитателей, ведут школьное хозяйство, готовят пищу, следят за зданием, выполняют обычные домашние работы, проводят культурно досуговые, читают, пишут, творят эстетические ценности, поют, экскурсируют и играют» [1, с. 229].

Первоначальная идея построения индустриальной трудовой школы включала несколько этапов: детская община, «фабрика-школа», «дом юношества», «мастерская».

Следует заметить, что новые программы учителя достаточно резко критиковали за нарушение систематичности в знаниях, за принудительный характер внедрения, называя их «нелепым винегретом» [7]. В свою очередь, сам ученый осуждал учителей за «безудержную игру необузданных ассоциаций» [2, с. 24] и стремление к сопоставлению явлений и фактов, по существу, далеких друг от друга. П.П. Блонский не без юмора упоминал о педагогах, которые «забирались по поводу ножки классного стола в Южную Америку» [2, с. 24] и объяснял подобные случаи неопытностью новичков, их неумением управ-

лять процессом учения. Кроме того, он не поддерживал комплексного построения программ в старших классах: «Я решительно отвел от себя, – писал он, – всякое участие в составлении программ для второй ступени по комплексному методу, по-моему, для второй ступени непригодному» [цит. по: 1, с. 31]. Сам П.П. Блонский был очень далек от «винегрета» и вообще от дилетантства, хотя и употреблял это понятие при характеристике занятий искусством в школе.

В этой связи интересны мысли П.П. Блонского по поводу распределения учебного времени подростков между наукой, искусством и спортом. «Приблизительно таково же будет распределение и t средненеобходимых часов удовлетворительных занятий в долге подростка, причем мы знаем, что лишь $\frac{1}{2}$ предназначается общеобязательным занятиям, которые в пропорции 2:1:1 распределяются между наукой, искусством и спортом. Примерная картина здесь такова: подросток N за 4 года дал 1400 часов научной работы. Именно, он занимался математикой, физикой, химией, биологией, социальной историей, филологией, географией и философией; кроме того, он специально занимался социальной историей (какие отделы) и физикой, отдав специализации в общей сложности 700 часов научной работы. Сверх того, подросток N дал 700 часов эстетических занятий, из которых провел по 90 часов пропедевтических занятий в музыкально-вокальной, театральной, живописной и литературной студии, а остальное время специализировался в игре на скрипке...» [1, с. 235]. Нетрудно посчитать, что в примере, приведенном П.П. Блонским, предполагалось, что подросток, который учится в трудовой школе, за 4 года 610 часов специализируется в игре на скрипке. То есть, по сути дела, планировалась возможность освоения музыкального инструмента в объеме, как минимум сопоставимом с четырьмя классами музыкальной школы.

П.П. Блонский критически подходил к предметной системе обучения в сфере искусства: «Уроки поэзии, музыки, рисования, как изолированные эстетические занятия, – полагал он, – обладают крайне малой педагогической ценностью. В лучшем случае, это – уроки оторванного от жизни искусства» [1, с. 263]. Занятия искусством, в том числе музыкой, по Блонскому, должно было осуществляться в тесной связи с жизнью, в форме студий. В связи с этим он писал: «Наши студии, в которых культивируются различные виды эстетического творчества юношества, должны находиться в самой тесной связи со всей остальной жизнью подростка» [1, с. 263].

Музыкальное образование в единой трудовой школе П.П. Блонский стремился освободить от узкотехнической направленности и подражательности. «Сейчас изучение музыки и пение в школе совершается путем подражания и усвоения механизма техники. С этим почти исключительно

господствующим методом старой школы надо начать борьбу. И здесь, как и повсюду в искусстве, исходной точкой должно быть свободное творчество подростка и его эстетическое экспериментирование» [1, с. 263].

Идеи музыкального образования в его связи с другими видами искусства излагаются П.П. Блонским в соответствии с пропагандировавшимся им генетическим (или биогенетическим) методом.

Еще в годы «педагогического просветительства» П.П. Блонский обратился к выбору метода, позволившего рассчитывать на результативность обучения и воспитания. В статье «Задачи и методы новой народной школы» он, в частности, писал: «То, что я предлагаю, носит в педагогике определенное название: это – генетический метод. Ребенок как бы повторяет историю, генезис науки. Все время ребенок приучается к тому, чтобы мыслью проверять данные своих восприятий, иными словами, открывать или создавать мир так, как строила его наука. Наши уроки – ряд открытий, делаемых ребенком, и это то единственное, что действительно может сделать нашу истину живой, пережитой и осознанной для ребенка истиной» [1, с. 126]. Сопоставляя взгляды П.П. Блонского и современных ученых, мы неизменно находим точки соприкосновения и, если не полного единства, то совпадения в вопросе отношения к ученику как к субъекту образовательного процесса: «Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта (в обучении происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, “окультуривание” последнего, а вовсе не его порождение)» [9, с. 301].

Генетический метод предполагал следование историческому (генетическому) пути развития искусства и выстраивание соответствий между периодами развития ребенка и периодами развития искусства, в том числе музыкального. В соответствии с этим подходом П.П. Блонский рекомендовал, например, начинать занятия пением с монодии. «Так, например, в пении мы на первых порах столкнемся в России с “монотонным” пением и с потребностью развития разнообразия тонов, например, чистых высоких звуков, откуда вполне естествен переход, отнюдь не внезапный, но по мере действительной надобности, к звуковой скале и нотной системе, к простой мелодии и записи музыкального движения данного мотива в смысле диапазона и длительности, интервалов и метрической группировки ритма. Отсюда далее переход к “чужой песне”, т. е. к чтению музыкального произведения и исполнению его. Эта часть программы может быть построена так: 1) слушание образцовых произведений для обогащения своего музыкального творчества и своих эстетических эмоций, 2) усвоение их “на слух”, 3) исполнение с листа и эстетический анализ. Было бы очень жаль, если бы эта часть программы оказалась засоренной: следует брать только “типичное” и, исходя отсюда,

создать нечто соответствующее отделу о стилях в пластических искусствах» [1, с. 266].

Предлагая идти «от учащегося» к **изучаемому предмету**, Павел Петрович не определяет этот предмет как единственно возможный или основной. «Мы должны идти не от музыки к учащемуся, но от учащегося, с его переживаниями, настроениями и естественным творчеством, к пению и через пение к музыке» [1, с. 266]. Прежде всего, занимаясь сочинением музыки, ребенок, по мысли П.П. Блонского, отталкивается от **поэтического текста**, преобразуя его в песню. Данная музыкальная форма, исполненная хором, помогает почувствовать, насколько связаны воедино **слово и музыка**, средства музыкальной выразительности. В ряду таких средств ученый называет качество тона (по-видимому, имея в виду точное интонирование), ритм, тональность, развитие мелодии, добавляет сюда же экспрессию и формы музыкального выражения. «В идеале занятия музыкально-вокальной студии должны стать почти сплошным упражнением в композиции. Так, например, от текста песни мы должны идти к созданию мелодии ее. Эта мелодия “спевается” или “сыгрывается” в общем хоре. При этом везде начало – свободное простое пение отдельных индивидуумов, а потом – столь же естественное “спевание” общей мелодии. Так музыкальная форма предстает в непосредственной живой связи с коллективным выражением в звуках чувств, вызванных текстом песни, и постепенно устанавливается связь между словом и чувством, с одной стороны, и качеством тона, ритмом и тональностью, развитием мелодии, экспрессией и формами музыкального выражения, с другой» [1, с. 266].

На данном этапе, как считает ученый, не обойтись исключительно чувством. Подростку доступно освоение нотной «системы», он может разобраться с особенностями фактуры. «Проблема музыкального выражения, в свою очередь, вполне естественно ведет уже к чисто технической проблеме “структуры”, т.е. к управлению музыкальным инструментом (и голосом) и к пониманию нотной системы. Музыка следует за пением в последовательности: аккомпанемент – проблема инструментовки – старые и новые формы инструментальной музыки – оркестр и камерная музыка» [1, с. 266]. Однако имеется существенное «но»: профессиональное освоение рояля или скрипки, когда этих инструментов нет «под рукою», невозможно. «Если речь идет не о свободной игре подростка на простом народном инструменте, который у него под рукою и дома, то, мне кажется, надо выбросить за окно прежние бесплодные попытки вырабатывать совершенство техники игры, например, на рояле. Наша возможная задача – воспитание дилетанта в музыке, т. е. не виртуоза-исполнителя, но просто человека с музыкальным чувством. И вся программа изучения музыки должна строиться так, чтобы дать по-

нимание темы “Чувство инструментов” и элементарное умение сознавать музыкальное содержание сонаты и симфонии. Вот та цель, к которой мы должны идти, навсегда отказавшись от воспитания барабанщиков на пианино или скрипучих скрипачей» [1, с. 267]. Категорически отвергая «бесплодные попытки вырабатывать совершенство техники игры», Павел Петрович предлагает свой способ освоения темы, которую он обозначил как «Чувство инструментов». И способ этот, как мы бы сказали сейчас, – взаимодействие разных видов искусств. «Но даже и эта цель обширна, и достичь ее возможно лишь путем экономии времени, производя возможный синтез с поэзией и театром: неестественно не связать песню со стихотворением, которое ведь раньше было песней; невозможно оторвать театр, как древний, так и современную оперу, от музыки и пения. И здесь, как и в пластическом искусстве, девиз: от первоначального единства через дифференциацию искусств к высшему синтезу их» [1, с. 267].

Связь школы с жизнью – это еще один основополагающий принцип молодой советской школы, который отразился во взглядах П.П. Блонского на образование в сфере искусства. Так, Павел Петрович придавал особое значение социальной значимости продуктов детского художественного творчества. На современном этапе развития школы и общества ценность приобретает мысль П.П. Блонского о целевой ориентации музыкального образования, о слушательской аудитории для юных музыкантов. «Но мы помним, что вторая половина воспитания подростка происходит в доме подростка. Этот дом нами вовсе не мыслится в виде закрытого самодовлеющего учреждения. Это – культурное учреждение, которое стремится стать активным культурным центром. Было бы прекрасно, – я бы сказал, необходимо, чтобы подростки оказались втянуты в просветительно-альтруистическую муниципальную или земскую работу. Так, например, они могли бы выступать со своими рефератами, чтениями, декламациями, музыкально-вокальными и театральными исполнениями, просветительными речами и лекциями в качестве работников внешкольного образования. Я бы не видел беды, если бы они приняли участие и в организации детского сада или очага. Не менее важно их сотрудничество и в органах социального обеспечения, например, в убежищах для увечных и престарелых, в больницах и т.д. Все это я считаю крайне необходимым, причем подростку важно не только работать в уже налаженном учреждении, но и агитировать за новое и участвовать в организации нового. От всего этого пострадает учение юноши? – Не думаю. Сердце же и характер, наверное, выиграют» [1, с. 283].

Решая практические задачи по составлению программ, создавая первый советский учебник для школ первой ступени – хрестоматию

«Красная зорька», – ученый не переставал разрабатывать и теоретические вопросы.

Нам представляется весьма важными выводы, которые сделал ученый в цикле трудов, посвященных диалектическому анализу процессов восприятия, памяти, мышления, воли и чувств. Так, Блонский отошел от традиционных для эмпирической психологии представлений о видах памяти (моторная, аффективная, образная и вербальная) как о существующих изолированно и неподвижно. Ребенок развивается – и память видоизменяется, приближаясь к мышлению. Третья функция, связанная с мышлением и памятью, – это речь. «Выражаясь образно, речь – та область, где память и мышление теснейшим образом соприкасаются настолько, что трудно подчас решить, что в речи принадлежит памяти, а что – мышлению: то и дело одно переходит в другое» [3, с. 160]. Этот вывод, несомненно, ставит окончательную точку в споре о том, что важнее: усвоение знаний (запоминание фактов) или умение «мыслить и выражать свои мысли кратко и точно» [3, с. 181].

Современные исследователи отдают приоритет П.П. Блонскому в деле создания достаточно стройной теории эстетического воспитания. Педология и психология были для П.П. Блонского своего рода инструментом, подготовившим его к педагогике, инструментом, позволившим решить самый интересный, по его признанию, вопрос: что же такое воспитание?

Подчеркнем один важный нюанс: понятие «воспитание», как трактует его ученый, вполне вписывается в рамки гуманистического мировоззрения и коррелирует с более поздними определениями уже современных теоретиков педагогической науки [4]. Для сравнения определения размещены в таблице.

Таблица

Что есть воспитание?

П.П. Блонский	Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич
«Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие – определенный процесс, имеющий исходную точку и цель. Цель воспитания – развитие мысли ребенка, исходная же точка – его личное сознание, более близкое к сознанию дикаря, нежели к нашему. И наша ошибка в том состоит, что, поглощенные вопросом о цели воспитания, мы забыли, из чего должны исходить. Обучать ребенка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей...» [1, с. 127]	«Воспитание (от древнерусск. възъпитание – возвышенное, духовное питание человека, связанное с умением извлекать спрятанное) – деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. Воспитание может быть рассмотрено и как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации» [4].

Программы для первой и второй ступени семилетней единой трудовой школы (1922 г.) включали раздел «Эстетическое воспитание в единой трудовой школе». Общие требования к организации эстетического воспитания состояли:

– в творческом освоении наиболее типичных черт культуры прошлого;

– в использовании такой формы музыкально-эстетического воспитания, как коллективные музыкальные занятия, соединяемые с другими искусствами;

– в объединении детей одного возраста в группы.

На вопрос «Как поставить эстетическое воспитание?» П.П. Блонский дает следующий развернутый ответ: «Под эстетическим воспитанием можно понимать или воспитание творца эстетических ценностей, или воспитание созерцателя и судьи их. Но всякая эстетическая оценка есть оценка не “что”, не содержания, но “как”, т.е. исполнения. Судить же об исполнении может только тот, кто введен, и, конечно, не только теоретически, в это исполнение. Поэтому основой воспитания созерцателя и судьи искусства является воспитание эстетического творца» [1, с. 263].

Итак, целью музыкально-эстетического воспитания, по мысли П.П. Блонского, становится воспитание человека-творца, а сам процесс предстает как часть целостного процесса нравственно-эстетического развития личности. Ученый подчеркивает, что возможности ребенка значительны, а его творческий потенциал велик, поскольку «каждый ребенок в потенции творец всяких, в том числе и эстетических, ценностей: строя домики, он проявляет свое архитектурное творчество; лепя и рисуя, он – скульптор и живописец; наконец, он так сильно тяготеет к хороводу, песням, танцам и драматизации; он же “рассказчик” в 11 лет и “поэт-лирик” в 15 лет» [1, с. 263]. Весьма важные уточнения делает Павел Петрович в отношении обще-эстетического и профессионального («специально-технического») обучения, заодно разъясняя, какой смысл он вкладывает в понятие «дилетант». «Эстетическое воспитание должно исходить из естественной радости человека в красоте и пробуждать в нем общее стремление и привычку в стремлении к искусству. И только тогда, когда у подростка уже образовались радость и привычная склонность к эстетическому творчеству, только после этого может идти речь об обучении технике эстетического творчества. Словом, пропедевтика эстетического воспитания состоит в воспитании дилетанта в хорошем смысле этого слова, и только на основе общего эстетического дилетантизма может быть построена система дальнейшего специально-технического обучения, да и то без увлечений» [1, с. 264].

Обращаясь к конкретным примерам того, как следует проводить уроки, мы снова признаем: П.П. Блонский, разрабатывая программу, во

многим предвосхитил основные принципы инновационного **полихудожественного подхода**, предложенного Б.П. Юсовым [8]. Одно из основополагающих положений концепции гласит: главной целью организации художественной деятельности является развитие у учащихся фантазии и воображения. Сравним с высказыванием П.П. Блонского: «Пусть и ребенок сочиняет, рисует, на все лады воплощает свою фантазию» [1, с. 140].

Лучшие, по мнению ученого, уроки такого рода – уроки «на случай». Чтобы не быть голословным, Павел Петрович иллюстрирует данный тезис. Это описание заслуживает того, чтобы привести его полностью. «Возьмем все ту же тему “Ночь в низовьях Волги (Столбичи)”. Учитель раздает детям открытки (или показывает на экране) и начинает фантазировать: “Мы плывем. Ночь. Яркая луна. На левом берегу далеко-далеко вглубь уходит степь. На правом – все утесы да утесы, дикие, наваленные друг на друга. Как красиво! Закроем глаза и будем в уме рисовать, как мы плывем мимо этих берегов”. Дети подхватывают, говорят (непрерывно будут говорить), что они видят. Когда тема исчерпывается, учитель предлагает запеть песню, хотя бы “Как по морю” или “Ах, ты ночь ли, ноченька”. После пения длительная пауза, во время которой учитель продолжает тихо аккомпанировать. “Дети, мы подъезжаем к утесу Стеньки Разина”. Раздача картинок, лучше цветных. Учитель рассказывает о Стеньке Разине; легенд здесь – бесчисленное количество. От легенд о Разине переходим к рассказам о заколдованных кладах. Но вот рассвет (совместное описание; гимн утру). Урок заканчивается детским творчеством легенд, их рисованием, лепкой, кто что хочет, или беседой о разбойничестве, как социальном явлении, археологических раскопках и т.п.» [1, с. 140].

Не употребляя понятия «полихудожественный подход», П.П. Блонский тем не менее апеллировал к его возможностям, подчеркивая, что «просто человека с музыкальным чувством» возможно воспитать через **синтез** с поэзией и театром. Лозунг «от первоначального единства через дифференциацию искусств к высшему синтезу их», по определению С.И. Дорошенко, снимает представление о музыкальном синтезе и включает его «в более широкую сферу художественного синтеза» [6, с. 161]. «Однако, не будучи музыкантом-профессионалом, П.П. Блонский не мог представить в своих трудах законченной, методически разработанной системы музыкального воспитания», – отмечает в своей монографии С.И. Дорошенко [6, с. 170].

Работы П.П. Блонского, его теоретическая и практическая деятельность в первые годы советской власти были высоко оценены современниками – Н.К. Крупской (опубликованы 15 писем Н.К. Крупской, адресованных ученому), А.В. Луначарским, А.П. Пинкевичем, В.Я. Струминским (именно он назвал П.П. Блонского «русским Песталоцци»). В середине 1930-х годов, после выхода в свет известного

постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.), признание сменилось жесточайшей критикой. В качестве примера можно назвать статьи «О лженаучных взглядах профессора Блонского П.П.» (М. Богомолов, «Начальная школа», 1937, № 9, с. 24–30), «Извращения в работах Блонского (1919–1923)» (С.Н. Белоусов, «Педагогическое обозрение», 1937, № 1, с. 54–65) [5]. В 1960-е годы, когда вновь проявился интерес к проблемам изучения личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.И. Болдырев, А.Н. Леонтьев и др.), труды П.П. Блонского стали издаваться, появились исследователи, обратившиеся к изучению творческого наследия ученого, оценившие его вклад в разработку теоретических и практических аспектов педагогики и психологии.

1. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения / редкол. Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 696 с.

2. *Блонский П.П.* Новые программы ГУСа и учитель. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1925. 32 с.

3. *Блонский П.П.* Память и мышление / Наркомпрос, Гос. науч.-исслед. ин-т психологии. М.; Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1935. 213 с.

4. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.

5. *Данильченко М.Г.* П.П. Блонский и его вклад в педагогическую науку: дис. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс]. М., 1974. 413 с. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00337642_0.html (дата обращения: 08.01.2019).

6. *Дорошенко С.И.* Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование: монография / Владимирский государственный педагогический ун-т. Владимир: Изд-во ВГПУ, 1999. 212 с.

7. Труды Пятого Всероссийского съезда заведующих отделами народного образования. 27 мая – 2 июня 1926 г. [Электронный ресурс] / ред. А.Я. Подземский. Б.м.: б.и., 1926. 325 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=233849> (дата обращения: 08.01.2019).

8. *Юсов Б.П.* Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Астрахань, 25–29 авг. 1997 г. / под. ред. Л.П. Казанцевой; сост. П.С. Волкова. Астрахань, 1997. 256 с.

9. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированная система обучения: принципы ее построения: педагогические теории и системы: учеб. пособие для студентов бакалавриата по напр. «Пед. Образование» / авт.-сост.: Е.Н. Селивёрстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 374 с.

**ВЫПУСКНИК МОСКОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ
Г.И. ТУЧИНСКИЙ – ВИДНЫЙ ДЕЯТЕЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

Характеризуя направление научных исследований в области современного и исторического опыта подготовки музыкальных кадров, ученые справедливо отмечают, что «исследовательскому поиску историков музыкального образования в значительной степени присущи черты, свойственные в целом исторической науке – пристальное внимание к человеку, повышенный интерес к русской провинции, изучение социокультурных и образовательных феноменов в их связях с повседневной жизнью людей, значительное расширение проблемного поля исследований» [1, с. 181]. В этом плане в настоящей статье на основе изучения комплекса архивных и иных документов достаточно полно восстанавливается биография выпускника оркестрового отдела Московской консерватории конца XIX века – Германа Ивановича Тучинского. Воссоздание его жизненного и творческого пути потребовало долговременного изучения массива архивных документов, периодических изданий. Это было обусловлено пока еще слабой разработкой пластов музыкально-исторического наследия провинциальной культуры России, труднодоступностью источников для изучения некоторых периодов отечественной истории, сложными поисками потомков Г.И. Тучинского. Ранее автором данной работы были опубликованы статьи, раскрывающие отдельные стороны личности музыканта.

Родился Г.И. Тучинский в Ставрополе 12 декабря 1870 года в многодетной семье. Отец, Иван Иванович, преподавал французский язык в классической гимназии, служил бухгалтером, письмоводителем дирекции Ставропольских училищ, имел чин титулярного советника [17, с. 50]. Среднее образование Герман Иванович получил в Ставропольской классической гимназии. Подробностями о его занятиях музыкой в ставропольский период жизни мы не располагаем. Тем не менее очевидно, что именно в юные годы у него сформировался повышенный интерес к искусству.

После окончания в 1888 году гимназии Г.И. Тучинский едет в Москву и поступает в инструментальный отдел Московской консерватории. Для второй российской консерватории это был период блестящего расцвета, осененный личностями выдающихся русских музыкантов – В.И. Сафонова и С.И. Танеева. Обучение молодого южанина игре на духовых инструментах протекало по широкой программе. Определен

он был в класс валторны О.О. Сханилеца, числясь «на испытании», т.е. бесплатным учеником [34, с. 83]. Профессор считался выдающимся исполнителем и педагогом, являя собой «тип замечательного виртуоза и «романтика» на валторне. Такого чудесного сильного и поэтического звука, – вспоминал С.Н. Василенко, – я не встречал больше во всю свою жизнь. Он получил от Чайковского золотой медальон с портретом композитора и надписью: «Лучшему валторнисту, какого я когда-либо слышал» [9, с. 74]. По-видимому, успехи студента в освоении инструмента были замечены. Уже со второго года обучения он играет в партии 2-й валторны в симфоническом оркестре Московского отделения ИРМО [35, с. 16, 85].

В 1890–1891 гг. Г.И. Тучинский переходит в класс тромбона Х.В. Борка, где осваивает и игру на тубе. Во втором учебном полугодии он уже числился в списках, как «комплектный ученик на стипендии Н.Г. Рубинштейна» [36, с. 77, 92]. Приведенный факт – веское свидетельство музыкальных способностей и усердия студента в учебе. Стипендии имени первого директора консерватории выдавались от дирекции Московского отделения ИРМО талантливым ученикам. Среди стипендиатов, например, числились «флейтист Н. Ямник, теоретик Г.Э. Конюс, композитор и пианист С.В. Рахманинов, пианисты Л.А. Максимов, Е.Ф. Гнезина» [54, с. 516]. Музыкально-теоретические дисциплины он проходил у виднейших музыкантов своего времени: Н.М. Ладухина (гармония), Э.Л. Лангера (фортепиано), А.С. Аренского (история музыки), Г.Э. Конюса (инструментовка), что положительно сказалось на его всесторонней образованности.

В 1894 году Г.И. Тучинский окончил консерваторию со званием Свободного художника «по классу трубы Х.И. Борка» [37, с. 67]. Не исключено, что приведенные сведения о его профильной специализации могли быть ошибкой типографского наборщика отчета о работе консерватории. Класс трубы в консерватории в этот период вел профессор Ф.Б. Рихтер. Кроме того, имеются два противоречащих друг другу документа. Так, по архивным данным консерватории, он завершил обучение по классу тромбона [3]. В семье же потомков музыканта сохранилась справка из консерватории, свидетельствующая, что окончил он ее в 1894 году «по спец/иальному/ классу тубы пр/офессора/ Борка с дипломом № 182 на звание Свободного художника» [21]. Этот вопрос еще нуждается в уточнении.

Получив диплом о высшем образовании, Г.И. Тучинский проявляет интерес к композиции и в течение 1894–1895 гг. слушает курс лекций по строгому стилю у С.И. Танеева на «высших курсах теории музыки». Круг его общения на курсах составили видные впоследствии отечественные музыканты – Ю.С. Сахновский, Ю.Д. Энгель, К.С. Сараджев и другие [6, с. 232]. Это говорит о высоком уровне музыкально-теоретической под-

готовки музыканта, полученной под руководством выдающегося русского композитора и полифониста. Важным моментом московского периода жизни музыканта была двухлетняя работа преподавателем музыки и пения в Вифанской духовной семинарии. Открытая в 1800 году по инициативе митрополита Платона (Левшина) при Вифанском Спасовом монастыре, семинария отличалась крепким уровнем преподавания и прекрасным составом наставников. В этом учебном заведении Г.И. Тучинский приобрел ценный опыт вокального педагога и регента. После окончания «головоломных» курсов С.И. Танеева Г.И. Тучинский вскоре возвращается в родной город. В январе 1896 года он вступает в брак с Г.П. Черновой.

В конце XIX века губернский город Ставрополь был крупным промышленным центром Северного Кавказа с развитой культурной инфраструктурой. Здесь уже в 1845 году построили здание театра, где с 1846 года играла постоянная труппа. Имелась Общественная библиотека, четыре книжных магазина, издавалось три газеты, насчитывалось 55 учебных заведений, в том числе мужская и две женские гимназии, духовная семинария, женское епархиальное училище [43, с. 389]. Вместе с тем в музыкальном отношении Ставрополь отставал от многих губернских центров России. Здесь еще только созревали предпосылки для открытия отделения ИРМО, развивалось частное музыкальное образование. По-видимому, в этих условиях музыкант с консерваторским образованием применения своим знаниям и творческим способностям не находил. Кроме того, растущая семья требовала стабильного материального обеспечения.

В поисках работы в марте 1898 года Г.И. Тучинский из Ставрополя обратился с письмом к директору Сибирского (с 1907 года – Омского) кадетского корпуса, в котором писал, что желает «поступить на службу учителем пения и музыки». Охарактеризовав свое музыкальное образование, уточнил, что оркестр «военный, струнный и пение знает хорошо». Необходимые рекомендации может предоставить «как от директора Московской консерватории, так и от начальства Вифанской (близ Москвы) семинарии» [14]. В старейшем военном учебном заведении Сибири, история которого восходила к 1813 году, к подбору кадров преподавателей и воспитателей относились серьезно. И хотя послужной список питомца Московской консерватории, по-видимому, произвел в кадетском корпусе положительное впечатление, от него потребовали дополнительные документы, подписку о непринадлежности к тайным обществам. Но окончательное решение вопроса о службе в кадетском корпусе требовало согласия Главного управления военно-учебных заведений в Петербурге. По этим причинам дело затянулось почти на год. Не дождавшись ответа из Омска, Г.И. Тучинский по рекомендации директора консерватории В.И. Сафонова в 1899 году подписал контракт на исполнение должности

капельмейстера оркестра Оренбургского казачьего войска [14]. Но занимал эту должность недолго, так как вскоре получил официальный вызов из Омска, определивший дальнейшую траекторию жизненного пути музыканта. Завершив дела в Оренбурге, он в декабре 1899 года прибыл в Омск и поступил в кадетский корпус преподавателем музыки и пения. Вероятно, его влекло поприще именно педагогической и просветительской деятельности.

Конец XIX – начала XX века характеризуется интенсивным развитием промышленности Сибири, связанным с строительством Великого Сибирского железнодорожного пути, обеспечившего «включение местного хозяйства в систему всероссийского и европейского рынков» [38, с. 145]. Синхронно активизировалась и культурная жизнь сибирских городов. В Омске, накопившем к этому моменту достаточно богатые традиции в музыкальном просветительстве, воспитании и образовании, почти непрерывно проводятся любительские концерты, музыкально-литературные вечера, благотворительные балы, спектакли. Любители музыки получают яркие художественные впечатления на концертах гастролировавших оперных и опереточных трупп, хоровых капелл, солистов, среди которых встречались звезды мирового уровня. Продолжало действовать Омское отделение Императорского Русского Музыкального общества (далее – ООИРМО), возникшее еще в 1876 году. Но в начале XX столетия ООИРМО по ряду причин утрачивало позиции ведущего центра музыкальной культуры города. Музыкально-просветительской благотворительной деятельностью начинают заниматься различные общественные объединения, привлекая к своей работе демократические круги горожан. Стержнем повседневной культурной жизни города оставался войсковой оркестр Сибирского казачьего войска, участвующий во всех культурно-просветительных мероприятиях.

Г.И. Тучинский органично вписался в социокультурное пространство Омска, существенно обогатив его конфигурацию. Основная сфера его деятельности развивалась в области музыкальной педагогики. С первых и до последних дней пребывания в городе его должность и основное место работы – преподаватель музыки и классного пения в кадетском корпусе. Здесь он вел уроки, руководил кадетскими хорами, духовыми оркестрами, организовывал музыкально-литературные вечера, утренники, выступал как дирижер и пианист-концертмейстер. Знакомый с опытом организации культурно-просветительной работы в московских военно-учебных заведениях, он не только поддержал, но и значительно укрепил традиции музыкально-эстетического воспитания в Омском кадетском корпусе, восходящие к первой половине XIX столетия. Немало времени уделял он и сводному корпусному хору. Начиная с 1900 года, певческие коллективы кадетов не только активно

выступают на вечерах в корпусе, но и на городских общественных мероприятиях. Оживляется практика появления на концертной эстраде сводных хоров. Так, 14 февраля 1911 года на вечере, посвященном 50-летию освобождения крестьян от крепостной зависимости, большой хор воспитанников корпуса, подготовленный Г.И. Тучинским, исполнил «Гимн на 19 февраля» (муз. Г.И. Тучинского, сл. Н.А. Некрасова), «За Русь, за царя» (муз. Штенберга) и народный гимн «Боже, Царя храни» [15]. А 20 февраля на торжественном акте учебных заведений города в честь этого же события в зале Общественного собрания названную программу спел под его управлением впечатляющий по количеству хористов объединенный хор мужской, 1-й и 2-й женских гимназий, учительской семинарии, фельдшерской школы, епархиального училища и кадетского корпуса [8, с. 283]. В истории хорового исполнительства в Омске это, пожалуй, один из заметных опытов создания хоровых массивов. В 1913 году, на праздновании омскими учебными заведениями 300-летия царствующего дома Романовых, он дирижировал сводным хором кадетского корпуса, состоящим из 150 певцов, исполнившим сочиненную им для этого торжества кантату «Сбылось, сбылось Москвы желанье» в сопровождении корпусного духового оркестра.

Творческая энергия Г.И. Тучинского распространялась и за пределы кадетского корпуса, способствуя оживлению культурного ландшафта города. Так, в Омской учительской семинарии он создает мужской и смешанный хоры, выступает с ними на музыкально-литературных вечерах [10]. С осени 1902 года вступает в контакты с Омским обществом попечения о начальном образовании, активизировавшем работу по привлечению средств на благотворительную деятельность. С этой целью при обществе им организуются любительский хор и оркестр, получившие оригинальное название – «вокально-музыкальная дружина» [45]. Уже в октябре начались первые репетиции «дружинников». Опираясь на сложившийся в отечественной хоровой культуре опыт работы столичных регентов, Г.И. Тучинский предложил бесплатные уроки «по теории музыки, сольфеджио, гармонии и хорового пения» желающим участвовать в хоре и оркестре [46]. Благородные цели общества, возможность повысить музыкальные знания привлекли в дружину немало желающих.

Первый концерт вокально-музыкальной дружины состоялся 13 ноября 1902 года в Общественном собрании. В нем под управлением Г.И. Тучинского прозвучали хоры из опер «Нижегородцы» Э.Ф. Направника («Сторона, сторонка»), «Демон» А.Г. Рубинштейна (Песнь девушек), романсы русских композиторов, сочинения в переложении для струнного квартета. Главным же номером программы стала исполненная (под рояль) оратория «Иисус Навин» М.П. Мусоргского. Судя по газетному отклику, зал был переполнен публикой, принимавшей артистов

горячими аплодисментами. Смешанный хор «очень недурно» исполнил сочинение Э.Ф. Направника, Песнь девушек из «Демона» «по требованию публики» была бисирована. Более сдержанной была оценка «Иисуса Навина». «Мощный хор оказался не по силам исполнителям, – отметил рецензент, – не доставало той силы и мощи, которую автор вложил в свою вещь, чувствовался также недостаток басов» [47].

Позднее Г.И. Тучинский, учтя указанные недостатки, исполнял для омской публики сочинение М.П. Мусоргского, по крайней мере, еще один раз – на благотворительном вечере 9 декабря 1902 года в пользу русско-еврейского училища. Разбирая обширную программу концерта, аноним писал: «Лучшим вокальным номером был бесспорно «Иисус Навин» Мусоргского, исполненный хором музыкальной дружины <...> хор выказал большую срепетовку и верное понимание настроения» [48]. По нашим данным, это были первые исполнения полотна выдающегося русского композитора в Омске. В планах дирижера было и обращение к сочинениям зарубежных композиторов, но по объективным причинам воплотить их в жизнь удалось лишь частично. По сообщению прессы, 22 декабря 1902 г. в концерте Омского отделения ИРМО «частью хора музыкальной дружины <...> очень хорошо пропета «Свадьба Фигаро» Моцарта, дружно бисированная. Положительно жаль, если верны слухи, что над музыкальной дружиной висит неизбежное *memento mori*» [51].

Деятельность Г.И. Тучинского с музыкальной дружиной оказалась действительно кратковременной. Но она продемонстрировала музыкальной общественности города образовательный потенциал, диапазон творческих возможностей и музыкально-эстетические устремлений питомца Московской консерватории. При этом, как представляется, несмотря на свою квалификацию специалиста в области исполнительства на духовых инструментах, он формировался в Омске, прежде всего, как замечательный хормейстер. Опыт учебы в Московской консерватории, где в хоре обязаны были петь студенты всех специальностей, практической работы в Вифанской духовной семинарии, кадетском корпусе, сотрудничество с Обществом попечения о начальном образовании сделали его авторитетным мастером хоровой звукописи.

В 1904 году в деятельности ООИРМО произошли серьезные изменения. Отошел от работы его многолетний председатель Л.С. Буланже, обновился руководящий состав. Дирекция общества поставила себе задачу вернуть утраченный авторитет, встать во главе музыкально-просветительского дела, собрать под своей эгидой музыкальные силы города, оживить угасшие за последние годы традиции любительского хорового пения. Для организации смешанного хора при отделении был приглашен Г.И. Тучинский. Характерно, что, призывая желающих в организуемый хор, в прессе обращались, прежде всего, к ранее участвовавшим в музыкальной дружи-

не певцам [49]. С 9 марта 1905 года начались интенсивные репетиции коллектива. Имя руководителя, успешного завоевать в городе музыкальный авторитет, привлекло в певческий коллектив немалое количества поклонников хорового пения. К началу апреля 1905 года он насчитывал уже около 70 человек. Возможно, этому способствовали не только талант хормейстера, но и серьезность его творческих устремлений, обращение к классическому репертуару. Предваряя первый концерт, назначенный на 24 апреля, в газете писали, что «управление хором находится в опытных руках» [52].

Формируя программу предстоящего концерта, Г.И. Тучинский наметил исполнить хором в сопровождении оркестра Сибирского казачьего войска сочинения русской классики: «Поражение Сennaхериба» М.П. Мусоргского, сцену из «Руслана и Людмилы» М.И. Глинки (заканчивающуюся словами – «Сон нарушит твой»). Как и было объявлено, концерт состоялся 24 апреля 1905 года на сцене Общественного собрания. Вскоре в газете «Степной край» появилась развернутая рецензия критика, положительно высказавшегося о значении концерта. Касаясь непосредственно выступления хора, он заметил, что сцена из «Руслана и Людмилы» была исполнена удачно, а сочинение М.П. Мусоргского еще не по силам молодому хору. Впрочем, будучи музыкантом-дилетантом, автор отзыва ограничился в этом отношении неконкретными замечаниями. Но профессионализм Г.И. Тучинского как дирижера был оценен высоко: «Рука музыканта видна в мелочах, видна в оттенках <...> на которые наши доморощенные регенты <...> не обратили бы внимания <...> Публика чувствует и видит дирижера со всеми его достоинствами и недостатками, а не махающую руками ветряную мельницу, идущую за хором, а не ведущую за собой хор» [53]. Рецензия вызвала полемику на страницах периодического издания. Выступивший в газете под псевдонимом «Малая секунда» автор горячо вступился за «доморощенных» регентов, обвинил рецензента в дилетантизме, поставил острый вопрос о недостаточном профессионализме местных музыкальных критиков [28]. Осенью 1905 года Г.И. Тучинский вновь объявил набор в хор музыкального общества, гарантируя его участникам, что они будут считаться его членами и освобождаться от членских взносов [50]. Но подробностей о деятельности любительского коллектива в условиях сложной политической ситуации, связанной с революцией 1905–1907 гг. нами не найдено. Впоследствии Г.И. Тучинский возвращался к работе с любительским хором отделения ИРМО.

Весомый вклад внес музыкант в становление общегражданского музыкального образования в Прииртышье. К началу XX века Омск еще не располагал стационарным музыкальным учебным заведением. Вы-

двигаемые дирекцией Омского отделения ИРМО проекты отличались утопичностью, требовали немалых средств и не поддерживались Главной дирекцией ИРМО. Между тем население города стремительно росло, необходимость эстетического развития подрастающего поколения осознавалась во многих слоях горожан. Увеличивалось число желающих получить музыкальные знания и среди взрослых. Эту культурную нишу и попытался занять Г.И. Тучинский. Не позднее сентября 1906 года он основал частное Омское музыкальное училище. Подробностей о раннем периоде его деятельности недостаточно. Можно лишь констатировать, что свое существование училище обозначило первым благотворительным концертом 29 января 1907 года, программа которого нам не известна [44]. Программа второго духовного концерта, намеченного на 11 апреля 2007 года, сохранилась. Она представляет немалый интерес как документ, характеризующий потенциальные возможности омских любителей пения, уровень музыкально-исполнительских задач, поставленных перед учебным заведением его организатором. Так, обращает на себя внимание количество участвующих в концерте творческих единиц училища: смешанный, мужской и женский хоры, трио (вокальное), солисты, собственный оркестр. Репертуар коллективов отвечал высокохудожественным критериям, включал русскую и зарубежную классику. Смешанный хор подготовил сочинения а cappella Богданова, Веделя, Дегтярева, Ломакина; в сопровождении оркестра – «Иисуса Навина» М.П. Мусоргского (в редакции Н.А. Римского-Корсакова), *Dies irae* и *Lacrymosa* из Реквиема В.А. Моцарта; ряд произведений с оркестром должны были спеть солисты. Дирижировал хоровой программой без сопровождения регент А.Г. Малыгин, окончивший курс Придворной певческой капеллы. Номерами в сопровождении оркестра дирижировал сам Г.И. Тучинский [32].

Концерт состоялся на шестой неделе Великого поста. На седьмой же духовный концерт давала высокопрофессиональная странствующая капелла В.Г. Завадского. Это вылилось в своеобразное творческое соревнование двух коллективов, явившееся для Г.И. Тучинского и его подопечных своеобразным художественным испытанием. В появившейся по следам концерта рецензии, хотя и не дающей детального разбора исполненных сочинений, подчеркивалась важность и воспитательное значение для публики духовных концертов. Давая оценку выступлению омичей, критик писал: «Концерт (11 апреля) г. Тучинского был как бы публичным экзаменом Омского музыкального училища, и, надо сознаться, что г. Тучинский с честью вышел из поставленной себе задачи. Главный номер программы <...> «Иисус Навин» Мусоргского – Римского-Корсакова (для хора и оркестра) был исполнен великолепно, вызвал восторг публики и доказал, что в музыкальном училище дело по-

ставлено на твердых началах и находится в солидных руках. От души пожелаем г. Тучинскому дальнейших успехов в его полезной деятельности на поприще духовного просвещения Омска» [2].

В сентябре 1907 года училище объявило о начале занятий с 3 сентября, обозначило перечень преподаваемых предметов и преподавателей на учебный год. Так, класс фортепиано повела свободный художник З.Р. Шуман [5, с. 542–544], скрипки – Ф.М. Котляр, духовых инструментов – военный капельмейстер Ф.М. Лоос [4, с. 74], цикл музыкально-теоретических дисциплин, хоровой и регентский класс – Г.И. Тучинский. Дополнительно открывался «класс сольного пения и оперный класс под руководством Э.Г. Тигерстедт [5, с. 297–298], стипендиатки Императорских театров, ученицы И.В. Тартакова» [30]. Точное количество обучающихся в училище в этот период нам неизвестно, но наличие творческих сил было достаточным, что давало возможность Г.И. Тучинскому осуществлять интересные музыкальные проекты. Одним из них, например, явилась постановка 30-го июня 1908 года на сцене городского театра оперы К. Глюка «Орфей» [31].

Перспективным оказалось сотрудничество музыкального училища с Омским попечительством о народной трезвости по подготовке регентов для народных хоров. Истоки этого начинания связаны с попытками ООИРМО открыть в Омске в 1904–1905 гг. собственную музыкальную школу. Соответствующими ресурсами для этого дела отделение не располагало, поэтому в октябре 1905 года отделение обратилось с письмом в Комитет попечительства о народной трезвости. Высказав желание взаимодействовать «для развития среди населения Акмолинской области вокально-музыкального образования посредством устройства музыкальной школы со специальным классом для подготовки народных регентов», дирекция ходатайствовала о «единовременном ассигновании <...> суммы в 6000 руб.» [41]. Такими средствами попечительство не располагало и, очевидно, ответило отказом на предложение сотрудничества. И только в 1907 году, убедившись в высокопрофессиональном уровне и серьезности творческих устремлений лично Г.И. Тучинского, оно согласилось на организацию на базе училища двухгодичных курсов по подготовке регентов, выделив на эти цели скромную субсидию в 360 руб.

Поступившие на курсы проходили в училище вместе с учащимися теорию музыки, сольфеджио, гармонию, пели в общем хоре, где получали и навыки регентования. В июне 1909 года состоялся первый выпуск слушателей курсов, на котором присутствовали представители администрации губернатора края, председатель Комитета попечительства о народной трезвости, профессиональные музыканты. Экзамен держали всего два регента, которые «отвечали очень хорошо; видно, что работали много и систематично» [39]. Ободренное полученными результатами, по-

печительство с осени 1907 года решило организовать на базе училища специальный «народно-певческий хор для участия в народных чтениях», продолжить работу регентских курсов. Позднее, «идя навстречу развивающемуся интересу в широких слоях городского населения к музыкально-вокальным увеселениям», попечительство намеревалось увеличить субсидию училищу до 700 руб. в год [33]. Как сложилась дальше судьба училища, пока не ясно: документы о его деятельности не найдены. В связи с открытием в январе 1910 года музыкальных классов ООИРМО предполагалось присоединить к ним училище и создать на этой базе музыкальное учебное заведение повышенного типа. Но, по-видимому, объединение музыкально-педагогических сил не состоялось. Музыкальное училище Г.И. Тучинского и регентские курсы при нем фиксировались в справочно-информационных изданиях вплоть до 1912 года.

В судьбоносные годы революции, гражданской войны Г.И. Тучинский Омск не покидал. В 1918 году для устройства концертов и вечеров он собирает оркестр для антибольшевистского «Союза возрождения России», помогает беженцам – комитету «Общества взаимопомощи Санкт-Петербуржцам» – в организации благотворительных вечеров [11]. В январе 1919 года выступает на совещании, устроенном Отделением по внешкольному образованию Главного штаба Белой армии А.В. Колчака, курировавшем культурно-просветительную работу в войсках, с докладом о постановке музыкально-учебного дела в полковых оркестрах и учебных заведениях [29]. Назначается заведующим курсами для обучения участников создаваемого при Отделении хора, создает для них рабочую программу. В ней, кроме музыкально-теоретических дисциплин, автор предусмотрел введение курса «Регентское и певческое дело» [42]. Тучинский выступает и как концертмейстер на патриотических «Вечерах о России» [16], участвует в жюри по выбору текста нового гимна России.

В омский период жизни для Г.И. Тучинского, имеющего всестороннюю музыкально-теоретическую подготовку, отлично знающего инструменты симфонического и духового оркестра, природу и секреты вокального искусства, естественным было обращение к композиторскому творчеству. В составленном нами списке его сочинений в основном содержатся произведения «на случай» – «Константиновский марш» для духового оркестра, «Кантата» для хора на стихи кадета Февралева (по поводу посещения в октябре 1900 года кадетского корпуса Великим князем Константином Романовым); кантаты для хора и оркестра: «На столетний юбилей Н.В. Гоголя», «Сбылось, сбылось Москвы желанье» (к 300-летию дома Романовых), «На столетний юбилей Омского кадетского корпуса» (стихи А. Грызова-Ачаира) [5, с. 324–333]. Но музыкант обращался не только к крупным формам, одновременно создавая оркестровые и фортепианные пьесы, романсы, об-

работки и переложения для духовых оркестров, хоров различных составов. Как и многие русские композиторы, он интересовался фольклором народов Кавказа. В архиве потомков композитора сохранилась печатная программа концерта, устроенного в июле 1912 года в г. Телави. В ней значится, что в это день со сцены звучали его сочинения для хора – «Алагез», «Ерб вор бацвин», «Мер-нахники», для голоса – «Лрец амперы» [22].

Произведения Г.И. Тучинского были востребованы, одобрительно воспринимались омским обществом, звучали в стенах кадетского корпуса, на общегородских мероприятиях, в домашней обстановке. По-видимому, в большинстве они остались в рукописи и утрачены безвозвратно. До наших дней дошли лишь немногие сочинения, дающие определенные представления об уровне его композиторского мастерства. Среди них – «Привет его Императорскому высочеству Великому Князю Константину Константиновичу» для фортепиано и большого хора, на слова кадета Февралева (Омск, 12 октября 1900 года) [12]. В семье потомков Г.И. Тучинского хранится рукописная нотная тетрадь с двадцатью изящными фортепианными миниатюрами, написанными им, предположительно, в качестве учебно-педагогического репертуара (Песни без слов, Легкие вальсы, Ноктюрн, Мазурка, Полька, Русский танец) [23]. Нами найдено только одно изданное его сочинение – вальс для фортепиано «Облетели цветы». Подготовленный в омском издательстве Л.Ю. Венцковича, вальс напечатан в Киеве, в типографии, литографии и нотопечатне И.И. Чоколова (Большая Житомирская, 20 собственный дом) [24]. При идентификации произведений Г.И. Тучинского следует иметь в виду, что подписывал он их псевдонимами: «Максимов», чаще – «de Virra», «G. De Virra», «Г.И. Тучинский – де Вирра».

Многие годы Тучинский занимался вопросами совершенствования обучения коллективной игре на духовых инструментах. Еще в 1914 году он составил и издал первую часть своего труда – «Сборник упражнений к «Методике совместного обучения оркестровой игре. Вып. 1. Для альты Es» (Омск, 1914). Сборник продавался в столичных музыкальных магазинах. Продолжая работу над выбранной темой, подготовил второй выпуск своей работы, намеревался издать ее уже в белом Омске. Этот материал обсуждался на совещании, созванном по инициативе Внешкольного отдела Главного штаба армии А.В. Колчака. В заключении, датированном 2 февраля 1919 года, авторитетная комиссия дала положительную оценку предложенного Г.И. Тучинским метода [13]. Немалый интерес представляют и его музыкально-критические статьи в местной периодической печати. Написанные рукой профессионального музыканта, они посвящены проблемам гастрольно-концертной жизни города, исполнительского творчества. Но некоторые публикации он подписывал псевдонимами, нуждающимися в расшифровке.

В июле 1919 года кадетский корпус в двух эшелонах эвакуировали во Владивосток. Состав двигался медленно, с большими остановками на станциях. «15 августа, – зафиксировал иркутский краевед Н.С. Романов, – проследов/ал/ во Владивосток кадет/ский/ корпус из Омска – 400 восп/итанников/, 36 учит/елей/, 25 служ/ащих/» [40, с. 362]. Достигших берегов Тихого океана кадетов разместили в старых казармах Русского острова, где сразу же начались занятия. В 1918–1922 гг. Приморье жило интенсивной культурной жизнью. События мировой, гражданской войн, потоки бежавших от советской власти «выплеснули» на берега бухты Золотой Рог немало художников, артистов, музыкантов, литераторов. В 1920–1921 гг. только в профессиональном союзе музыкантов и деятелей сцены состояло 650 человек. Важную роль в организации культурного пространства региона играло «Литературно-художественное общество Дальнего востока», объединившее значительные культурные силы [18, с. 84–85]. С 1909 года во Владивостоке действовало отделение ИРМО (ВО ИРМО) со своей музыкальной школой, преобразованной впоследствии в музыкальное училище.

Возможно, уже с осени 1919 года Г.И. Тучинский оказался востребованным. Его пригласили вести класс теории музыки в музыкальном училище ВО РМО [19]. Преподавал он и в народной и государственной консерваториях Владивостока. В архиве его потомков сохранилась вырезка из печатного издания, где под № 12 показан «Тучинский – de – vita, Герман Иванович, и.д. профессора по кафедре пения и музыки». Перечислены там и его публикации: 1. «Методика совместного обучения оркестровой игре». 2. Сборники упражнений к «Методике совместного обучения» (до 1500 стр.). 3. «Популярный курс гармонии». 4. «Руководство для обучения музыке малых детей» [25].

В октябре 1922 года кадетский корпус выводят в Китай и Корею, Г.И. Тучинский остается в России. Его привлекают к работе в местном Пролеткульте. В 1922–1923 гг. Владивостокское отделение Госкниги выпустило в свет «Песни революции в гармонизации своб/одного/ художника Г.И. Тучинского-де-Вирра, с пояснительными статьями А.А. Богданова». Среди них – сочиненный им «Первомайский гимн» на стихи С. Третьякова. Интересный этап его педагогической деятельности связан с преподаванием музыки в корейской учительской семинарии в городе Никольске-Уссурийском [20, с. 50]. В середине 1920-х годов Тучинский вел музыку и пение в педагогическом техникуме г. Никольска-Уссурийского. Учившийся там С.Б. Бернштейн вспоминал об исключительно плодотворном воздействии на учащихся высокообразованного и талантливого педагога, отлично игравшего на многих музыкальных инструментах, увлекавшего их интересными рассказами о

музыке. Осенью 1933 года он встретил своего постаревшего учителя в Ленинграде в Доме ученых [7, с. 225].

Около 1934 года Г.И. Тучинский переехал из Ленинграда в Симферополь. Пережил оккупацию, после войны взаимодействовал с областным Домом народного творчества, надеясь издать свой многолетний труд по методике совместного обучению оркестровой игре. Для получения компетентного заключения специалистов обращался в Уральскую консерваторию к коллегам-духовикам. «Мне думается, – писал он, – что Вы, преподаватели оркестровых классов, заинтересуетесь моим трудом и поможете его изданию, если он окажется полезным и заслуживающим внимания» [26]. Ответа он не дождался: музыкант умер в Симферополе 5 апреля 1960 года. Только в апреле 1963 года его объемный труд в пяти папках, содержащих девяносто восемь тетрадей, был передан в библиотеку Уральской консерватории [27]. Местонахождение интереснейшего методического труда пока не выяснено.

Многие выпускники столичных консерваторий, работая вдали от столичных центров, не стали звездами первой величины. Но, трудясь в глубокой провинции, они устанавливали высокие стандарты образования, передавали опыт своих великих учителей, обеспечивая преемственность замечательных традиций, формируя основы российской музыкальной культуры. «Большинство таких представителей <...> следует отнести к категории тех, кто определяет художественную повседневность провинции, сочетает творческие порывы (сочинительство) с каждодневным кропотливым трудом (педагогическим, издательским, организационно-деятельностным и др.)» [55, с. 22]. В число таких деятелей, подвижников музыкальной культуры России, следует внести и питомца Московской консерватории – Германа Ивановича Тучинского.

1. *Адищев В.И.* Третья сессия Научного совета по проблемам истории музыкального образования: информационное письмо // Научный вестник Московской консерватории. 2013. № 1. С. 179–181.

2. *А.Л.* Театр и музыка. Духовные концерты // Степное эхо. 1907. 19 апреля.

3. Архив Московской консерватории. Список московской консерватории за 1866–1907 годы. Т. I, № 2489.

4. *Белокрыс М.А.* Музыкальная культура Омского Прииртышья в лицах (XVIII – середина XX в.): биобиблиографический словарь: науч. издание. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2010. Т. 3. 547 с.

5. *Белокрыс М.А.* Музыкальная культура Омского Прииртышья в лицах (XVIII – середина XX в.): биобиблиографический словарь: науч. издание. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2015. Т. 4. 630 с.

6. *Бернандт Г. С.И.* Танеев. М.; Л.: Гос. муз. изд-во, 1950. 378 с.

7. *Бернштейн С.Б.* Зигзаги памяти: воспоминания. Дневниковые записи / отв. ред. В.Н. Топоров. М.: Институт славяноведения РАН, 2002. 394 с.

8. *Быкова А.Г.* Влияние массовых мероприятий на культурную среду города // *Духовность русской культуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф.* Омск, 1994. С. 283.
9. *Василенко С.Н.* Воспоминания. М.: Всесоюзн. изд-во Сов. композитор, 1979. 375 с.
10. Вечер // *Степной край.* 1901. 11 апреля.
11. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. 4673. Оп. 1. Д. 1. Л. 25–25 об.
12. ГА РФ. Ф. 660. Оп. 2. Д. 22.
13. ГА РФ. Ф. Р-320. Оп. 3. Д. 621. Л. 14–14 об., 20–20 об.
14. Государственный исторический архив Омской области (ГИА ОО). Ф. 19. Оп. 1. Д. 337. Л. 1–2; 20–22.
15. ГИА ОО. Ф. 19. Оп. 1. Д. 460. Л. 8–8 об.
16. *Дельта.* Вечер о России // *Сибирская речь.* 1919. 14 (1) марта.
17. *Кавказский календарь на 1865 год.* Тифлис. 1864. С. 353; *Кавказский календарь на 1867 год.* Отд. 4. Тифлис. 1866.
18. *Кандыба В.И.* История становления и развития художественной жизни Дальнего Востока (1858–1938 гг.). Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 1985. 176 с.
19. *Королева В.А.* Императорское Русское Музыкальное общество и Пролеткульт на Дальнем Востоке России: союз или конфронтация?! // *Художественная культура / «Art & Culture Studies»:* электрон. периодич. рецензируемое издание. М., 2013. № 2 (7).
20. *Королева В.А.* Музыкальная культура Дальнего Востока России второй половины XIX – 1922 года: поиски региональной идентичности [Электронный ресурс] // *Обсерватория культуры.* 2015. № 1, с. 50. URL: <https://observatoria.rsl.ru/jour/index> (дата обращения: 23.02.2019).
21. Личный архив М.А. Белокрыса. Копия. Справка Московской 22. консерватории от 31.X, 1936 г. № 189.
22. Личный архив М.А. Белокрыса. Копия. «Программа концерта 18 июля 1912 г. учителя музыки и пения: А.М. Тер-Осепянц. Тип. Татузова в Телаве».
23. Личный архив М.А. Белокрыса. Копия. Ф/п/ианные произведения Тучинского Германа Ивановича. 24 с.
24. Личный архив М.А. Белокрыса.
25. Личный архив М.А. Белокрыса. Копия документа.
26. Личный архив М.А. Белокрыса. Копия письма Г.И. Тучинского от 16 января 1960 года.
27. Личный архив М.А. Белокрыса. Копия расписки заведующей библиотеки консерватории В.М. Масловой от 22 апреля 1963 года.
28. *Малая секунда.* Наши музыкальные критики // *Степной край.* 1906. 29 мая.
29. Музыкальное совещание // *Сибирская речь.* 1919. 6 (19) января.
30. Омский телеграф. 1907. 1 сентября.
31. Омский телеграф. 1908. 3 июля.
32. Омское музыкальное училище // *Степное эхо.* 1907. 7 апреля.
33. Организация народных увеселений // *Омский вестник.* 1909. 29 ноября (12 декабря).

34. Отчет Московского отделения ИРМО за 1888/1889 год. М., 1890. С. 83
35. Отчет Московского отделения ИРМО за 1889/1890 год. М., 1891. С. 16, 85.
36. Отчет Московского отделения ИРМО за 1890/1891 год. М., 1892. С. 77, 92.
37. Отчет Московского отделения ИРМО за 1893/1894 год. М., 1895. С. 67.
38. Очерки истории города Омска. Том первый. Дореволюционный Омск / под ред. А.П. Толочко. Омск, 1997.
39. Первый выпуск регентов // Омский вестник. 1909. 23 июня (5июля).
40. *Романов Н.С.* Летопись города Иркутска за 1903–1924 гг. Иркутск, 1994. 556 с.
41. Российский государственный исторический архив Санкт-Петербурга. Ф. 408. Оп.1. Д. 462. Л. 13.
42. Сибирская речь. 1919. 18 (31) января.
43. Ставрополь Кавказский // Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Т. XXXI. София – Статика. СПб., 1900.
44. Степное эхо. 1907. 27 января
45. Степной край. 1902. 30 сентября.
46. Степной край. 1902. 18 октября.
47. Степной край. 1902. 17 ноября.
48. Степной край. 1902. 15 декабря.
49. Степной край. 1905. 9 марта.
50. Степной край. 1905. 13, 14, 17 сентября.
51. Театр и музыка // Степной край. 1903. 3 января.
52. Театр и музыка // Степной край. 1905. 23 апреля.
53. *Хлебников А.* По поводу концерта Музыкального Общества 24 апреля // Степной край. 1905. 30 апреля.
54. *Шабшаевич Е.М.* Стипендии и стипендиаты в Московской консерватории дореволюционного периода // Московская консерватория в прошлом настоящем и будущем: сборник статей по материалам междунар. конф. к 150-летию Московской консерватории / ред.-сост. К.В. Зенкин, Н.О. Власова, Г.А. Моисеев. М.: Московская консерватория, 2018. 720 с.
55. *Юдина В.И.* Музыкальная культура российской провинции в контексте культурологического дискурса [Электронный ресурс] // Обсерватория культуры. 2015. № 6, с. 22. URL: <https://observatoria.rsl.ru/jour/index> (дата обращения: 12.09.2018).

**К ВОПРОСУ О ПОСТАНОВКЕ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОНОГОРОДАХ
УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА В 1930–1940-е ГОДЫ
(на примере Лысьвенской детской музыкальной школы
Пермского края)**

7 февраля 2019 года исполнилось 85 лет Лысьвенской детской музыкальной школе – одной из старейших в Пермском крае. В данной статье мы рассмотрим лишь начальный, семилетний довоенный период ее создания и становления. Но вначале – историческая и статистическая справка.

«Моногородами называют те города, которые “вырастали” вокруг одного предприятия, завода, фабрики. Это город, в котором существует одно производственное предприятие, на котором занята значительная или даже основная часть работающих граждан города, поселка, в связи с чем, оно определяющим образом влияет на занятость населения, воздействует на инфраструктуру и социальные проблемы» [10]. Лысьва – небольшой типичный уральский моногород (численность населения в 2017 году – 62,5 тысячи человек), расположенный примерно в 100 километрах к востоку от Перми, возникший в 1785 году как рабочий поселок чугунолитейного завода. На протяжении последующих 132 лет Лысьвенский завод передавался по наследству от первой его владелицы княгини Варвары Александровны Шаховской (урожденной баронессы Строгановой) ее потомкам: внучке Варваре Петровне Шаховской (в замужестве графине Шуваловой), затем, в 1864 году, ее сыну, графу Петру Павловичу Шувалову, а в 1895 году – его сыну, графу Павлу Петровичу Шувалову. Именно он, блестяще образованный человек, окончивший вначале Петербургский, а затем Гейдельбергский университет, участник русско-турецкой войны 1877–78 годов, флигель-адъютант Александра III, всего за семь лет сумел осуществить коренную реконструкцию Лысьвенского завода, в результате которой «... Лысьвенский горный округ из захудалого переместился в число самых передовых и перспективных на Урале» [15, с. 1199].

Весной 1905 года свыше 2000 рабочих завода приняли непосредственное участие в продолжавшейся более трех недель стачке (первая стачка в Лысьве состоялась в 1861 году). Остановились все цеха. Были выдвинуты как экономические (введение 8-часового рабочего дня, повышение зарплаты на 20% и т.д.), так и политические (свобода собраний) требования. Как свидетельствовали очевидцы события, все винные лавки

в заводском поселке во время стачки были закрыты, на улицах не было пьяных.

«В начале XX столетия Лысьвенский завод стал крупным и передовым по тому времени в технологическом отношении заводом Урала. Это был один из тех немногих уральских заводов, который решительно пошел по пути капиталистического развития. Учет требований рынка и значительные капиталовложения дали возможность заводу в период промышленного кризиса 1900–1903 годов не только не снизить производство, но и расширить его. В дальнейшем, и особенно в связи с промышленным подъемом 1910–1913 годов, завод продолжал развиваться: строились новые цеха, устанавливались новые машины, росла выработка готовых изделий. Вместе с ростом производства росло и число рабочих, в немалой степени за счет пришедших» [17, с. 28].

В годы Первой мировой войны предприятие перешло на выпуск военной продукции: «Здесь производились 48-линейные стальные фугасные бомбы, 6-дюймовые снаряды для шрапнели, сухопутные и морские пороховые ящики, коробки для укупорки ручных гранат, шанцевый инструмент, солдатские котелки и фляжки...» [17, с. 107]. Следует отметить, что рядом с русскими рабочими на заводе работали и военнопленные, в основном, австрийцы и мадьяры (венгры), число которых к 1917 году превысило 2000 человек.

После Февральской революции в Лысьве был создан Совет рабочих депутатов. 10 марта 1917 года состоялась демонстрация по случаю свержения самодержавия, а 28 мая того же года вышел первый номер заводской газеты «Социал-демократ». Большевики называли Лысьвенский завод «цитаделью большевизма на Урале». На Первом Уральском съезде советов (Пермь, май 1917 года) Лысьву провозгласили «Уральским Кронштадтом» за твердость в борьбе с меньшевиками и эсерами. 28 октября, на полтора месяца раньше, чем в губернской столице – Перми, в поселке была установлена Советская власть.

«Сложные перипетии российской истории, начавшиеся с Октябрьской революции 1917 года, вместе со всей страной переживает и уральский город. Перед революцией здесь, как и повсеместно, зреют очаги народного недовольства и пролетарского движения, приведшие к революционному перевороту и смене жизненного уклада в послереволюционный период. Город переносит все тяготы Гражданской войны, когда Урал становится ареной военных действий Красной и Белой армий, обоюдозжестоких, кровопролитных, превращающих населенные пункты в театры военных действий и госпитали» [4, с. 34–35].

В конце лета 1918 года, после захвата Екатеринбурга колчаковцами, «...с героическим упорством части Красной Армии защищали каждую пядь земли на Лысьвенском участке фронта в районе ст.

Кын <...> Противник сосредоточил крупные силы на линии железной дороги Утка-Илим-Кын, стремясь прорваться к Лысьвенскому заводу. Отборные части Первого Среднесибирского корпуса вели наступление на ст. Кын. Оборону на этом участке фронта держали Лысьвенский батальон <...> и Второй Уральский полк. В начале августа на Лысьвенский участок фронта прибыл интернациональный батальон Ф. Мюнниха <...> Боевыми операциями на Лысьвенском фронте руководил Военный совет Лысьвенского района, в который входило командование Третьей бригады. Командиром бригады был В.К. Рейхард, комиссаром <...> – венгерский коммунист Бела Кун <...> Бои в районе ст. Кын и Кыновского завода носили затяжной характер. Кын переходил из рук в руки по несколько раз <...> 13 ноября сокрушительным штыковым ударом красноармейцы освободили ст. Кын <...> Успехи Красной Армии на Лысьвенском фронте имели очень важное значение для развертывания стратегических операций на всех участках Третьей Армии» [6, с. 48–50].

Закончилась Гражданская война, постепенно стала налаживаться мирная жизнь. «После X съезда РКП(б), состоявшегося в марте 1921 года, хозяйство Западного Урала, как и всей страны, развивалось в условиях новой экономической политики – НЭПа. Государственная промышленность переводилась на хозрасчет, налаживались ее связи с мелкотоварным крестьянским производством <...> Лысьвенский завод развертывает производство белой жести, сшивной и эмалированной посуды» [14, с. 14–15]. В 1926 году заводской поселок Лысьва приобретает статус города.

Вместе с тем следует признать, что обыденное сознание большинства рабочих завода и членов их семей заметно отставало от столь значительных перемен в политической и экономической жизни страны. Уникальность горнозаводской культурной парадигмы, по мнению ученых-историков, состоит в том, что освоение мира в среде горнозаводского населения в «новое» время происходило в русле архаической традиции: «Едва ли не единственный случай в мировой практике, когда в одной культуре параллельно, но не независимо друг от друга, идут процессы создания производственного цикла (строительство заводов с передовой по тем временам технологией в логике модернизированных социально-производственных систем) и формирования мифологических представлений о мире по архаическим моделям» [11, с. 125].

По мнению известного современного уральского писателя Алексея Иванова, горнозаводская культура представляла собой своеобразный сплав архаической крестьянской культуры и принципов европейской индустриальной цивилизации, который «“легировался” добавленной в него потаенной культурой раскольников, маргинальной субкультурой каторжников и беглых, обрывками диковатых верований вогулов» [5].

Примерно такую картину можно было наблюдать и в Лысьве в 1920-х – начале 1930-х годов. Основная масса рабочих завода – выходцы из крестьянской или солдатской среды, малообразованные люди, хорошо освоившие рабочие профессии, физически выносливые и неприхотливые в быту. Формировались ли, тем не менее, в этой пролетарской массе культурные, и, в частности, музыкальные потребности? Безусловно, да. С одной стороны, это народно-певческие традиции, передававшиеся из поколения в поколение. Не будем забывать и о том, что «прослойка интеллигенции» в заводском поселке, затем в моногороде, также существовала и была не такой уж «тонкой». Это, прежде всего, ИТР (инженерно-технические работники), учителя, врачи, библиотекари, клубные специалисты.

Какие же задачи ставила молодая советская власть перед деятелями культуры, воспитателями молодого поколения? Еще в 1925 году первый нарком просвещения А.В. Луначарский (кстати, побывавший в Лысьве в 1928 году), выступая в Москве перед участниками методического совещания по художественному образованию, произнес такие слова: «Нам нужно, чтобы музыкальные творения составляли часть жизни, и поэтому необходимо, чтобы произошла гармоничная смычка между подлинной художественной музыкой и потребностями масс. Я сказал бы: нужна даже не музыка для простого удовлетворения потребностей масс, а музыка, основанная на вслушивании в своеобразный ритм этих масс, в своеобразное музыкальное сознание, которое они несут» [9, с. 187].

Почему же в 20–30-е годы прошлого столетия в Советском Союзе повсеместно стали открываться именно детские музыкальные, а не театральные, хореографические или художественные (живописные) школы? Может быть, пытаясь дать ответ на этот вопрос, стоит обратиться к теоретическому наследию видных деятелей отечественной музыкальной культуры, суть которого выражена в следующем научном определении: «... музыка – искусство, отражающее многие явления действительности, особенно глубоко выражающее внутренний мир человека, его чувства и мысли; ценность музыки (в ее новом осмыслении) заключается не столько в присущей ей функции развлечения, сколько в огромном воспитательно-образовательном потенциале, в ее способности оказывать позитивное воздействие на формирование духовности личности, благотворно влиять на эстетическое, нравственное, умственное, физическое развитие человека...» [1, с. 102].

Ситуация с музыкальным образованием на Урале была во многом сходна с аналогичной ситуацией в других регионах страны, но имела и свою специфику. Необходимо отметить, что Пермской губернии на рубеже XIX–XX столетий повезло, как, пожалуй, ни одной другой территории

Российской империи. Речь идет, конечно же, о деятельности А.Д. Городцова: «Сделавшись в 1896 г. руководителем хорового дела при пермском попечительстве о народной трезвости, Городцов образцово его поставил. Были организованы бесплатные певческие классы. Сотни хоров на местах, музыкально-хоровые библиотеки, издавались сборники хоров <...>. Кроме того, для образования учителей пения Г. время от времени организовывал краткосрочные летние курсы в Екатеринбурге и Перми. Так создавались областные гнезда певческо-хоровой культуры» [3, с. 131].

Что же касается профессионального музыкального образования, то следует признать, что музыкальные классы ИРМО, а затем и музыкальные училища на Урале появились с некоторым запозданием: в Екатеринбурге училище открылось в 1912 году, в Перми – в том же году, но в годы революции и Гражданской войны прекратило свое существование, заново открывшись уже в 1924 году как Мотовилихинский музыкальный техникум. Уральская консерватория, основанная в 1934 году, на современной музыкальной карте России уступает по возрасту лишь трем, открытым еще в эпоху самодержавия, консерваториям: Санкт-Петербургской, Московской и Саратовской.

Своеобразие лысьвенского опыта детского музыкального образования заключается, прежде всего, в необычности самого факта появления маленького очага музыкальной культуры, возникшего не по распоряжению органов исполнительной власти, а по инициативе «снизу». «Инициаторами открытия музыкальной школы в Лысьве были завком металлургического завода и редакция городской газеты «Искра». Первым ее директором был назначен *Адольф Каспарович Ваккер* (сотрудник редакции «Искры»). Занятия начались в новом здании Дворца культуры металлургов. Школе выделили две комнаты с пианино. Учителями для первых учеников-пианистов стали *Вера Константиновна Лаговская* и *Софья Карловна Сибирякова*. Именно В.К. Лаговская, окончившая в 1917 году Казанское музыкальное училище, положила начало творческой биографии школы, проработав в ней до 1957 года» [16, с. 147].

Приведем фрагмент из ее воспоминаний: «Пришли ко мне в конце 1933 года или в начале 1934 года работник редакции Лысьвенской газеты «Искра» т. Ваккер и общественница т. Маслова – жена сталевара мартена. Они предложили мне работать в музыкальной школе, которую предполагает организовать завком при Дворце культуры.

Я давно мечтала о музыкальной школе в Лысьве. Ваккер предупредил, что будут приняты, преимущественно, дети рабочих. Я сказала, что мне все равно, чьи дети, главное – чтобы у детей было желание учиться, и были бы данные к занятиям музыкой. Должен быть хороший слух, чувство ритма, музыкальная память и руки хорошие. Но вот в чем некото-

рое препятствие: у меня было несколько ребят, с которыми я занималась частным образом, куда девать этих ребят? Может быть, их можно принять в школу? Это дети работников завода. Согласились, и это было неплохо для школы, так как ученики были уже играющие, и в первом же отчетном ученическом концерте школа смогла показать перед общественностью какую-то работу <...>.

Приняли 18 ребят в класс фортепиано <...>. Несколько учеников взяла я и несколько – С.К. Сибирякова. Но она занималась с учениками только 1-го и 2-го классов (школа была семилетней), так как она, видимо, имела сама только домашнее музыкальное образование и не могла заниматься с учениками старших классов, но работала старательно.

Нот у нас было мало. Ребята пришли всякие: и яркие, и более скромные по своим данным. Принятым ребятам надо было где-то готовить домашние задания. В комнатах, выделенных нам, занятия продолжались до вечера. Постепенно мы смогли открыть тренировочные классы, т.е. с разрешения завкома в квартиры к наиболее способным ученикам поставили пианино и прикрепили к каждому инструменту по пять учеников, они туда ходили ежедневно готовить домашние задания. Родители шли нам навстречу, и наша работа двигалась» [8].

Весьма неординарная публикация того времени принадлежит перу свердловского журналиста Юрия Чапа (с 1923 по 1934 годы Лысьва входила в состав Уральской, с 1934 по 1938 годы – Свердловской области), побывавшего в Лысьве зимой 1934–1935 годов именно в связи с открытием при заводе музыкальной школы (по его выражению – «техникума»): «Большой заводской поселок Лысьва до революции почти не учился музыке <...>. Жизнь нахлынула на старый захолустный поселок, и кругом звенела, кричала, стучала, стрекотала пневматическими молотками великая стройка. Город выросал по часам.

Культура входила в город так же властно, так же атакуя его, как и стройка. Культура располагалась в этом заплеванном, темном, душном поселке, как бы на бивуаке. Ей было некогда. Она не успевала даже отстраивать бараки. Она забирала первые попавшиеся здания, которые стояли без особой нагрузки. В таких зданиях начиналась иная жизнь. Она брала баррикады пошлости, старых традиций и понятий» [20, с. 63–64].

В Пермской краевой библиотеке имени А.М. Горького сохранились подшивки газеты «Искра», на страницах которой обозначены некоторые вехи первого десятилетия существования школы. Так, например, журналист Е. Санников публикует рецензию на первый отчетный концерт, состоявшийся во Дворце культуры. Рецензент отмечает удачные выступления учащихся: Валентины Ворожеиной, Александры Котельниковой, Ирины Сугановой, Юрия Вознесенского и других (всего в концерте участвовало 15 детей) и делает вывод о том, что

«...музыкальная школа в Лысьве завоевала право на свое существование. Она добилась несомненных успехов <...>. Необходимо расширить школу, подвести под нее крепкую материальную базу <...> открыть новые классы: виолончели-контрабаса, духовых инструментов, пения. Все это требует огромного внимания и помощи школе со стороны организаций города, завкома, Райпрофсовета и ГорОНО прежде всего» [18].

Документы 80-летней давности и воспоминания старейших педагогов, написанные на рубеже 1970–1980-х годов, передают неповторимый колорит эпохи. Малозначительные, на первый взгляд, детали способны рассказать о многом, пролить свет на период становления нового, необычного для пролетарского города учебного заведения. Обратимся вновь к воспоминаниям В.К. Лаговской: «Перевели нашу школу в помещение, где теперь театр. Дали нам верхний этаж. У нас появилась возможность дать комнату каждому педагогу, открыть класс теории, хоровой класс, концертный зал. Работников Дома пионеров мы, конечно, потеснили. И вот вспоминается случай – вроде анекдота. Приходит к нам директор Дома пионеров и с ней еще товарищи. Она им говорит, что Дому пионеров не хватает места, а мы получили столько помещения, хотя у нас только 150 учеников. Ее, понятно, спрашивают: “Как же так?”. Она объясняет, что мы занимаемся с каждым учеником отдельно. Тогда один из товарищей, не знакомый с нашей работой, говорит: “Как это – отдельно? Мы не можем позволить такие “буржуазные замашки”. Все помолчали, удивились, улыбнулись, и на этом вопрос закончился...» [8].

За один год число учащихся музыкальной школы выросло до 58 человек. В числе самых первых учеников школы был Женя Родыгин. Родился он в 1925 году в соседнем городе Чусовом, но детские годы провел в основном в Лысьве. В 1937 году семья Родыгиных переехала в г. Нижняя Салда (Свердловская область). В архиве школы сохранилось письмо Жениной мамы В.К. Лаговской, в котором она благодарит педагога: «...Вы зажгли в моем сыне любовь к музыке. Для него лучше Вас нет преподавателя, память о Вас глубоко запала в сердце моего сына, она помогает ему преодолевать все трудности». А вот как сама Вера Константиновна вспоминает о тех событиях: «Однажды к нам пришел мальчишка с хорошим чувством ритма и музыкальной памятью. С такими данными его, конечно, приняли. И весной, играя этюды Гедике, он говорит, что тоже может так сочинять. «Играй!» – говорю, и он заиграл. Его этюд был немного похож на этюд Гедике, но красивее и интереснее. Педагоги были поражены. Женя играл свое первое сочинение в отчетном концерте» [8]. Мальчик вырос, прошел через множество испытаний, в том числе через сражения Великой Отечественной войны, и стал известным композитором *Евгением Павловичем Родыги-*

ным, автором любимых в народе песен: «Уральская рябинушка» («Ой, рябина кудрявая»), «Белым снегом», «Едут новоселы» («Здравствуй, земля целинная»), «Куда бежишь, тропинка милая», «Лён ты мой, лён», «Свердловский вальс» и др.

Любопытный факт: город Лысьва является «малой родиной» еще одного популярного композитора-песенника, *Евгения Павловича Крылатова*, который родился 23 февраля 1934 года (две недели спустя после открытия музыкальной школы) в семье рабочих металлургического завода. Однако судьбе было угодно повернуться так, что уже в 1936 году семья переехала в Пермь, поэтому порог Лысьвенской музыкальной школы Евгений Крылатов так и не переступил.

В 1936 году по инициативе горкомов партии и комсомола, завкома металлургов из Ленинграда были приглашены профессиональные музыканты-преподаватели: *Анатолий Павлович Петров*, *Анна Сергеевна Вишневич*, *Яков Маркович Ривлин*, *Яков Иосифович Лебский*. Эта группа педагогов стала, правда ненадолго, фундаментом в развитии и становлении школы. Открылись классы скрипки, виолончели, началось преподавание теоретических дисциплин. В школе был создан камерный оркестр, дети начали играть в различных ансамблях, петь в хоре.

Процитируем в этой связи следующее высказывание Б.В. Асафьева: «Надо, чтобы возможно большее число людей активно, хоть в самой меньшей мере, но активно соучаствовало бы в воспроизведении музыки. Только тогда, когда такой человек ощутит изнутри материал, которым оперирует музыка, яснее почувствует он течение музыки во вне. Безусловно, классы слушания музыки, то есть сознательного ее восприятия, организованные в некоторых школах, делают свое полезное дело, и влияние их скажется. Но ведь все это лишь капля в море. В то время как организация во всевозможных коллективах хоровых ячеек и небольших оркестров привнесла бы в этом отношении неизмеримо более интенсивное воздействие и скорейшие результаты. В особенности участие в хоре создает возможность весьма быстрого роста музыкального сознания и восприимчивости, к тому же если еще исполняются произведения с развитым, подвижным и самостоятельным ведением голосов» [2, с. 23].

В те далекие годы большое внимание уделялось культурно-просветительской работе. Коллектив педагогов и учащихся школы, разумеется, не мог остаться в стороне от запросов на удовлетворение культурных потребностей земляков – горожан и сельчан. При этом никому и в голову не приходило требовать для себя какого-либо особого комфорта: «Ездили как-то с концертом в колхоз. Приехали вечером, переночевали, а утром состоялось выступление. В клубе было пианино, так что выступали не только скрипачи и виолончелисты. Зал был переполнен. Детей слу-

шали с интересом. По просьбе колхозников повторили концерт – для тех, кто работает днем. Возвратились поздно. Дали нам несколько развальной с соломой, сверху укрыли всех тулупами – доехали отлично» [7].

На первых порах кадровые вопросы решались далеко не просто. И вновь процитируем В.К. Лаговскую: «В 1938 году договор с ленинградскими педагогами закончился. Мы никак не могли добиться, чтобы нам прислали других. Мне довелось поехать в Ленинград. Там посоветовали сходить на биржу труда работников искусств. Повесила там объявление, и летом того же года к нам приехал скрипач М.П. Кравец. Он оказался очень энергичным человеком и большим энтузиастом. В тот же год приехал педагог-виолончелист А.В. Пастухов. Очень скоро Кравец организовал оркестр, ансамбль, унисоны» [8].

М.П. Кравец – талантливый педагог, человек с неутомимой энергией и огромной любовью к детям. Он сразу поднял работу класса скрипки на должную высоту. Несколько учащихся закончили музыкальные училища. Двое его выпускников впоследствии окончили консерватории: Борис Замыцкий – Саратовскую, Виктор Матанцев – Свердловскую. Впоследствии Виктор стал концертмейстером оркестра Свердловского театра оперы и балета.

6 июня 1939 года в «Искре» была опубликована небольшая заметка тогдашнего директора школы В.И. Целушкова, из которой мы узнаем о том, как завершался пятый учебный год в возглавляемом им коллективе: «...испытания держали только учащиеся класса рояля. Итоги испытаний показали хорошие результаты работы детей. 20 учащихся перешли в следующий класс с оценкой отлично, 11 – хорошо и 9 – посредственно. Плохих отметок нет <...> 6 июня в зале школы (Дом пионеров) состоится годовая концерт, на котором выступят ученики класса рояля, скрипки, оркестр и хор. Будут исполнены произведения композиторов Бетховена, Гайдна, Чайковского, Шуберта, Шумана, Грига, Мендельсона, Сен-Санса и песни советских композиторов...» [19]. Очевидно, что основной упор в выборе учебного репертуара учащихся-инструменталистов был сделан на классические сочинения, но в программу выступления хора были включены, наряду с классикой, сочинения современных авторов.

Любопытно ознакомиться и с другим документом, а именно с опубликованной 8 июня 1939 года в том же печатном органе рецензией А. Оленина на анонсированный двумя днями ранее годовой отчетный концерт школы: «...Среди детей нельзя не выделить окончивших в этом году музыкальную школу Тамару Некрасову и Лизу Ременникову. Обе девочки обладают и мощностью удара при форте, и мягким туше при исполнении элегических мест. Есть и недостатки, как например, отсутствие красоты музыкального выявления концовок и местами чрезвычайно резкие удары по клавиатуре. 9-я Соната Бетховена и “Вальс” Шопена были

исполнены неплохо, если и были шероховатости, то это надо отнести за счет дебютного волнения юных исполнителей.

Особое внимание следует обратить на ученицу Иру Суганову (5 кл.), исполнившую Сонату № 5 Бетховена и Калининковскую элегию. Девочка обладает дарованием, темпераментом и чуткостью к мелодии исполняемого произведения. Определенным и большим дарованием обладает ученик Замыцкий, который показал в игре сочность звука, темпераментность, красивую постановку пальцев и держание смычка. Исполненный им «Романс» Чайковского достоин похвалы. Не отмечая всех ребят надо сказать, что работа школы по классу рояля и скрипки видна и что среди детей много способных и даровитых. Отчетный концерт вполне оправдал годовую работу» [12].

Невооруженным глазом видно, что автор рецензии – непрофессионал, отсюда неловкие речевые обороты в характеристиках отдельных выступлений («красивая постановка пальцев», «музыкальное выявление концовок»), повторы (темперамент, темпераментность), противоречивость оценок (так, например, «мощность удара при форте» – достоинство, а «резкие удары по клавиатуре» – недостаток). Тем не менее сам факт появления в муниципальном периодическом издании «аналитической» статьи нельзя не приветствовать. Своей цели обе процитированные выше публикации, безусловно, достигли: к событию был вызван интерес, «по свежим следам» (журналистская оперативность – налицо) были подведены итоги, «расставлены акценты».

А вот мнение еще одного непрофессионала, отца юной пианистки Ирины Сугановой, простого рабочего: «С детьми, когда они учатся музыке, надо обходиться добровольно. Как? А вот как. Сильно нянчиться с ними не нужно. Надо относиться хладнокровно, но надо больше всего бояться, чтоб человека не сбить. Иногда дома шумят, это ни к чему. Надо, чтоб была тишина тишайшая, когда идет музыка. Надо, чтобы ребенок учился играть и думать. Тогда он будет счастлив» [20, с. 70]. Отец был прав. Его дочь «состоялась» в профессии. Окончив Ленинградскую консерваторию, она стала впоследствии солисткой Москонцерта (меццо-сопрано) и женой известного пианиста Алексея Скавронского.

В 1939 году в школу пришел преподаватель по классу виолончели *Алексей Васильевич Пастухов*. Трудно переоценить вклад, который он внес в дело развития класса виолончели. С огромным энтузиазмом выступал он на концертах и городских праздниках, читал лекции об инструменте во Дворце культуры. Ниже приводится фрагмент воспоминаний А.В. Пастухова, датированных 1983 годом: «Преподавателем класса виолончели в Лысьвенской Детской музыкальной школе я начал работать с 20 августа 1939 года. В это время в школе работали всего 6 педагогов: 2 пианиста, 1 теоретик, скрипач, виолончелист и хоровик.

В классе виолончели было всего 4 ученика. Для того чтобы укомплектовать виолончельный класс, я начал популяризировать музыкальный инструмент (виолончель) перед учащимися города. Стали проводиться лекции-концерты в общеобразовательных школах. Там же проводились предварительные прослушивания учеников для обучения музыке. С концертами выступали на избирательных участках. Пока не было подвинутых играющих учеников, непосредственно иллюстрировал сам во всех концертах, позднее стали выступать ученики. Благодаря активной популяризации инструмента, мне удалось укомплектовать класс виолончели хорошими учениками.

В 1941 году Музыкальная школа дала большой отчетный концерт перед трудящимися г. Молотова (Перми), особенно выделился симфонический оркестр под руководством преподавателя Кравца М.П. Дирижировал оркестром девятилетний скрипач Витя Матанцев. Оркестр готовили коллективно: скрипачей и альтистов – преподаватель скрипки Кравец М.П.; виолончелистов и контрабас – преподаватель виолончели Пастухов А.В.; всю духовую группу – преподаватель Комаров А.А.» [13].

До войны музыкальная школа располагалась на втором этаже в здании драматического театра. Там был уютный концертный зал, в котором учащиеся школы постоянно давали концерты и знакомили жителей города со своими успехами. С 1938 по 1942 годы школой руководил Вячеслав Иванович Целушков. Это были годы расцвета школы, годы больших творческих достижений. Сохранилась фотография афиши 1940 года и фото школьного симфонического оркестра, которым дирижирует 9-летний Витя Матанцев. Оркестр в составе 40 человек дважды выступал в парке им. Свердлова города Перми. Серьезная программа, состоящая из музыкальных произведений Баха, Корелли, Глюка, Моцарта, Бетховена, Шопена, Крейсlera, говорит о том, как высок был уровень подготовки учащихся.

На областном смотре музыкальных школ весной 1941 года юные лысьвенцы заняли первое место и получили право выступать с концертом на Всероссийском смотре музыкальных школ в Москве. Школа росла и набирала силу, но началась война. Директор В.И. Целушков был мобилизован, М.П. Кравец ушел добровольцем на фронт, А.В. Пастухов перешел работать на завод. В суровые годы войны деятельность школы приостановилась, лишь несколько педагогов-энтузиастов занимались с детьми на дому. В.К. Лаговская предоставила школе в безвозмездное пользование свою комнату, инструмент и ноты.

Попытаемся подвести итог. Мы уже отмечали, что рождение музыкальной школы в Лысьве было инициировано общественностью города (завода). Но этого недостаточно для того, чтобы утверждать, что именно «лысьвенская модель» школьного музыкального образования является уникальной. В классической драматургии существует принцип единства

времени, места (пространства) и действия. Применительно к теме данной статьи можно предположить, что сумма этих трех слагаемых: время коренных перемен в укладе жизни уральского заводского поселка-города, его географическое и историческое своеобразие и, наконец, необычный социальный конгломерат («коренное» население и «пришлые» люди) создала необходимую «питательную среду» для закладки прочного фундамента и серьезного прорыва в недалеком будущем.

1. *Адищев В.И.* Теоретические основы музыкального образования в школе (исторический аспект): учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., доп. Пермь: ПГПУ, 2009. 133 с.
2. *Асафьев Б.В.* Нечто о музыкальном просвещении // Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л.: Музыка, 1965. С. 17–19.
3. *Асафьев Б.В.* Русская музыка. XIX и начало XX века. 2-е изд. Л.: Музыка, 1979. 345 с.
4. *Жарова А.С.* «Симфония заводов и улиц»: концепт «уральский город» в программной музыке второй половины – начала века: моногр. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. 171 с.
5. *Иванов А.В.* Горнозаводская цивилизация [Электронный ресурс]. URL: http://www.arkada-ivanov.ru/ru/my_articles/GORNOZAVODSKAJACIVIL/ (дата обращения: 13.12.2018).
6. *Кацугович И.С.* Прикамье в огне Гражданской войны. Пермь: Перм. книжн. изд-во, 1969. 130 с.
7. *Лаговская В.К.* А когда-то выступали в колхозе // Искра. 2009. 19 марта.
8. *Лаговская В.К.* С тех пор прошло пятьдесят лет // Искра. 1984. 7 января.
9. *Луначарский А.В.* Основы художественного образования // Луначарский А.В. В мире музыки. М.: Сов. Композитор, 1971. С. 177–200.
10. Моногород [Электронный ресурс]. URL: <http://wikiredia.ru/wiki> (дата обращения: 25.01.2019).
11. *Мурзина И.Я.* Феномен региональной культуры (Бытие и самосознание): дис ... д-ра культурологических наук. Екатеринбург, 2003. 237 с.
12. *Оленин А.* Концерт юных дарований // Искра. 1939. 8 июня.
13. *Пастухов А.В.* От кружка – к профессиональной школе // Искра. 1964. 23 февраля.
14. Пермская область: очерк социально-экономического развития / М.Н. Степанов и др. Пермь: Перм. книжн. изд-во, 1988. 159 с.
15. Пермский край: путеводитель / под ред. О.Б. Андрияшкина. 3-е изд. Пермь: Стиль-МГ, 2007. 1222 с.
16. *Провкова Е.А.* Прекрасное пробуждает доброе // Культурная жизнь провинции. Кн. 2 / ред.-сост. Н.М. Парфенов. Лысьва, 2012. С. 147–162.
17. *Рычкова Г.П.* Лысьва. Страницы истории Лысьвенской большевистской организации. 2-е изд., перераб. и доп. Пермь: Перм. Книжн. изд-во, 1963. 288 с.
18. *Санников Е.* Дети у рояля // Искра. 1935. 20 января.
19. *Целушков В.И.* Концерт учащихся музшколы // Искра. 1939. 6 июня.
20. *Чап Ю.* Музыка // Штурм. 1935. № 2.

Г.А. СТРУВЕ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

9 декабря 2017 года в Большом зале Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского состоялся Детский хоровой форум «Музыкальный корабль», посвященный 85-летию замечательного деятеля отечественной музыкальной культуры, хормейстера, композитора, педагога-просветителя Георгия Александровича Струве (1932–2004). На форуме выступили более тысячи участников – хоровые коллективы из Москвы, Белоруссии, подмосковных школ, в том числе хор «Пионерия», созданный Г.А. Струве. Через год в консерватории прошел Детский хоровой форум – «Я хочу увидеть музыку» к 65-летию Детской музыкально-хоровой школы «Пионерия» имени Г.А. Струве, в котором также приняли участие более тысячи детей.

Георгий Александрович Струве – народный артист РФ, лауреат многочисленных российских, всесоюзных и международных премий, награжден орденом Дружбы, многими медалями и почетными грамотами.

Трудовую деятельность Струве начал в 1952 году учителем пения в школе поселка Никольский Балашихинского района Московской области. В следующем году Георгий Александрович создал хор в семилетней школе поселка Вешняки того же района. На основе этого детского коллектива, бессменным руководителем которого Струве являлся более 50 лет, он создал в 1959 году первую в Советском Союзе детскую хоровую студию «Пионерия», которая получила широкую известность в нашей стране и за ее пределами. Старший хор «Пионерии» под управлением Струве с успехом гастролировал в более чем 100 городах СССР, представлял отечественное хоровое искусство в Бельгии, Болгарии, Венгрии, Италии, Германии, Голландии, Франции, Финляндии и других странах, выступал со многими государственными оркестрами, в том числе под управлением Е.Ф. Светланова, В.И. Федосеева.

Основатель студийного движения в стране, создатель уникальной системы музыкального образования детей Г.А. Струве родился в Москве. Его жизнь с детства была связана с музыкой. Его прабабушка Н.А. Муромцева была ученицей Н.Г. Рубинштейна, окончила в 1870 году Московскую консерваторию, получив в ней диплом № 1. Его бабушка М.М. Булатова – дочь Н.А. Муромцевой – тоже окончила Московскую консерваторию, стала концертирующей пианисткой, в молодости выступала с концертами во многих странах Европы. Отец – профессор А.Ф. Струве, известный ученый-литературовед, играл на скрипке, мать

– Александра Сергеевна – на фортепиано, брат отца – на виолончели. Участниками и гостями домашних музыкальных вечеров, которые часто устраивались в их доме, были друзья семьи – Р.М. Глиэр, Н.С. Голованов, А.Б. Гольденвейзер, А.В. Нежданова. Любовь к музыке проявилась у ребенка довольно рано. Нужно учесть также то обстоятельство, что тетя Георгия Александровича работала музыкальным руководителем в детском саду и он часто бывал зрителем или участником ее праздничных утренников или репетиций.

В начальный период своей трудовой деятельности Струве не имел необходимого музыкально-педагогического образования, окончив в 1950 году лишь Уфимскую военную школу музыкантских воспитанников. Осознавая необходимость приобретения специальной подготовки, совершенствования профессиональных качеств, он поступил на дирижерско-хоровое отделение музыкального училища при Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского и в 1958 году получил диплом о его окончании. 1960–1967-й годы были для Струве счастливым временем учебы в Московской консерватории: сначала в классе профессора М.М. Багриновского (дирижирование), затем в аспирантуре по классу композиции у Д.Б. Кабалевского.

Получив хорошее профессиональное образование, имея большой практический опыт работы с детьми, Струве стал сподвижником Д.Б. Кабалевского, создав уникальную систему массового музыкально-певческого образования, в основе которой была студийная форма организации учебной деятельности. «Появилось нечто иное, о чем Д.Б. Кабалевский говорил: “Здесь сочетаются творчество и образование”» [5, с. 3].

Струве рассказывал о том, с какими трудностями ему пришлось столкнуться в самом начале создания хоровой студии, о том, что на протяжении многих лет хоровую студию «Пионерия» хотели закрыть, потому что эта новая форма работы отсутствовала в государственном реестре детских учреждений. Немало сил для того, чтобы узаконить это музыкально-образовательное учреждение, приложил профессор Московской государственной консерватории В.Г. Соколов, будучи в то время председателем правления Всероссийского хорового общества. «В результате этих усилий вышел приказ Министерства просвещения СССР “О включении в номенклатуру внешкольных учреждений детских хоровых студий” (1976 г.)» [Цит. по: 2, с. 179].

До этого существовали детские хоровые кружки при общеобразовательных школах, домах пионеров, домах и дворцах культуры, которые имели ограниченные возможности для развития, так как участники этих коллективов в большинстве случаев не обучались музыкальной грамоте, не умели петь по нотам. Музыкально-певческое воспитание детей в таких кружках осуществлялось в процессе подготовки концертных программ,

посвященных какой-нибудь знаменательной дате, репетиционный процесс ограничивался чаще всего разучиванием песен по слуху.

В отличие от детских музыкальных школ, где в основном обучали игре на музыкальном инструменте, стержнем новой формы дополнительного образования детей стало хоровое пение. В связи с этим Струве отмечал: «В хоровых студиях все музыкальные предметы равноценны, там нет так называемой “специальности”. Центральным связующим звеном комплекса музыкального воспитания является хор. Хор – это творческий коллектив, цель которого – постоянное совершенствование музыкально-исполнительского уровня на основе знаний по всем изучаемым предметам. Поэтому каждое новое разучиваемое произведение не только пополняет концертный репертуар хора, но и является материалом для укрепления, развития полученных знаний по всем предметам» [7, с. 5].

Струве определил основные признаки «студийности», принципиальные подходы в организации учебно-воспитательного процесса: 1) хоровые ступени, 2) хоровые классы, 3) хоровые лагеря, 4) хоровые «прививки», 5) хоровая эстафета, 6) взаимосвязь музыкальных предметов на основе хорового исполнительства.

Хоровые ступени рассматривались в качестве необходимого условия для реализации принципа преемственности в творческом развитии детского хора. Для этого предполагалось наличие как минимум двух хоровых коллективов, которые формировались с учетом возрастных особенностей и (или) уровня музыкальной подготовки:

1) старший хор, младший хор;

2) хор старший – подготовленные учащиеся, хор младший – неподготовленные или мало подготовленные дети. В данном случае рекомендовалось учитывать следующие обстоятельства: оба коллектива должны состоять из учащихся приблизительно одного возраста, основным критерием отбора являлся не возраст, а уровень подготовки.

Хоровые ступени, по замыслу Струве, должны являться основным условием стабильности хорового коллектива, его творческого роста, так как при наличии даже двух ступеней старший хор получал возможность постоянно повышать свой творческий потенциал за счет обновления своего состава подготовленными детьми из младшего хора. При этом, как утверждал Струве, еще больше возможностей открывается перед коллективом, имеющим три или четыре хоровых ступени.

В настоящее время в «Пионерии» обучаются около 600 детей. Сохраняется организационная основа учебного процесса – «хоровые ступени»: младший, средний и старший хоры. Каждая «ступенька» решает свои образовательные, воспитательные и музыкально-исполнительские задачи.

Первая ступень – это подготовительный хор, в котором поют первоклассники. Обычно на первой хоровой ступени дети одновременно

осваивают игру на различных инструментах из инструментария К. Орфа (металлофоны, блокфлейты, бубны, барабаны и т.д.).

Вторая ступень – это младший хор, где ребята овладевают навыком двухголосного пения. Индивидуальный подход к каждому ребенку начинает давать результаты в музыкальном развитии учащихся, дети пробуют выступать в роли солистов. По убеждению Струве, солистом может быть каждый, кто способен эмоционально и выразительно исполнить небольшой запев, однако руководитель должен таким образом строить работу с солистом, «...чтобы тот, с полной ответственностью выполняя свои индивидуальные задачи, в то же время осознавал себя неотъемлемой частью хорового коллектива» [7, с. 3]. Делая это замечание, Струве как бы предупреждал руководителей о возможности нежелательного появления у особо отличившихся детей «звездной болезни».

Третья ступень – средний хор, который состоит из детей 3–5-го классов (иногда 6–7-го классов). Средний хор – самостоятельный коллектив, принимающий участие в концертах. Его участники исполняют уже более сложные программы из произведений композиторов русской и зарубежной классики, обработок народных песен.

Четвертая ступень – это хор, где поют дети в возрасте от 10 до 16 лет. Как отмечал Струве: «Это ведущая творческая лаборатория и основной показатель работы студии» [7, с. 4].

С 2002 года в студии также успешно работают созданные по инициативе Струве хоровые коллективы мальчиков и юношей. В тех случаях, когда в студию поступают дети 8–11 лет, организуется так называемый «кандидатский хор». После одного года учебных занятий в этом хоре дети переходят на основные хоровые ступени. В студию принимаются и дошкольники 3–6 лет. Данная группа детей не является самостоятельной хоровой ступенью, занятия в ней в основном проводятся по программе детского сада с включением элементов музыкальной грамоты.

Хоровые классы способствовали установлению контактов между педагогами студии и учителями общеобразовательных школ, у которых учились дети, одновременно посещавшие школу и студию. Ежегодно в трех школах формировались первые классы, состоящие только из ребят, принятых в хоровую студию. Для хоровых классов совместно составлялось общее расписание не только для занятий, но и для всей общественной деятельности учащихся. Педагоги студии оказывали методическую помощь учителям музыки в школах, принимали участие в организации и проведении различных культурных мероприятий. Данная форма совместной деятельности способствовала решению важной задачи социализации учащихся, практической реализации их знаний и умений, полученных в хоровой студии. Так, старшие студийцы организовывали в школах вокальные и вокально-инструментальные ансамбли, выступали в роли кон-

цертмейстеров и руководителей хоровых коллективов, проводили беседы о музыке.

Хоровые лагеря проводились в летнее время, свободное от учебы в общеобразовательной школе, которое, по замечанию Струве, «как нельзя лучше подходит для занятий любимым искусством» [7, с. 4]. В хоровых лагерях решались не только задачи организации отдыха и оздоровления ребят, сплочения коллектива, развития творческой инициативы, но и продолжалась учебно-воспитательная работа: проводились хоровые занятия (один или два раза в день по полтора часа), во время которых разучивался новый репертуар, осуществлялась подготовка кандидатов к переходу в старший хор на основе музыкального шефства старших студийцев над младшими.

Значительное внимание в лагере уделялось подготовке и проведению различных мероприятий: праздников песни, бесед о музыке, музыкальных конкурсов, организации различных спортивных соревнований, походов, занятий танцами, подготовке «капустников» и многого другого, что способствовало всестороннему развитию детей, воспитанию у них чувства патриотизма, гражданственности, товарищества, ответственности за общее дело.

Хоровыми «прививками» Струве называл занятия, во время которых проявлялась способность одного хора (или хоров), обладающего более высоким уровнем владения вокально-хоровыми навыками, влиять на интенсивное формирование певческих навыков другого (или других), менее развитого в этом отношении хора. В практике студии «Пионерия» использовались различные виды хоровых «прививок»:

- при совместных занятиях двух хоровых коллективов: одного более «продвинутого», другого начинающего или менее подготовленного;
- в сводном хоре, когда на занятия собирались разные по вокально-хоровой подготовке хоры. Ядром такого сводного хора был достаточно подготовленный коллектив (или коллективы), показывающий пример остальным участникам.

Хоровая эстафета – это шефство старших студийцев над младшими, заключающееся в передаче музыкально-исполнительского опыта. Данная форма совместной деятельности способствовала воспитанию у детей таких нравственных качеств, как забота о младших, желание оказать помощь другому человеку, чувство ответственности, трудолюбие. Струве подчеркивал: «Это передача не только музыкально-хоровых знаний и навыков, но и эстафета лучших традиций студийности» [7, с. 5]. Данное высказывание свидетельствует о том важном значении, которое придавалось воспитанию личностных качеств детей в музыкально-певческом процессе.

Создание новой формы детского музыкального образования – хоровой студии – вызвало необходимость пересмотра содержания, реформирования методики преподавания учебных дисциплин, которые традиционно изучаются в музыкальных школах. Струве актуализировал принцип целостности педагогического процесса, заключающегося в единстве и взаимосвязи всех его компонентов. Для реализации этого принципа педагогам студии следовало усовершенствовать методы и формы работы по преподаваемым ими дисциплинам, трансформировать содержание учебного материала на основе **взаимосвязи музыкальных предметов**, то есть реализовать межпредметные связи. Комментируя суть данного подхода, Струве писал: «Главное на уроках сольфеджио: развитие функционального слуха на материале репертуара хора, воспитание творческих навыков на основе импровизации и элементарной композиции с включением игровых моментов (живые ноты, музыкальное эхо и т.д.). Занятия по музыкальному инструменту должны не только расширять музыкальный кругозор учащихся – постигая новые произведения (в сольном и ансамблевом исполнении), но и способствовать всестороннему воспитанию творческих навыков, включающему подбор мелодий по слуху с гармонизацией, импровизацию и сочинение. Уроки музыкальной литературы должны быть непосредственно связаны с хоровыми занятиями, способствуя тем самым глубокому освоению исполняемых произведений» [7, с. 5]. К примеру, созданная Струве программа учебной дисциплины «Хоровое сольфеджио», включавшая методические приемы и упражнения для развития музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма, опиралась на полученные знания по элементарной теории музыки и сольфеджио и предполагала тесные **связи с хоровым исполнительством**. «Упражнения по хоровому сольфеджио, – отмечал автор программы, – включают многоголосные примеры для коллективной читки с листа, которые необходимо исполнять с динамическими оттенками, продиктованными логикой музыкального развития на основе осознания формы исполняемого упражнения» [7, с. 5].

В разработанной Струве методике такие педагогические принципы, как наглядность и доступность, реализуются в игровых упражнениях, имеющих простую, понятную для ребенка форму. При этом соблюдается подход, при котором учебный процесс строится таким образом, чтобы у учащихся появилось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха. Известно, что сольфеджио традиционно воспринимается детьми как наиболее трудный и, порой, малоинтересный, даже скучный предмет. Струве постарался сделать его интересным, доступным и увлекательным. В упражнениях хорового сольфеджио в методическом пособии у Струве объединены три важных компонента: зрительный, слуховой и двигательный. В процессе занятий используются ручные знаки, показываю-

щие высотное положение ступеней лада. Ребенок быстро осознает, что это своеобразные музыкальные ступени. Систематические упражнения с ручными знаками, в том числе «пение по руке» (рука – нотный стан), развивают координацию между голосом и слухом. Дети постепенно готовятся к пению по нотам. Так реализуется принцип последовательности и систематичности в приобретении знаний, умений и навыков, закладываются основы музыкальной грамотности.

Заметим, что при проведении хоровых занятий Струве опирался на свои детские впечатления, помня о том, как открывали двери в мир музыки его родственники: непринужденно, в атмосфере доброжелательного общения. Это помогало установить доверительный стиль сотрудничества в учебно-воспитательном процессе, заинтересовать, увлечь детей, развить их творческие способности. Для решения этих задач вся жизнедеятельность в студии была подчинена принципу создания положительного эмоционального фона в учебном процессе. Струве неоднократно подчеркивал: «Все наши занятия... должны быть подчинены главной цели: увлечь детей хоровым пением, коллективным творчеством... Для достижения этой цели особенно важна творческая атмосфера в коллективе» [8, с. 7].

В настоящее время хоровые коллективы школы продолжают успешно работать под руководством своих руководителей – педагогов Детской музыкально-хоровой школы «Пионерия», которой присвоено имя Г.А. Струве. Среди педагогов много воспитанников «Пионерии», закончивших музыкальные вузы и вернувшихся работать в родной коллектив. Хоры являются лауреатами международных, всероссийских и областных конкурсов; принимают участие в концертах на ведущих сценах страны. Двум хоровым коллективам школы присвоено звание «Образцовый детский коллектив». Старший хор неоднократно представлял нашу страну за рубежом, успешно выступая на международных конкурсах. В 2013 году данный хор стал обладателем Золотого диплома Первых европейских хоровых игр в номинации «Детский хоровой коллектив» и Серебряного диплома в номинации «Современная музыка» (город Грац, Австрия), в 2015 года завоевал Золотой и Серебряный дипломы на IX Международном конкурсе хоровых коллективов имени Й. Брамса в Германии, в 2017 года награжден Золотым и Серебряным дипломами на Международном хоровом фестивале имени Я. Сибелиуса в Финляндии, в 2018 года стал обладателем двух Золотых дипломов Международного хорового конкурса имени Ф. Шуберта в Вене.

В репертуаре хоровых коллективов «Пионерии» значатся произведения многих русских и зарубежных композиторов-классиков, в том числе И.С. Баха, Д. Букстехуде, А. Вивальди, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева, Г.В. Свиридо-

ва, а также духовная музыка Д.С. Бортнянского, А.А. Архангельского, П.Г. Чеснокова, народные песни, песни современных авторов.

Старший хор «Пионерии» постоянно сотрудничает с Российским государственным симфоническим оркестром кинематографии (дирижер С.И. Скрипка), оркестром народных инструментов «Душа России» Российской академии музыки имени Гнесиных (дирижер В.М. Шкуровский), театром «Новая опера» имени Е.В. Колобова, Государственным симфоническим оркестром «Новая Россия» и Государственной академической симфонической капеллой России под управлением В.К. Полянского. Коллектив принимал участие в исполнении 3-й и 8-й симфоний Г. Малера, оперы-оратории Д.И. Кривичко «Бабий яр» в Большом зале Московской государственной консерватории, оперы «Король Рогер» К. Шимановского, ораторий «Страсти по Матфею» И.С. Баха и «Страсти по Луке» К. Пендерецкого, вокального цикла «Ricadla» Л. Яначека, в постановках опер «Щелкунчик» на музыку балета П.И. Чайковского и «Богема» Дж. Пуччини в Московском театре «Новая опера» имени Е.В. Колобова, в постановке Гамбургского балета «Страсти по Матфею» на музыку И.С. Баха под руководством Дж. Ноймайера в Концертном зале имени П.И. Чайковского.

Пройдя путь от школьного хора до прославленного коллектива, детская музыкально-хоровая школа «Пионерия» имени Г.А. Струве стала методическим центром, где создаются и апробируются новые программы и методики обучения, проводятся семинары и открытые уроки, фестивали, конкурсы, творческие встречи и концерты. Так, более двадцати лет «Пионерия» организует областные конкурсы в рамках фестиваля «Юные таланты Московии», в которых соревнуются хоры, хоровые ансамбли, вокалисты и юные исполнители на различных музыкальных инструментах. Ежегодно в Большом зале Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского «Пионерия» проводит тематические детские музыкальные форумы, собирающие более тысячи детей из хоровых коллективов Московской области, других регионов России, гостей из ближнего зарубежья [3].

Проложенную Г.А. Струве дорогу прошли многие его последователи – организаторы хоровых студий, педагоги-музыканты. Тысячи хормейстеров и многие сотни коллективов в России и за ее пределами стали использовать в своей работе его систему музыкально-певческого развития детей. Этому способствовала активная просветительская деятельность Струве. Он провел более тысячи семинаров, мастер-классов и концертов в сотнях городов и районов России и за рубежом: в Австрии, Вьетнаме, Индии, Италии, Южной Корее, Германии, Франции, Японии и других странах. Основные методические принципы своей деятельности он изложил в многочисленных изданиях. Его книги по проблемам музыкального

образования «Музыка для всех» (1979), «Школьный хор» (1981), «Музыка для тебя» (1980), а также более 50 методических и репертуарных сборников, в том числе «Хоровое сольфеджио», изданы общим тиражом более 1,5 миллионов экземпляров [9].

Имя композитора Г.А. Струве широко известно в нашей стране и за рубежом. Им написано более 200 произведений, главным образом для детей и юношества. Его песни «Моя Россия», «Музыка», «Школьный корабль», «Матерям погибших героев», «Вот тогда ты пожалеешь, Кулакова!» пели и продолжают петь дети России и других стран. С «Пионерией» Струве записал около тридцати грампластинок, подготовил более трехсот записей на Всесоюзном радио и Центральном телевидении. Он написал музыку к нескольким художественным фильмам и многим телепередачам. О нем и его системе музыкального образования снято несколько научно-популярных фильмов и телепередач. Среди них – «Улитка в лабиринте», «Здравствуй, школа», «Музыка для тебя», ряд передач из цикла «Очевидное – невероятное» и др.

Струве проводил огромную работу в России и за рубежом как хоровой дирижер. Он являлся главным хормейстером на многих фестивалях и крупнейших музыкальных форумах страны: Всесоюзном фестивале детского творчества («Орленок», 1967 г.), Всероссийском слете детских хоровых студий («Орленок», 1969 г.), Днях молодежного музыкального искусства СССР в Польше (1969 г.). Он был руководителем сводного детского хора на Большом хоровом Соборе у Храма Христа Спасителя в Москве (1997 и 1999 гг.), сводного хора России на Фестивале, посвященном 200-летию А.С. Пушкина (года Псков, 1999 г.), Большого хорового Собора в года Краснодаре (2002 г.), певческих праздников в Московской области (города Балашиха, Дубна, Железнодорожный, Красногорск) и многих других. Четверть века (1962–1987 гг.) Струве являлся художественным руководителем и главным дирижером Московской областной хоровой капеллы «Народный учитель», куратором постоянно действующего семинара учителей музыки Московской области.

Благодаря активной творческой и просветительской деятельности в области музыкального образования Струве заслужил высокий авторитет среди музыкантов, работавших с детьми. Именем Георгия Струве был назван ежегодный Международный детский хоровой конкурс-фестиваль «Артековские зори». Он возглавлял и входил в состав жюри десятков крупнейших национальных и зарубежных конкурсов (Австрия, Италия, Германия, Украина и др.).

Много сил Струве отдавал общественной работе. Десять лет (1973–1983 гг.) он возглавлял Правление хорового общества Московской области, являлся президентом Федерации детских и молодежных

хоров России, заместителем председателя Всероссийского хорового общества по делам детей и молодежи, председателем комиссии по творчеству для детей и юношества общества Дружбы с зарубежными странами, выполнял обязанности заместителя председателя Всероссийского музыкального общества по работе с детьми и молодежью. С 1975 года Струве бессменно руководил постоянно действующим клубом «Камертон» при Союзе композиторов России и Всероссийском музыкальном обществе по проблемам музыкального воспитания и образования детей в стране и за рубежом, в работе которого принимали участие коллеги из России, стран СНГ (Белоруссия, Украина, Казахстан и др.) и зарубежья (Германия, Франция, Финляндия, страны Балтии и др.).

Под руководством Струве коллективом известных ученых, музыкантов-хормейстеров была создана программа «Возрождение и развитие традиционной российской певческой хоровой культуры», реализацию которой удалось начать при его непосредственном участии и поддержке властей в Пермской, Тверской, Самарской областях, Краснодарском крае в течение 1999–2004 гг. В программе развития хоровой культуры Струве писал: «Наше глубокое убеждение – именно музыкальное образование на уровне всеобщего, в основе которого лежит массовое приобщение людей, в первую очередь детей, к традиционной певческой хоровой культуре – это один из основных путей оздоровления народа, возрождения национальной духовности и достижения высокого уровня общей культуры и образованности нации». Он считал, что «необходимо поставить и решить задачу объединения общего и музыкального образования в единое целое и таким образом создать целостную образовательную Среду, в которой все способности детей получают наилучшее развитие» [6]. Программой предусматривались различные мероприятия по развитию хорового движения в России: открытые уроки, ежегодные научно-практические конференции; вокальные, хоровые фестивали и конкурсы, праздники песни, профильные хоровые лагеря с параллельным обучением (как детей, так и педагогов), создание сводных детско-юношеских хоровых коллективов в каждом городе и районе, издание тематических репертуарных и методических сборников и др. Программа была поддержана Всероссийским музыкальным обществом и Союзом композиторов России.

Вклад Струве в отечественное музыкальное образование трудно переоценить. Развитию хорового пения в нашей стране он посвятил всю свою жизнь. Важнейшей заслугой Струве стало создание новой формы музыкального образования – хоровой студии. С ее появлением началось интенсивное развитие детского хорового искусства в нашей стране. К 70-м годам XX века в стране было открыто более тысячи таких студий, которые впоследствии трансформировались в музыкально-хоровые шко-

лы, сохранившие студийные особенности и принципиальные подходы в организации учебно-воспитательного процесса.

В студии «Пионерия» Струве воспитал более 10 тысяч музыкально грамотных учеников. Более 400 его воспитанников стали профессиональными музыкантами и педагогами, основная часть которых продолжает работать с детьми. Среди них большое число заслуженных артистов, заслуженных работников образования, культуры, лауреатов международных, всесоюзных и всероссийских конкурсов. «Но главное – были сотни благодарных ему педагогов и миллионы счастливых детей, которые пели его песни и получили возможность петь благодаря разработанной и распространенной им системе организации хоровых коллективов, получившей название «хоровая студия» [10]. Директор детской музыкально-хоровой школы «Весна» А.С. Пономарев, говоря о «Пионерии», отмечал: «Их мудрость и нравственная красота проявились в том, что они были не догмой, а зерном, способным к большому творческому развитию – по-разному, в разных условиях, – и компасом, безошибочно ведущим детей к музыке через труд и дружбу» [4, с. 206].

В заключение приведем слова, сказанные о Струве нынешним руководителем ДМХШ «Пионерия» А.Л. Веремеенко: «Он был великолепным музыкантом, любимым композитором наших детей, он был большим учителем. Он очень любил музыку, очень любил детей, очень любил жизнь и очень любил нашу страну» [1]. Под этими словами могут подписаться очень много людей, благодарных Г.А. Струве за огромную подвижническую деятельность во имя духовно-нравственного преобразования жизни нашего общества через возрождение и развитие российской традиционной певческой хоровой культуры.

1. Крылова О. Он любил музыку и детей: в Московской консерватории прошел музыкальный форум, посвященный 85-летию Георгия Струве [Электронный ресурс]. URL: <https://360tv.ru/news/kultura/on-ljubil-muzyku-i-detej-v-moskovskoj-konservatorii-proshel-muzykalnyj-forum-posvjaschennyj-85-letiju-georgija-struve/> (дата обращения: 07.02.2019).

2. Останин П.П. В.Г. Соколов и развитие детского хорового исполнительства // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания): материалы всерос. науч. конф. пятой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И. Адишев, К.В. Зенкин. М.: Московская консерватория, 2016. С. 172–180.

3. Официальный сайт ДМХШ «Пионерия» имени Г.А. Струве [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dhs-pioneria.ru/> (дата обращения: 16.12.2018).

4. Поет «Пионерия» / сост. В. Викторов, П. Меркурьев. М.: Сов. композитор, 1979. 240 с.

5. Румянцев В. Буква, цифра, нота // Учительская газета. 2002. 3 декабря (№ 50).

6. Струве Г. Программа возрождения российской хоровой культуры // Информационный сайт «Учительской газеты» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/old/01.49/t6.htm> (дата обращения: 05.02.2019).

7. Струве Г. Хоровое сольфеджио: методическое пособие для детских хоровых студий и коллективов. М.: Сов. композитор, 1988. 71 с.

8. Струве Г. Школьный хор: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1981. 191 с.

9. Струве Георгий Александрович: биографический указатель [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hrono.ru/> (дата обращения: 07.02.2019).

10. Струве М. Как возрождалось хоровое пение в СССР [Электронный ресурс]. URL: <http://viperson.ru/> (дата обращения: 09.02.2019).

Т.В. Кузнецова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

РОЛЬ «ПЕСНИ» И «ДИАЛОГОВОЙ ПЕСНИ» В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Народная песня – древнейшая форма самовыражения. Изначально она соответствует неразвитой действительности чисто племенной жизни. На стадии героических государств она уже дополняется эпосом. Правда, жизнь народной песни на этом не кончается, но она перестает быть исторической жизнью. Народная песня оттесняется на периферию культуры, становится одним из ее частных элементов. Есть, правда, и такие художественные песни, которые создаются в одно время с художественной лирикой, но в таком случае они принадлежат той части населения, которая не приобщена к художественной образованности и во всем своем мирозерцании не освободилась еще от непосредственного народного чувства. Особо рассматривается в эстетике народная песня.

«Народная песня поется как бы непосредственно и исторгается словно крик или стон, идущий от души. Свободное же искусство создает само себя, оно требует знания и волевого устремления к тому, что оно производит, нуждаясь ради этого знания в образовании, равно как и в виртуозности созидания, доведенной до совершенства путем упражнений». Сохраняя свое национальное своеобразие, «свободная» («художественная») поэзия вместе с тем приобретает способность быть формой коммуникации между народами, формой обмена духовным опытом и ценностями, а, следовательно, формой взаимопонимания.

«Новая народная культура» конца 1950-х – начала 1970-х годов – это особый социальный, психологический и эстетический феномен, до конца еще не понятый и не изученный. Хотя по отдельным его аспектам и представителям существует обширная научная и критическая литерату-

ра, он практически никогда не рассматривался как духовно-историческая целостность, в которой художественное творчество тесно переплеталось, с одной стороны, с исторической памятью, а с другой – с социальным действием, порождая особую систему эстетических ценностей и даже особую политически-эстетическую идеологию.

Формирование и развитие этого явления имело универсальное значение: это доказывается уже тем, что практически во всех развитых странах оно имело сходные черты, структуру и жанровую типологию.

Так, в музыкальной стихии рабочего Ливерпуля с его дворовыми оркестрами и «пабами», в которых подрабатывали многочисленные группы музыкантов-любителей, возник небольшой ансамбль Дж. Леннона, исполнявший музыку в модном тогда стиле «скиффл». И здесь, на танцах в маленьком рабочем клубе, Дж. Леннон впервые выступил вместе с П. Маккартни, положив начало будущему знаменитому квартету «Битлз». Оба они были самоучками, осваивавшими исполнительную технику и композицию, помогая друг другу¹.

Самоучкой, совершенно случайно попавшим на студию звукозаписи, был и молодой водитель грузовика, а в недавнем прошлом простой армейский сержант Элвис Пресли.

Таланты, выдвинувшиеся в заводских и вузовских студиях и кружках, входили в профессиональное искусство, приобретая впоследствии всероссийскую и всесоюзную известность и популярность. Происходил «отбор талантов», художественная самодеятельность осуществляла массовое эстетическое воспитание. Она формировала в сознании парадигму «участия в искусстве», создавала активную массовую публику, практически владеющую начальными основами художественного мастерства и потому способную к самостоятельной оценке и сотворчеству. Дом культуры выступал важным фактором культурного воздействия не только на самих участников самодеятельности, но и на других людей. В особенности это было заметно в небольших поселках, селах, деревнях, удаленных от крупных городов. В них самодеятельный коллектив нередко становится центром культурной жизни, открывая перед людьми определенные духовные перспективы.

Наиболее интересным в этом плане явлением «новой народной культуры», во многом определившая ее лицо, – была песня, – точнее «диалоговая песня», не столько обращающаяся к слушателю, сколько вовлекающая его в некую ситуативную общность, которая эмоционально противостоит социальному злу, олицетворяемому «верхами», «политиканами», «буржуазией», «начальниками» и т.п. Противостоит здесь и сейчас, – хотя и не в реальном действии, а в особой, эстетической реальности. Таким образом, речь идет о психологически-эстетическом выражении оп-

¹ См. подробнее: [1].

позиционности. Эта оппозиционность сохраняет известную преемственность с революционными настроениями межвоенной поры («красные тридцатые»), однако в целом она приобретает несколько иной характер: в конце концов, революционность в традиционном понимании в обществе благосостояния теряет непосредственный практический смысл и выступает скорее в качестве символа, чем живой идеи (в каком-то смысле даже элитарной, бытующей не столько в народной среде, сколько в кружках леворадикальной интеллигенции). Ее место в качестве духовного стержня «новой народности» занимает неконформизм – нежелание отождествлять себя с рутинной благопристойностью официального общества. Особое значение в этом плане приобрела тема ложности и лживости всех официальных установлений, эстетизация «неприглаженности», протест, основанный на выявлении разрывов между реальной действительностью и тем ее образом, который создают власть имущие.

Жуков – «маршал Победы» и Жуков – кавалерийский вахмистр, безусловно, разные люди. Изменились среда и язык общения, интересы, уровень образования, круг чтения и многое другое. Но это уже «второй слой личности». А, оставаясь наедине с самим собой, маршал, как известно, любил поиграть на той простой гармошке, на которой игрывал, будучи простым солдатом, а еще раньше – подмастерьем-скорняком. Мог ли он, родившийся и выросший в смоленской деревне Стрелковке, где у него остались мать и близкие родственники, воспринимать есенинскую «страну березового ситца»?

«Диалоговая» песня как социально-эстетическое явление возникла в середине 50-х годов как-то внезапно и сразу, причем практически одновременно она получила распространение и в СССР, и в США, то есть на обеих полосах тогдашнего пропитанного духом «холодной войны» мира. Мира, утратившего иллюзии и единство времен антифашистской борьбы и вновь погрузившегося в пучину борьбы за тотальное господство.

Политическая и культурная ситуация в этих двух мировых империях несколько различалась, вследствие чего и «диалоговая» песня развивалась в несколько разных формах и под разными названиями, фиксируя зачастую очень разные аспекты данного явления. В США в период дегрегации и вьетнамской войны неконформистское звучание диалоговой песни проявилось особенно резко («песни протеста»). В СССР же гражданский неконформизм (наиболее сильный в творчестве В. Высоцкого) очень тесно переплелся, с одной стороны, с романтическим «неконформизмом просторов», основанным на противопоставлении «душных городов» свободной и дикой природе («эстетика костра»), а с другой – с неконформизмом людей, оказавшихся вне закона («лагерная романтика», в том числе и на мотивы блатного фольклора).

Однако в эстетическом плане все эти формы и направления песенного творчества имели целый ряд объединяющих их сходных черт. Прежде всего, это подчеркнутая установка на общение и вовлечение. «Диалоговая песня» – это как бы песня-разговор, предполагающая, как минимум, «молчаливый» ответ и, как максимум, – исполнительское сотворчество аудитории. Тональность общения могла быть разной – «задушевная беседа», «исповедь», «разговор по совести» и т.п., но во всех случаях она оставалась конститутивной основой жанра. Отсюда специфические особенности эстетики «диалоговой песни», требовавшие, в частности, особого («хрипловатого», т.е. нарочито «неэстрадного») голоса и особой манеры, как бы «ломающей» грань между исполнителем и слушателем.

В соответствии с этим строилось и музыкальное сопровождение: «подыгрывающая» гитара в России, гитара или банджо – в США.

У «диалоговой песни» были свои «звезды»: в СССР, помимо В. Высоцкого, – Ю. Визбор, А. Галич, А. Ким, А. Якушева, в США – Пит Сигер, Боб Дайлан, Джоан Базз, Дин Рид и др. В пору расцвета данного жанра все они были ничуть не менее, а может быть, и более популярными, чем «звезды» шоу-бизнеса. Однако их «звездность» была иной, она должна была соответствовать общей стилистике, категорически отрицающей разрыв между «звездой» и публикой. Каждый из исполнителей «диалоговой песни» вел себя и выглядел как «один из нас».

Атрибуты «звездной жизни» и эстрадности – десятиметровые «кадиллаки», шитые золотом костюмы и т.д. и т.п. – были бы в такой атмосфере совершенно невозможны, даже если бы их появление соответствовало материальным возможностям исполнителей. Благодаря этому «диалоговая песня» воспринималась не «отстраненно», а как часть жизни.

Американская и советская «диалоговая» песня имели аналоги в других странах, где ее история имела свои особенности, связанные с характером национальных художественных традиций.

Например, во Франции она возникла как особая вариация творчества шансонье. Однако она отличалась от традиционного репертуара шансонье тематикой, эмоциональным настроением и, прежде всего, – пафосом «неучастия» и «неприятия» (pop-engagement).

Наиболее ярким представителем этого направления во Франции был Ж. Брассенс. Как и у Высоцкого, лирический герой Брассенса зачастую не в ладах с законом и всегда – с «благонамеренной» частью общества. Его поэзия построена на нарушении всяческих идеологических табу, она эстетически снижает устоявшиеся догмы, отвергает благополучный буржуазный «порядок», широко прибегая для этого к пародии и грубому словцу. Ж. Брассенс осмеливается даже посягнуть на питающие галльское национальное тщеславие мифы, в том числе на наполеоновскую легенду и традиционное для Франции увлечение воинской славой

вообще. Апофеозом этой национальной самокритики стали строки одной из песен Брассенса, вызвавшие настоящий скандал: «Француз на троне был в державе дураков...» [2].

Как водится, из «диалоговой песни» выростала особая молодежная субкультура. Однако ее культуuroобразующее значение к этому не сводится. В этом случае ее роль была несоизмеримо более глубокой и всеобъемлющей.

Во-первых, ее влияние было не только прямым, но и косвенным. Она давала эмоциональный толчок формированию идеологий, обосновывающих те или иные смыслополагающие мотивы, формирующие стиль жизни, хотя сама она зачастую не была с этими стилями непосредственно связана. Так, невозможно представить себе движение «хиппи» вне общественной атмосферы, создаваемой «песнями протеста», хотя сами по себе «песни протеста» звучали как бы в стороне от тех путей, которыми брели «дети цветов», пытаясь обрести душевную гармонию и единство с природой.

Во-вторых, субкультура «песен протеста» имела мировоззренческий характер и не сводилась к коллективным эмоциональным встряскам. К тому же она почти совершенно чужда «сувенирному фетишизму», характеризующему все субкультуры «фэнов».

Наконец, в-третьих, «диалоговая песня» имела очень широкий общественный резонанс, волны которого распространялись далеко за пределы одного поколения. Конечно, песнями Высоцкого и Визбора больше всего увлекалась молодежь. Но не чужды были этому и люди среднего возраста; отцы разделяли это увлечение с сыновьями и дочерьми, что наблюдается достаточно редко, а в современной поп-культуре практически никогда.

«Диалоговая песня», возникающая «на стыке» различных видов и пластов творческой деятельности, заставила по-новому взглянуть на проблему народности. Само это явление в первый момент поставило теоретиков в тупик, поскольку ни под какие классические определения оно не подходило. С одной стороны, «диалоговая песня» как бы «вплетена» в окружающую жизнь, и в этом смысле она «не сценична», предназначена не для «представления», а для соучастия. Функция автора и исполнителя в ней не разделены, а сам автор = исполнитель очень часто не является профессиональным композитором и «совмещает» песенное творчество с каким-либо «основным» занятием. К тому же авторство как социальная роль не противопоставлена слушателям, что имеет место в профессиональном искусстве. Автор выступает как «один из массы», который «просто взял гитару».

Все это черты, характерные для фольклора. Но, с другой стороны, песенный фольклор обычно анонимен, создатели же «авторских песен»

и «песен протеста» хорошо известны по именам. Причем их произведения обычно не подвергаются характерной для фольклора коллективной «шлифовке», когда каждый новый исполнитель вносит в текст и интонацию что-то свое, вследствие чего ни одно произведение не имеет некоего «канонического» авторского текста и реально существует лишь в виде равноправных вариантов (так называемая вариативность бытования фольклора). Наконец, автор-исполнитель «диалоговых песен» не ассоциируется с «низами» и тем «низовым» слоем культуры, который со времен культурно-идеологического обособления феодально-клерикальной верхушки почитался особенно народным (народно-фольклорным).

Вроде бы он говорит от лица «народа» – и как его частица, и как его представитель. «Народ» и «голос народа» при этом явно или неявно противопоставляются кому-то, кто «народом» не является, а напротив, выступает в качестве его антагониста. Налицо классическая оппозиция, пронизывающая всю европейскую общественную мысль, начиная с эпохи крестьянских войн и ранних буржуазных революций, когда народники отчетливо заявили о себе как самостоятельной силе.

Создатели и слушатели «диалоговой песни» по уровню образования и базисному типу культуры вряд ли вообще могут быть выделены в какой-то особый слой. Основная их масса – это молодые интеллектуалы, студенты, преподаватели университетов и колледжей, служащие. Скорее, средний класс, занимающий прочное экономическое положение и имеющий достаточно высокий статус.

Обсуждение вопроса о том, как квалифицировать новые формы песенного творчества и формирующуюся на их основе субкультуру, вылилось в острую дискуссию, имевшую и теоретические, и культурно-политические аспекты.

В начале применение терминов «народная культура», «народное искусство», «народное творчество» к «диалоговой песне» наталкивалось на возражения. Однако постепенно становилось ясно, что эти возражения контрпродуктивны и ведут в тупик, закрывающий самую возможность выявления сущности новых явлений. Поэтому, в конце концов, в ходе дискуссий наметилось определенное расширение понятия «народное искусство».

В художественной критике и публицистике осмысление развивающегося вне организационных форм профессионального искусства, музыкальной лирики 1950–1960-х годов и его связей с общественной жизнью носило более теоретический характер. Оно опиралось на культурно-исторические аналоги, в частности, на сопоставление «диалоговой песни» с некоторыми видами средневековой поэзии, развивавшимися как бы на «стыке» народно-фольклорного искусства и постепенно обособляющейся от него культуры замков. К современным поэтам и исполнителям

как бы примерялись понятия далеких эпох: трубадуры, менестрели, миннезингеры. В обиходе утвердилось и стало общепринятым слово «бард». Соединяя «нить времен», эти понятия были, конечно, отчасти метафорами, но не только ими. В них отражались некоторые существенные формальные и содержательные характеристики творчества и способов его «презентации», в частности, определенная нерасчлененность функций поэта, музыканта и певца-исполнителя, смешение культурных сред и др. В свете сопоставления художественных явлений, родившихся в совершенно разных условиях в бесконечно далекие друг от друга эпохи, достраивался «эволюционный ряд» музыкально-лирических форм, в котором, как и в эволюционных рядах живых организмов, вдруг обнаруживались переходные, «соединительные» звенья, заставляющие пересматривать чересчур резко проведенные линии разграничений; в частности, выявлялись механизмы опосредования между различными слоями культуры. Сложившееся примерно с XVII–XVIII веков положение, при котором отсутствие опосредствующих звеньев между «народным» и «ученым» искусством стало казаться естественным, было поколеблено: да, такое положение существовало, но оно казалось «неокончательным».

Народ за это столетие стал другим – и в смысле образования, и в смысле образа жизни. Он изменился, но остался народом. И, как показала жизнь, в ситуациях в этом своем новом качестве он способен не только сохранить традиции, но и самостоятельно участвовать в общем художественном процессе, вырабатывая формы художественного самовыражения, которые без него не мог бы создать никакой индивидуальный гений.

В западной, особенно американской, исследовательской литературе проблема получила несколько иной разворот. Здесь культурологические подходы испытали сильное влияние – с одной стороны, интенсивно разрабатывавшейся в США теории демократии, а с другой стороны, англо-американских традиций философского анализа языка. Констатировав необходимость расширения понятия «народное искусство», американские исследователи рассматривали разнообразные контексты его употребления, пытаясь понять логику его трансформации.

Почему, собственно, творчество таких певцов, как П. Сигер или Дж. Базз в общественном сознании без колебаний было воспринято как «народное искусство» вопреки сопротивлению теоретиков, упрямо утвердивших, что такое словоупотребление является «неправильным»?

Сегодня, когда дискуссии о «диалоговой песне» стихли или потеряли остроту злободневности, а сама она в какой-то степени становится уже явлением истории, можно рассуждать о ней более объективно, признавая относительную правоту различных точек зрения на ее принадлежность тому или иному слою культуры. Строго говоря, ее отличает эстетическая и социокультурная двойственность. Посмотришь под одним углом зре-

ния, и ее типологические отличия от нефольклорных музыкальных жанров кажутся не настолько и существенными, чтобы радикальным образом отделить ее, допустим, от «обычной» массовой песни или «обычного» рока. Посмотришь с другой стороны – и она как бы сливается с фольклорной стихией.

Родство «диалоговой песни» с народной традицией, которое позволяет рассматривать ее как «современную форму фольклора» – это родство интонационное. В нем и состоит основной секрет, делающий ее не просто популярной, а именно народной; она апеллирует не просто к индивидуальным переживаниям (и сопереживанию), а к коллективному архетипу чувств, бессознательно воспринимаемому с детства через «базовые» для культуры того или иного народа выразительные мотивы.

Данный тезис требует разъяснения. Разумеется, можно привести примеры, когда такого же эмоционального созвучия достигает и «обычная композиторская» песня. Известны случаи «фольклоризации» таких произведений, как бы даже теряющих связь с конкретными авторами и исполнителями. Написанные в «народном ключе» популярные песни «делают» мастера-художники. Скажем, «Издаюла долго...» – это «коронная» песня Л. Зыкиной, «Валенки» – Л. Руслановой, «Темная ночь» – М. Бернеса и т.д.

Но «Варяг», «Катюша», «На побывку едет...» уже не связаны в сознании ни с какими конкретными именами, хотя у них есть и авторы, и первые исполнители. Никому в голову не придет сказать, что они «из репертуара Зыкиной» или «из репертуара Кобзона». Эти песни поет народ. По «силе укоренения» в народном обиходе такие произведения, конечно, не уступают самым лучшим образцам «диалоговой песни» и даже превосходят их. Однако суть дела совсем не в этом. «Композиторская» песня может полноценно жить и как концертное произведение. «Диалоговая» же песня без живого интонационного общения, взаимного «перелива эмоций» просто умирает. Вне специфических для нее форм связи со слушателем, который организован не столько как «публика», сколько как некое коллективное «мы», она не существует как жанр.

Вот почему эстетические задачи данного жанра интуитивно решались за счет «увеличения площади» интонационного соприкосновения. Хорошо известно, что советская «диалоговая песня» во многом опиралась на интонационно-тембровый строй русского романса, а американская – на традиции различных видов и «потоков» американской фолк-музыки: кантри, негритянские спиричуэлс и др.

Однако надо отметить и особую роль речевой компоненты интонирования, которое обретало несвойственную другим жанрам или нехарактерную для них «многомерность». В формировании эстетического образа «диалоговой песни» одинаково активно, на равных, участвует и ритмиче-

ская организация песенного текста и «смысловой рисунок», и «интонация образов», и сам голос певца, интонационно близкий доверительной разговорной речи.

И если профессиональный «концертный» музыкант в своей интерпретации ориентировался преимущественно на некий канонический «образ народности», сконструированный из элементов «изучаемого» фольклора, то автор-исполнитель «диалоговой песни» брал за основу то, каким языком и с какими интонациями говорит народ сегодня. Причем не какой-то особый «коренной» народ – реликт, еще сохранившийся где-то в далеких северных деревнях или, допустим, среди лесорубов Аляски и ковбоев Техаса, а тот, который ездит по утрам в метро, а после работы спешит забежать в универсам или супермаркет, а по вечерам готовится к завтрашнему зачету, «травит» на кухне анекдоты или просто балдеет у телевизора. Обычный образ жизни, никем не изучаемый живой фольклор, не особо колоритная, а обычная «нормированная» речь, повседневная, «скрытая», народность, которая к народности-то специально не стремится и в качестве таковой себя не заявляет.

В 1950-е годы в «диалоговой песне» этот «прорыв» интерпретировался в общегуманистическом ключе как протест против лжи и господства, как бунт «естественного» человека против машиноподобной цивилизации и машиноподобного государства. Несколько позже, в конце 1960-х годов, поиск аутентичности стал окрашиваться в иные тона, все больше отражая сложный социокультурный процесс.

В этот период под влиянием «запроса на аутентичность» деятельность по собиранию и сохранению произведений народного искусства как бы приобретает новое измерение: из чисто исследовательской она превращается в исследовательски-реконструктивную. Ее содержание, соответственно этому, расширяется: наряду с задачами изучения ставится задача адекватного, максимально точного воспроизведения. Успешно функционировало, в том числе на началах общественной инициативы и самоорганизации, несколько исследовательски-реконструктивных коллективов, которые не только собирали и записывали образцы аутентичного народного творчества, но и стремились показать его зрителям и слушателям именно таким, каким оно бытовало в породившей его среде, без «украшающего» стилизаторства и эстрадных «нагрузок».

Среди наиболее успешных коллективов такого рода можно назвать известный ансамбль народной музыки под руководством Д. Покровского, ансамбль «Карагод» при Московском государственном институте культуры, Литовскую театральную труппу при Музее народного быта Литовской ССР, фольклорный ансамбль Челябинского университета под руководством А.И. Лазарева, некоторые казачьи хоры и др.

Поскольку реконструктивно-исследовательская деятельность методически достаточно сложна и требует скрупулезно выверенной исполнительской техники, ею, естественно, занимались в основном профессионалы и полупрофессионалы. Но – что характерно для общественно-эстетических потребностей эпохи – не только они. Интересен в этой связи опыт некоторых «простых» общеобразовательных школ, в частности, воронежской школы № 37, где был создан музей русской народной песни, а при нем хор «Желаннушка». Характерны эстетические установки и приемы работы хора: его участники не разучивали фольклорные произведения по нотным записям, а творчески овладевали самостоятельным импровизированным распеванием на голоса, которое образует самую суть русской народной певческой культуры.

Современные научные исследования молодежи и подростков характеризуются наличием нескольких основных подходов: социологический, психолого-педагогический, биогенетический, психогенетический, социогенетический. Однако всеми специалистами подростковый возраст характеризуется как переходный, сложный, трудный, критический. Отсюда выделяются: неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими, противоречивость в действиях и поступках, которые воспринимаются взрослыми как аномалия, отклонения от общепринятых правил. Такое поведение и отношение к тому, что подростка окружает, усиливается, а в некоторых случаях и обостряется рядом психофизиологических причин, обусловленных возрастными изменениями.

Подростковый возраст занимает важное место в развитии и становлении личности человека. В этот период значительно расширяется объем деятельности ребенка, качественно меняется его характер, в структуре личности происходят ощутимые перемены, обусловленные перестройкой ранее сложившихся структур и возникновением новых образований, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и установок.

Сегодня становится все более очевидным, что широкое распространение масс-медиа имеет неизбежные последствия для детей и юношества. Мощь современной информационной техники и технологии может быть использована для манипулирования сознанием и поведением молодого человека, что в целом может привести к дегуманизации. Хотя в этот непростой период у подростка развиваются также и критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального мышления, вместе с тем еще сохраняются некоторые установки и стереотипы, свойственные предшествующему поколению.

Исследования российских ученых XX столетия в этом направлении служат актуальным психолого-педагогическим задачам и являются на-

дежной теоретической и эмпирической базой, ориентированной на создание новых психолого-педагогических методик и разработку современных программ для работы с подрастающим поколением, при этом изучение зарубежного опыта позволяет говорить, что происходит закономерно-обусловленный поиск принципиально новых моделей в поле эстетического воспитания, с учетом новой социально-культурной ситуации. Для формирования такого направления необходимо иметь ввиду следующие тенденции: интеграция компьютерных знаний в преподавание предметов эстетического цикла, «компьютеризация» эстетического воспитания (сциентистская ориентация); создание «синтетических курсов»; интеграция школьной культуры в общий культурный процесс; формирование систем «музей-школа», «театр-школа»; преодоление разрыва между «интеллектуальной» и «эмоциональной» ориентациями.

Интересным для отечественных педагогов видится опыт эстетического воспитания Японии. Как справедливо отмечает исследователь Е.И. Перминова, в процессе обучения искусству мы часто забываем о наслаждении искусством. Художественно-эстетическому воспитанию в Японии отводится огромная роль. Японская культура, являясь продуктом культурного наследия Востока, выделяется тем не менее своей уникальностью. Она состоит в том, чтобы обнаруживать предпочтение внутреннему изяществу в противовес внешнему великолепию. Чувство красоты, характерное для японцев, выражено в таких концепциях, как мияби (утонченное изящество) и саби (элегантная простота), предполагает мир эстетической и эмоциональной гармонии, но при этом ее мало знать, поскольку ее нужно ощущать. Такой вид учебных занятий, в Японии обозначен как «любование», что точно определяет подлинную суть педагогической задачи. Через наблюдение и изображение, осмысление красоты самых различных явлений жизни ребенок плавно подводится к умению и привычке чувствовать и понимать красоту. Японские педагоги считают, что художественное образование лучше, чем иные виды занятий, развивает у ребенка гибкие образно-ассоциативные формы мышления. В школах апробирована в обучении цветовая система «Ироритай», ее суть сводится к освоению гаммы из 240 цветов, которые имеют свои названия и номер, изучение цвета на таком уровне дает широкую возможность развивать различительные и аналитические возможности зрения, что приносит огромную пользу человеку в дальнейшем, независимо от его будущей профессии.

Как средства коммуникации, интернет и телевидение сегодня способствуют объединению не только граждан одного государства, но и людей разных стран, культур, цивилизаций. Мир, в решающей степени именно благодаря телевидению (а теперь и Интернету), ощутил свое единство и взаимозависимость, свою масштабность и ограниченность одновременно. В настоящее время визуальная информация оказывает

решающее воздействие на формирование важнейших жизненных ценностей людей, их мировоззрение, отношение к жизни и к обществу, и даже к близким людям. СМИ сегодня диктуют вкусы, стиль и образ жизни и поведения.

Сегодня проблема эстетического воспитания является актуальной задачей в системе воспитания и образования всех развитых государств мира, при этом в современных условиях возрастает значимость эстетической составляющей в социуме, поскольку характер жизни общества во многом определяется уровнем эстетического воспитания личности. Современное качество жизни предполагает, что красота – это не только дар природы, а стартовая точка в вопросах личной жизни и карьеры. Зачастую сегодня от имиджа, внешнего облика соискателя, зависит и получение престижной работы, и профессиональные достижения, и продвижение по карьерной лестнице, а также успех в любовных и дружеских отношениях, отклик и симпатия окружающих. Исследователи отмечают, что времена, когда красота воспринималась как непрacticalная категория, обозначающая совершенство, гармоничное сочетание всех сторон объекта, при котором последний способен вызывать у наблюдателя эстетическое наслаждение, уходят. Современному человеку необходимо учиться понимать и видеть красоту, в том числе и для того, чтобы строить карьеру, успешно трудиться, быть востребованным на рынке труда, несмотря на то, что восприятие прекрасного носит бескорыстный характер.

Эстетическое воспитание определяется исследователями как целенаправленное развитие эстетического вкуса, творческих и музыкальных способностей и наклонностей человека, начиная с раннего возраста прививать любовь к музыке. Оно способствует формированию оценок прекрасного в жизни, природе, искусстве, осознанию красоты, усвоению эстетической культуры, творческому преобразованию действительности, включая музыкальную культуру, нахождению гармонии между разумом, волей и чувствами.

-
1. *Воробьева Т.А.* История ансамбля «Битлз». Л.: Музыка, 1990. 285 с.
 2. *Зайцев В.Н.* Черты эпохи в песне поэта. М.: Знание, 1981. 64 с.

ФЕНОМЕН РУССКОЙ НАРОДНО-ПЕСЕННОЙ ТРАДИЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ценностные основания феномена русской народно-песенной традиции и возможности их применения в современных образовательных процессах по сохранению этнокультурного наследия – актуальное направление педагогического исследования, интегрирующее в себе, помимо педагогики, исследования в области этномузыковедения, искусствоведения, философии и культурологии. Анализ тенденций освоения русской народно-песенной традиции позволяет выделить ряд ключевых положений, задающих стратегические направления по разработке теоретико-методических парадигм, подходов, концепций в новых формах социокультурной образовательной деятельности в современных условиях практически полной утраты функционирования русских аутентичных (подлинных) народно-песенных традиций. Все это вызывает необходимость анализа и переосмысления феномена русской народно-песенной традиции, что должно послужить основанием для формирования фундаментальных музыкально-педагогических инноваций в этой области, соответствующих потребностям времени и государственной культурной политики.

В настоящее время состояние русских фольклорных традиций характеризуется глобальным переходом функционального обрядово-бытового фольклора в образцы художественного наследия, а аутентичной народной педагогики – в сферу этнопедагогики музыкального образования.

Поскольку в наши дни процессы восстановления русских аутентичных народно-песенных традиций в прежнем качественном состоянии невозможны (единичные исключения могут иметь место), проводимое исследование направлено на сохранение и развитие русского аутентичного народно-песенного наследия в современных условиях фольклоризма, на разработку новой модели русской фольклоризированной локально-региональной народно-песенной традиции, в сформированной среде которой смогут возобновиться процессы ее функционирования и становления носителей этнокультурного исполнительского и педагогического опыта.

Анализ трудов в области философии (А.И. Новикова, Э.В. Соколова, Э.С. Маркаряна, К.С. Сарингуляна и др.), этномузыковедения и фольклористики (В.П. Аникина, Е.А. Дороховой, В.А. Лапина, В.Д. Плахова, А.А. Потетни, Б.Н. Путилова, К.В. Чистова и др.) позволил теоретически обосновать сущность русских аутентичных фоль-

клорных традиций, заключающуюся: а) в языковой, православно-конфессиональной принадлежности и менталитете русского населения; б) в этнокультурной преемственности наследуемых культурных текстов – от наследия восточных славян и древнерусского народа до общерусских национальных ценностей; в) в межпоколенной преемственности исполнительского и педагогического опыта; г) в процессах функционирования (самовоспроизводства) традиций.

Специфику каждой отдельной традиции и ее песенно-стилевого содержания определяют: особенности хозяйственно-производственной и социокультурной среды (традиции бурлаков, поморов, ямщиков и др.); формы межэтнического, межконфессионального, межязыкового взаимодействия или обособленность (моно- или полиэтнокультурные традиции); территориально-географическая принадлежность к историко-этнокультурным зонам или удаленность от них; близость к образовательным и культурным центрам или удаленность от них и др.

Концептуальные положения О.Д. Балдиной, Э.В. Быковой, Н.Г. Михайловой, Е.А. Семеновской и др. – о структуре и содержании культурных традиций, Б.Н. Путилова и В.А. Лапина – о специфике фольклорных явлений – позволили определить структуру русских аутентичных народно-песенных традиций. Ее составляющими являются: 1) *объекты традиций* (классических, специфических или обособленных) – межпоколенная песенно-певческая разнополовозрастная среда этнического сообщества с ее историко-территориальными, этно-социокультурными, хозяйственно-производственными, бытовыми особенностями, включая особенности менталитета, вероисповедания и др.; культурные тексты – песенный жанрово-стилевой потенциал; комплекс народно-певческих навыков; система правил, регулирующая исполнительство; окружающий песенный ландшафт и др.; 2) *субъекты традиций* – носители (учителя-«передатчики») и обучающиеся – дети (в том числе младенцы), подростки и юношество; 3) *инструментальные механизмы традиций* – устный способ освоения этнокультурного опыта на принципах имитации, вариативности, половозрастной стратификации, инклюзивности и функциональных связей фольклорного творчества.

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать сущность образовательных процессов русских аутентичных народно-песенных традиций, которую характеризуют: а) межпоколенная преемственность этнокультурных ценностей посредством носителей традиции и преемственных поколений на принципах вариативности, инклюзивности, половозрастной стратификации и функциональных связей фольклорного творчества; б) взаимосвязь всех поколений (от младенцев до стариков) в наследственно-преемственных процессах освоения этнокультурного исполнительского и педагогического опыта; в) поэтапные про-

цессы освоения народно-певческих навыков. Установлено, что в ходе исторической эволюции русские аутентичные фольклорные традиции претерпевали существенные изменения, обусловленные включенностью их субъектов в образовательные процессы православного и светского музыкального образования, и, соответственно, обогащались их певческостилевым и песенным фондом.

Аутентичная народно-певческая педагогика, как показало исследование, включает в себя целый комплекс образовательных моделей, оформившихся в процессе ее исторической эволюции: а) образовательные однослойные модели русских аутентичных классических народно-певческих традиций; б) специфичные двухслойные образовательные модели русских аутентичных народно-песенных традиций старообрядцев, сориентированные на синхронное освоение каждым субъектом традиции этнокультурного и богослужебного песенного наследия (с середины XVII века до современности); в) специфичные трехслойные образовательные модели русских аутентичных народно-песенных традиций военных поселян, направленные на освоение этнокультурного, православного и светского музыкального образования каждым субъектом традиции (с 20-х годов XIX века до конца XX века); г) специфичные трехслойные образовательные модели русских аутентичных народно-песенных традиций, особенности которых заключаются в освоении их субъектами, наряду с этнокультурным, православного и светского музыкального образования в досуговых формах земских и церковных учреждений (вторая половина XIX – начало XX веков); д) образовательные (фольклоризированные) модели, посредством которых взрослые поколения аутентичных этноисполнителей осваивали не востребуемый в жизненном цикле фонд этнокультурного наследия (с конца 40-х годов XX века до современности). Несмотря на многообразие образовательных моделей аутентичной народно-певческой педагогики, уже обозначенные ранее ее инструментальные механизмы были неизменными. Следуя данному выводу, можно полагать, что продуктивный процесс русского аутентичного народно-певческого образования относится к многовековому периоду функционирования русских аутентичных народно-песенных традиций – от истоков до 20–30-х годов XX века.

Образовательные модели русской фольклоризированной народно-певческой педагогики оформились в русле образовательных процессов практического этномузыкаловедения (с 60-х годов XX века по настоящее время). Для них характерна «музеефикация» (реставрация) русских аутентичных народно-песенных традиций под руководством отечественных этномузыковедов. Есть все основания считать данный вид народно-певческого образования исторически значимым явлением, поскольку освоенный этнокультурный материал вводится в естественно-бытовую

среду, формы празднично-досуговой и просветительской деятельности. Образовательные процессы основываются на скрупулезном изучении народно-певческих технологий этнофоров, многогранной фиксации и расшифровке аутентичного народно-песенного наследия, однако большой потенциал аутентичной народно-певческой педагогики в таких моделях оказывается задействованным далеко не в полной мере.

К образовательным моделям русской фольклоризированной народно-певческой педагогики также относятся модели, становление которых происходило в контексте образовательных процессов общего музыкального этнообразования детей (с 1970-х годов по настоящее время). Такие модели характеризует фрагментарное освоение общерусской, межрегиональной или региональной народно-песенной традиции в условиях 2–7-летних образовательных курсов с детьми младшего, среднего или старшего школьного возраста. Реализация в педагогической практике таких моделей способствует приобщению подрастающих поколений к русскому народно-песенному творчеству, что свидетельствует об их педагогической целесообразности. Вместе с тем и в данных моделях сущностный потенциал аутентичной народно-певческой педагогики также остается, как правило, недостаточно реализованным.

В системе отечественных средних и высших специальных учебных заведений (в деятельности отделений/кафедр народно-певческого искусства) представлены образовательные модели концертно-сценической (академической) музыкальной этнопедагогики (с конца 60-х годов XX века до современности). Данный вид народно-певческого образования сохраняет и развивает традиции профессионального академического народно-певческого исполнительства по освоению национально-русского народно-песенного наследия. Образовательные процессы реализуются посредством созданного теоретико-методического обеспечения, но и в таких моделях прослеживается недооценка потенциала аутентичной народно-певческой педагогики.

Отмечая явно недостаточное внимание в образовательных моделях русской фольклоризированной народно-певческой педагогики к потенциалу аутентичной народно-певческой педагогики, мы имеем в виду отсутствие в них реализации межпоколенных процессов освоения этнокультурного опыта, процессов становления его носителей, и процессов функционирования осваиваемых традиций в том числе. Это дает основание считать, что образовательные модели русской аутентичной народно-певческой педагогики как результативные на протяжении многовековой истории русского народно-певческого образования необходимо рассматривать в качестве инвариантных в разработке современных образовательных процессов освоения русских этнокультурных песенных традиций.

В целом русскую народно-песенную традицию необходимо рассматривать как многогранный этнокультурный феномен – историко-культурный, музыкально-педагогический, музыкально-образовательный, социокультурный.

Как этнокультурный феномен русская народно-песенная традиция представляет собой совокупность исторически сложившихся аутентичных народно-песенных традиций. Она обеспечивает их функционирование (самовоспроизводство) на принципах межпоколенного взаимодействия всех разновозрастных категорий этнокультурного сообщества и фольклорной инклюзивности в условиях межэтнического взаимодействия или изолированности, межконфессиональной обособленности или толерантности и единого языка (славянского, великорусского или русского).

Как историко-культурный феномен русская народно-песенная традиция прошла длительный путь становления и развития, в процессе которого в ее недрах рождались классические, специфичные, обособленные или фольклоризированные народно-песенные традиции. В ходе их дальнейшего развития в каждой из них шли процессы внутреннего жанрово-видового и структурно-стилевого преобразования и обогащения. При этом продуктивный процесс русского аутентичного народно-певческого образования относится к многовековому периоду функционирования песенных традиций восточных славян, древнерусского, великорусского и русского народа – от истоков до 20–30-х годов XX века. С учетом наблюдаемой в наши дни утратой аутентичных народно-песенных традиций появляются основания считать процессы сохранения русского аутентичного народно-песенного наследия в новых моделях фольклоризированных традиций исторически закономерными.

Как музыкально-педагогический феномен русская народно-песенная традиция обеспечивает процессы межпоколенной преемственности этнокультурного опыта. Такая преемственность как в аутентичных фольклорных, так и в новых моделях фольклоризированных локально-региональных народно-песенных традиций осуществляется посредством унаследованных носителями традиции педагогических технологий.

Как музыкально-образовательный феномен русская народно-песенная традиция обеспечивает возможность качественного освоения многогранных народно-певческих навыков каждому субъекту к юношескому возрасту. При этом процесс их освоения начинается с младенческого возраста и осуществляется на основе образовательной модели русской аутентичной народно-певческой педагогики.

Как социокультурный феномен русская народно-песенная традиция способствует обретению субъектами как фольклорных, так и фольклоризированных народно-песенных традиций русской национально-культурной идентичности.

Концептуальное осмысление феномена русской народно-песенной традиции является основанием для разработки новых моделей русских фольклоризированных локально-региональных народно-песенных традиций. Данные положения получили реализацию в авторской модели новгородской фольклоризированной народно-песенной традиции (трехслойной), интегрирующей жанрово-стилевой, образовательный и педагогический потенциал новгородских аутентичных народно-песенных традиций, православных и светских традиций пения, что дает основание считать ее исторически закономерным явлением и новым теоретически обоснованным видом русских фольклоризированных традиций и русского народно-певческого образования.

Целостное концептуальное осмысление феномена русской народно-песенной традиции стало основанием для разработки *педагогической стратегии* по формированию современных носителей фольклоризированных народно-песенных традиций, способных обеспечить сохранение и развитие аутентичного народно-песенного наследия.

Разработанная нами педагогическая стратегия современного этнообразования по формированию современных носителей русского этнокультурного народно-песенного наследия включает три этапа.

Первый этап направлен на становление носителя традиции *в статусе этноисполнителя*, владеющего фрагментарным этнокультурным исполнительским (локально-региональным) и унаследованным педагогическим опытом к подростковому 13–14-летнему возрасту (каждым обучаемым). В основу данного этапа положена теоретико-методическая модель образовательного процесса освоения фольклоризированной локально-региональной народно-песенной традиции в течение 12-летнего курса обучения. Образовательный процесс реализуется посредством этнопреподавателей, владеющих в полном объеме этнокультурным исполнительским (локально-региональным, и академической школой пения в том числе) и педагогическим опытом – унаследованным и академическим.

Второй этап направлен на становление носителя традиции *в статусе этнофора* – транслятора традиции, владеющего в полном объеме унаследованным этнокультурным исполнительским (локально-региональным) и педагогическим опытом к юношеско-молодежному 16–20-летнему возрасту (из числа мотивированных этноисполнителей). Образовательный процесс реализуется в фольклорном коллективе этнопреподавателей, передающих исполнительский (локально-региональный) и педагогический опыт (унаследованный) его вновь прибывшим участникам (этноисполнителям).

Третий этап направлен на становление носителя традиции *в статусе этнопреподавателя*, владеющего этнокультурным исполнительским (локально-региональным, и академической школой народного пения в том числе) и педагогическим опытом – унаследованным и академиче-

ским. Данный процесс связан с обучением этноисполнителей и этнофоров фольклоризированных локально-региональных народно-песенных традиций в отечественных учреждениях профессионального среднего и высшего музыкального образования посредством этнопреподавателей (редкость) или преподавателей-академистов.

Реализация педагогической стратегии музыкального этнообразования в системе дополнительного образования детей предполагает подготовку обучающихся в статусе этноисполнителей. В содержательном отношении такую подготовку, как показало проведенное исследование, целесообразно осуществлять в соответствии с разработанной интегрированной (специфичной) теоретико-методической моделью образовательного процесса освоения новгородской фольклоризированной народно-песенной традиции. Данная модель разработана с учетом историко-территориальных, этно-социокультурных особенностей региона и рассчитана на длительный адаптационный процесс анимации аутентичных форм новгородской народно-песенной традиции в отечественной музыкальной культуре и образовании.

В основу теоретико-методической модели положено органическое единство интонационно-формульного, вокально-фонационного, локально-стилевого, многоголосно-видового подходов, в каждом из которых получают педагогическую интерпретацию соответствующие особенности аутентичного народно-песенного наследия и народно-певческих технологий.

К организационно-педагогическим условиям, способствующим освоению обучающимися новгородской фольклоризированной народно-песенной традиции, относятся:

- сформированный целостный системный и поэтапный 12-летний образовательный процесс с 4–5-летним курсом обучения на дошкольном (с младенческого возраста детей) и 7-летним курсом обучения на школьном (с 7 до 13–14-летнего возраста детей) отделениях;
- системно выстроенный учебный план образовательной деятельности, объединяющий специально разработанные комплексы предметов фольклорных дисциплин и общей музыкальной подготовки;
- разработанный комплекс методик, сориентированных на освоение народно-певческих навыков – интонационно-певческих, вокально-фонационных, локально-стилевых, многоголосно-видовых, жанрово-стилевых;
- подобранный и выстроенный с учетом продуктивных этапов певческой стратификации обучающихся программный новгородский песенный репертуар;
- созданное теоретико-методическое обеспечение – певческие методики, учебные программы, учебные CD- и DVD-пособия, нотные репертуарные сборники, таблицы и др.;

– техническое оснащение образовательного процесса, включающее музыкальные инструменты, CD- и DVD-проигрыватели, электронные носители, костюмы, концертно-сценический реквизит и др.;

– особая инфраструктура этнокультурной музыкально-образовательной среды – образовательная, календарно-обрядовая, событийная, концертно-сценическая, досугово-бытовая;

– привлечение к педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования современных носителей новгородской фольклоризированной народно-песенной традиции.

Эффективность разработанной теоретико-методической модели образовательного процесса освоения новгородской фольклоризированной народно-песенной традиции и целесообразность внедрения ее в практику работы учреждений дополнительного образования подтверждают результаты проведенного опытно-экспериментального исследования.

В целом осуществленное исследование позволило перейти на новый уровень теоретического обоснования процессов сохранения русского народно-песенного наследия в отечественном музыкальном образовании.

М.С. Старчеус

Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского

АНДРАГОГИКА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Термин «андрагогика» – далеко не самый популярный в сфере музыкального образования, хотя, как мы увидим позже, в живой практике музыкального обучения обозначаемое им явление в скрытой, «не-названной» форме существует уже давно. Напомним, андрагогика (греч. *андрос* – взрослый, мужчина, *аго* – веду) – отрасль современной науки, обобщающая закономерности обучения взрослых людей (в отличие от собственно педагогики, сосредоточенной на закономерностях обучения и воспитания детей)¹. Личностно-психологические особенности взрослых обуславливают разработку специфических подходов, форм и методов в профессиональном обучении [1; 4].

¹ Хотя термин «андрагогика» введен еще в 1833 году немецким историком А. Каппом, широкое обсуждение этого направления в европейских странах разворачивается в середине прошлого столетия. В 1995 году специальность 03.14.00 «Андрогогика» входит в перечень специальностей высшей школы России. Профессиональная деятельность андрагога охватывает обучение, консультирование, оказание социально-реабилитационной, организационной и иной помощи взрослым людям на любых уровнях и в любых сферах непрерывного образования. Он должен владеть знаниями об особенностях зрелого возраста и проявлении этих особенностей в процессах учения, а также обладать навыками работы со взрослыми людьми.

Кратко перечислим базовые принципы обучения взрослых. Главный – абсолютный *приоритет самостоятельного учения, самостоятельной деятельности* обучающихся. Это означает, что взрослые ученики обладают *свободой выбора* целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, продолжительности, места обучения, системы оценивания результатов обучения, а также выбора и самих преподавателей. Процесс обучения должен быть *сугубо индивидуальным*, вплоть до полностью *особой* программы обучения, учитывающей образовательные потребности, цели обучения, опыт, уровень подготовки, психофизиологические, интеллектуальные и иные особенности взрослого ученика. Педагог может участвовать в постановке целей, планировании, выборе способов учения и оценивания результатов, но *только в ходе и по результатам взаимодействия учителя и ученика*.

Взаимосвязь целей, содержания, форм, методов, средств обучения и критериев оценки результатов важна в педагогике. Но в андрагогике эта взаимосвязь должна быть особенно тесной, *системной*, поскольку от последней характеристики зависит реализация еще двух принципов. Первый – *контекстность обучения* – исключение «абстрактных» знаний и умений, что подразумевает ориентацию на конкретные, жизненно важные для обучающегося цели с учетом его профессиональной, социальной, повседневной деятельности в конкретных условиях его жизни. Второй принцип *актуализации результатов обучения* – беспрепятственное практическое применение приобретенных знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Поскольку речь идет о взрослых, андрагогика требует *опоры на опыт обучающегося (жизненный, профессиональный, социальный)*, который используется как один из базовых источников обучения. Это помогает ученику расширять продуктивный опыт для поставленных целей и преобразовывать нежелательный опыт, тем самым продвигаясь вперед. Важен также *принцип осознанности обучения*. Осмысленное решение всех учебных задач, контроль своих интеллектуальных, организационных и иных действий в ходе учения исключает бездумное повторение или механическое заучивание. Педагогика также с этим борется, но в андрагогике такое недопустимо хотя бы потому, что желающий чему-то обучиться взрослый просто откажется следовать подобными путями. И последнее: *любое достижение целей обучения должно формировать навыки самообучения и самообразования, новые образовательные потребности взрослого ученика*.

Разумеется, перечисленные принципы даже в самых благоприятных условиях невозможно применить в «чистом» виде. Они являются скорее сильными ориентирами в учебной работе со взрослыми людьми. В данной статье рассмотрим потенциал андрагогики в музыкальном обучении

детей и взрослых на современном этапе развития музыкальной культуры и образования.

Специфика целенаправленного обучения музыканта такова, что почти с первых шагов к ученику предъявляются довольно высокие профессиональные требования. Ранний профессионализм в музыкальном обучении детей – залог художественно-эстетического результата в развитии (подробнее об этом: [3]). Поэтому многие одаренные дети довольно рано и вполне успешно начинают «взрослую» артистическую жизнь. Биографические словари музыкантов предшествующих столетий свидетельствуют: многие уже в 12–14 лет начинали полноценную профессиональную деятельность не только солистов, артистов хора и оркестра, но и руководителей исполнительских коллективов, капельмейстеров. К сожалению, андрагогический аспект в истории музыкального обучения будущих профессионалов фактически не исследован, хотя именно с ним, видимо, связана важная специфика истории и практики музыкальной педагогики любой возрастной группы.

При обучении профессии некоторые принципы андрагогики органично встраиваются в музыкальную педагогику, например, принципы индивидуализации, актуализации (практической направленности), контекстности, осознанности обучения. Заметим, что некоторые ориентиры рекомендуется учитывать уже в работе с самыми маленькими учениками [5]. Тем не менее под вопросом остается самый главный принцип андрагогики – приоритет самостоятельности ученика, вплоть до права на выбор любого компонента процесса обучения. И на вузовском уровне обучения также, поскольку педагог, по точному выражению Н.А. Римского-Корсакова, – посредник между поколениями, а следовательно, носитель оптимальной технологии музыкальной деятельности, десятилетиями накопленного опыта и ценностей профессионализма и мастерства. Он управляет ходом развития и профессиональным становлением ученика, по крайней мере, до того рубежа, когда ученик вполне окрепнет как творческий музыкант и крепкий профессионал.

Однако в настоящее время складывается особое – актуальное и динамичное – поле для широкого развития музыкальной андрагогики. Речь идет о стремлении многих взрослых людей, вполне состоявшихся, владеющих разными профессиями или даже небольшим бизнесом, научиться петь или играть на каком-либо музыкальном инструменте. Наиболее представительным в этом отношении является интернет, на материалах которого построена данная статья². Начнем с анализа типичных слоганов рекламы музыкальных учебных заведений и курсов.

² Кроме информации с сайтов Интернета, использованы также материалы интервью с 4 взрослыми учениками, пытающимися научиться играть на инструменте. Тексты интервью хранятся в архиве автора.

«Научим всех! Видимые результаты – через месяц!»³

Первое, что бросается в глаза, едва замечаешь рекламу в сети – обещание быстрых результатов музыкального обучения: «буквально после первого урока...», «научим петь уже завтра!», «через 10 дней вы порадуете своим исполнением родных и друзей», «через один месяц вы сможете выступать на сцене», «ошеломляюще быстрый результат!» и т.п. Наиболее «сдержанная» реклама допускает впечатляющие результаты через год, но тогда, вдобавок к овладению игрой на инструменте, обещают научить за тот же срок еще искусству композиции и вокала. Залогом ожидаемого результата служат упоминания об авторских методиках обучения, о педагогах «с мировым опытом» или даже о раскрытых «тайнах», «секретных техниках» исполнительского искусства⁴.

Реклама обещает, что никто не будет страдать от изнурительных домашних занятий. В крайнем случае – «15 минут в день и уже через неделю...». По желанию ученика педагоги приедут на дом. Для ускорения результатов обучающиеся смогут воспользоваться качественными компьютерными программами, помогающими быстро освоить нотную грамоту и элементарную теорию музыки.

Рекламные слоганы, утверждающие возможность научиться играть и петь быстро, легко, «с нуля» и в любом возрасте, большинству музыкантов покажутся забавными – не более того. Понятно, что за несколько недель (даже за год!) бегло освоить технику пения или игры на инструменте весьма затруднительно (если вообще возможно), особенно взрослому человеку, даже мечтающему музицировать.

Но отмахнуться – «это всего лишь реклама!» – было бы легкомысленным. Как известно, реклама может «задеть» потенциального потребителя только тогда, когда войдет в резонанс с его, пусть не всегда отчетливыми потребностями: «вот чего ты хочешь!» – утверждает она. И многие потенциальные потребители готовы поверить: всего пару недель – и вот она, сцена! Возникает впечатление, что подобные рекламные слоганы акцентируют две общественные потребности: первая – *обучиться пению или инструментальному музицированию быстро*; вторая – *независимо от возраста, уровня музыкальных способностей, основной профессиональной деятельности, музыкального опыта и пр.* Впечатление усиливается значительным числом разнообразных, коммерчески вполне успешных, частных школ, курсов, академий, вебинаров и т.п., обещающих быстрые и ожидаемые результаты. Думается, что настало время обсудить сложившуюся ситуацию.

³ Здесь и далее формулировки названий внутренних разделов статьи взяты из Интернета.

⁴ По понятным причинам мы не указываем электронные адреса музыкальных учебных заведений или курсов, которые злоупотребляют подобной рекламой. Распространенность упомянутых рекламных слоганов легко заметна в любом поисковике.

«Обучение в музыкальной школе – стоит ли игра свеч?»

Подобные заголовки приглашают в ДМШ как будто «от противного», заранее «учитывая» слабый общественный энтузиазм в отношении детского музыкального образования [11; 12]. Конечно, определенную роль играет всеобщее убеждение в том, что научиться хорошо играть или петь можно, но только начав занятия в раннем возрасте, только путем многолетнего ежедневного труда под строгим руководством опытного педагога. (Далеко не лишними будут всемерная помощь, воля и контроль родителей.) К тому же необходимо еще пройти сито отборочных испытаний при поступлении в музыкальную школу, а значит иметь очевидные музыкальные способности. Но если так, то, пропустив нужный возраст, не имея нужного уровня способностей и не попав к достойному педагогу, «игра не стоит свеч».

Общественные потребности, которые эксплуатируют рекламные слоганы, никак не могут быть реализованы просто потому, что это противоречит логике, психологии, психофизиологии и традициям музыкального обучения. Отлаженная в течение почти полутора столетий система начального музыкального образования, сформировавшаяся на идее приобщения к музицированию широких масс, не отвечает некоторым важным потребностям этих самых масс. Даже при том, что современные учебные планы ДМШ предполагают разделение учеников на потенциальных будущих профессионалов и тех, кто учится для «общего развития».

Здесь невольно возникает историческая ассоциация. Во второй половине XIX века на формирование массового музыкального образования воздействовали две общественные потребности: *преодоление сословного барьера* для широкого обучения музыке, с одной стороны, и *обособление от профессионального обучения*, в том числе все более укрепляющейся консерваторской традиции [2].

Словный барьер закрепился в практике домашнего обучения музыке детей обеспеченных слоев (кстати, они же составляли основной контингент студентов первых консерваторий). Этот барьер преодолевался возникновением разнообразнейших учебных заведений (народных консерваторий, школ, курсов, классов, кружков, обществ и т.п.), многообразием форм обучения музыке. Теперь любой желающий, вне зависимости от сословия, основного рода занятий и в любом возрасте мог в той или иной форме заниматься музыкой. К концу последней трети XIX века развитие массового музыкального обучения не только не уступало, а в определенном смысле и превосходило становление собственно профессионального музыкального образования [2].

И если поначалу широкодоступное музыкальное образование заимствовало формы, использовавшиеся в консерваториях и других учебных

заведениях ИРМО, то впоследствии, по наблюдениям Н.А. Мироновой, эта сфера все более обособлялась, вырабатывались новые подходы и приоритеты, соответствовавшие задаче обучения музыке всех желающих. Однако «любительство», точнее, откровенный дилетантизм в значительной степени и погубил все дело. Невысокий уровень преподавания, разнородной в содержании учебных программ и требований нередко вызывал отток желающих научиться музицировать [2].

Но и путь профессионального обучения был привлекателен и доступен (по многим причинам) далеко не для всех желающих. Музыкальные школы с конца XIX и на протяжении всего XX столетия, поддерживая так или иначе принцип широкой доступности музыкального образования, сохраняют по сей день достаточно высокий уровень требований к качеству музыкального обучения и его результатам. Этот уровень утверждается государственными образовательными стандартами. Важность последних для музыкальной культуры трудно переоценить.

Опыт отечественной музыкальной педагогики позволяет продуктивно решать самые разнообразные задачи, начиная от музыкального воспитания детей с разными музыкальными способностями и кончая формированием будущих высококлассных профессиональных музыкантов. Детские музыкальные школы, вместе со средними и высшими учебными заведениями, являются структурным элементом единой *системы*, а значит, связаны преемственностью образовательных задач, содержания и форм обучения, требований к ученику и педагогам и т.п.

Однако в детском музыкальном образовании последних десятилетий нельзя не заметить развитие некоторых кризисных тенденций. Достаточно сказать, что подавляющая часть детей, обучавшихся «для общего развития» после окончания музыкальной школы не прикасаются к инструменту, но главное – не становятся *любителями* музыки.

В социологически репрезентативной сети Интернет легко найти огромное количество «душераздирающих» сентенций о «ненависти к музычке» [7; 8; 13; 14; 15]. Дети и подростки описывают обучение в ДМШ как тяжкое выживание между жестким давлением родителей, добивающихся всестороннего развития для ребенка («все равно закончишь музыкальную школу») и не менее жестким давлением педагогов по специальности, добивающихся «приличного» качества игры. Что уж говорить о сетованиях юных «страдальцев» по поводу сольфеджио, хора и музыкальной литературы. Насильно полюбить музыку и музицирование невозможно, как невозможно заставить родителей ограничить «агрессию воли» в отношении достойного образования отпрысков.

Конечно, в детских музыкальных школах могут встретиться разные по уровню квалификации и личностным качествам педагоги. Есть и такие, которые, по отзывам учеников, «не выкладываются» в работе с деть-

ми, если дети учатся «для себя». Когда не интересно работать педагогу, скучает и ученик. С другой стороны, согласно многим исследованиям, работа с немотивированными учениками и, соответственно, при хронически низких результатах уже через несколько лет приводит к профессиональному «выгоранию» учителей. Некоторые педагоги интуитивно ограничивают свою активность в отношении «неперспективных» учеников – как своего рода психологическую защиту от «выгорания». Это никого не оправдывает, но, по крайней мере, позволяет понять истоки проблемы.

Хотя проблема, скорее всего, заключается в том, что необходимо изменить представление о целях и технологию обучения музыке таких детей. Кое-что предлагают на интернет-форумах сами дети (об этом ниже).

К сожалению, именно кризисные моменты становятся сегодня поводом для нападков на детские музыкальные школы. Так, появилась тенденция обвинять педагогов в неумении найти контакты с детьми и родителями, в непрофессионализме, в отсутствии творческого подхода и неприятии всевозможных инноваций. Раздаются вызывающие тревогу у любого здравомыслящего человека голоса о том, что детские музыкальные школы, как и культивируемая в них классическая музыка, устарели, потеряли смысл для большинства современных людей. Попробуем увидеть сложившуюся ситуацию с иных позиций.

Сегодня мы наблюдаем тенденции в музыкальной культуре, сходные с теми, которые активно развивались в последние десятилетия XIX века. Тогда был «сословный барьер», который требовалось преодолеть. Теперь на повестке дня преодоление «детской центрации» обучения музыке, что-то вроде сословного барьера, только привилегированное «сословие» – маленькие дети и младшие подростки. Вторая тенденция – обособление внепрофессиональной и даже внеакадемической направленности обучения музыке. Ее лозунг – *любому человеку можно учиться любой музыке в любое время и любым способом*. Любопытно, что среди предложений, которые юные критики «музыкалки» озвучивают в интернете, нет ни одного о закрытии самих ДМШ или ослаблении в них требований. «Музыкальные школы – для тех, кто хочет стать музыкантом» – вот их вердикт.

Наиболее часто встречаются несколько предложений, способных, по мнению незадачливых учеников, смягчить ситуацию. Первое – право на самостоятельность в выборе музыки для освоения, целей, способов обучения, возможность попробовать поучиться какое-то время на другом инструменте. Юные критики склоняются к переносу обучения музицированию на более поздний срок (например, с возможностью ухода в академический отпуск на несколько лет или правом растянуть по желанию обучение музыке на более продолжительный срок, скажем, на 10 лет). Словом, они предлагают «дождаться» возраста созревания более

сознательного отношения к музыкальным знаниям и навыкам, к самому музыкальному обучению. Некоторые описывают ситуации, когда после нескольких лет борьбы с родителями за свободу от «музыкалки», вдруг к выпускному классу или через несколько лет после выпуска просыпается интерес к музыке и даже желание стать музыкантом, но чаще всего «поезд ушел» [11].

Эти предложения, что называется, «взывают» к базовым принципам андрагогики, расчищают для нее образовательное пространство. Но в стенах ДМШ они не могут и не должны быть реализованы, поскольку приведут к уже исторически пережитому «празднику» дилетантизма.

Теперь послушаем тех, кто уже пытается самостоятельно идти неакадемическим путем в освоении музыкального искусства.

«Имеет ли смысл в 40 лет пойти учиться в музыкальную школу?»

Именно так сформулирована тема одной из дискуссий на ForumKlassika.ru⁵. В основном участники дискуссии, почти каждый из которых пытается музицировать (самостоятельно или с помощью педагога), поддержали позднее музыкальное обучение и даже обнаружили в нем некоторые преимущества перед юными учениками ДМШ [6; 9; 10]. Их аргументы сводились к следующему:

– Мой личный опыт (овладения фортепиано, виолончелью, духовым инструментом) показывает, что это возможно. У меня кое-что получается! Значит, смысл есть!

– Учиться музыке никогда не поздно, но не в музыкальной школе: она рассчитана на детей и их медленное пошаговое продвижение. Взрослому человеку это тяжело и скучно. Нужны индивидуальные занятия, индивидуальная программа, индивидуальный подход. Тогда взрослый может даже опережать в развитии «детей-одноклассников».

– У взрослых сильная внутренняя мотивация, а у детей – только внешние стимулы. В 40 лет еще ничего не поздно, ведь человек уже понял, чего ему не хватает в жизни. К тому же у взрослых имеется развитый самоанализ, осознанность учения, зрелая эмоциональность, что может сделать исполнение более глубоким.

– Если веришь, что сможешь, значит сможешь! Резервы психики и человеческого мозга безграничны: развивается то, что мы тренируем. В зрелом возрасте люди приобретают множество новых навыков, например, вождение машины, освоение горных лыж, коньков и др. Так почему не музыка?

А вот мнения оппонентов:

⁵ Приводятся обобщенные формулировки наиболее типичных ответов, а не высказывания отдельных участников дискуссий.

– Да, возможны единичные случаи овладения музицированием в зрелом возрасте, о чем можно только мечтать. Но всему свое время и восполнить упущенное нельзя. В детстве обучение – часть возрастного развития и то, что сравнительно легко удастся ребенку, сформировавшийся взрослый осиливает с трудом и с худшим результатом;

– Дети могут легко схватывать и запоминать то, чего еще не понимают. Они могут учиться, подражая, копируя: их двигательный аппарат пластичнее, открыт для двигательного развития, а мышечная память намного сильнее, чем у взрослых.

Перечень аргументов «за» и «против» можно было бы расширить. Мы отобрали наиболее часто встречающиеся. Но участники подобных дискуссий неизбежно сходятся в одном: все индивидуально и потому окончательные суждения следует выносить только в отношении конкретных случаев, конкретных учеников, – как юных, так и зрелых по возрасту.

Заметим, что взрослые ученики очень часто поднимают проблему «своего» педагога. Такой педагог, по мнению многих учеников, обладает некоторыми желательными чертами: он терпелив, всегда идет навстречу ученику, готов учитывать его жизненные обстоятельства, ставит конкретные практические задачи, умеет подавать материал так, что все приобретает полную ясность. И главное – он умеет работать со взрослыми людьми (возраст учителя при этом значения не имеет). Можно сказать, что предложения взрослых учеников – своего рода манифест будущей музыкальной андрагогики.

«Мне нравятся два пианиста: Рихтер на эстраде и я у себя дома»

При обсуждении перспектив музыкальной андрагогики очень важен вопрос мотивации взрослых учеников. Следует согласиться с теми участниками подобных дискуссий, кто подчеркивает: если желающего приобщиться к музыке в зрелом возрасте не охватит соблазн переквалифицироваться в музыканта-профессионала, то все иные соображения о возрастных ограничениях обучения не имеют принципиального значения.

Также участники дискуссий считают малоперспективными мотивы достичь хотя бы минимальной степени мастерства, технической свободы владения инструментом или голосом. Хотя все понимают, что без определенной, хотя бы минимальной технической базы невозможно не только выразить в музыке какие-то свои мысли и чувства, но и просто получать *удовольствие* от музыки и от собственного исполнения. Именно последнее является одним из сильных мотивов занятий музыкой в зрелом возрасте.

Еще один часто встречающийся мотив – реализация детской мечты о владении каким-то инструментом, которая не могла (по разным причинам) осуществиться в то время. (Такова история моло-

дой женщины, которая в детстве мечтала играть на трубе, но ее мечта родителям показалась «дикой затеей».) Некоторые взрослые ученики испытывают желание восполнить занятия музыкой, прерванные в детстве, например, из-за победы над родителями, о которой позже пришлось пожалеть, из-за «не того» инструмента, на котором учили, или «не того» педагога, «не той музыки», которую хотелось освоить, и т.п. Редко встречающийся мотив – заполнение образовавшегося свободного времени вполне благородным занятием.

Для любой любительской деятельности все перечисленное – исходные мотивы, которые могут ослабевать и угасать, в зависимости от того, насколько ощутимо для взрослого ученика его собственное продвижение, насколько благоприятны жизненные обстоятельства и пр. Ведь и любителю важно видеть перспективу: куда и как двигаться, что будет дальше... У многих при ослаблении начальных мотивов появляется новая потребность – играть для родственников и друзей, создавать или влиться в исполнительские ансамбли, придумывать и репетировать программы концертов любительских коллективов, выкладывать записи своего исполнения в интернет, в конечном итоге – обрести *свою* публику. Активное и значимое, пусть для скромной аудитории, музицирование «в свое удовольствие» превращает музыку в важную часть жизни, но также создает новые мотивы и новые потребности музыкального обучения.

Итак, надо бы подвести итоги, но очевидно, что подводить итоги рано. При всех впечатляющих достижениях детского музыкального образования, невозможно не замечать своего рода возрождение любительского движения, но в изменившихся и динамично изменяющихся условиях. Еще недавно считалось, что широкая доступность средств звукозаписи окончательно прервет традиции любительского музицирования. Однако сейчас, когда в сети Интернет широко доступны любые ноты, записи, обучающие программы, уроки по скайпу, вебинары с опытными педагогами, мастер-классы и многое другое, реализация личных музыкально-образовательных потребностей, наоборот, получает мощную технологическую поддержку. Все это предьявляет новые, может быть в чем-то выходящие за пределы традиций, требования к музыкантам-педагогам. Взгляд с позиций андрагогика – только один из возможных ракурсов проблемы, требующей основательной исследовательской проработки.

1. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М., 2012. 495 с.

2. Миронова Н.А. Общедоступное музыкальное образование в России конца XIX – начала XX веков // Профессия музыканта: факты и размышления: сборник трудов к 40-летию ПНИЛ Московской консерватории / ред.-сост. В.Н. Никитина, 2019. Готовится к печати.

3. *Старчеус М.С.* Ранний профессионализм и кризисы развития в становлении музыканта // *Детство музыкантов: история и современность (междисциплинарный дискурс: материалы междунар. семинара шестой сессии научного совета по проблемам истории музыкального образования.* М.; Пермь, 2017. С. 20–26.

4. *Чернявская А.Г.* Андрагогика: практич. пособие для вузов. М., 2017, 197 с.

5. *Бодина Н.В.* Сольфеджио с любовью [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kanal-o.ru/odeti/9285> (дата обращения: 22.12.2018).

6. Имеет ли смысл в 40 лет пойти учиться в музыкальную школу? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.forumklassika.ru/showthread.php?t=61558> (дата обращения: 25.12.2018).

7. Кто и за что не любил музыкальную школу? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/1034534-kto-i-za-cto-ne-ljubil-muzykalnuju-shkolu.html> (дата обращения: 19.01.2019).

8. Ненавистная музыкалка! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sxn.io/nashi-deti-f/nenavistnaya-muzykalka-t.html> (дата обращения: 20.01.2019).

9. Обучение музыке в зрелом возрасте. Игра на фортепиано [Электронный ресурс]. URL: <https://soltem.livejournal.com/2688.html> (дата обращения: 22.12.2018).

10. Обучение музыке в зрелом возрасте. Часть вторая. Игра на фортепиано [Электронный ресурс]. URL: <http://soltem.livejournal.com/2938.html> (дата обращения: 22.12.2018).

11. Обучение в музыкальной школе – стоит ли игра свеч? [Электронный ресурс]. URL: <http://klementeena.ru/?p=1919> (дата обращения: 26.12.2018).

12. *Пивоварова А.* Почему не стоит учить ребенка музыке? [Электронный ресурс]. URL: <https://lifehacker.ru/dont-force-your-child/> (дата обращения: 01.01.2019).

13. Про музыкальную школу [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lovehate.ru/Musical-School/3> (дата обращения: 20.01.2019).

14. *Kidstaff Советчица* [Электронный ресурс]. URL: <https://sovet.kidstaff.com.ua/> (дата обращения: 22.01.2019).

15. Тем, кто в детстве не любил музыкальную школу [Электронный ресурс]. URL: <https://eva.ru/kids/messages-3517525.htm> (дата обращения: 19.01.2019).

Н.А. Астахова

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского

О.В. Гончарова

Брянский городской духовой оркестр

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА А.Н. СТРЕКАЛОВА

Наше обращение к творчеству Александра Николаевича Стрекалова (род. 13.06.1973, Брянск), брянского композитора, пианиста, лауреата все-российских и международных конкурсов связано с потребностью более глубоко осмыслить музыкальный мир автора, его творческие находки в области искусства, круг эстетических ценностей [3, с. 234].

По мнению коллег, Александр Николаевич Стрекалов обладает яркой музыкальной одаренностью, а его произведения отличаются мелодичностью, свежестью гармонии, оригинальностью музыкальных форм. На протяжении музыкально-творческой деятельности композитор работает в различных жанрах, но особенно популярны его детские песни, романсы, хоровые сочинения, произведения для фортепиано, скрипки и других инструментов.

Педагогический потенциал музыкального творчества А.Н. Стрекалова концентрируется в сочинениях для детей. Его *детские песни* – произведения, написанные для исполнения солистом или вокальным ансамблем с сопровождением на соответствующую этому возрасту тематику. Это песни «Росинки» (слова Б. Дубровина), «Школьный город» (слова Т. Макаровой), «Аленушка» (слова В. Кожухова), «Дивный сон» (слова А. Стрекалова), «Над Десною и над Сожем» (слова И. Швеца) и т.д. Отметим, что А.Н. Стрекалов часто обращается к творчеству брянских поэтов.

Тематическое разнообразие и стилевые направления вокального творчества Александра Николаевича впечатляют. Вероятно, необходим глубокий музыковедческий анализ творчества композитора и создание специальных трудов. Мы же в данной статье проанализируем некоторые сочинения автора, что позволит нам не только выявить их музыкально-педагогический потенциал, но и глубже понять мировоззрение самого автора.

Начнем, пожалуй, с самой актуальной темы – патриотической, отражающей искреннюю любовь к родине. Как пример такого опуса рассмотрим песню «Лети, мой журавель» на стихи Т. Мильченко. Она написана для солиста и детского хора с сопровождением.

Звучание песни, выдержанной в торжественно-степенном движении (*Andante maestoso*), наполнено светлым колоритом. Она написана в

куплетно-вариационной форме, приметам которой являются изменения хоровой фактуры и инструментального сопровождения в куплетах.

Мелодия отличается широтой и вдохновенным звучанием. Его под-держивает динамический план куплетов, соответствующий смысловому движению поэтического текста.

Во вступлении мы не слышим помпезности, характерной для песен с патриотической тематикой – патриотизм в данном произведении окрашен в лирические тона: образ парящего в небе журавля ассоциируется с образом человека, покидающего свой родной край, но через определенное время непременно возвращающегося обратно.

Одногласно звучащий запев первого куплета продолжает лирический настрой песни. В припеве со вступлением хора возникает двухголосие в традициях русских народных хоровых песен, разливающихся широко и раздольно.

Двухголосие сохраняется в запеве второго куплета, отличающегося более оживленным характером. Он находит выражение в активизации мелодии фортепианного сопровождения – в ней появляется движение по звукам аккордов.

Затем, словно компенсируя отсутствие в песне распевов, которые присущи отечественной хоровой музыке, звучит вокализ, гармоническую основу которого составляет вступление. Пение без слов не менее глубоко выражает благоговейное отношение к родной земле.

Третий куплет по своему строению аналогичен первому, отличаясь от него в самом конце присоединением хора, звучание которого усиливает выражение чувства любви к родине.

Представляется, что данная нами краткая характеристика музыкально-выразительных средств песни «Лети, мой журавель» позволяет отнести ее к образцам творчества А.Н. Стрекалова, которые могут быть востребованы любой аудиторией. Они пробуждают светлые настроения, помогают воспитывать чувство любви к родине, что немаловажно для воспитания нынешнего молодого поколения.

Композитором создано немало *сочинений для детского и смешанного хора* (а *sarpella* или с инструментальным сопровождением): «Шумный Ба-бах» (на слова Д. Ривза), «Марья» (слова М. Кругликова), «Солнечный остров» (слова Т. Макаровой) и др.

Одна из оригинальных хоровых миниатюр для смешанного хора а *sarpella* – «Рождество» (на тексты из сборников духовного содержания). Это произведение было создано к празднованию 2000-летия христианства.

С первых тактов мы ощущаем умиротворенный и возвышенный характер музыки, который исходит из ключевой строки текста – «О веселое, о счастливое, благодатное Рождество!» – и сохраняется на протяжении всего сочинения. Это радостное восклицание – своего рода

текстовый лейтмотив – соответствует музыкальному четырехтактовому рефрену композиции, опирающейся на рондальный принцип. Светлое настроение рефрена подчеркивает звучание главной тональности – ре мажор, которое оттеняется модуляционным движением в эпизодах.

Все музыкальные средства направлены на создание у слушателя состояния радостного преддверия праздника, подчеркиваемого в музыке частой сменой темпа и характера исполнения: *andante* (внутренняя сдержанность), *allegretto moderato* (волнение), *maestoso* (торжественность), *pietoso* (снова сдержанность, и снова волнение, но уже с оттенком сострадания), *maestoso* (вновь возвышенность и торжественность), *maestoso* на фоне *allargando* и *ritenuto* (величавость, мощь). Здесь же мы наблюдаем контрастные сопоставления музыкальных размеров, динамических оттенков. Так, все рефрены написаны в размере $\frac{3}{4}$, звучат на *crescendo* от *p*, в то время, как эпизоды в размере $\frac{3}{8}$, звучат на *crescendo* от *mf*. В третьем эпизоде в связи со словами «С ангелов пенья, с благоговеньем...», обозначающими кульминацию всей миниатюры, звучность достигает *f*.

Фактура песни отмечена чертами хоральности. Мелодия звучит весомо и убедительно, хотя в ней отсутствуют звуки низкого регистра (диапазон хора: от ре малой октавы до ре-диеза второй октавы). При этом характер звуковедения *non legato* фактически не ощущается и воспринимается скорее как кантилена.

«Рождество» – хоровая миниатюра, посвященная важнейшему христианскому празднику – может исполняться как на светских концертных площадках, так и под сводами храма. Это произведение, насыщенное благоговейными чувствами, найдет отклик в душе любого православного человека. Несомненно, что эта песня будет интересна школьникам, так как она не только пробуждает праздничное настроение и вызывает возвышенные чувства. Чистотой своего звучания сочинение несет слушателю внутренний покой и умиротворение.

Романсы А.Н. Стрекалова – вокальные произведения лирического характера, предназначенные для исполнения солистом или вокальным ансамблем: «Сыплет черемуха снегом» (слова С. Есенина), «Как весел грохот летних бурь» (слова Ф. Тютчева), «Это было у моря» (слова И. Северянина) «Я тебя люблю» (слова М. Аксенова), «Час расставания» (слова М. Денисовой), «Майская ночь» (слова А. Фета). Вполне естественным здесь является преобладание любовной темы.

Один из интересных образцов жанра романса – «Это было у моря» (2011, на стихи И. Северянина). Жанр оригинального стихотворения И. Северянина, написанного в 1910 году, обозначен самим поэтом как «поэма-миньонет» и указывает на миниатюрность. Оно отличается утонченностью и изяществом слога.

Как отмечает композитор, это стихотворение показалось ему знакомым и близким, его настолько захватил сюжет, что он решил положить стихи «серебряного века» на музыку.

Структура стихотворения подсказала репризность и сложную трехчастную форму романса. Упоминание в поэме И. Северянина имени Ф. Шопена («Королева играла в башне замка Шопена, И, внимая Шопену, полюбил ее паж») навело композитора на мысль об использовании музыкального материала *cis-moll'*ного вальса Ф. Шопена. Во вступлении, вводящем в атмосферу романса, присутствуют элементы вальсовости. Композитор изображает шум моря (набегающих и откатывающихся волн), подводя тем самым слушателя к началу повествования. Образ моря – символ простора и свободы, неуправляемой стихии чувств, которая впоследствии захватит героев сюжета «Это было у моря».

Мелодическая линия аккомпанемента пронизана хроматикой, способствующей созданию «парящей» фактуры, характерной и для музыки Шопена. На этой основе можно говорить о проявлениях в романсе Стрекалова «Это было у моря» неоромантических тенденций, что подтверждает мир чувств этой вокальной миниатюры – самых земных и самых значимых в жизни каждого человека.

Очевидно, что романс можно исполнять перед самой различной слушательской аудиторией: от школьников до посетителей концертов академической музыки. Это сочинение, безусловно, найдет отклик в душе любого человека, испытавшего или испытывающего подобные чувства.

Инструментальные пьесы А.Н. Стрекалова предназначены для исполнения одним или несколькими инструментами: «Воспоминание» для скрипки и фортепиано, Ноктюрн, «Дыхание моря» для фортепиано, «Прощание» для виолончели и фортепиано, «Веселая прогулка» для ксилофона и др.

Анализ некоторых произведений А.Н. Стрекалова подтверждает возможность использовать их в музыкальной педагогике: это позволит стимулировать интеллектуальное и эмоциональное развитие учащихся, познание ими мира человека и красоты окружающей жизни. Творчество композитора отличается тематическим разнообразием и присутствием различных стиливых элементов, оригинальностью музыкально-выразительных средств. Разумеется, здесь необходим учет возрастных особенностей юных слушателей.

Для ознакомления с творчеством брянского композитора Александра Николаевича Стрекалова, на наш взгляд, могут быть использованы следующие формы работы со школьниками: музыкальные лектории, проектная деятельность, концерты, встречи с композитором [5, с. 127]. Перспективными могут быть также заседания музыкального клуба, на кото-

рых можно представлять учащимся образцы творчества А.Н. Стрекалова и других брянских композиторов.

Из его произведений мы рекомендуем включить в содержание занятий музыкального клуба следующие образцы:

- песни «Школьный город» (слова Т. Макаровой), «Над Десною и над Сожем» (слова И. Швеца), романс «Это было у моря» (слова И. Северянина); Ноктюрн для фортепиано и др.

- хоровые произведения: миниатюра а саррелла «Рождество», (слова неизвестного автора), «Лети, мой журавель» (слова Т. Мильченко), «Солнечный остров» (слова Т. Макаровой) для детского хора с сопровождением и др.

Таблица

Программа музыкального клуба
«В гостях у брянского композитора А.Н. Стрекалова»

Тематика занятий	Часы	Аудитория
1. А.Н. Стрекалов – талантливый брянский композитор	2	подростки
2. Детские песни	2	подростки
3. Хоровые сочинения	2	подростки
4. Романсы	2	подростки
5. Инструментальные пьесы	2	подростки
6. Концерт из произведений А.Н. Стрекалова	2	подростки

Концерты, включающие сочинения А.Н. Стрекалова, проходят достаточно часто. В мае 2018 года в Брянской областной библиотеке им. Ф.И. Тютчева состоялся концерт композитора «В мире сказочных снов», в котором прозвучали композиции для детей (стихи к ним написал сам Александр Стрекалов) и песни, созданные на стихи других авторов. Презентация авторской программы прошла с участием юных артистов – учащихся детской музыкальной школы № 2 им. П.И. Чайковского г. Брянска. Полагаем, что предложенная форма работы со школьниками будет способствовать развитию их музыкальной и общей культуры, оказывая положительное влияние на эмоционально-психологическую сферу детей (см. об этом: [2, с. 99]).

Безусловно, обращение к произведениям А.Н. Стрекалова способствует развитию музыкального слуха, чувства ритма, певческих умений и слушательских навыков, учит тоньше чувствовать красоту, мир человеческой личности [4, с. 252]. Для юных слушателей его музыка тем более интересна, что автор – их старший современник, с которым они могут лично познакомиться, побеседовать, вступить в творческое общение.

1. *Асташова Н.А., Семенеценкова Л.Л.* Музыкальная культура Брянщины: прошлое и современность: монография / под общ. ред. Н.А. Асташовой. Брянск: БГУ: Десяточка, 2009. 166 с.

2. *Асташова Н.А.* Теория и практика музыкального образования в России (1950–1980 гг.): монография. Брянск: БИПКРО: Курсив, 2011. 250 с.

3. Брянский край музыкальный: книга для учителя / автор-сост. Н.А. Асташова. Брянск: Курсив, 2012. 283 с.

4. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография / под ред. Н.А. Асташовой. Брянск: Десяточка, 2013. 300 с.

5. *Асташова Н.А., Богатырева В.В.* Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах Брянской области (конец 1950-х – середина 1980-х гг.): монография. М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та; Брянск: РИО БГУ, 2015. 150 с.

Северянин И. Это было у моря. Поэма-миньонет [Электронный ресурс] // иСтихи: литератур. портал. URL: https://istihi.ru/severyanin/ehto_bylo_u_morya (дата обращения: 16.01.2019).

II. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Г.А. Моисеев

Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского

ЦЕРЕМОНИЯ ОТКРЫТИЯ МОСКОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ: ДЕКОНСТРУКЦИЯ МИФА?

Нынешний год отмечен очередным юбилеем – 160-летием Русского музыкального общества (РМО). Уходящее десятилетие (2009–2018), богатое знаменательными датами, связанными с деятельностью самого Общества, его создателей и двух старейших русских консерваторий, сопровождалось масштабными международными конференциями, в ходе которых был рассмотрен широкий круг проблем, поставлены новые задачи. По материалам этих научных форумов можно судить о степени научной разработанности различных сфер музыковедения, об объемах накопленных сведений и знаний [5; 7; 8; 16; 18]. Но в то же время возникла необходимость проверки фактов, на которые исследователи опираются в своих работах, их достоверности, с учетом культурно-исторического контекста их возникновения¹. Среди них оказались ранее не подвергавшиеся сомнению подробности церемонии открытия Московской консерватории. В ее «биографии» появился осознанный домысел, ставший поистине хрестоматийным мифом, который мигрирует из одного издания в другое. Подчас авторы не считают нужным указать источник заимствования, либо, доверчиво сославшись на него, не проверяют его *de visu*.

Известно, что Московская консерватория возникла в лоне Русского музыкального общества. Ее официальному открытию предшествовал весьма непростой многолетний подготовительный период. И вот, наконец, 24 декабря 1865 года последовало Высочайше утвержденное положение Комитета Министров «О дозволении открыть высшее музыкальное училище при Отделении Русского Музыкального Общества в Москве, и об открытии подписки на усиление способов сего училища» [15].

Официальное открытие Московской консерватории было назначено на 1/13 сентября 1866 года. Торжества и празднества были неотъемлемой

¹ О том, что история РМО продолжается, засвидетельствовала прошедшая в Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского международная научная конференция «Императорское Русское музыкальное общество на переломах истории» (15–19 октября 2018 года, Екатеринбург).

частью жизни Москвы на протяжении всей истории ее существования. Многие указывают на то, что церемония была разработана и срежиссирована организаторами вплоть до мелочей. Она проходила с присущей древней столице широтой и размахом и не напоминала официальное открытие своей предшественницы, первой российской консерватории в С.-Петербурге 8/20 сентября 1862 года².

В обобщающих исследованиях по истории МГК [9; 10; 11] присутствуют ссылки на привычный перечень работ одного автора – Н.Д. Кашкина. Это написанные по заказу исторические очерки [3; 4] и мемуары, возникновение которых было продиктовано желанием автора запечатлеть события, свидетелей которых становилось все меньше [2].

Описания Кашкина лаконичны и мало чем отличаются друг от друга. Воспроизведем хронологически первое из них (1891): «...Торжество открытия консерватории происходило 1-го сентября 1866 г. Началось оно по обычаю молебствием, совершенным преосвященным Игнатием, епископом Можайским. В 4 часа в здании консерватории происходил обед, на который были приглашены профессора и преподаватели консерватории, а также некоторые лица, особенно сочувствовавшие успехам музыкального дела в России. Обед прошел очень оживленно; предлагались тосты, говорились речи. Первым говорил один из членов дирекции музыкального Общества П.Н. Ланин, после него князь Н.П. Трубецкой, Н.Г. Рубинштейн, П.И. Чайковский, В.А. Кологривов, князь В.Ф. Одоевский и Ф. Лауб. По окончании обеда присутствовавшие на нем не расходились, у многих явилось желание ознаменовать музыкой открытие высшего музыкального училища, и почин в этом отношении сделал П.И. Чайковский, сыгравший на фортепиано увертюру «Руслана и Людмила» Глинки, для того, чтобы во вновь открытой консерватории первыми звуками было бы произведение гениального родоначальника русской школы. После того, по просьбе всех присутствовавших, Н.Г. Рубинштейн сыграл с г. Косманом сонату Бетховена A-dur для фортепиано с виолончелью. Вновь приглашенного виолончелиста в Москве тогда еще никто не слышал, поэтому исполнение сонаты имело особенный интерес; Косман привел в полный восторг свою хотя и немногочисленную, но избранную публику, превосходным тоном и законченностью стиля исполнения. Затем гг. Венявский, Лауб и Косман сыграли еще трио D-dur Бетховена op. 70. Так совершилось артистическое посвящение нового учреждения и нужно сказать, что лучше-го трудно было придумать» [4, с. 11–12].

² Официальное открытие Санкт-Петербургской консерватории прошло практически незаметно. Дата, выбранная для этого мероприятия (8 сентября по старому стилю), совпала с рядом событий государственной важности: днем рождения цесаревича Николая Александровича, а также днем открытием монумента 1000-летия государства Российского в Великом Новгороде, куда прибыла вся императорская фамилия и множество гостей, а также 12 тысяч солдат, принявших участие в параде.

В принадлежащих ему же «Воспоминаниях о П.И. Чайковском» (1896) акцентируется важная роль, отведенная молодому Петру Ильичу в торжествах 1 сентября 1866 года [2, с. 24]. Хотя, как видно из процитированного фрагмента, эта роль и в официальном очерке преподносится как особая: в отличие от остальных участников Чайковский не только произносит речь, но и солирует как пианист-виртуоз. За другими музыкантами, не исключая и Н.Г. Рубинштейна, закреплены камерно-ансамблевые амплуа.

Между тем существует корпус текстов, фактически оставшихся вне поля зрения исследователей и впервые привлеченных мной для анализа: это напечатанные в первых числах сентября 1866 года подробные журналистские отчеты четырех столичных газет – «Современной летописи» [12, с. 2–4], «Антракта» [17, с. 6], «Русских ведомостей» (Москва) [6, с. 4–5] и «Голоса» (С.-Петербург) [1, с. 2–3]. В них детально, шаг за шагом, отражена вся церемония открытия Московской консерватории, состоявшая (по выражению «Голоса») из «трех актов»: молебна и освящения классов; обеда; музыкального вечера. Знакомство с этими текстами побуждает по-новому оценить значение и смысл мероприятия, а ряд содержащихся в них деталей вступает в противоречие с «каноническим текстом» Кашкина.

Судя по всему, журналисты перечисленных газет были специально приглашены организаторами для освещения праздника в прессе и присутствовали на нем с самого начала и до конца. Две статьи опубликованы анонимно [1; 6], остальные – под псевдонимами [12; 17]. На сегодняшний день удалось установить имена Н.М. Пановского и Н.И. Пастухова – известных московских критиков. Самый подробный репортаж, начинающийся с развернутой преамбулы о предыстории учебного заведения, принадлежит Пановскому³. Учредители консерватории, по его словам, предусмотрели, «что вместе с развитием любви к музыке появится в публике потребность рационального музыкального образования; к этой цели были направлены все их заботы, все их старания, и они всеми силами старались подготовить средства к удовлетворению этой предвиденной, созданной ими самими потребности: на далеком горизонте избранного ими пути представлялась их взорам московская консерватория». Далее следует не лишнее патетики резюме: «Сегодня исполнились их ожидания, осуществились их надежды; сегодня они с торжеством вступили в этот храм, который так заботливо созидали в течение шести долгих лет тяжелых, неумолимых трудов» [12, с. 2].

³ Статья Н.М. Пановского в том же 1866 году была издана отдельной брошюрой с заголовком «Открытие Московской консерватории 1-го сентября 1866 года» [13], благодаря чему его текст не должен был затеряться в бурном потоке тогдашней периодики. Примечательно, что на его статью ссылались авторы других репортажей. См., например, «Голос» [1].

Пановский наиболее полно воспроизвел реплики ключевых участников церемонии и, что особенно важно, речи, в которых отражены представления создателей и первых деятелей консерватории о ее предназначении и месте в системе профессионального образования. Его репортаж вскрывает некую драматургию, основанную на «парном» принципе выступлений: вначале звучал краткий тост с изложением *тезиса*, а затем следующий оратор раскрывал его в своей *речи*.

Тост П.Н. Ланина, прославлявший покровителя и «высокого двигателя всего великого и полезного в России» – императора Александра II, продолжила речь князя Н.П. Трубецкого, украшенная дифирамбом великой княгине Елене Павловне – августейшей патронессе Русского музыкального общества. В этой связи Трубецкой особо подчеркнул назначение нового музыкального вуза – «служить обществу целой России»: консерватория, «принимая учеников всех сословий, откроет дорогу русскому таланту, где бы и кто бы он ни был, послужит рассадником преподавателей по всем отраслям музыкального искусства и принесет несомненную пользу всему русскому обществу», а «Москва, сердце России, <...> сохранит к ней и впредь свое участие, <...> от этого сердца разольется по всем жилам русского тела сила общественного сочувствия к столь полезному делу» [12, с. 2].

Социальная проблематика, но уже в ином ракурсе, затрагивающем положение «свободного художника» как представителя новой профессиональной страты в России, была озвучена в последующих выступлениях Н.Г. Рубинштейна и П.И. Чайковского. Тезис Николая Григорьевича о том, что главной целью консерватории является возвышение «значения русской музыки и русских артистов, которых в насмешку называли до сих пор «доморощенными»», был развит в речи Петра Ильича, обращенной к «образу совершенного артиста» и «гениального учителя» (в лице Антона Рубинштейна – основателя Петербургской консерватории) и будущим музыкантам-профессионалам, «для которых существует один интерес, интерес искусства; которые добиваются одной славы, славы честного художника» [12, с. 3].

Выступления В.А. Кологривова и В.Ф. Одоевского напрямую касались культурно-педагогической и научно-художественной составляющей. Именно Кологривов в своем кратком слове предложил сопоставить специальное музыкальное и научное университетское образование, их неравное на тот момент положение в России, прочертив продуктивную параллель «Московская консерватория – Московский университет». Князь Одоевский блестяще сымпровизировал мини-лекцию на ту же тему, выведя на первый план «историю русского церковного пения» как новую учебную дисциплину. Попутно затронув многое из произнесенного ранее (например, о «фольклорной» проблематике говорил уже князь Трубец-

кой), он увенчал свою речь тостом «за преуспевание русской музыки как искусства и как науки» [12, с. 3].

Спич Ф. Лауба о «музыке как языке, доступном всем национальностям» и о соплеменничестве «между собой по музыке артистов» [12, с. 4], естественно перевел торжество к завершающему «третьему акту» – музыкальному вечеру. Ему придано кульминационное значение всеми авторами – и четырьмя репортерами, и Кашкиным. Именно здесь мне видятся явные нестыковки между источниками 1866-го и 1891 годов. Первое расхождение состоит в том, какое именно Трио Бетховена прозвучало на нем: ор. 70 № 1 [4] или ор. 70 № 2 [1; 6; 12; 17]. Второе касается исполнителя фортепианной партии в этом трио (одним из профессоров Московской консерватории – Й. Венявским [4] или А. Доором [1; 6; 12; 17]?). И, наконец, третье относится к исполнению Чайковским увертюры к «Руслану и Людмиле».

Ни в одном из газетных репортажей нет даже намека на то, что вечер был открыт музыкой М.И. Глинки. Допустить, что все четыре газеты проигнорировали столь значительный факт, невозможно, ведь в них зафиксированы даже мелкие второстепенные детали (например, имя повара, приготовившего обед). О том, что Петр Ильич выступал на музыкальном вечере как пианист, не упоминает и князь В.Ф. Одоевский, зафиксировавший событие «по горячим следам» в своем дневнике [14, с. 172–173] и подробно остановившийся на музыкальной части программы, выделив игру на виолончели профессора Б. Космана⁴.

Сопоставляя приведенные сведения, начинаешь сомневаться в том, что П.И. Чайковский играл 1 сентября 1866 года увертюру к «Руслану и Людмиле». Может быть, Н.Д. Кашкин «сочинил» этот колоритный эпизод, придав ему ключевое значение и тем самым переставив смысловые акценты в общей картине? Но какую цель он преследовал? Попытка ответить на поставленные вопросы потребовала бы чересчур много места для изложения разнообразных гипотез и догадок, ни подтвердить, ни опровергнуть которые документально пока не представляется возможным. Поэтому поделюсь лишь одним соображением. Как уже отмечалось, церемония открытия консерватории по своему размаху была подчеркнута «русской» (что вполне естественно для древней столицы). Однако венскоклассическая музыкальная программа выбивалась из этой «тональности»: в ней не было ни одного «русского» сочинения и ни одного исполнителя с русской фамилией. Кашкин, по-видимому, решил исправить этот «недостаток»:

⁴ «1 сентября: ... Я должен был <...> быть на многолюдном пиршестве, да еще импровизировать речь относительно введения в преподавание истории церковного пения, – о чем забыли было говорившие до меня. Импровизация удалась, запинки у меня не было, и произвела действие. После обеда играл Косман, удивительный виолончелист, которому я сказал, что у него Orgel-Violoncell, что ему очень понравилось. Играли между прочим: Лауб, Косман и [Доор] Trio Бетховена ор. 70 No 2 in Es» [14, с. 172–173].

русифицировав программу концерта и подчеркнув тем самым национальную принадлежность учебного заведения, он использовал мифологизацию как идеологический инструмент. Возможно, он сделал это ради банального приукрашивания действительности, но в дальнейшей музыкальной историографии «миф о Чайковском и «Руслане»» намертво закрепился, подменив собой реальные факты.

1. Из Москвы, 2-го сентября (корреспонденция «Голоса») // Голос. 1866. 4 (16) сентября (№ 244). С. 2–3.

2. *Кашкин Н.Д.* Воспоминания о П.И. Чайковском. М.: П. Юргенсон, 1896. 164 с.

3. *Кашкин Н.Д.* Московское Отделение Императорского русского музыкального общества. Отчет деятельности за пятидесятилетие (1860–1910). М.: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1910. 69 с.

4. *Кашкин Н.Д.* Первое двадцатипятилетие Московской консерватории: исторический очерк. М.: т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1891. 81 с.

5. Константиновские чтения – 2009: к 150-летию со дня основания Русского музыкального общества: сб. материалов науч. конф. / сост. и ред. И.Ф. Безуглова. СПб.: Российская нац. б-ка, 2010. 248 с.

6. Москвич [*Пастухов Н.И.*] Московские заметки // Русские ведомости. 1866. 6 сентября (№ 105). С. 4–5.

7. Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания): материалы всерос. науч. конф. пятой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И. Адишев, К.В. Зенкин. М.: Московская консерватория, 2016. 192 с.

8. Московская консерватория в прошлом, настоящем и будущем: сб. статей по материалам междунар. науч. конф. к 150-летию Московской консерватории / ред.-сост. К.В. Зенкин, Н.О. Власова, Г.А. Моисеев. М.: Московская консерватория, 2018. 720 с.

9. Московская консерватория, 1866–2016: энциклопедия: к 150-летию: в 2 т. / редкол. А.С. Соколов и др. М.: Прогресс-Традиция, 2016.

10. Московская консерватория. 1866–1966 / редкол.: А.С. Гинзбург, А.И. Кандинский и др. М.: Музыка, 1966. 726 с.

11. Московская консерватория. От истоков до наших дней. 1866–2006: биографический энциклопедический словарь / редкол.: Е.С. Лотош, В.Н. Медведева, Н.А. Миронова и др. М.: Московская консерватория, 2007. 668 с.

12. *Н. [Пановский Н.М.]* Открытие Московской консерватории (1 сентября 1866 года) // Современная летопись. 1866. 4 сентября (№ 30). С. 2–4.

13. *Н. [Пановский Н.М.]* Открытие Московской консерватории 1-го сентября 1866 года. М.: Университетская типография, 1866. 17 с.

14. *Одоевский В.Ф.* Дневник. Переписка. Материалы: к 200-летию со дня рождения / ред.-сост. М.П. Рахманова. М.: Дека-ВС, 2005. 520 с.

15. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание (1825–1881). Т. 40 (1865). Ч. 2. № 42823 [Электронный ресурс]. URL: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 20.01.2019).

16. Санкт-Петербургская консерватория в мировом музыкальном пространстве: композиторские, исполнительские, научные школы, 1862–2012: сб. статей по материалам междунар. симпозиума, посвящ. 150-летию консерватории (20–22 сентября 2012 г.) / ред.-сост. Н.И. Дегтярева (отв. ред.), Н.А. Брагинская. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2013. 466 с.

17. Смесь // Антракт. 1866. 11 сентября (№ 35). С. 6.

18. Союз творцов и просветителей: к 150-летию Московского музыкального общества / ред.-сост.: Е.Д. Кривицкая, В.В. Хабаров. М.: Композитор, 2012. 523 с.

О.Р. Глушкова

Государственный институт искусствознания

ОСОБЕННОСТИ КОНТИНГЕНТА УЧАЩИХСЯ МОСКОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ РМО

В центре образовательной деятельности учебного заведения всегда находятся учащиеся. Они являются главными фигурантами учебного процесса и представляют собой одну из его сторон, непосредственно взаимодействующую с другими сторонами: преподавателями, администрацией. Исходя из особенностей контингента обучаемых, строится учебный план.

Контингент учащихся Московской консерватории Русского музыкального общества (РМО) был необычным для своего времени (как необычной была и сама консерватория [3]), поскольку его составляли лица обоих полов, относившиеся к разным сословиям, имевшие разный возраст (дети, подростки и взрослые) и образование (начальное, среднее, высшее). То есть Московская консерватория, как и Петербургская и вообще все заведения РМО, что можно отметить без преувеличения, была открыта буквально для всех желающих заниматься музыкой. Это изначально было провозглашено в 1861 году в Уставе Петербургского музыкального училища, служившего законодательной базой при создании Московской консерватории.

Однако это ставило учебное заведение в особое положение по отношению к остальным образовательным учреждениям. Поскольку, как пишет В.И. Адищев, исследуя дореволюционную образовательную систему Российской империи, «... Для обучения и воспитания детей *разного* (выделено мной. – О. Г.) социального положения существовали *различные* (выделено мной. – О. Г.) типы и виды школ. Дети крестьян, рабочих, ремесленников обучались, как правило, в церковно-приходских школах, начальных народных и городских училищах, духовенства в духовных училищах и семинариях, епархиальных училищах. Выходцы из семей “среднего” класса, купечества получали образование преимущественно в гимназиях, реальных и коммерческих училищах. Существо-

вали также школы, основной контингент которых составляли дети дворянского сословия. К таким учебным заведениям, имевшим чаще всего закрытый характер, относились немногочисленные лицеи, дворянские мужские институты, а также кадетские корпуса и женские институты ...» [1, с. 170].

Московская консерватория была открыта для всех, имевших музыкальные наклонности. В этом отношении были достаточно показательными ее выпускники, начиная с самых первых. Так, например, в 1870-х годах с дипломами Свободного художника Московскую консерваторию окончили: дочь *отставного поручика из дворян* А.Г. Зограф (по классу фортепиано Н.Г. Рубинштейна), дочь *священника* А.И. Баталина (по классу фортепиано К.К. Клиндворга, в замужестве Губерт), *сын статского советника* С.И. Танеев (по классу фортепиано Н.Г. Рубинштейна и свободного сочинения П.И. Чайковского.), *сын почтового чиновника* из Варшавы С.В. Барцевич и *австрийский поданный* Э.И. Котек (оба по классу скрипки И.В. Гржимали), *сын дворового крепостного* В.А. Карпенко (по классу валторны Б. Роте), *полтавский мещанин* Н. Морозов (по классу скрипки И.В. Гржимали) и многие другие.

Собрать полные статистические сведения по контингенту учащихся Московской консерватории оказалось не просто, поскольку они не обобщались на протяжении всей дореволюционной истории учебного заведения (вероятно из-за демократичности, либеральности взглядов руководства, не придававшего этому большого значения). Тем не менее в некоторых Отчетах Московской консерватории 1880-х годов данные сведения обнаружить удалось. В этих Отчетах¹ классификация учащихся представлялась по трем параметрам: вероисповедание, происхождение и место рождения.

Работа с архивными источниками показала, что в начале 1880-х годов большинство учащихся принадлежало к высшим сословиям. Это были дворяне, дети военных и государственных чиновников, духовенства, которые уже имели «базовое» гуманитарное образование, полученное в гимназиях, институтах. На втором месте по численности стояли дети купцов, мещан, меньшинство составляли дети ремесленников, крестьян и иностранцы, многие из которых нуждались в общей начальной подготовке. В связи с этим в Московской консерватории и возникла необходимость организации для этой категории учащихся «Научных классов» по программе гимназий.

В последней же четверти XIX века наметилась тенденция к росту обучающихся, относящихся к низшим слоям населения. Так, если в 1884/1885 учебном году детей дворян, чиновников и офицеров было

¹ В то время у руководства находился Директоральный комитет во главе с К.К. Альбрехтом (1883–1885), а затем с С.И. Танеевым (1885–1889).

185 человек; купцов 77 человек, мещан, крестьян и ремесленников 72 человека, то в 1888/1889 году дворян, детей офицеров и чиновников было 187, купцов 47, а мещан, крестьян и ремесленников 84.

В более поздних Отчетах консерватории подобные подсчеты больше не фигурируют, но, исходя из опубликованных сведений по другим учебным заведениям ИРМО, можно увидеть, что тенденция к увеличению ранее немногочисленных социальных групп имела место. Например, в Отчете Тифлисского отделения за 1895/1896 учебный год указано, что число детей дворян, чиновников, военных было равно 242, детей граждан и ремесленников – 58, купцов и крестьян – 61 [6, с. 634]. Накануне же революции указывается количество детей граждан и ремесленников, приближающееся к 300, купцов и крестьян к 100, про учеников из семей дворян, служащих, военных и священников упоминания нет [6, с. 634].

Та же динамика происходила и в сфере духовной. Исповедующих православие поначалу было большинство в 3 раза больше, чем инославных, но количество последних росло (в 1884/1885 году 276 к 95; в 1887/1888 уже 233 к 109). В более поздних же Отчетах 1890-х годов точные цифры заменяются на процентное соотношение, которое оставалось неизменным из года в год (70% учащихся православных, 30% других вероисповеданий), что свидетельствовало, скорее, о формальном отношении к данному вопросу и поэтому дает повод к сомнениям в достоверности информации.

Возвращаясь к Отчетам Московской консерватории 1880-х годов, нельзя не отметить зафиксированную в них широкую географию приезжавших учиться в Москву. Перечислим некоторые губернии, из которых шло пополнение воспитанников консерватории: Киевская, Екатеринославская, Херсонская, С.-Петербургская, Владимирская, Орловская, Могилевская, Таврическая, Воронежская, Ярославская и Тверская, Тамбовская, Харьковская, Минская, Курская, Рязанская, Тульская, Полтавская и Курляндская, Нижегородская, Лифляндская, Закавказский Край, Казанская, Калужская, Виленская и Ковенская, Саратовская, Пензенская, Смоленская, Вятская, Симбирская, Самарская, Черниговская, Херсонская, Пермская, Варшавская, Гродненская, Сувалкская, Петроковская и Бессарабия, Астраханская, Новгородская, Костромская, Уфимская, Каменец-Подольская, Витебская, Калишская, Закаспийская область, Туркестанский край.

Что касается соотношения поступавших учиться москвичей (и из московского округа) и приезжих, то, согласно данным Отчета, последние преобладали, причем количество москвичей уменьшалось, а приезжавших увеличивалось: в 1884–1885: 150 против 221; в 1885–1886: 149 против 192; в 1886–1887: 92 против 252; в 1888–1889: 109 против 195.

Таким образом, показатели социального состава контингента обучающихся и сведения о приехавших в Московскую консерваторию дают представление о широкой известности учебного заведения и в стране, и за рубежом, являются прямым доказательством все более нарастающего интереса к нему талантливой молодежи.

Еще одной важной особенностью контингента учащихся консерватории (как и других учебных заведений РМО) было предоставление права получения высшего образования девушкам наравне с юношами, что, вероятно, можно назвать главным отличием консерватории от других высших учебных заведений, например университетов.

Известно, что высшее образование, университетское, в XIX веке было невозможно для девиц. Специальными женскими тогда, в 1860–1870-х годах, являлись Учреждения императрицы Марии Федоровны (институты и училища). Только в 1870-х годах в столичных и некоторых губернских городах появились Высшие женские курсы, из которых самыми знаменитыми были петербургские Бестужевские (1878). В Москве в 1870–1880-е работали Лубянские курсы, Высшие женские курсы Е.И. Герье. В начале XX века в России появилось уже множество высших женских учебных заведений, готовивших преподавательниц мужских и женских гимназий.

Консерватории, открытые РМО в 1860-х годах в обеих столицах, хронологически стали одними из первых высших образовательных заведений, в которых девушки могли реализовать свои творческие и педагогические способности, получив, при выполнении всех необходимых экзаменационных требований, диплом о присуждении звания Свободного художника, сравнимый с университетским свидетельством. Получение диплома уравнивало права выпускниц с выпускниками в отношении места службы (это могла быть консерватория) и должности педагогической или административной [2, с. 482–493].

Исторически Московская консерватория (как и Петербургская) стала одним из первых учебных заведений в России, где стали преподавать женщины-профессора (Б. Вальзек, А.Д. Александрова, позднее Е.А. Лавровская), появилась женщина-инспектор (А.И. Губерт), и девушек удостаивали получения диплома о высшем образовании со званием Свободного художника. Некоторые из них смогли проявить не только профессиональные, но и организаторские, административные способности, создавая новые учебные структуры РМО. В 1879 году Н.Г. Рубинштейн писал основательнице Томского отделения Е.А. Дмитриевой-Мамоновой, что ему, как одному из первых основателей РМО и ее педагогу, приятно видеть, что его ученица находится во главе столь важного дела и «... ведет его с такой энергией и успехом» [12]. Назовем имена и В.Ю. Зограф-Плаксиной, открывшей Общедоступное

музыкальное училище (1891), сестер Гнесиных, также создавших училище (1895).

Следовательно, консерватории РМО, в частности Московская, внесли свою лепту в процесс гендерного равноправия в области музыкального образования в XIX веке в России.

Прослеживая соотношение учеников и учениц на протяжении всего дореволюционного периода существования Московской консерватории, можно убедиться в количественном превосходстве последних².

Отметим, что программы курсов (художественных и научных) для девушек и юношей были идентичны и изучение предметов проходило в общих группах, однако в Отчетах учащиеся представлялись дифференцированно: отдельно ученики, отдельно ученицы, в чем можно усмотреть некоторый отход от заявленных либеральных взглядов на образование и решение все же соблюдать общепринятые нормы. Это характеризовало консерваторию как особенную нетипичную для своего времени либеральную институцию³. Поскольку в других высших учебных заведениях такой порядок был невозможен, условия обучения в консерватории некоторыми воспринималось как излишне смелое, прогрессивное для своего времени. Численное соотношение учеников и учениц Московской консерватории конца XIX – начала XX века показывает следующая таблица. Из нее видно, что количество девушек было в два раза больше, чем юношей на протяжении всего дореволюционного периода.

Таблица⁴

Годы	Количество учащихся в МК	Ученицы	Ученики
1891–1892	388/374	229	169
1898–1899	477/459	289	197
1902–1903	570/548	328	256
1904–1905	626/596	383	245
1905–1906	600/596	361	256

² Может быть, и само обозначение учебного заведения РМО, данное в известном письме Александра II Великой княгине Елене Павловне (после получения Адреса от РМО с выражением верноподданнейших чувств по случаю благополучного исхода покушения на Государя летом 1866 года), как консерватории, было не случайным. Император отнесся к учебному заведению как к «женскому», на что указывает один нюанс: он ставит рядом институты Ведомства Императрицы Марии, являвшиеся женскими учебными заведениями, также приславшими Адрес, и консерваторию, в которой большинство составляли именно девушки.

³ Как известно, раздельное обучение мальчиков и девочек в школах и гимназиях в 1918 году было отменено, с 1943 по 1954 год возобновлено. Но с 1955 года обучение стало совместным.

⁴ Количество учащихся по полугодиям не совпадало с общим числом, указываемом в отчетах, так как в течение года происходила ротация учеников.

Годы	Количество учащихся в МК	Ученицы	Ученики
1906–1907	602/608	360	248
1907–1908	697/658	407	290
1908–1909	727/692	446	281
1909–1910	707/688	475	252
1910–1911	744/734	495	271
1912–1913	856/847	590	304
1914–1915	955/968	661	361
1915–1916	1121/1130	793	410

Таким образом, небольшим преувеличением будет утверждение, что музыкальное образование, предоставляемое в консерватории, складывалось преимущественно как женское.

Началом дороги в профессию являлся момент поступления в консерваторию. Хотя консерватория являлась музыкальным заведением, требования к поступающим, зафиксированные в Уставах, касались, как ни странно, прежде всего, общей «гуманитарной» подготовленности (уметь читать и писать, знать первые четыре правила арифметики), к музыкальной – в Первом Уставе Музыкального училища (будущей консерватории) 1861 года, – сводились лишь к знанию нот [11, с. 11–15]. О требованиях к поступающим в Московскую консерваторию Н.Д. Кашкин писал: «... вначале требования к поступающим были “низкие”, поскольку музыкальную подготовку имели те, кто обучался частным образом. Поэтому нужен был класс элементарной теории музыки – в него зачислялись все в независимости от умения играть ...» [4, с. 13]. В этом обусловленность присутствия в курсе высшего учебного заведения предмета начального – элементарной теории музыки.

С 1880-х годов наблюдается тенденция к приему на конкурсной основе. А в начале XX века появляются конкретные цифры, из которых становится ясно, что конкурс составлял в среднем 2 человека на место.

Из текста Донесения Директора Московской консерватории М.М. Ипполитова-Иванова Принцессе Елене Георгиевне, Председателю Императорского Русского музыкального общества, от 20 сентября 1910 года: «... К приемным испытаниям подано прошений по фортепиано 170 – принято 82, пения 130 – принято 39, струнники 46 – принято 26, духовых инструментов 24 – принято 16, арфа 3 – принято 2, специальной теории музыки 8 – 4 принято ...» [7, с. 103–104].

Из его же Донесения следующего года: «... К приемным испытаниям подано прошений по фортепиано 210 – принято 109, пения 163 – принято 50, струнники 61 – принято 31, духовых инструментов 18 – принято 7, арфа 6 – принято 3. Орган – 2 на экзамен не явились. Специальной теории музыки 18 – 7 принято ...» [7, с. 88–88 об.].

В Уставе консерваторий ИРМО 1878 года положение о возрасте поступающих отсутствовало вовсе. Требования к поступающим сводились к подготовленности на уровне прогимназий и к наличию музыкальных данных.

При предъявлении свидетельства о среднем (или высшем) образовании поступающий, как правило, юношеского возраста, освобождался от «научных классов» (напомним, что существование «научных классов» было признаком присутствия среднего образования в рамках высшего) и занимался только музыкальными предметами, если свидетельства не было, можно было готовиться к поступлению в любой общеобразовательный класс, начиная с Приготовительного.

Более того, в практике консерватории была возможность попадания претендента на любую ступень образовательного курса – как гуманитарного (научного), так и специально-музыкального, то есть начать учебу в консерватории можно было, при условии соответствующей подготовленности, с любого музыкального предмета (например, гармонии) и «научного» класса. Это составляло важную особенность учебной программы консерватории [3].

Необычным в Московской консерватории было и то, что при распределении на группы или классы не учитывался возраст воспитанника. Напомним, что по Уставу, по классам распределяли, исходя из уровня знаний. Поэтому в классах происходило смешение возрастных групп, причем методика преподавания для подростков и для взрослых не различалась.

В образовательной же практике государственных заведений существовало обязательное отделение детей младшего и подросткового возраста (8–14 лет) от старшекласников.

Контингент учащихся был составным и с точки зрения статуса воспитанников. Одни входили в «комплект» (основной состав), другие являлись сверхкомплектными (своекоштными), вольнослушателями (то есть занимались по отдельным выбранным предметам)⁵. Некоторые учились за счет внесенной за них стипендии (их обучение оплачивали частные лица или организации)⁶.

⁵ В 1885 году число учащихся в первом полугодии равнялось 385. Из них с платою по 100 р. в год – 100 (в том числе стипендиатов разных наименований 28); плативших 200 р. в год было 265 (в числе их стипендиатов 19; вольных слушателей 15). Во втором полугодии всех посещавших классы Консерватории было 356; Из них с платою по 100 р. – 97, с платою по 200 р. – 235; вольных слушателей 14. Стипендиатов оставалось столько же [10, с. 57].

⁶ Московская Дума и Московское отделение предоставляли, как правило, по 10 стипендий. Но встречались и другие цифры, как например, в 1880/1881 учебном году от Московской Городской Управы было выделено 10 стипендий, а от Московского отделения ИРМО – 17.

Особой была еще одна категория учащихся – это те, кого брали «на испытание» – причем бесплатно и на довольно продолжительный срок (по некоторым документам до года), за время которого устанавливались способности ученика и целесообразность его дальнейших занятий. К примеру, в 1884 году на испытании находились 23 учащихся, в следующем году – от 10 до 17 человек.

По-видимому, Дирекция отделения считала необходимым таким образом поддерживать и поощрять любой интерес к музыке, считая, что молодой человек, если и не приобретет профессию, то повысит свою культуру.

Все это характеризовало Московскую консерваторию как во многих отношениях общедоступное учебное заведение.

В учебном процессе большое значение отводилось такому качеству учащихся, как способность к самостоятельным занятиям. На это обращалось внимание и в музыкальных, и общеобразовательных классах. Так, в экзаменационные требования для инструменталистов входило задание исполнить произведение, разученное самостоятельно. К примеру, в 1872 году скрипачам-виртуозам необходимо было знать все скрипичные сонаты Баха, этюды Паганини и сыграть любой из них, по указанию экзаменаторов; уметь читать с листа, играть в ансамбле, исполнить заранее подготовленное с преподавателем виртуозное сочинение, а также *выученную самостоятельно пьесу*.

О важности и необходимости самостоятельной подготовки учащихся в Научных классах свидетельствует найденный архивный документ – письменная просьба педагога по всеобщей литературе С.Ю. Некрасова к инспектору К.К. Альбрехту передать ученикам книги по программе с требованием их обязательного изучения:

«Многоуважаемый Константин Карлович!

Посылаю Вам несколько книг и записки, по которым я читал. <...> В книгах, которые я посылаю, они найдут почти все, что помещено в программе. Будьте добры сообщите ученикам, что программа не вся еще прислана мною: не вообразили бы они, что римской литературы вовсе не надо готовить. Из посланных книг пожалуйста книгу Линниченко передайте самому ленивому. В ней есть все, что находится в программе, но рассказано довольно хорошо» [13]. И далее следует список «обязательной литературы».

Полный курс обучения в консерватории был продолжительным, представлял собой путь становления музыканта от детских и отроческих лет до юности и творческой зрелости.

Если поступивший в консерваторию не имел общего образования, ему давалась возможность его получить (в объеме среднего), более того, он обязан был его получить, если в дальнейшем намеревался претендо-

вать на выпускное удостоверение (диплом или аттестат). Однако отметим, что отдельного свидетельства о прохождении научных предметов учебным распорядком консерватории не предполагалось, потому учащиеся консерватории не имели права и не могли поступать в другое высшее учебное заведение, например, в университет – в отличие от тех, кто имел свидетельство об окончании гимназии.

Особенностью консерваторского обучения было предоставление возможности всем воспитанникам заниматься по какому-либо предмету большее время, чем предполагалось по учебной программе: оставаться на второй год в одном классе и даже сдавать экзамены с отсрочкой.

Нацеленные на получение диплома или аттестата, как правило, сдавали экзамены последовательно: сначала специальность, затем обязательные предметы, или – наоборот.

Большинство учащихся поступало в консерваторию в юношеском возрасте, уже имея общее образование. Поэтому научные дисциплины ими не проходились, и соответственно продолжительность их пребывания в консерваторских стенах составляла всего несколько лет.

Таким образом, для получения диплома для одних одновременно с музыкальным был нужен и общеобразовательный курс, для других – только специальность и обязательные музыкальные предметы. Бывали случаи прошения о допущении к дипломному экзамену вовсе без обучения в консерватории.

Подобный порядок, подход к образованию профессиональных музыкантов можно трактовать с двух позиций. Первая – со стороны учащегося: каждому консерватория предоставляла возможность попробовать свои силы в музыкальном искусстве и с течением времени, постепенно решать вопрос выбора для себя профессионального музыкального поприща. Вторая – со стороны Консерватории: возможность тоже постепенно осуществлять отбор наиболее способных учащихся (во время переводных поверочных испытаний – при переходе от одного предмета к другому, из одного класса в другой и т.п.) для того, чтобы «с самой строгой разборчивостью» выявлять наиболее одаренных и только таковых удостоивать высокого звания Свободного художника.

Однако были и экстраординарные случаи присуждения консерваторских дипломов.

В первые десятилетия работы Общества диплома со званием Свободного художника, без экзамена, как признание творческих достижений, были удостоены несколько человек: сам А.Г. Рубинштейн и его педагог А.И. Виллуан [5], первый инспектор Московской консерватории К.К. Альбрехт («... членами экзаменной комиссии, в присутствии г. депутата от Правительства, и Советом гг. профессоров, на основании § 9 Инструкции, единогласно без экзамена был удостоен

звания свободного художника профессор и инспектор Консерватории К.К. Альбрехт, изъявивший, на основании § 19 Устава и § 7 Инструкции, желание держать экзамен на получение диплома на звание свободного художника ...» [8, с. 84]), Н.Д. Кашкин и Н.А. Губерт («Журнал заседания экзаменной комиссии, состоящий из Совета профессоров Московской консерватории и Депутата от Правительства. Присутствовали: председатель Директор консерватории Н.Г. Рубинштейн, Депутат от правительства Инспектор музыки Императорских московской театров Ю.Г. Гербер, профессора: П. Чайковский, А. Кочетова, Б. Вальзек, Г. Гальвани, И. Гржимали, В. Фитценхаген, Э. Лангер, А. Размадзе. Слушали: журнал Дирекции от 7 мая о поданных в оную прошениях Н. Губерта, и Н. Кашкина о допущении их к экзаменам на получение степени свободных художников, положили: зная артистическую и педагогическую деятельность и Николая Кашкина и Николая Губерта при Московской консерватории первого в течение десяти, а второго – пяти лет, признать их единогласно вполне достойными звания свободного художника не подвергая их предварительному экзамену») [14, с. 4]. Желание держать экзамен для получения диплома на звание Свободного художника также изъявил выдающийся деятель Харьковского РМО (руководил Отделением и учебными заведениями при нем) потомственный почетный гражданин И.И. Слатин. По этому случаю, как было заведено, экзаменная комиссия в присутствии г. депутата от Правительства, депутата от Председателя и членов местной дирекции единогласно постановила: «... зная артистическую и педагогическую деятельность г. Слатина в течение десяти лет, не подвергать его предварительному испытанию, а признать вполне достойным диплома на звание свободного художника, о чем ходатайствовать перед Высочайшим Покровителем Общества ...» [9, с. 56].

Процент дипломированных специалистов, выпускаемых Московской консерваторией, был относительно небольшим от общего числа воспитанников (0,5–1%). Многие завершали свое обучение даже без документа (по разным причинам), но все же общая численность образованных музыкантов росла из года в год, что свидетельствовало о подлинной общедоступности Московской консерватории, о создании в государстве нового *музыкального сословия*, о большом вкладе учебного заведения в инициированный Русским музыкальным обществом музыкально-просветительский процесс, устремленный к массовой аудитории.

1. *Адищев В.И.* Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX – начала XX века: теория, концепции, практика. М.: Музыка, 2007. 344 с.

2. *Глушкова О.Р.* Жизнь и деятельность Николая и Александры Губерт: по страницам неизвестных архивных материалов // Московская консерватория в

прошлом, настоящем и будущем: сборник статей по материалам междунар. науч. конф. к 150-летию Московской консерватории. М.: Московская консерватория, 2018. С. 482–493.

3. Глушкова О.Р. Об учебно-педагогической работе Московской консерватории РМО. Рукопись.

4. [Кашкин Н.Д.] Первое двадцатипятилетие Московской Консерватории. Исторический очерк профессора консерватории Н. Кашкина. М.: Высочайше утвержденное Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1891. 81 с.

5. Материалы, касающиеся Устава РМО и Консерваторий // Российский научный музей музыки (РНММ). Ф. 80. № 3569. С. 63.

6. Миронова Н.А. Музыкальное образование // История русской музыки: в 10 т. Т. 10 Б. 1890–1917-е годы / редкол.: Ю.В. Келдыш, Л.З. Корабельникова, Е.М. Левашев, М.П. Рахманова, В.В. Тетерина (ученый секретарь). М.: Музыка, 2004. С. 631–704.

7. Отчет Консерватории по учебной работе за 1914 г. 120 л. // Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 2099. Оп. 1. Ед. хр. 340.

8. Отчет Московского отделения Императорского Русского Музыкального Общества за 1876–77 год. М.: Типография Э. Лисснер и Ю. Роман, 1877. 157 с.

9. Отчет Московского отделения Императорского Русского музыкального общества за 1880–81 год. М., 1882. 137 с.

10. Отчет Московского отделения Императорского Русского музыкального общества за 1885–86 год. М., 1887. 183 с.

11. Первый Устав Музыкального училища. 17 октября 1861 г. // Из истории Ленинградской консерватории: материалы и документы. 1862–1917. Л.: Музыка, 1964. С. 11–15.

12. Письмо Н.Г. Рубинштейна основательнице Томского отделения Е.А. Дмитриевой-Мамоновой // РНММ. Ф. 78. № 474.

13. Письмо С.Ю. Некрасова К.К. Альбрехту // РНММ. Ф. 37. № 2373.

14. Протоколы и журналы заседаний Совета профессоров консерватории. 25 фев. 1874 – 30 мая 1877 гг. // РГАЛИ. Ф. 2099. Оп. 1. Ед. хр. 18.

Е.Г. Мещерина

Московский политехнический университет

ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОНИМАНИЕ НАРОДНОСТИ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ И СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА

Развитие музыкального образования в России, связанное с формированием национальной музыкальной школы, испытывало на себе влияние многих культурно-исторических факторов. Среди них важное место занимало понятие народности, входившее в утвержденную в начале 1830-х годов известную уваровскую формулу, согласно которой народное образование должно совершаться «в соединенном духе православия, са-

модержавия и народности». Одним из положительных следствий провозглашения официального статуса народности были многочисленные этнографические экспедиции, вдохновленные поисками «источника чистой народности».

Вместе с тем сама этнографическая деятельность этого времени была обусловлена существующими представлениями о народе, его положении и нравственном состоянии, пониманием народности в искусстве, которое широко дискутировалось в 1840-е –1850-е годы в литературно-философских кругах. Наряду с этим впоследствии справедливо отмечалось, что на постановку проблемы народности «как принципа» оказали влияние не только устремления «образованнейших» кругов российского общества, но и европейский либерализм, и философско-эстетические идеи романтизма, и заслуги европейских школ (прежде всего немецкой) в изучении фольклора.

Само включение народности в правительственную формулу образования, соседство с понятиями, олицетворяющими светскую и духовную власть, придавало понятию народности отчетливое политическое измерение, что сказалось на способах и формах изображения народа в истории, литературе, живописи, музыке. Именно политическим аспектом было обусловлено создание представлений о жизни народа, как в целом благополучной, имеющей некоторые патриархальные черты и определенную долю экзотики, подчеркивающей национальное своеобразие. Как отмечал А.Н. Пыпин в своей «Истории русской этнографии», «благочиние водворялось даже в старине», задним числом. Поэтому «история, чтобы явиться на свет Божий, также должна была подчищаться и подкрашиваться», а то, что уже никак не могло быть подкрашено, то совсем запрещалось [17, с. 385].

В целом диапазон понимания народности был чрезвычайно широк: от идентификации народа и его верований с язычеством, представлений о нем как «меньшем брате», жаждущем просвещения и нравственного совершенства – до отождествления народности с крепостным состоянием (реакционное чиновничество). В представления о народе входили также формулировки вроде «умственной беспомощности массы», «голос народа», высказывания о весьма расплывчато понимаемом «русском духе» и устойчивое отделение от народа не только высшего сословия, но и практически всей, считающейся образованной, части общества.

Различие представлений о народности, отношения к народу в связи с его особыми чертами на фоне просвещения и научного прогресса (сохранит ли просвещенный крестьянин свои традиционные черты?) входили в полемику двух известных идейных платформ этого времени – западников и славянофилов. Крестьянин виделся славянофилам «лучшим русским человеком» не только по причине своей патриархальной «не-

испорченности», но и как хранитель старых устоев, той простоты быта, которая способствует «простоте нравов». Такая оценка, в свою очередь, породила вопрос о месте просвещения, о восприятии новейших идей и достижений современной культуры, об их влиянии на далекую от новейших соблазнов «неиспорченную простоту» жизни.

В конце 1840-х годов, говоря о «народном духе», А.С. Хомяков утверждал, что искусство не есть произведение духа единичного, оно появляется как «произведение духа народного в одном каком-нибудь лице», поскольку в художнике действует и творит духовная сила народа [23, с. 146]. В отношении славянофилов к народу существовала, как известно, не только идеалистическая, но и практическая этнографическая сторона (собрания песен П.В. Киреевского 1860–1874 гг.), и политическая: известно, что Ю.Ф. Самарин был одним из участников подготовки правительственной реформы по освобождению крестьян.

Представления о народном творчестве («песня, сказка, дума») как «условных эпических формах, составляющих первую и драгоценную ступень искусства» были характерны для П.В. Анненкова, представляющего литературную критику либерального направления. Подчеркивая первостепенную важность для искусства понятия художественности, Анненков утверждал, что «художественность не может быть противопоставлена народности, так как последняя есть член второстепенный, подчиненный, и должна при своем появлении в искусстве находиться в зависимости от первой. Отдельно, без определяющей ее художественной формы, народность искусству не принадлежит, а принадлежит этнографии» [1, с. 354]. Эти слова стали пророческими для всего массива русских народных песен, былин и духовных стихов.

Синтезируя подход славянофилов и западников, отрицавших «этнографическую» точку зрения и саму возможность познания народа через его прошлое (Н.В. Станкевич), представители «пушкинского круга» в лице В.Ф. Одоевского полагали смыслом своей эпохи «слияние народности с общей образованностью», в чем проявлялась их вера в общечеловеческое значение соединения «русской стихии с культурным европеизмом» [18, с. 276]. Отсюда проистекали просветительские устремления Одоевского и его единомышленников в области народного образования, трудности осуществления которого во многом порождались официальной точкой зрения о возможных опасных последствиях народного просвещения. Полагая, что высшее музыкальное образование в России может успешно развиваться только с учетом собственного национального мелоса, Одоевский считал необходимым изучение фольклора, собирание песенных сокровищ (без искажений в угоду современной музыке), а также изучение древнего знаменного пения, которое звучало в храмах средневековой Руси. Он был убежден, что современной и будущей русской

музыке необходим «склад песен» той далекой эпохи, когда они еще не были «заражены иноземным духом» [7, с. 67].

Но если можно констатировать глубину понимания народности и нераздельного с ним патриотизма отдельных мыслителей, а также определенное совпадение благородных черт русского народа и аристократического поведения, подтвержденное русской классической литературой, то в целом разрыв между «обществом» и «народом» в XIX веке был совершенно очевиден. Именно он сыграл свою отрицательную роль в деятельности собирателей фольклора, которым подчас не удавалось преодолеть связанное с ожиданием для себя различных «дурных последствий» недоверие народных певцов к представителям образованного класса и особенно чиновников.

Новый импульс к обсуждению вопроса о народности получает в 1960-е годы в результате известной реформы по освобождению крестьян. В 1861 году, рассуждая о русских духовных стихах в связи со сборником В.Г. Варенцова, Ф.И. Буслаев предпринимает целый экскурс в обширную и неизведанную область, нашедшую отражение в понятиях «простого народа» и народности. Как и в наше время, понятие «народ», по мнению ученого, не имело ни определенного объема, ни содержания: «Где искать его – вблизи ли к нам в Москве и Петербурге, между фабричными и извозчиками, или где-то далеко в деревенской глуши за сохой и бороною? <...> За гражданской азбукой в немецкой воскресной школе с казенною указкою или за Часословом с раскольничьею лестовкою в обучении у старицы-мастерицы?» [5, с. 296]. Отметив сложившиеся к 60-м годам определенные традиции в отношении к народу – славянофильское, представляющее народ «в ореоле святости и всех добродетелей», и западническое, которое желая его обучать, боится «приступить к русскому медведю», – Буслаев замечает, что ведущим является представление о его «темном, непроходимом невежестве».

Действительно, одним из неотъемлемых качеств народа признавалась «наклонность к сверхъестественному», суевериям и магии. Эта убежденность в определенной степени касалась и представлений о народной музыке, и о русской музыкальной школе. В марте 1842 года в письме В.В. Стасову, сравнивая оперы «Жизнь за царя» и «Аскольдова могила», молодой А.Н. Серов настаивает на том, что «для русской оперы нужен *волшебный* сюжет – для того, чтобы развернуть все богатства нашей мифологии и выразить настоящий русский взгляд на природу» [19, с. 162].

При всех успехах в собирании памятников народного творчества уже в начале XIX века (издания сборников И. Прача, Кириши Данилова, И.П. Сахарова) большое значение имело состояние музыкального образо-

вания и направление векторов музыкальной жизни России этого времени. На уровне практического использования богатств народного мелоса вступало в противоречие как с недостаточным уровнем музыкального образования, так и со сложившейся традицией «салонной» музыки. На пути к принятию в профессиональную среду русского народного мелоса встала, как отмечали многие критики, прежде всего «итальяномания», царившая в большинстве столичных и провинциальных гостиных. Особенности музыкальных вкусов этого периода заставляли «исправлять» «грубые» народные напевы, чтобы приблизить их к «культурной публике».

Мысли Одоевского об отрицательном педагогическом значении заимствования итальянской музыки были близки и некоторым другим музыкальным деятелям его времени. Так, в статье Н.И. Захарова «Несколько слов о музыке и методе музыкального ученья в России», опубликованной в 1852 году (№ 2) в поединском «Москвитянине» за подписью «Н.З.» [16, с. 313–314], говорится о безмерной увлеченности среднего и высшего сословий России «обычаями, вкусами и стремлениями европейцев». Именно «пошлое желание» во что бы то ни стало казаться европейцем и породило, по убеждению автора, граничащие с полным равнодушием отсутствие интереса к собственной народной «задушевной песне». Вместе с тем «заучивание мотивов европейской музыки» незаметно убивает в российском образованном классе «врожденную способность чувствовать и понимать музыку родную». «До сих пор еще, – констатирует Захаров, – между русскими, даже между людьми довольно умными и учившимися тому и сему, есть еще такие, которые без полунасмешливой улыбки, без двусмысленной гримасы не могут смотреть на все самобытное русское и не могут слышать коренных наших песен, находя их слишком грубыми, слишком тривиальными и годными только для мужиков, лакеев и горничных» [6, с. 325].

Вполне разделяя мысль Одоевского о том, что ничто так не передает дух и характер народа, как его национальный мелос, подлинные, а не «улучшенные» собирателями, песни, Захаров указывает на практическую причину таких искажений: чтобы «попасть в салон» русская народная песня должна быть представлена в привычном «итальянском» виде. «Известно также, – поясняет он свою мысль, – что в нашем так называемом *порядочном* обществе поются только итальянские арии, французские романсы и некоторые русские песни новейшего изделия; что же до коренных русских песен, то они изгнаны почти совершенно» [6, с. 325]. Песни и романсы «новейшего изделия», принадлежащие композиторам, чей талант общепризнан, несмотря на то, что они «в большом ходу», представляют собой, по убеждению Захарова, не что иное, как более или менее удачное подражание настоящим русским мотивам, а не воспроизведение, в духе русского народа и имеют характер «неопределенный». Рас-

смаатривая черты народности как эстетического понятия, он справедливо подчеркивает связь самобытной русской мелодики с характером русской речи, нераздельность слова и интонации в русских народных песнях. По его убеждению, воспроизвести русские мелодии в «русском духе» было дано только М.И. Глинке, «избраннику» в деле национального искусства, «вполне русскому по душе» и европейцу по музыкальному образованию.

Захаров признает, что для введения русских народных песен в процесс образования необходима их нотная запись, что требует особой «искусной руки», редкого соединения таланта и знания. К сожалению, высказанное им пожелание музыкальным деятелям издать «*полное и верное собрание наших родных напевов*», которое стало бы «кодексом народной музыки» и «источником грандиозных музыкальных идей», осуществилось лишь отчасти, несмотря на серьезные успехи этнографии, добросовестный подход к делу (указание в сборниках песен их источников – имен, места проживания и даже манеры исполнения народных певцов) и значительное количество изданий русского музыкального фольклора.

Через десять лет после выхода статьи Захарова Одоевский в письме к П.А. Бессонову, издателю сборника стихов «Калики переходные» (М., 1863), продолжает настаивать на необходимости изучения «наших старинных напевов, как они сохранились в народе (по крайней мере, у тех народных певцов, которых ухо еще не испортилось влиянием итальянской музыки, входящей в народ посредством театра и шарманок)» [11, с. I]. Он указывает на отличия русской народной и западноевропейской музыки со стороны теоретической, профессиональной. По его словам, именно исключение интервалов сексты и септимы придает нашей великорусской мелодии ту «особую трезвость и важность», которые так резко отличают наши напевы от западных, в особенности от итальянских. Искажения народных напевов допускают те собиратели, которые стремятся «подсластить их мнимую суровость сикстою и септимою (в чем грешны и Прач, и Шпревиц, и Кашин, и в особенности Варламов)» [11, с. VIII]. В дневнике писателя встречаются заметки по поводу произведений, созданных якобы на «русской народной основе». Так, 13 марта 1867 года он записывает: «Кашперов привозил мне партитуру своей «Грозы» – мы с ним ее разыграли – талант, знание оркестровки, *идеализация русских песен не как они в народе, но как перешли в гостинные*» [12, с. 229].

Подобные процессы были ранее характерны и для записи народного эпоса, когда собиратели-этнографы старались их «облагородить». В качестве литературного аналога «улучшения» русских народных песен Одоевский в одной из своих статей приводит небольшой, но весьма яркий по своей доступности пример «пересказа» древнерусского текста, в котором не только изменяется ритм, но и происходит утрата необходимой исторической дистанции и самого характера древнего сказания: когда вместо

И будут во граде во Киеве/ Со своею дружиною доброю – пишут: «Затем в сопровождении воинства/ Они отправились в Киевскую губернию» [13, с. 491].

Наряду с неприемлемыми для записи народных мелодий интервалами сексты и септимы Одоевский видит причину искажений народных песен в «прокрустовом ложе симметричного ритма», уродующем их ритмическую основу. Отрицательно характеризуя деятельность в этой области Варламова и Гурилева («итальянские фразы на Нижегородский лад»), он видит отсутствие музыкального вкуса во всей стихии популярного городского романса, далекого от подлинного народного мелоса. Критическое отношение к городской демократической песенности, которая начала распространяться уже со второй половины XVIII века, было также характерно для А. Серова, В. Стасова, Н. Кашкина, Н. Финдейзена и других музыкальных критиков этого времени.

Во многом для решения задачи собирания и соответствующей, не искажающей их, записи народных песен Одоевский организовал у себя дома в начале 1960-х годов курс лекций по основам музыкального искусства для посетителей его музыкально-литературных собраний. О своем намерении научить слушателей музыкальной грамоте для того, чтобы они могли «всякую музыку записать, как записывают слышимые слова», он сообщал в письме М.П. Погодину от 14 января 1863 года [5, с. 17]. Эту же цель преследовала составленная Одоевским на основе прочитанных лекций «Музыкальная грамота или основания музыки для не-музыкантов», в предисловии к которой он указывал на необходимость изучения древнерусских музыкальных рукописей, популяризации имен Ивана Шайдунова, Александра Мезенца, Тихона Макарьевского и высказывал просьбу сообщать все встречающиеся сведения из этой области. «Повторяю еще раз, – обращается он к своим читателям, – во имя Русской науки, мою усерднейшую просьбу ко всем, у кого, или в чьем ведении, находятся подобные рукописи, сообщать хоть какие-либо сведения о сих драгоценных памятниках, или печатно через газеты, или письменно в Общество Древнего Русского Искусства (в Москву – в Музей)» [14, с. 7]. Задачу своего труда Одоевский видел в разъяснении некоторых характерных особенностей русских народных мелодий, «столь резко» отличающихся от музыки западной, которой «наперекор истории и изяществу» так усердно старается подражать «большая часть наших перелагателей и так называемых регентов».

Союзником Одоевского в оценке народных песен как великого достояния русской культуры был В.В. Стасов, который советовал обязательно познакомиться с ними своему кумиру – Л.Н. Толстому. Выступая против искажений древних мелодий на итальянский лад, он подчеркивал, что они «изумительны и истинно гениальны» только в их настоящем на-

циональном виде [21, с. 226]. Поэтому заслугу романтизма – Бетховена, Шопена, Листа, Глинки – он видел в привнесении элементов национальных, в объединении восточного и западного начал, интересе к древним музыкальным формам. Недостаток же западноевропейской музыки – в потере национального корня, в том, что над народными песнями французов, немцев, итальянцев, англичан «прошла нивелирующая коса европейской культуры» [22, с. 649].

Искажение русских народных песен «в угоду гостиным» обращало на себя внимание и других исследователей. В статье, посвященной музыкальной культуре славян, А.Н. Веселовский констатирует, что «на глазах у всех, песни, благодаря разным влияниям, уродуются, вянут, исчезают вовсе, и люди, посвящающие себя открытию их, принуждены уже углубляться в леса далекого севера или востока, где сохранились в первобытной простоте старинные сказания. Уже близ больших городов редко услышишь настоящую народную песню: ее место заняли извозчицы, солдатские, лакейские песни, пропитанные стилем рестораций, прихожей, фронтального остроумия» [3, с. 161].

Очевидно, что культ итальянской музыки в России, созданный столичной аристократией и «образованной публикой», имел различные ракурсы и последствия не только в концертной жизни, но и в сфере музыкального образования и самом «духе» музыкальных учебных заведений. В одном из писем к Стасовым А.Н. Серов сочувственно передает слова Глинки о «нестерпимой» примитивности так называемых концертных и салонных пьес, в которых инструмент должен петь то же самое, что поет голос: по мнению композитора, «продолжительная пьеса для одного *инструмента* есть *нелепость*, *говор* без значения, слова, фразы *без мысли*». Серов вполне разделяет и мнение Глинки о ставшей следствием музыкальной необразованности «итальяномании» русской аристократии: «Рассчитывая на опошленный вкус своих слушателей итальянцы без зазрения совести кладут в десять опер то, что могло быть у места только в *одной*, и беспрерывно себя повторяют» [19, с. 204].

Открытие Петербургской и Московской консерваторий, будучи, несомненно, явлением весьма важным, прежде всего, для столичной жизни, казалось недостаточным для развития музыкального образования в России в целом. А.Н. Веселовский констатировал в 1866 году, что «у нас на 75 миллионов две консерватории и два музыкальных общества, что доселе все преподавание музыки и пения остается в руках иностранцев, что наши оркестры сплошь почти иноземные» и при этом по закону «касты», в них «допускаются лишь *свои*» [3, с. 155].

Вместе с тем о сложной ситуации в области музыкального образования говорит и тот факт, что само открытие А.Г. Рубинштейном в 1862 году Петербургской консерватории имело своих критиков в лице Стасова

и представителей балакиревского кружка, полагавших, что в консерваториях (как вообще в художественных заведениях, в отличие от научных) невозможно воспитание истинных талантов. Стасов был уверен в том, что создание консерваторий не только свидетельствует об упадке музыкальной культуры в стране, но и вредит национальному чувству музыкантов, воспитывая их в общеевропейском космополитическом духе. «Консерватории в Италии и Франции, – утверждал критик, – не подняли музыкального уровня страны, в Германии великие музыкальные эпохи *предшествуют* заведению консерваторий и все лучшие таланты воспитывались вне консерваторий» [22, с. 662].

Поэтому в том же 1862 году в Петербурге усилиями М.А. Балакирева, Г.Я. Ломакина и Стасова была, как известно, создана Бесплатная музыкальная школа (просуществовала до 1917 года), в основу которой была положена пропаганда произведений русской и мировой музыкальной классики. По словам С. Волкова, в школе Балакирева, противостоящей «в неравном бою» щедро финансируемым Императорскому Русскому Музыкальному Обществу и консерватории, не только безвозмездно преподавали основы музыки бедным студентам, служащим и ремесленникам, но также давали и регулярные концерты с программами русских композиторов [4, с. 110].

В связи с открытием в обеих столицах консерваторий представляет интерес сравнение характера деятельности возглавляющих их А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, опубликованное в газете «Музыка и Театр» (1867/68. № 15) А.Н. Серовым. Отметив, что в Петербурге «диктатором и властителем всего дела» был А.Г. Рубинштейн, Серов указывает, что его взгляды как композитора «шли по следам Мендельсона и Шумана» и были крайне односторонни. В результате вся деятельность консерватории и Русского Музыкального Общества была далека и от современных музыкальных явлений («вагнеризма», который поддерживал Серов), и от «народного элемента», что, как следствие, порождало пренебрежение к русским музыкальным деятелям.

Подчеркнув, что закваска, положенная А. Рубинштейном в основание деятельности РМО в Петербурге, «еще долго не выведется», Серов указывает на недостатки преподавания истории музыки в Петербургской консерватории. «Одна из само-важнейших отраслей музыкальной науки “история музыки”, – возмущается Серов, – была при Антоне Рубинштейне препоручена в Консерватории одному виолончелисту, который вряд ли и слышал когда-нибудь о такой науке, – а теперь – без Рубинштейна – преподавателем истории музыки явился кто-то совсем неизвестный, рекомендовавший себя в газете “Голос” бледным музыкальным фельетоном, самого “ретроградного” свойства» [20, с. 226]. Что же касается необходимой для преподавания «книжной» деятельности, то, по словам

критика, с 1862 года Петербургская консерватория «не заявила себя *ровно ничем*».

По мнению Серова, положительные последствия имело то, что возглавляющий Московское отделение РМО Н.Г. Рубинштейн, в отличие от своего брата А.Г. Рубинштейна, не является ни европейской знаменитостью, ни композитором. Н.Г. Рубинштейн, отличный пианист и дирижер, известен только в Москве. Но он, по убеждению Серова, «именно такой деятель, такой проводник музыкального просвещения, какой на его месте требуется самим делом». Как глава Московского отделения РМО, он собрал «около себя не одних только московских немцев-музыкантов», но и привлек в круг деятельности РМО все наличные русские силы «с задатками пользы для музыкального просвещения». К успехам Московской консерватории Серов относит организацию необходимого для русской музыки класса церковного пения во главе с профессором Д.В. Разумовским, издавшим к тому же первый учебник богослужебного пения, и преподавание истории музыки Г.А. Ларошем, известным своими «блистательными статьями по музыкально-исторической критике», которые сделали бы честь «профессору зрелому, знаменитому и передовому». Петербургская консерватория проигрывает Московской и в области переводов и издания практических методических пособий: «Тогда как на стенах Петербургской Консерватории красуется только объявление о плохой книге Шлютера, жалко переведенной г. Бесселем <...> – профессор Московской Консерватории П.И. Чайковский очень исправно перевел весьма хорошее (с практической стороны) французское “Руководство к инструментровке”» [20, с. 227].

Ранее свой вклад в просвещение и музыкальное образование не только в столице, но и в провинции (о чем заявляли сами издатели) стремился внести журнал «Музыкальный и Театральный Вестник», который выходил один раз в неделю в течение 1857 года (всего вышел 51 номер), и был в 1858 году переименован в «Театральный и Музыкальный Вестник» (как можно предположить, по причине большей насыщенности жизни театральной).

Заявив в духе славянофильского решения проблемы народности и личного творчества, что «искусство есть дело народное, потому что вытекает из народных сил», автор редакционной статьи первого номера журнала (псевд. *Театрал*), подчеркивает, что таланты, «вступающие на свое поприще» должны понимать назначение «истинного образования».

Именно в таком направлении проходила деятельность на страницах «Музыкального и Театрального Вестника» польского композитора и концертирующего пианиста (журнал упоминает о его выступлениях в Варшаве), ученика Дж. Филда, А. Контского. Будучи известным в Петербурге музыкальным педагогом, Контский регулярно публиковал в журнале па-

раграфы из своего труда «Изложение методы фортепианной игры», который был обращен, прежде всего, к преподавателям женских пансионов, провинциальным учителям и «матерям семейств», которые сами обучают своих детей игре на фортепиано.

В «Объяснительной записке» к своему труду автор в качестве доказательства талантливости «всех славянских племен» в области инструментальной музыки и пения приводит примеры высокого уровня исполнительства, которым отличались хорошо ему знакомые оркестр графа Григория Кушелева-Безбородко, капеллы графа Шереметьева и князя Юсупова в Петербурге. Особенно важными Контскому представляются примеры музыкальных успехов в провинции: с особым чувством он упоминает капеллу Пензенского губернатора Пенчалидзева, которая «истинно мастерски» исполняет симфонии великих композиторов – Бетховена, Моцарта, Гайдна и др. «Этот оркестр, – утверждает автор, – один из лучших, какие мне доводилось слышать у русских вельмож, и даже в столицах он мог бы доставить истинное удовольствие» [8, с. 3]. Кроме того, Контский упоминает об оркестре г. Бахметьева в Саратове и оркестре Тамбовского губернского предводителя г. Лиона, состоящих из множества талантливых музыкантов, которые могли бы стать «европейскими знаменитостями, если бы имели *хороших учителей* и получили правильное образование».

Успешность своей «методы», имеющей целью «протянуть руку» начинающим музыкантам, Контский видел в том, что она базируется на его «опытности», имеющей две стороны: знание приемов игры великих пианистов, которых он «имел счастье *лично* знать и очень часто слышать», а также его «собственную опытность» композитора и исполнителя. Автор был уверен в том, что его знания помогут тем, кто не имеет возможности путешествовать и слышать великих мастеров, «усовершенствоваться в исполнении пьес и играть их совершенно правильно и изящно». В России, где было «по крайней мере 30 тысяч учителей фортепианной игры», его особое сочувствие вызывают не педагоги Петербурга, Москвы, Варшавы и Вильно, которые без труда могут достать новые сочинения лучших композиторов и слышать знаменитых виртуозов («что вообще очень полезно»), а преподаватели музыки, «учащие по возможности добросовестно», в таких городах, как Тамбов, Казань, Пермь, Оренбург, Тобольск или Иркутск.

Наряду с публикациями Контского журнал предлагал необходимые, по мнению издателей, для музыкального просвещения публики отрывки из книги капельмейстера Бельгийского короля и директора Королевской Консерватории в Брюсселе г. Фетиса под пространственным названием «Общепонятное изложение главных оснований музыкального искусства или краткое объяснение всего, что нужно знать, чтобы судить об этом ис-

кусстве, не имея в нем глубоких познаний и не будучи музыкантом» [9, с. 42–44]. В целях просвещения журнал имел также такие рубрики, как «Иностраный вестник» (информация о концертах в европейских столицах создавала весьма занимательную для современного читателя картину музыкальной жизни, ее характера и нравов) и «Замечательные певицы» (в первых номерах – о певице Мопень, отличающейся экстравагантным поведением).

К чести журнала следует отнести публикацию «Неизданных писем Бетховена», адресованных Цельтеру (февраль–март 1823 года), в примечаниях к которым говорится об особых глубоко уважительных (до жертвенности) отношениях Бетховена и его менее известного композитора-современника [10, с. 76–77]. Раздел «Новоизданные музыкальные сочинения» наряду с зарубежными изданиями обращал внимание и на такие произведения, как романс «Не горюй, не тоскуй» на стихи Кольцова, музыку к которому сочинил «с истинным вдохновением» композитор-любитель граф Григорий Кушелев-Безбородко [9, с. 50], об оркестре которого упоминал Контский.

Несмотря на предпринимаемые усилия, музыкальное образование в России середины XIX века испытывало многие трудности. Особенно неприглядную картину, судя по воспоминаниям тогдашних музыкальных деятелей, представляло качество и профессиональная подготовка учителей музыки в провинции. Так, А.Н. Веселовский вспоминает подвизавшуюся на этом поприще в одном из уездных городков неподалеку от Москвы трагикомическую личность – бедного учителя музыки, известного под именем Валетка, данным ему каким-то помещиком из гусар предположительно за сходство с его любимой собакой. «Карьера» незадачливого учителя слагалась из нескольких эпизодов: служба в крепостном оркестре, после которого, выйдя на волю, он «наскоро» выучился играть на фортепиано пять-шесть танцевальных пьес и маршей, что и стало основой для преподавания музыки в помещичьих и купеческих домах уезда. Примечательно то, что при всей несерьезности фигуры Валетки, над которым все потешались и, как правило, не доплачивали за уроки, у него учились все, «начиная от дочерей предводителя до франта *непременно* в земском суде». Карьеры провинциальных учителей музыки могли быть еще более причудливыми. Веселовский вспоминает «итальянца с черными глазами и бородкой», превратившегося из курьера при богатом помещике в парикмахера и затем в музыканта: «теперь он один из самых модных учителей музыки и пения в большом университетском городе, дает концерты, имеет некоторое состояние etc. etc.» [3, с. 156].

Говоря о талантливых музыкантах, родившихся не в столице, Веселовский обращает внимание на практически непреодолимые трудности не только в деле их профессионального обучения, но и в устройстве на

работу в театральных труппах, в которых обычно «все места заняты» и, как правило, иностранцами. Сожалея об утрате бывших «в старину» барских крепостных оркестрах, «из которых почти единственно и выходили таланты, какими провинция еще заявляла о себе в музыкальном деле», автор констатирует: «искони капельмейстеры наши немцы, большая часть солистов – иностранцы, слава лучших учителей музыки остается за иностранцами; мода требует иностранного заглавия, иностранного имени» [3, с. 157]. Отметив как положительное явление включение в новый Устав народных школ в качестве «классных предметов и пения», Веселовский справедливо полагает, что проблема состоит в том, кому достанется его преподавание, «какие будут введены учебные пособия и методы». За неимением хороших учителей хорового пения автор предлагает обратиться к помощи чешских музыкантов, «как людей с опытностью в этом деле, приобретенную в бесчисленных певческих обществах их родины» [3, с. 160].

На причины «малого развития» теоретических знаний о музыке в России ранее со знанием дела указывал уже упоминаемый критик Н.И. Захаров, принадлежащий по роду своей деятельности к музыкально-театральной среде. Отметив, что музыка уже давно входит в состав образования «каждого порядочного человека» и что обучение музыке введено не только во все частные, но и в казенные учебные заведения, он подчеркивает распространение того ложного мнения, «будто теоретическая музыкальная часть не может в одно и то же время идти наравне с практической». Обычно полагают, что теория может идти только вслед за практикой, в связи с чем и сами учителя музыки «хлопочут, по большей части, только о механизме игры», не уделяя должного внимания пониманию исполняемой музыки. Причиной отставания теории музыкального искусства, по мнению Захарова, является и отсутствие методических пособий, «элементарного курса музыки, изложенного просто, кратко, но полно и доступно» [6, с. 327].

Этой же темы касался и А.Н. Веселовский, затронувший проблему восприятия сложившейся в музыкальном искусстве итальянской терминологии. При этом он отмечал, что, несмотря на обилие появившихся в последнее время переводов с иностранных языков, по музыке не переведено ни одного дельного руководства, ни монографии. «Если недостаток сбыта, – продолжает автор, – пугал издателей, то прямая обязанность разных музыкальных обществ наших, даже с пожертвованием капитала, заняться изданием научных сочинений по музыке, которые могли бы служить пособием в консерваториях и открыли бы возможность музыкально-теоретического образования для незнакомых с иностранными языками» [3, с. 158].

В целом двойственность последствий официально провозглашенной народности проявлялась в том, что с одной стороны, этим был во многом

обусловлен расцвет этнографии, которая, в свою очередь, питала патриотические настроения и «изыщную словесность», предоставляя материал для популярных исторических романов и «нравоописательных повестей». С другой стороны, политическая составляющая уваровской формулы проявлялась в «строгой опеке» всех этих материалов и описаний, подгоняющей их к изображению народной жизни в «красках патриархальной простоты и идиллического благополучия», что причиняло значительный вред создаваемой картине народной жизни, заставляя иногда самих собирателей изменять первоисточник для благой цели его публикации. Несомненно и то, что на запись народных песен (как и на всю этнографию вообще) накладывались представления о народе и о народности в искусстве – иногда романтические, а иногда патриархальные в духе «сентиментальной фальши» или презрительно-снисходительные. Имели место также и цензурные соображения. Так, подвергались «строжайшему цензурному рассмотрению», исключаяющему печатание в периодических изданиях, «сочинения, относящиеся к смутным явлениям нашей истории, как то: ко временам Пугачева, Стеньки Разина и т.п. и напоминающие общественные бедствия и внутренние страдания нашего отечества, ознаменованные буйством, восстаниями <...> неуместные и оскорбительные для народного чувства» [17, с. 385].

По всем названным причинам долгое время сохранялись и проблема самого отношения к народному мелосу, и задача аутентичной записи народных песен.

Наиболее строгие требования к подлинности при записи народных песен выдвигались Одоевским, который в «Письме к издателю об исконной великорусской музыке» признавал: «На беду, в способе верного и точного записывания наших старинных напевов я расхожусь едва ли не со всеми донныне их собирателями, а потому считаю долгом изложить здесь вкратце те основания, которые выработались у меня более нежели 20-летним (без всякой заранее предпосланной теории) изучением наших старинных напевов, как они сохранились в народе <...>, а равно и наших старинных рукописей о музыке, находящихся в Санкт-Петербургской Публичной библиотеке, в собрании Погодина, Сахарова (ныне у графа Уварова) и собственно мне принадлежащим» [15, с. 276]. В противовес бытующему рецепту создания «русской народной» музыки: какая-нибудь из народных песен, «да подпущено много минора», – Одоевский выдвигает тот духовно-психологический критерий народности в музыкальном искусстве, который может быть под силу только особому таланту: «Дело не в том, чтобы перенести в какое-либо сочинение народный напев, а нечто гораздо труднейшее: переноса, или не переноса его, *воспроизвести в себе тот процесс, посредством которого, с незапамятных времен, творилось русское народное пение – сочинителями безымянными*» [15, с. 319]. Эта

задача была выполнена, по его убеждению, только М.И. Глинкой, для доказательства гениальности которого Одоевскому, как известно, пришлось приложить немало усилий.

1. *Анненков П.В.* О значении художественных произведений для общества // Русская эстетика и критика 40–50-х годов XIX века / подгот. текста, вступ. статья и примеч. В.К. Кантора и А.Л. Осповата. М.: Искусство, 1982. С. 345–368.

2. *Буслаев Ф.И.* О литературе. Исследования. Статьи / сост., вступ. статья, примеч. Э. Афанасьева. М.: Худож. лит., 1990. 512 с.

3. *Веселовский А.* Музыка у славян // Русский вестник. 1866. № 7. Июль. С. 93–163.

4. *Волков С.* История культуры Санкт-Петербурга. М.: Эксмо, 2005. 672 с.

5. *Глушченко Г.С.* В.Ф. Одоевский и русская народная песня. Минск: Высшая школа: Белорусская гос. консерватория, 1966. – 18 с.

6. *Захаров Н.И.* Несколько слов о музыке и методе музыкального ученья в России // Музыкальное наследство. М.: Государственное музыкальное изд-во, 1962. Т. I. С. 323–329.

7. *Казанский Е.И.* Музыка в Москве // Москва в ее прошлом и настоящем: в 12 вып. М.: т-во «Образование», 1909. Вып. XI. С. 60–90.

8. *Контский А.* Объяснительная статья Антона Контского к его «Изложению методы фортепианной игры» // Музыкальный и Театральный Вестник. 1857. № 1. С. 3–4.

9. Музыкальный и Театральный Вестник. 1857. № 3. С. 42–44.

10. Музыкальный и Театральный Вестник. 1857. № 5. С. 76–77.

11. *Одоевский В.Ф.* Письмо к издателю об исконной великорусской музыке // Калики переходные: сборник стихов и исследование П.А. Бессонова. Т. 2, вып. 5. М.: в тип. Лазар. инст. вост. яз., 1863. С. I–XI.

12. *Одоевский В.Ф.* Текущая хроника и особые происшествия. Дневник В.Ф. Одоевского. 1859–1869 // Литературное наследство. Т. 22–24. М.: Журн.-газетное объединение, 1935. С. 79–308.

13. *Одоевский В.Ф.* Мирская песня, написанная на 8 гласов крюками с кино-варными пометами // Труды I Археологического съезда в Москве 1869 г. Т. I / под ред. гр. А.С. Уварова. М.: в синод. типогр., 1871. С. 481–491.

14. *Одоевский В.Ф.* Музыкальная грамота или основания музыки для немусыкантов. М.: Изд. Я.О. Орла, 1868. 27 с.

15. *Одоевский В.Ф.* Музыкально-литературное наследие. М.: Государственное музыкальное изд-во, 1956. 729 с.

16. *Протопопов В.В.* Статьи музыкального критика «Н. З.» // Музыкальное наследство. М. Государственное музыкальное изд-во, 1962. Т. I. С. 313–323.

17. *Пытин А.Н.* История русской этнографии: в 2 т. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1890. Т. I. 424 с.

18. *Сакулин П.Н.* Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский, мыслитель – писатель. Т. I, ч. I–II. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1913. 522 с.

19. *Серов А.Н.* Письма к В.В. и Д.В. Стасовым / публ. А.А. Гозенпуда и В.А. Обрам // Музыкальное наследство. Т. I. М.: Государственное музыкальное изд-во, 1962. С. 65–312.

20. Серов А.Н. Учено-музыкальная деятельность Московской Консерватории // Музыка и Театр: газета специально-критическая. 1867/1868. № 15. С. 225–229.

21. Стасов В.В. Письма к деятелям русской культуры: в 2 т. М.: Наука, 1967. Т. 2. 320 с.

22. Стасов В.В. Собр. соч.: в 4 т. (1847–1886). СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1894. Т. I. 768 с.

23. Хомяков А.С. О возможности русской художественной школы // Русская эстетика и критика 40–50-х годов XIX века. М.: Искусство, 1982. С. 126–150.

Б.Б. Бородин

Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского

В.И. САФОНОВ И ЕГО УЧИТЕЛЯ: К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВЗГЛЯДОВ НА ФОРТЕПИАННОЕ ИСКУССТВО

Вопрос о преемственности художественных и педагогических принципов, идущих от учителя к ученику, не имеет простого решения. Г.Г. Нейгауз, заочно полемизируя с А. Шнабелем, заявившим в беседе со студентами и преподавателями Московской консерватории, что для человека, которому *суждено* быть художником, почти безразлично, хорошо или плохо его учили на первых порах, резонно заметил, что «хорошая школа во всех случаях лучше плохой». При этом Генрих Густавович признавал, что все же «в высказывании Шнабеля доля правды есть несомненно» [35, с. 199].

Действительно, ученик – это не сырой, бесформенный и податливый материал, способный по желанию учителя принять какой угодно облик. Самые лучшие намерения наставника, соприкоснувшись с природными задатками воспитанника, могут дать неожиданный результат. И это хорошо осознавали выдающиеся мастера фортепианной педагогики – достаточно вспомнить броский афоризм Л.В. Николаева: «Всякая школа есть то, от чего человек уходит» (цит. по: [4, с. 26]). Соглашаясь с этим афоризмом, нельзя не заметить, что, вероятно, зрелый художник скорее *развивает* в индивидуальном направлении то, что им было получено от своего учителя, нежели полностью *отторгает* все, некогда освоенное. Кстати, это подтверждает и сам Николаев, писавший в очерке о Сафонове: «Многое из того, что я сейчас делаю и говорю, унаследовано мною от моего учителя» [36, с. 383].

Когда в формировании молодого музыканта участвуют несколько крупных художественных фигур, как это произошло в случае с В.И. Сафоновым, наблюдается более сложная картина. Здесь легко впасть в искушение механистических параллелей, выстраивая целое по «мето-

ду» гоголевской Агафьи Тихоновны, когда, условно говоря, губы Никанора Ивановича приставляются к носу Ивана Кузьмича, а к развязности Балтазара Балтазарыча прибавляется дородность Ивана Павловича. Бесспорный потенциал автодидакта, наглядно проявившийся у В.И. Сафонова на дирижерском поприще, освоенном им практически самостоятельно (см.: [5]), позволяет утверждать, что ему было *суждено* стать художником, – то есть главное условие Шнабеля выполнено. С учителями Сафонову также повезло: он получил хорошую школу, которая, как мы помним, «лучше плохой», а развивать хорошее гораздо продуктивнее, нежели избавляться от плохого. Осталось только, основываясь на примере Сафонова, принять или опровергнуть комментарий Нейгауза, что в исходных словах Шнабеля о предрешенности пути настоящего артиста «доля правды есть несомненно». Поэтому, насколько возможно, попробуем проследить эту полифонию прямых и косвенных пересекающихся воздействий, оставивших след в самобытном, масштабном и противоречивом феномене, каким, безусловно, является Василий Ильич Сафонов.

Первым учителем Сафонова стал Александр Иванович Виллуан (1808–1878) – ученик известного композитора, пианиста и педагога Франца Ксавера Гебеля¹. К 1865 году, когда начались уроки с Сафоновым, Виллуан был уже весьма авторитетным преподавателем, заслужившим высокое реноме работой в провинции и обеих столицах. Краткую и емкую характеристику личности Виллуана дал в своих «Автобиографических рассказах» его самый знаменитый воспитанник – А.Г. Рубинштейн: «У Виллуана была хорошая постановка рук и хороший звук. Он очень заботился о звучности фортепьяно. Это была фильдовская школа. Он был одним из лучших [его] учеников², но сам он играл solo мало. Основу он дал мне самую прелестную, фундамент такой, с какого мне нельзя уже было упасть. Все это сделал он! Во всю мою последующую жизнь я не встречал лучшего педагога. <...> Он установил известные требования, применял их ко мне, и они, действительно, оказались самыми лучшими из тех, которые могли только быть. В занятиях он был терпелив. Он сделался для меня более чем другом. Во мне он видел свою будущность. Он заинтересовался мною и принял на себя все мое музыкальное воспитание, и он действительно воспитывал. <...> Виллуан почти ежедневно со мной занимался. Это были не уроки, а, повторяю, музыкальное воспитание, и сам Виллуан находил в них наслаждение и отдых» [39, с. 67].

К регулярным занятиям на фортепиано Сафонов приступил в тринадцатилетнем возрасте. Такое позднее для потенциального профес-

¹ Франц Ксавер Гебель (Franz Xaver Gebel; Фюрстенау, 1787 – Москва, 1843) – ученик Г.И. Фоглера и И.Г. Альбрехтсбергера, с 1817 года обосновавшийся в Москве.

² В комментариях к этим словам А.Г. Рубинштейна Л.А. Баренбойм пишет: «Проверить правильность этого сообщения не удалось. Возможно, что Рубинштейн хотел лишь обратить внимание на близость школы Виллуана школе Фильда» [39, с. 209].

сионала начало обучения компенсировалось осознанностью избрания подростком сферы своей будущей деятельности и страстной увлеченностью музыкой. В «Жизнеописании В.И. Сафонова, составленном его дочерью», сообщается: «Родительский выбор [преподавателя] совершенно ошастливил Василия, большего он и желать не мог. Одна только мысль, что он будет заниматься у учителя Антона Рубинштейна, которым восхищался, приводила его в восторг. Василий приступил к занятиям с огромным энтузиазмом и целеустремленностью» [25, с. 42].

В характеристике, данной Рубинштейном, уже просматриваются основные точки соприкосновения педагогической манеры Виллуана с краеугольными установками будущей преподавательской деятельности Сафонова. Прежде всего, это широкий, подлинно профессиональный подход к урокам фортепиано как к *средству воспитания музыканта*. Во-вторых – неподдельный интерес преподавателя к личности подопечного, умение найти наилучшие пути для развития его пианизма и звуковой фантазии. Многочисленные подтверждения сказанному содержатся в воспоминаниях учеников Сафонова. Например, Д.С. Шор свидетельствует: «Сафонов не ограничивался обучением игры на фортепиано. Он обнаруживал огромное понимание значения искусства, глубоко и искренне любил его, умел ценить красоту всех эпох и времен и благодаря своей образованности раскрывал перед нами новые горизонты» [50, с. 195]. По словам А.Ф. Гедике, Сафонов сразу замечал недостатки ученика, «знал, как взяться за это, чтобы это исправить. И у всех, кто был в его классе, за три-четыре месяца физиономия игры менялась совершенно» [12, с. 282]. Было бы опрометчиво утверждать, что упомянутые качества и умения Сафонов унаследовал *именно* у Виллуана, но также трудно отрицать прослеживающиеся черты преемственности между учителем и учеником. Вполне возможно, что преподавательский стиль первого педагога оказал определенное воздействие на восприимчивого подростка, в формирующемся профессиональном сознании³ которого на основе личного опыта обозначился образ идеального наставника.

Л.А. Баренбойм в монографии о А.Г. Рубинштейне, высоко оценивая практическую сторону педагогики Виллуана, довольно критически отзывается о его печатном методическом труде – «Школа для фортепиано»⁴. Исследователь пишет: «Не всякий педагог, умеющий хорошо *учить*, умеет также хорошо *описать* метод своей работы. Во

³ В социальной психологии под профессиональным сознанием понимается «системное образование, предметом отражения которого выступает конкретная профессиональная деятельность и функцией которого является регуляция данной сферы социальной активности человека» [47, с. 105].

⁴ «Школа для фортепиано», впервые изданная в 1863 году, была принята в Петербургской консерватории в качестве официального руководства [11]. См. также ее современное переиздание [10].

всяком случае, Виллуан этим умением не обладал. Написанная им фортепианная школа при поверхностном с ней ознакомлении могла показаться малоинтересной и даже схоластичной» (курсив автора. – Б. Б.) [2, с. 28]. Вердикт Баренбойма представляется излишне суровым. Что же считать схоластичностью? Если категоричность предписаний, заметную в разделах об аппликатуре, постановке рук и посадке за инструментом, то она, действительно, присутствует в данном пособии. В частности, правила, изложенные в параграфе «О действии пальцев, кистей рук и локтей во время игры» содержат строгую пометку: «Sine qua non» [11, с. 41], то есть являются «непременным условием». Настоятельный тон рекомендаций характерен для многих практических руководств середины XIX столетия, и «Школа» Виллуана здесь не является исключением. Но в ней полностью отсутствуют указания, связанные с различными механическими приспособлениями для технического тренажа, которые встречаются даже в самых авторитетных пособиях того времени. В качестве примера приведу популярнейшую «Большую теоретическую и практическую школу для систематического изучения игры на фортепиано» З. Леберта и Л. Штарка (1858), где для выработки правильной постановки руки рекомендуется на первых порах использовать специальную подставку: «Поверхность этой подставки должна лежать на равной высоте с поверхностью клавиш и должна быть от них настолько удалена, чтобы на ней могла лежать нижняя поверхность руки» [7, с. XXII]. Виллуан доказывает нецелесообразность применения подобных методик, специально останавливаясь на характеристике пресловутого «руководя» Калькбреннера. Как известно, это устройство представляло собой планку, установленную параллельно клавиатуре и принимающую на себя вес руки, что, по мнению изобретателя, должно способствовать развитию правильной пальцевой техники [см.: 22]. Виллуан, напротив, считал, что искомая цель «была бы вполне достигнута, если бы на всей поверхности этой подставной планки находились острые зубцы, не позволяющие ни рукам, ни ладони садиться на нее, но принуждающие их упираться на мягкость оконечностей пальцев, чем именно приобретает вся твердость и сила удара» [11, с. 56].

Вполне вероятно, что современному читателю литературный стиль Виллуана покажется несколько архаичным, что особенно заметно в многословных описаниях движений, подобных следующему правилу: «Ставить с размаха палец, считая раз, потом поднять предыдущий и следующий, считая два. Два есть поэтому приготовление, а раз – действие, следующее за этим приготовлением; а каково приготовление, таково и действие» (подчеркнуто автором. – Б. Б.) [11, с. 41]. Но не стоит забывать, что основная часть методических трудов XIX столетия, особенно переводных, изложена именно в такой тяжеловесной манере. Зато слог Виллуана

прекрасно передает убежденность и полемический темперамент автора, обнаруживающиеся уже с первой фразы: «Большая часть музыкальных метод для фортепиано, как старых, так и новых, далеко не соответствуют потребностям современной музыки» [11, с. 1]. Предисловие ко второму изданию «Школы» содержит критический выпад в сторону «господ плагиаторов», «изуродовавших в ней многое превратным своим толкованием». Гневной филиппики удостоены недобросовестные преподаватели, «которые, во избежание лишнего труда или в угодность родителям, не решаются преступить к серьезному изучению технических упражнений и теоретических правил, а прямо заставляют учеников играть всякую дребедень, которою переполнены большинство фортепианных школ. <...> Есть наконец преподаватели, которые спрашивают у родителей или учеников, по какой методе они желают учиться? Рациональна ли эта система? – не полагаю, и нахожу даже, что этим высказывается положительное пренебрежение к искусству и неопытность» [11, с. V–VI]. Приведенная цитата позволяет предположить, что Виллуан вряд ли бы одобрил причисление музыкального образования к сфере услуг.

Сопоставляя «Школу для фортепиано» Виллуана и «Новую формулу»⁵ Сафонова, следует помнить, что эти методические пособия относятся к разным жанрам. «Школа» Виллуана, примыкающая к старой традиции, восходит к барочным инструментальным трактатам, в которых материалы по обучению игре на инструменте соседствуют со сведениями по элементарной теории музыки и гармонии. «Новая формула» Сафонова, имеющая подзаголовок «Мысли для учащихся и учащихся на фортепиано», представляет собой комментированный и систематизированный свод упражнений, предполагающий наличие у адресата определенной музыкальной грамотности. Тем не менее сравнение этих трудов дает дополнительные основания для вывода о значительной роли Виллуана в формировании творческого облика Сафонова. Начну с того, что «Школу» Виллуана предваряет эпитафия, ставший одним из излюбленных изречений Сафонова: «*Faites l'impossible pour arriver au possible*»⁶. Этому максималистскому девизу соответствует важнейшее профессиональное качество личности Сафонова – неустанное стремление к совершенству. По воспоминаниям дочери музыканта – Марии Васильевны, постоянную неудовлетворенность взыскательного художника результатами своего труда Василий Ильич пояснял с помощью метафоры, вдохновленной, вероятно, знакомыми ему с детства пейзажами Кавказа: «Он любил сравни-

⁵ «Новая формула» Сафонова впервые вышла в лондонском издательстве «J.&W. Chester» в 1916 году. См. ее современное переиздание: [42].

⁶ «Сделать невозможное, чтобы прийти к возможному». Замечу попутно, что эта мысль была близка и Г.Г. Нейгаузу, писавшему в своей книге: «Только требуя от рояля невозможного, достигашь на нем всего возможного» [35, с. 82].

вать искусство с восхождением на недостигаемые горные высоты: после долгого и трудного пути кажется, что сто́ит пройти еще несколько шагов, и за этим возвышением – верхушка горы и достижение цели; но достигни только этой верхушки, – и перед тобою открывается новый путь к восхождению, новые, более широкие горизонты, – и так без конца» [44, с. 419].

Вторым основополагающим качеством, сближающим учителя и ученика, было их отношение к звуку. Когда в виллуановской «Школе» заходит речь об этой стороне мастерства пианиста, его литературный стиль, обычно сдержанный, приобретает особую эмоциональность. Автор с неподдельным воодушевлением говорит о свойствах «превосходного звука, т. е. округлого, звучного, сильного и облагороженного, не лишённого при этом нежности и полноты, и в особенности симпатически увлекательного» [11, с. 2]. К этому идеалу педагог стремился направить своего подопечного. Как рассказывает Мария Васильевна Сафонова в жизнеописании своего отца, «когда дело дошло до повышения качества звука, малейшее указание учителя находило немедленный отклик в ученике» [25, с. 43]. Впоследствии пианизм Сафонова отличался высокой звуковой культурой, что неизменно привлекало внимание рецензентов. Приведу один из характерных отзывов: «Положительно не помнится, чтобы рояль звучал так мягко, так певуче, как из-под пальцев Сафонова, придавшего инструменту необычайную силу выразительности» (цит. по: [32, с. 538]). Воспитание звукового мастерства у молодых музыкантов являлось одной из важнейших задач педагогической деятельности Сафонова. В «Новой формуле» он многократно возвращается к этому вопросу. В разделе о белгости читаем: «Никакое упражнение, каким бы сухим оно ни казалось, не должно быть играно мертвым, безжизненным тоном. **Живость звука – единственное условие плодотворного упражнения**». Далее следует: «Ухо играющего должно неуклонно контролировать качество производимого звука» (выделено автором. – Б. Б.) [43, с. 24]. И, наконец, «Пять заповедей учащегося», венчающих «Новую формулу», завершаются напутствием: «Даже в самых сухих упражнениях неуклонно наблюдай за красотой звука» [43, с. 31]. Именно эта установка, настойчиво проводимая Сафоновым и в сборнике упражнений, и в повседневной художественной и педагогической практике, позволила К.Н. Игумнову констатировать: «Несомненно, что взгляды Сафонова на фортепианную игру были гораздо прогрессивнее, чем взгляды многих педагогов того времени. Он был первым, кто повел решительную борьбу с недооценкой звуковой стороны исполнения, и уже в одном этом – его огромная заслуга перед консерваторией и всем пианистическим искусством» [19, с. 338].

В подходе к упражнениям у Виллуана и Сафонова также немало общего. При всей простоте исходных формул некоторые упражнения Виллуана и практически все экзерсисы Сафонова невозможно исполнять

бездумно, по инерции, так как внутри традиционных пятипальцевых последовательностей содержатся необычные, требующие координационных усилий, аппликатурные комбинации. В ряде случаев новаторские приемы Сафонова воспринимаются как развитие идей Виллуана. Сравним, например, упражнения Виллуана с мигрирующим положением первого пальца внутри пентакордовых попевок (примеры 1, 2) с базовой формулой Сафонова (пример 3).

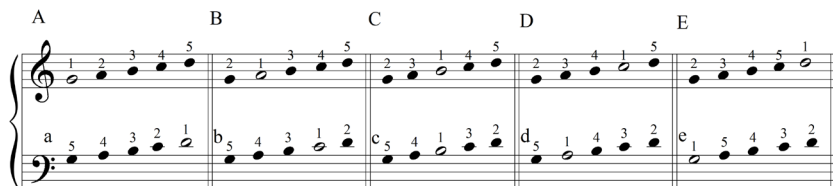
Пример 1. А. Виллуан. «Школа для фортепиано».



Пример 2. А. Виллуан. «Школа для фортепиано».



Пример 3. В. Сафонов. «Новая формула».



Родство особенно наглядно при сравнении второго и третьего примеров, так как они похожи даже по манере нотной записи, – нотные головки без штилей. В большинстве пятипальцевых последовательностей Виллуана первые пальцы совпадают в партиях обеих рук. Но во втором такте первого примера, где аппликатура рук несимметрична, мы обнаруживаем подлинное предвосхищение новаторской трактовки Сафоновым старинной пианистической проблемы *независимости пальцев*. Согласно Сафонову, подлинная независимость пальцев базируется не на механистической автономии движений и выравнивании силы каждого пальца, как это было свойственно старым методикам, а подразумевает «способность сочетания любого пальца правой руки с любым пальцем левой, и

наоборот» [43, с. 12]. Это умение достигается филигранной регулировкой и перераспределением веса руки, контролируемого слухом и мышечным чувством. Воспитание соответствующего навыка должно осуществляться при помощи традиционной пятипальцевой формулы, вся сложность исполнения которой заключается в аппликатурных вариантах, предполагающих различные, в том числе и асинхронные, положения первого пальца в стабильной позиции (пример 3). Первый палец Сафонов рассматривает «как рычаг, на котором вращается вся техника» [43, с. 15], и для подтверждения этой мысли приводит примеры из фортепианной литературы. Когда 5 февраля 1917 года Сафонов представлял свой методический труд в Малом зале Московской консерватории, то, по воспоминаниям Е.А. Бекман-Щербины, «он предложил желающим попробовать сыграть самые простые на вид упражнения на пяти нотах, и сколько было смеха в публике, когда блестящие виртуозы не могли сыграть необычные комбинации самых простых последований» (цит. по: [38, 107]).

Содержащиеся в «Школе» Виллуана подготовительные экзерсисы к гаммам в двойных терциях (примеры 4 и 5) по своим требованиям к гибкости пианистического аппарата принципиально близки соответствующим терцовым формулам Сафонова (пример 6).

Пример 4. А. Виллуан. «Школа для фортепиано».

№33. Подготовительные упражнения для гамм терциями.
А. Для правой руки

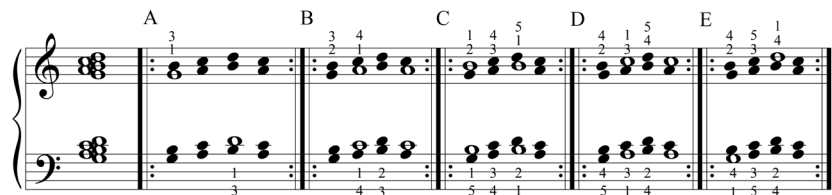
В.

Пример 5. А. Виллуан. «Школа для фортепиано».

С. Для левой руки.



Пример 6. В. Сафонов. «Новая формула».



Но есть и отличия. У Виллуана приведенные упражнения строятся по «принципу оси», предполагающему дифференциацию веса руки, распределенного между опорным пальцем, удерживающим клавишу, и остальными пальцами, исполняющими терцовые последовательности. Центром, вокруг которого совершается гибкий поворот кисти, становятся пальцы, ответственные за смену позиции. Задача упражнений – выработка навыков подкладывания и перекладывания в технике двойных нот. Сафоновские терцовые формулы являются усложненным вариантом его же пятипальцевых последовательностей и, помимо выработки пластичности движений, преследуют цель достижения управляемой координации обеих рук, где ориентирами, как и прежде, служат первые пальцы.

Виллуану были чужды традиции клавесинной методики, еще сохранявшиеся в педагогической практике того времени, он весьма скепти-

чески относился к игре изолированными пальцами. Главным критерием целесообразности пианистических движений должен служить звуковой результат. «Превосходный звук», о котором так увлеченно писал Александр Иванович, был недостижим «старыми» приемами – игрой «только с помощью пальцев, согнутых в их вторых суставах под ладонь руки и таким образом ударявшим по клавишам двумя первыми сочленениями, царапая и прыгая по ним кратко и отрывисто» [11, с. 1]. Виллуан, как видим, был убежденным сторонником принципа весовой игры, считая его наиболее соответствующим конструкции современного фортепиано. Некоторое представление о предпочтительном для него масштабном звуковом облике инструмента дает приводимое ниже начало первого solo его Фортепианного концерта до минор, родственное по духу патетическим страницам А.Г. Рубинштейна (пример 7).

Пример 7. А. Виллуан. Фортепианный концерт до минор. Соч. 4.

The image shows a musical score for the beginning of the first solo of the Piano Concerto in D minor by Frédéric Chopin, Op. 4. The score is in 3/4 time, marked 'Energico e passionato' with a tempo of quarter note = 120. It features a piano introduction with a 'Reo.' (ritardando) marking and a 'f' dynamic. The main solo begins with a '8va' (octave) marking and continues with various dynamics including 'fz' (forzando) and 'fz' (forzando). The score is written for piano and includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Под руководством Виллуана дарование Сафонова быстро развивалось. Вероятно, направленность этого развития находилась в полном соответствии с положениями «Школы». Но на третьем году занятий по этой системе стремительно формирующееся профессиональное сознание ученика начинало проявляться в самостоятельности суждений и избирательном подходе к рекомендациям педагога. Как повествует М.В. Сафонова, «наступил момент, когда ученик ощутил вдруг потерю легкости в игре на рояле. Василий понял, что пристрастие Виллуана к массивной игре ему не подходило и что ему, возможно, следовало бы работать, прислушиваясь к тем качествам звука, которые ему так хотелось развить, а именно к

его чистоте, деликатности и легкости. “То, что хорошо для Рубинштейна, не всегда подходит мне”, – говаривал Сафонов позже» [25, с. 44]. Возникла ситуация, точно описанная К.А. Мартинсенем, когда «у ученика все больше и больше концентрировалась та форма техники, которая отвечает потребностям его выражения» [28, с. 177]. И юноша принял непростое решение – перейти на обучение к Т. Лешетицкому. Тем не менее, как отмечает М.В. Сафонова, «его отношения с Виллуаном сохранились: они продолжали встречаться и беседовать. Чувство благодарности к своему первому учителю никогда не покидало Василия, и он всегда признавал за ним массу достоинств» [25, с. 44].

Впоследствии Сафонов не отказался от принципа весовой игры, а развил и скорректировал его, согласно своим слуховым представлениям. Бесспорное подтверждение этому находим в следующем положении «Новой формулы»: «Моменты медленного движения требуют более глубокого туше и такого же звука, между тем как моменты скорого движения исполняются быстро, эластически скользя по всей серии быстрых нот. Но даже и в этом движении концы пальцев должны всегда нести на себе вес руки, на них покоящейся, и даже в величайшем *pianissimo* никогда не следует скользить по клавишам поверхностно» [43, с. 24].

* * *

Уроки Сафонова у Т. Лешетицкого (1830–1915)⁷ пришлось на пору взросления юноши и продолжались вплоть до вынужденного отъезда польского пианиста из России в 1878 году. Федор Осипович (как именовали Лешетицкого в Петербурге) был без преувеличения одной из самых крупных фигур в пианистическом мире тогдашней России. Общение с ним открывало перед Сафоновым новые горизонты. В отличие от Виллуана, который не занимался концертной деятельностью и служил в Санкт-Петербургской консерватории адъюнктом, то есть ассистентом, А.Г. Рубинштейна, Лешетицкий был признанным концертирующим виртуозом, руководил фортепианным отделом и вел в консерватории свой профессорский класс. Слова взыскательного критика – Ц.А. Кюи свидетельствуют, насколько высок был авторитет Лешетицкого: «Как исполнитель Лешетицкий – первоклассный виртуоз. Он очень индивидуален; всему исполняемому он придает субъективный оттенок. Нервность, неукоризненная чистота и ослепительный блеск – вот характеристические черты его исполнения. <...> Видно, как Лешетицкий высоко ценит виртуозность, как он ее любит и готов ей служить даже ради ее самой. <...> *Как педагог Лешетицкий не имеет равных себе. Это можно смело сказать по полученным результатам; и другие великие пианисты занимались и*

⁷ На русском языке наиболее информативным источником о Т. Лешетицком является монография С.М. Мальцева «Метод Лешетицкого» [27].

занимаются делом преподавания, но ни один из них не дал таких значительных результатов, как Лешетицкий. Он особенно налегает на виртуозность, умеет привить ее своим ученикам и в то же время нимало не стесняет их естественное индивидуальное развитие. Его ученики – не сколок с него самого; их игра – результат самого умелого и успешного развития их врожденных способностей» (курсив мой. – Б. Б.) [23, с. 270].

Целый ряд позиций приведенного отзыва, – особенно те, которые касаются педагогики, – разительно напоминают характеристики последующей деятельности Сафонова. Приведу, в частности, утверждение А.Б. Гольденвейзера: «Сафонов был одним из самых значительных и талантливых фортепианных педагогов, которые когда-либо были» [14, с. 223]. Действительно, педагогическая результативность Лешетицкого и Сафонова вполне сравнима по масштабам. За двадцать лет преподавания в классах фортепиано и камерного ансамбля Московской консерватории (с 1885 по 1905 годы) Сафонов воспитал плеяду выдающихся музыкантов: А.Н. Скрябина, Н.К. Метнера, Е.А. Бекман-Щербину, Е.Ф. Гнесину, Д.С. Шора, С.Н. Василенко, А.Ф. Гедике, А.Б. Гольденвейзера, А.Т. Гречанинова, К.Н. Игумнова, И.А. Левина, Р.Я. Бесси-Левину, Л.В. Николаева. Все названные ученики Сафонова сохранили и развили свою индивидуальность и ни в коей мере не стали его копией. Высокая эффективность педагогики Сафонова является его личным достижением и ее невозможно квалифицировать *только* как результат принадлежности к школе Лешетицкого, но вполне вероятно, что определенная доля успеха имела своим источником воспринятое у учителя.

Сафонов, вслед за Лешетицким, владел завидной способностью рационально выстраивать пианистический аппарат учеников, «прививать им виртуозность», говоря словами Кюи. В годы директорства огромная загруженность административной и педагогической работой почти не оставляла Василию Ильичу времени для собственных регулярных занятий на инструменте, и он сам иронически называл себя «пианистом в отставке» [36, с. 378]. Тем не менее его питомцы имели возможность пройти великолепную пианистическую выучку. «У Сафонова я воспринял немало ценного, касающегося обращения с фортепиано» [цит. по: 45, с. 29], – сообщает К.Н. Игумнов. «Сафонов знал большое количество приемов фортепианной игры, большей частью весьма целесообразных. <...> Я думаю, что в пианистическом отношении я на уроках в камерном классе у Сафонова научился гораздо большему, чем у всех своих учителей, у которых я учился специально фортепианной игре» [14, с. 224–225], – пишет Гольденвейзер. «Моя техника была насквозь неправильной, и с ним я как бы осваивал все заново, с самого начала. Все мои представления о фортепианной игре пришлось совершенно изменить» [24, с. 368], – признается легендарный виртуоз Иосиф Левин. По словам самого Сафонова

(в передаче Л.В. Николаева), «если бы он на себя самого затратил столько труда, сколько он затратил на Иосифа Левина, то он выработал бы из себя отличного пианиста» [36, с. 381].

Пришлось ли Сафонову со сменой педагога перестраивать свой пианизм? Судить об этом затруднительно. Л.А. Баренбойм считает, что «куполообразная» постановка руки, требуемая Лешетицким, отличается от описываемой в «Школе» Виллуана, который был сторонником «относительно более плоского положения кисти» [2, с. 37]. Действительно, сравнивая рисунки, имеющиеся в «Школе» [11, с. 50–51], и фотографии рук Лешетицкого, помещенные в книге его ассистентки М. Брее [51, S. 2], нетрудно заметить, что концевая и средняя фаланги пальцев на иллюстрациях «Школы» расположены в чуть менее согнутом положении, чем у Лешетицкого. Сопоставляя же словесные описания, находим больше сходства, нежели отличия. Виллуан предписывает: «Не следует держать пальцев ни плоско, ни крюкообразно; эти две противоположности мешают ловкости их движения» [11, с. 42]. Пальцы должны производить «перпендикулярное ударение, соответствующее перпендикулярному падению клавишей» [11, с. 51]⁷. Брее рекомендует: «...пальцы сгибают так, чтобы последняя (ногтевая) фаланга пальца стояла на клавише вертикально и касалась ее только кончиком» [51, S. 2]⁸. В обоих источниках говорится о дугообразном расположении пальцев на клавиатуре (ср.: [11, с. 50] и [51, S. 3]). Начальные упражнения на задержанных нотах, направленные на выработку независимости пальцев, также практически совпадают (ср.: пример 8 и пример 9). Когда ученику Императорского Александровского лицея Сафонову разрешили приносить на лекции немую клавиатуру и заниматься на ней, то вполне возможно, что он разрабатывал технику на экзерсисах подобного рода.

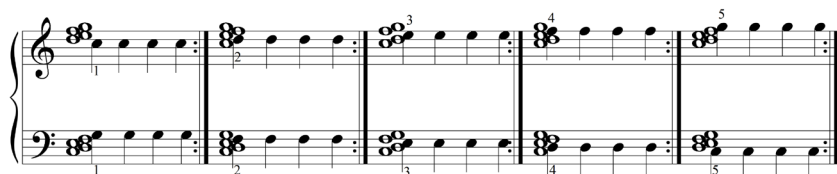
Пример 8. А. Виллуан. «Школа для фортепиано»⁹.



⁷ Похожую рекомендацию находим в «Фортепианной школе» А.Н. Есиповой, ученицы Лешетицкого: «Опускать палец на клавишу перпендикулярно, как молоточек, за исключением первого» [цит. по: 27, с. 148].

⁹ Согласно Виллуану, «игра на фортепиано производится тройким способом: в природном, расширенном и сжатом положении пальцев» [11, с. 49].

Пример 9. М. Брее. Основы метода Лешетицкого.



Думается, обнаруженные различия в постановке руки не стоит преувеличивать, тем более что речь идет об исходной позиции, которая способна меняться в зависимости от звуковой задачи. В воспоминаниях С.М. Майкапара приводится несколько образцов подобного рода, дающих представление о разнообразии пианистических движений, допускаемых Лешетицким. Каждый из рекомендуемых способов был нацелен на конкретный звуковой результат, который достигался при помощи определенной конфигурации игрового аппарата относительно клавиатуры. Добиваясь необходимого эффекта, Лешетицкий мог потребовать: «Поставьте здесь пятый палец, стоя высоко на нем, и вы получите ту силу и ту окраску звука, которых требует это место». Или: «Мягко положите на черную клавишу вытянутый четвертый палец, и вы извлечете требуемое предельно нежное *pianissimo*» [26, с. 172]. Судя по высказываниям Брее, Лешетицкий советовал при игре избегать статичных положений и угловатых перемещений руки, предпочитая, чтобы она двигалась плавно, «подобно вагону на рельсах» [51, S. 18]. Сравним эту рекомендацию с указанием Сафонова (в передаче Николаева): «В движении руки не должно быть мертвых точек, и они должны быть плавными и закругленными» [36, с. 380]. При игре аккордов для Лешетицкого было важно, чтобы еще до соприкосновения с клавиатурой в руке на лету сформировалась форма аккорда, а после его взятия рука уходила вверх с пальцами, «слегка сжатыми в кулак, вследствие чего мускулы могут отдохнуть» [51, S. 35]. Это указание близко требованию Сафонова: «Аккорд должен быть готов в представлении играющего уже перед раскрытием руки» [43, с. 31]; и соответствует дополнению Николаева: «...нужно схватить аккорд из кулака и отдернуть руку вверх, сжав ее опять в мягкий кулак» [36, с. 380].

Для усовершенствования индивидуальных технических возможностей Лешетицкий советовал ученикам внимательно наблюдать за движениями пальцев и рук концертирующих виртуозов: «...если вы подметите какой-нибудь новый, вам раньше незнакомый прием, старайтесь его запомнить и, придя домой, попробовать и усвоить» [26, с. 173]. Сходную рекомендацию получил от Сафонова Л.В. Николаев: «...работать самому и отовсюду брать все, что я сочту нужным, полага-

ясь прежде всего на собственную голову и на собственную инициативу» (курсив мой. – Б. Б.) [36, с. 379].

По заключению С.М. Мальцева, для педагогики Лешетицкого характерно «*системное* овладение точно дифференцированными *разными* видами артикуляции» [27, с. 171]. В своей книге исследователь на основе сопоставления рекомендаций ассистентов Лешетицкого дает подробную характеристику преимущественно двигательной стороны различных способов связанной и раздельной игры. Как продолжение этой системы в сафоновской палитре педагогических воздействий особое место заняли тонкие градации тактильных приемов, нацеленных на достижение звукового разнообразия. Ученица Сафонова – Е.А. Бекман-Щербина вспоминает: «Легкость и ажурность пассажей в рiано достигалось игрой «на цыпочках», то есть при слегка поднятой кисти» [6, с. 243]. В.Н. Демьянова-Шацкая сообщает, что острое стаккато Сафонов советовал исполнять, «как будто чистишь клавиши» [16, с. 314], – острым движением к себе. «Использование веса руки, ощущений при извлечении звуков он очень часто показывал на руке, – продолжает мемуаристка. – Для того чтобы показать, как должна звучать кантилена Шопена, он давал одно ощущение, для кантилены произведений других стилей – совершенно другое. Это разнообразие прикосновения к клавишам, разнообразие ощущений веса, тяжести удара, мне кажется, можно даже систематизировать в его работе» [16, с. 311]. А.М. Меркулов, комментируя последнее высказывание, приходит к следующему обобщению: «В то время, когда в практике разных пианистов-педагогов доминировали то легкая игра одними («изолированными») пальцами, то «весовая игра» от предплечья и плеча, Сафонов шел по пути оптимального соединения разных приемов» [30, с. 321]. По-видимому, оптимальность пути заключалась в *отсечении крайностей* обеих методик. По словам Л.В. Николаева, Сафонов относился отрицательно «к сторонникам тяжеловесной прочности, получаемой путем давления» [35, с. 380]. А с другой стороны, согласно уже цитированному положению из «Новой формулы», он советовал: «Даже в величайшем рianissimo никогда не следует скользить по клавишам поверхностно» [43, с. 24].

Важнейшей составляющей педагогики Лешетицкого был «метод мысленного продумывания», как назвал его С.М. Мальцев (см.: [27, с. 189–201]). Отдельные элементы данного метода просматриваются и в «Школе» Виллуана в виде *установки на осмысленность занятий*. Виллуан пишет: «Те успехи, которые получались прежде посредством лишнего труда и времени, должны быть в наш век заменены обдуманном анализом движений членов, основанных на положительных правилах» [11, с. 3]. В этом высказывании нетрудно усмотреть зарождение идей анатомио-физиологической школы пианизма, с ее верой в необходимость

научного подхода к развитию фортепианной техники (см.: [8]). Далее Виллуан подчеркивает, что главное «заключается не в самих упражнениях, а в растолковании, как именно поступать в применении их к действию» [11, с. 49]. У Лешетицкого ментальная составляющая работы пианиста включает выучивание произведений наизусть и развитие виртуозности. Процесс запоминания произведений «пролегал от головы к пальцам и никогда наоборот, от пальцев к голове» [27, с. 120]. В работе над техникой также «голова должна управлять пальцами, а не наоборот» [27, с. 205]. Чтобы упражнения на фортепиано приносили плоды «нужно одновременно тренировать голову и руку» [27, с. 119]. Эти идеи были усвоены и подхвачены Сафоновым. При работе над фразой Василий Ильич говорил: «Продумайте всю тему и проведите одну линию» [16, с. 314]. В преамбуле к «Новой формуле» разъяснял: «...упражнения эти суть не только упражнения пальцев, но одновременно и упражнения мозга. Это своего рода **телеграф между мозгом и концами пальцев**, требующий от играющего **полного сосредоточения**» (выделено автором. – Б. Б.) [43, с. 4]. Отсюда следует совет, почти полностью повторяющий высказывание Лешетицкого: «Играй всегда так, чтобы твои пальцы шли за головой, а не голова за пальцами» [43, с. 31].

Помимо специфических вопросов фортепианной методики существует еще один аспект, который невозможно миновать: перейдя от Виллуана к Лешетицкому, Сафонов соприкоснулся с иным стилем преподавания. Виллуан, судя по характеристике, данной Рубинштейном, вел занятия в терпеливой, дружеской манере, Лешетицкий же не чуждался жестких авторитарных методов. В материалах, касающихся Сафонова и Лешетицкого, не сохранилось фактов, указывающих на конфликтные ситуации между ними. Воспоминания же других учеников Лешетицкого наполнены драматичными сценами эмоциональной несдержанности профессора, выражавшейся и в словах, и в поступках. Как сообщает С.М. Мальцев, именно один из таких инцидентов, когда преподаватель в раздражении от неритмичной игры сиятельной ученицы – дочери великой княгини Елены Павловны – позволил себе вышвырнуть в коридор ее ноты, послужил поводом для выдворения Лешетицкого из России [27, с. 25]¹⁰. От внезапных вспышек гнева наставника не были застрахованы даже наиболее талантливые его питомцы. А. Шнабель вспоминает, какую ярость он вызвал у Лешетицкого, когда, проявив своеволие, осмелился принести на урок пьесы ор. 119 Брамса [49, с. 42]. С.М. Майкапар свидетельствует: «Лешетицкий отличался очень горячим и вспыльчивым характером. На уроках он часто впадал в состояние такого раздражения, что, выйдя из себя, не помнил, что говорил ученику, исполнение которого его не удовлетворяло» [26, с. 161].

¹⁰ К сожалению, мне не удалось ознакомиться с источником, на который ссылается С.М. Мальцев, приводя этот факт.

Настойчивость, целеустремленность и горячий нрав Василия Ильича также порой являли свою оборотную сторону, превращаясь в безапелляционность, даже грубость в отношениях с окружающими, – недаром Влас Дорошевич назвал Сафонова в одном из фельетонов «Василием Грозным» [17, с. 170]. «Образованный, культурный и очень любезный в жизни, Сафонов бывал необычайно строг с учениками, оркестрантами и даже с публикой» [9, с. 269], – пишет С.Н. Василенко. Лев Николаевич Толстой, посетивший репетицию Сафонова, ставившего в Большом театре с консерваторским коллективом оперу А. Рубинштейна «Фераморс», был настолько возмущен грубостью дирижера, не жалевшего бранных слов для хора и оркестра, что поместил этот эпизод в качестве полемического зачина в трактате «Что такое искусство?» (см.: [46, с. 44]). Императивный стиль общения сохранялся и в индивидуальном классе. А.Т. Гречанинов констатировал: «Порою отношение ко мне Сафонова граничило с жестокостью» [15, с. 305]. А.Б. Гольденвейзер вспоминал: «У Василия Ильича была весьма своеобразная манера вести урок. Обычно, когда учащийся начинал играть, он на протяжении первой страницы буквально не давал ему сыграть двух нот, все время останавливал и очень подробно показывал, добиваясь, чтобы учащийся исполнял то, что он говорил. Иногда он просто мучил учеников и доводил их до последней степени раздражения. Между тем, на этой одной странице он умел дать так много, что потом уже позволял дальше играть и говорил уже сравнительно мало. В конце концов, оказывалось, что этот раздражавший ученика урок приносил много пользы» [14, с. 224]. Д.С. Шор, оправдывая вспышки сафоновского гнева, размышлял: «Нетерпимые в жизни черты характера – подозрительность, вечное недовольство и т.п., в искусстве исполнения создают требовательность и постоянное желание лучшего, то есть создают часто превосходного артиста. И наоборот – добродушная снисходительность, излишняя деликатность, так ценные в жизни, создадут весьма посредственного исполнителя» [50, с. 125].

Справедливости ради следует заметить, что Лешетицкий и Сафонов были далеко не одиноки в применении авторитарных и, в какой-то мере, даже *насильственных* методов преподавания. Карл Черни рассказывал юному Лешетицкому, как Бетховен во время урока, после сымпровизированной учеником виртуозной каденции, с возгласом: «Это слишком много!», – так схватил его за плечо своей железной рукой, что оно потом долго болело [52, с. 55]. Да и сам Черни, уже по воспоминаниям Лешетицкого, приходил чуть ли не в ярость, когда слышал педантичное, негибкое исполнение произведений Бетховена [52, с. 51]. Бурные сцены были характерны для занятий в классе Н.Г. Рубинштейна. Его ученик Э. Зауэр приводит слова, которыми обычно кончался урок еще до того, как он по-настоящему начинался: «Марш

от рояля, негодай, убирайтесь к черту, если вы изволите и дальше идти по старой дорожке» [18, с. 17]. Огульное осуждение подобной «педагогике» было бы не историчным. Ведь даже в современной педагогической психологии, нацеленной на гуманизацию образования, высказываются мнения, что «разумно и оправдано и этически, и юридически насилие педагога над учащимся, когда он заставляет его учиться. <...> *насилие по своему воздействию на личность может носить и конструктивный характер, а не только деструктивный*» (курсив автора. – Б. Б.) [20, с. 168]. В деятельности названных выше музыкантов их спонтанная эмоциональная горячность обладала, все же, стимулирующим потенциалом – об этом говорит блистательный список профессионалов, прошедших через подобное психологическое испытание и сохранивших благодарность к наставникам. Э. Зауэр бережно хранил ноты «Аппассионаты», где рукой Н. Рубинштейна было яростно вписано «Осел». Сообщая об этом, Зауэр комментирует: «Когда мой взгляд при воспоминаниях задерживается на этом месте, я никогда не могу удержаться от улыбки» [18, с. 17–18].

«Великим достоинством Лешетицкого была его живость, его энергия» [49, с. 145], – отмечает Шнабель. С.М. Майкапар, познавший в начале занятий с Лешетицким эксцессы его неукротимого темперамента, по прошествии лет пишет: «Как педагог он без всякого преувеличения может быть назван гениальным. Уроки его представляли собой лучшие образцы настоящего педагогического творчества. Чем талантливее был ученик, тем выше поднималось это творчество» [26, с. 163]. Вероятно, и у Сафонова степень одаренности ученика во многом определяла атмосферу занятий. В.Н. Демьянова-Шацкая вспоминает: «Он удивительно умел окрылять, умел “вытащить”, развить такие способности, о которых учащийся даже не подозревал. Уроки были праздником» [16, с. 319]. Неподеленный энтузиазм педагога, заражающий всех присутствующих, отмечал Л.В. Николаев: «Вел занятия В.И. с подъемом и увлечением. Иногда он вскакивал и, воодушевленный, с горящими глазами, ходил по комнате. Увлекался В.И., увлекались и ученики. Волновались мы, играя на уроках, сильно. Атмосфера, тем не менее, в классе была ласковая. В.И. держался с нами отечески мягко, и мы никогда не слышали от него резкого слова» [36, с. 380].

Завершив занятия с Лешетицким, Сафонов не прерывал с ним дружеских контактов. В августе 1882 года они вместе слушают вагнеровского «Парсифаля» в Фестивальном театре Байрейта. Во время совместных гастролей с К.Ю. Давыдовым в Вене Сафонов находит время для визита к своему педагогу; тот, в свою очередь, посещает концерт русских музыкантов. Эффектная Мазурка Es-dur Лешетицкого фигурирует в постоянном репертуаре Сафонова-пианиста. К празднованию 70-летия польского музыканта по инициативе юбилейного комитета была собрана внушительная

сумма, на проценты которой Сафонов предложил учредить стипендию имени Лешетицкого [25, с. 325].

Подводя итоги занятий Сафонова у Лешетицкого, думается, можно сделать вывод, что в данном случае смена педагога носила скорее эволюционный, чем революционный характер, так как Виллуан и Лешетицкий находились в общем «эстетическом поле» романтического пианизма и придерживались в целом родственных методических принципов. Вместе с тем палитра пианистических приемов, культивируемая Лешетицким, отличалась большим разнообразием, особенно в спектре легких, элегантных звучаний, что соответствовало творческим устремлениям Сафонова. Василий Ильич в полной мере воспринял «метод мысленного продумывания», применяемый Лешетицким, и положил его в основу своей системы работы над техникой. Время учебы у Лешетицкого совпало с порой становления личности русского музыканта, и следует согласиться с мнением «музыкального внука» Сафонова – С.И. Савшинского, который считает, что именно Лешетицкий оказал *решающее* воздействие на развитие профессиональных навыков и творческих взглядов Сафонова (см.: [41, с. 176–177]).

* * *

Осенью 1879 года Сафонов поступает в класс «сверхштатного профессора второй степени отделения фортепиано Санкт-Петербургской консерватории ИРМО»¹¹ Луи Брассена (1840–1884), концертирующего виртуоза, преподававшего ранее в консерваториях Берлина и Брюсселя (где, в частности, у него учился И. Альбенис). Будучи воспитанником И. Мошелеса по Лейпцигской консерватории, – то есть формально приемыкая к умеренному крылу романтизма, – Брассен, тем не менее, проявлял живой интерес к творчеству Листа, произведения которого он активно пропагандировал, и был убежденным вагнерианцем, о чем свидетельствуют его до сих пор исполняемые транскрипции фрагментов из вагнеровского «Кольца»¹². Это, противоречивое на первый взгляд, обстоятельство отчетливо прослеживается в фортепианной фактуре сочинений и транскрипций Брассена, свидетельствующей о его недюжинном виртуозном потенциале. Двенадцать концертных этюдов (соч. 12), в каждом из которых строго сохраняется выбранная фактурная формула и последовательно проводится принцип разделения функций рук, восходят к романтическому пианизму *академического* толка¹³ (пример 10); изложение в Трех пьесах по Скарлатти порой напоминает скерцозные страницы Ф. Мендельсона (пример 11).

¹¹ Так официально называлась должность Л. Брассена [33, с. 43].

¹² «Заклинание огня», «Полет валькирий», «Валгалла», «Шум леса», «Любовная песнь Зигмунда».

¹³ См., например, этюды И.Б. Крамера (12 *Grandes Études mélodiques*, op.107) или И. Мошелеса (op. 70).

Пример 10. Л. Брассен. Большой концертный этюд соч. 12, № 5.

$\text{♩} = 108$
p dolcissimo e sempre legato
fz **fz* **fz* **fz*
**fz* **fz* **fz* **fz* **fz* **fz*

Пример 11. Л. Брассен. Три пьесы по Скарлатти. № 1. Скерцо.

Presto
sf *f*
p *sf*

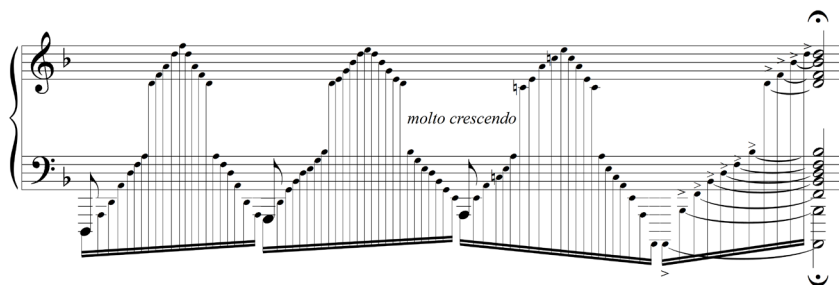
Транскрипции «из Вагнера», напротив, выполнены в импозантной, квазиоркестральной *листовской* манере, с применением всего арсенала фортепианной виртуозности. Поэтому представляются излишне категоричными мнения рецензентов, приводимые А.М. Меркуловым, что Брассен «имел репутацию *антилистьянца*» и что Сафонов – «воспитанник *брассеновской школы, чуждой идеям листваинства*» (курсив мой. – Б. Б.) [32, с. 545, 533]. Судя по транскрипциям, Брассен в той же мере листванец, как, например, К. Таузиг или Г. фон Бюлов. Скорее, здесь имеются

основания говорить об «умеренном крыле листианства», которое составляют пианисты, с отчетливо прослеживаемым «рационалистическим» (см.: [37, с. 148–149]) стилевым компонентом. Некий оттенок академизма в обработках Брассена проглядывает в ясности голосоведения, аккуратной нотной графике, наглядно отделяющей рельеф и фон фактуры при помощи разномасштабных символов. Примечательно, что в брассеновской транскрипции Токкаты и фуги ре минор (BWV 565) И.С. Баха, популярной среди пианистов рубежа XIX–XX веков, наблюдается весьма умеренная амплификация¹⁴ оригинального текста, в отличие от большинства «шумных переложений» [49, с. 195] романтической эпохи, авторы которых пытались передать величие баховской музыки сугубо внешними, декоративными средствами.

Не вполне традиционен для своего времени репертуар Брассена. Он впервые представил бельгийской аудитории произведения Э. Грига, в одной программе смело объединил соль-минорный Концерт Мендельсона и еще неизвестные слушателям рапсодии Листа (см.: [33, с. 44]). Значительны достижения Брассена в бетховенском репертуаре: в Брюсселе он исполнял Четвертый и Пятый фортепианные концерты; в Петербурге в 1880–1882 годах в его интерпретации прозвучали 32 сонаты Бетховена, – событие экстраординарное для любой европейской столицы того времени. Исполнительская манера Брассена отличалась строгостью и благородной сдержанностью в выражении чувств, что не всегда отвечало ожиданиям петербургских меломанов, эстетические потребности которых сложились под воздействием эмоционально щедрого искусства А. Рубинштейна. Перипетии восприятия игры Брассена отечественной публикой находят отражение в отзывах. Диапазон мнений простирается от восторженных характеристик – «неподражаемый исполнитель классической музыки» (цит. по: [32, с. 547]) – до умеренно критических оценок, например, со стороны Ц. Кюи: «Брассен – почтенный и аккуратный техник: все у него чисто и ясно, все холодно и бледно. Это объективность исполнения, доведенная до равнодушия; его пальцы играют, а его чувство остается безучастным зрителем. Он очень хорош для исполнения классиков прошлых столетий и Бетховена первого периода. Брассен каким был, таким и остался, но публика и пресса к нему изменились: прежние незаслуженные восторги заменились излишним равнодушием и незаслуженными и грубыми порицаниями» [23, с. 317–318].

¹⁴ Под амплификацией понимается усложнение и разрастание фактуры, а иногда и формы произведения в процессе создания транскрипции.

Пример 12. И.С. Бах–Л. Брассен. Токката и fuga ре минор.



The musical score for Example 12 is written for piano. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). The right hand plays a series of arpeggiated chords, while the left hand plays a more rhythmic bass line. The tempo/mood is marked *molto crescendo*.

Пример 13. В. Сафонов. Каденция к 3-й части Концерта ре минор Моцарта.



The musical score for Example 13 is written for piano. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). The right hand plays a series of arpeggiated chords, while the left hand plays a more rhythmic bass line. The tempo/mood is marked *Lento*. The score includes markings *poco a poco crescendo* and *ed accelerando*.

Насколько был знаком Сафонов с художественным миром Брассена до поступления в его консерваторский класс? Позволю себе высказать предположение, что ему могли быть известны транскрипции Брассена, в частности обработка Токкаты и фуги ре минор Баха, которую Сафонов будет часто исполнять в совместных концертах с К.Ю. Давыдовым. 12 апреля 1879 года Василий Ильич пишет две каденции к Концерту ре минор (К 466) Моцарта (см.: [31; 42]). И пассажи из каденции к третьей части чуть ли не буквально повторяют раскаты арпеджио из транскрипции Брассена (ср.: пример 12 и пример 13).

По сообщению дочери, Сафонов, будучи в мае 1879 года в Бельгии, брал уроки у Брассена. Представляется вполне обоснованным замечание А.М. Меркулова, что если бы Сафонов не занимался у Брассена еще до поступления в консерваторию, «то знаменитый метр вряд ли бы взял в свой профессорский класс нигде официально не учившегося и совершенно незнакомого ему ученика» [31, с. 34]. Брассен быстро оценил профессиональную зрелость нового подопечного и, как рассказывает М.В. Сафонова, посоветовал ему в частной беседе: «При Ваших солидных знаниях, отличной музыкальной и технической подготовке Вам не следует слишком задерживаться в Консерватории в качестве студента. Я бы советовал оканчивать этой весной. Ваша музыкальная индивидуальность раскроется еще больше, когда Вы будете стоять на собственных ногах» [25, с. 53]. Уже через семь месяцев после поступления Сафонов держал выпускной экзамен, в программе которого значились Третий концерт и Фортепианное трио А. Рубинштейна, Концертный этюд А-dur Брассена. Экзаменуемый был удостоен звания свободного художника, отмечен малой золотой медалью и лестным отзывом своего преподавателя: «Превосходные данные, как в техническом, так и в музыкальном отношении. Усердие: похвальное. Успехи: очень значительные» [25, с. 54].

Такой короткий срок пребывания в консерватории не мог быть связан с какой-либо кардинальной перестройкой вполне сложившегося музыканта. Скорее всего, занятия у Брассена стали для Сафонова этапом усовершенствования, окончательной огранки пианизма и, в какой-то степени, уточнения эстетических предпочтений. Прослеживая «годы учения» Василия Ильича, обнаруживаем последовательно проводимую линию на ограничение массивных звучаний и связанных с ними приемов весовой игры – путь к пианизму *камерного типа*. Первоначально осознав, что ему не всегда близко то, «что хорошо для Рубинштейна», он, по видимому, приходит к закономерному выводу, что и не все, исповедуемое Лешетицким, ему созвучно. «...Блестящая и более, так сказать, “материальная” в смысле звучания школа знаменитого венского педагога пришла Сафонову не совсем по нутру и больше привлекала его лишенная глубокого звука “шопенообразная” манера Брассена, адептом которого он и стал» [29, с. 9], – отмечал сафоновский «пианистический внук», ученик Скрябина М.Н. Мейчик. Принимая во внимание особенности фактуры в вагнеровских транскрипциях Брассена, его пианистический почерк едва ли назовешь «шопенообразным», да и звук, лишенный глубины, не был его эстетическим идеалом. По всей вероятности, этими не вполне точными выражениями автор хотел обрисовать звуковой колорит инструмента, отличающийся от нацеленного на большую концертную эстраду рояля Рубинштейна, да и инструмента Лешетицкого. Речь может идти об обретении тех качеств, которыми впоследствии славился Сафонов-пианист –

классицистской ясности звуковых конструкций, пластической законченности пианизма. Как сообщает М.В. Сафонова, он считал, что «именно под руководством Брассена он находит наиболее исчерпывающие ответы на многие вопросы» [25, с. 53].

Один из таких вопросов мог быть связан с преодолением издержек романтического «большого стиля», отдающего приоритет общей поэтической идее произведения над точной проработкой деталей. Полемически заостренно эту проблему выразил Л.Л. Сабанеев: «Антон Рубинштейн (заслуги которого неоспоримы), тем не менее, привил русским пианистам и дирижерам некоторую небрежность игры как общий стиль» [40, с. 102]. Педагогика Лешетицкого была направлена на изживание подобной эскизности при сохранении романтического субъективного духа; более академичная манера Брассена тяготела к объективности выражения. Этот объективный тон оказался близок Сафонову-пианисту. Подчеркну: именно *пианисту*, так как современники отмечали, что его фортепианная игра разительно отличалась от его же дирижерской манеры. Если, руководя оркестром, он добивался мощных эмоциональных и динамических подъемов, получивших у немецких критиков устрашающее наименование «Kosakenattake», то его пианистическое искусство характеризовалось сдержанностью, изяществом, тонкостью нюансов, деликатностью звучания.

Брассен длительное время ощутимо присутствовал в «профессиональном пространстве» Сафонова. Концертный этюд A-dur Брассена и его транскрипция баховской Токкаты и фуги постоянно фигурировали в концертных программах Василия Ильича. Д.С. Шор вспоминает совместное выступление учителя и ученика с четырехручными си-минорными вариациями Шуберта: «Брассен принадлежал к тем пианистам, которые не обладают большим темпераментом и стараются главным образом музыкально и совершенно передать самое произведение. Он не захватывал своим исполнением, но давал немало прекрасных моментов. На этот раз вариации были исполнены с большим подъемом, и мы невольно отнесли это на долю молодого Сафонова» [50, с. 98]. Сафонов продолжал консультироваться с Брассеном вплоть до его безвременной смерти. Он заменил учителя на премьере Квинтета К.Ю. Давыдова 14 апреля 1884 года. И спустя годы, вспоминая Брассена, Василий Ильич будто бы сверял свои достижения с мнением наставника. 10 июля 1913 года в письме к М.М. Ипполитову-Иванову он сообщает: «...много упражняюсь и играю с сыновьями камерную музыку почти ежедневно. Пальцы у меня теперь хоть куда, так что Брассен, наверно, смотря на меня из другого мира, радуется» [25, с. 565].

Сафонов всегда был благодарным учеником. Его признательное отношение к наставникам простиралось не только на преподавателей по фортепиано, но и на всех, участвовавших в его профессиональном ста-

новлении. Это его преподаватель по композиции – Н.И. Заремба, сыгравший в судьбе юноши решающую роль – ведь именно Заремба смог убедить Илью Ивановича Сафонова в необходимости для его сына посвятить себя музыке. (Позднее, будучи директором консерватории, Сафонов на свои средства учредил стипендию имени Н.И. Зарембы [25, с. 109].) Это и К.Ю. Давыдов, в классе которого Василий Ильич постигал искусство ансамбля, и, конечно же, А.Г. Рубинштейн, ставший для него образцом служения искусству.

А.М. Меркулов, определяя «пианистическую родословную» Сафонова, выстраивает две взаимодополняющие линии преемственности. Первую из них образуют Моцарт – Мошелес – Брассен – Сафонов; вторую составляют Моцарт – Черни – Лешетицкий – Сафонов [32, с. 548]. Но, думается, картина будет неполной без «предрубинштейновской», а затем и рубинштейновской составляющих, представленных Виллуаном и его гениальным воспитанником А. Рубинштейном. Ведь, как справедливо считает Л.А. Баренбойм, «почти никто из русских педагогов фортепианной игры его [Рубинштейна] времени и ближайших последующих лет не избежал сильного воздействия не только его исполнительского искусства, но и его передовых педагогических принципов» [3, с. 349–350]. Сафонов, хотя и не был прямым учеником Антона Григорьевича, вне всякого сомнения, был подвержен обаянию его мощной личности. В воспоминаниях М.М. Ипполитова-Иванова читаем: «Я пришел к К.Ю. [Давыдову] вместе с Сафоновым: начался разговор о музыке, перешли на Бетховена, заспорили о педализации. Антон Григорьевич сел за рояль, что-то показывая Василию Ильичу, и проиграл нам всю C-dur'ную сонату. Что это было за исполнение – трудно передать! А.Г. играл часа два, не вставая; исполняя одну вещь за другой, комментируя свое исполнение. Помню, что В.И. Сафонов был как в нервной горячке, и, выйдя от Давыдовых, мы долго бродили с ним по улицам, пока он не успокоился и не пришел в себя» [21, с. 28]. Такие эмоциональные потрясения оставляют глубокие следы в формирующемся профессиональном сознании молодого музыканта и направляют его развитие.

Контакты с Рубинштейном и его творчеством будут сопровождать весь жизненный путь Сафонова. Концерт № 3 Рубинштейна входил в его консерваторскую выпускную программу и впоследствии им неоднократно исполнялся. В Петербурге 3/15 января 1887 года Сафонов солировал в концерте (К. 466) Моцарта под управлением Рубинштейна. В свою очередь, 8/20 января 1891 года Рубинштейн в Москве исполнял свои опусы (Концерт № 5, Фантазию ор. 84, Русское каприччио ор. 102) под управлением Сафонова. Знаменательно, что первое выступление Сафонова в качестве оркестрового дирижера состоялось 16 ноября 1889 года на концерте в честь 50-летия творческой деятельности А. Рубинштейна, и позднее в

концертах и спектаклях консерваторских коллективов его партитуры постоянно звучали под управлением Сафонова. Когда А. Рубинштейн бывал в Москве, Василий Ильич не упускал случая показать ему своих питомцев и выслушать его мнение. Сафонов высоко ценил афоризмы из «Короба мыслей» Рубинштейна и, по свидетельству В.Н. Демьяновой-Шацкой, часто читал и комментировал их в классе [16, с. 320]. В «Новой формуле», объясняя свой способ работы над аккордами, он ссылается на авторитет Рубинштейна [43, с. 31]. Но за этим исключением приходится констатировать, что, несмотря на огромный пиетет перед Антоном Григорьевичем, в исполнительском плане Сафонов-пианист не пошел за Рубинштейном, да, видимо, не смог бы этого сделать по характеру своего камерного дарования – его репертуар, интенсивность пианистической концертной деятельности несравнимы с рубинштейновскими. Зато на дирижерской стезе Сафонов-исполнитель и по масштабу, и по эмоциональному воздействию на публику стал подлинным продолжателем Рубинштейна. В.И. Музалевский, вспоминая репетицию Реквиема Берлиоза, особо отмечает умение Сафонова выстраивать мощные динамические нарастания: «Помню, что в момент одной такой гигантской кульминации звучания я с еще одним сидящим рядом на “верхотурке” юношей инстинктивно схватился за ручки наших кресел, очевидно, из опасения провалиться вниз» [34, с. 35]. Педагогическая и организационно-административная составляющие творческой активности Сафонова имели перед собой вдохновляющий пример Рубинштейна.

Таким же редким сочетанием качеств обладал Карл Юльевич Давыдов (1838–1889) – блестящий виолончелист, выпускник Лейпцигской консерватории, композитор, дирижер, успешный администратор (директор Санкт-Петербургской консерватории с 1876 по 1887 годы) и даже предприниматель (акционер «Общества Брянского рельсопрокатного, железоделательного и механического завода») (см.: [13]). По характеристике Ц.А. Кюи, он представлял «полную аналогию с Рубинштейном по интенсивности и характеру своего таланта» [23, с. 317]. Сотрудничество Сафонова с Давыдовым началось с консерваторского класса ансамбля и продолжалось целое десятилетие. Их совместные концерты были настолько успешны, что дали повод позлословить Власу Дорошевичу, считавшему, что своей высокой профессиональной репутацией Сафонов обязан только Давыдову: «Человек умирает, и из него на могиле вырастает лопух! – говорит Базаров. Базаров груб. Давыдов умер, и на его могиле вырос лавровый куст – г. Сафонов. Г. Сафонов, это – вдова великого человека, осененная лучами его славы» [17, с. 173]. Слова В. Дорошевича несправедливы. Фельетонист прав только в том, что общение с Давыдовым стало важным этапом утверждения Сафонова-исполнителя на концертной эстраде, обретения узнаваемого ар-

тистического имени. Гораздо существеннее не эта, внешняя сторона, а то, что в совместных гастрольных турне по России и Европе вызревала индивидуальная исполнительская манера Сафонова.

По характеристике А.Д. Алексеева, Давыдов был представителем «нового стиля игры, органично сочетавшего в себе лучшие черты классицистского и романтического исполнительства» [1, с. 251]. И эта направленность оказалась созвучной исканиям Сафонова. Ученики Василия Ильича, размышляя о своеобразии метода своего педагога, подчеркивали, что он шел по пути синтеза различных тенденций в пианизме, педагогике и эстетике исполнительства. Д.С. Шор, в частности, писал: «Объединив в своем лице два совершенно противоположных направления¹⁵, он сумел разумным и тонким отбором усвоить все лучшее и ценное и создать свою, сафоновскую школу» [50, с. 144]. «Является ли школа Сафонова продолжением школы Брассена или это нечто самостоятельное, что он создал сам? – вопрошала В.Н. Демьянова-Шацкая. – Мы знали, что Сафонов – ученик Брассена и Лешетицкого, но я должна сказать, что когда я была за границей, мне пришлось встретиться с одной из учениц Лешетицкого, и кое-что мне показалось знакомым, но очень незначительная часть. Так что в отношении школы Лешетицкого мне кажется, что если и были известные моменты этой школы, то все же в мое время переработано по-своему было очень много» [16, с. 320].

Так был ли прав Г.Г. Нейгауз, говоря, что в словах Шнабеля о предерженности пути настоящего артиста «доля правды есть несомненно»? Рассматривая сложное переплетение воздействий, формировавших профессиональное сознание Сафонова, невольно приходишь к выводу о существовании некоего судьбоносного «инвариантного ядра» его личности. Влияния наставников воспринимались Сафоновым по принципу «избирательного сродства» – у каждого из них он брал и развивал то, что было близко его индивидуальности, соответствовало его природе. Причем сочетание перенимаемых свойств образовало не механическую сумму слагаемых, а качественно новое *системное единство*. «Известный стилевой универсализм или плюрализм – это одно из ценнейших качеств Сафонова-исполнителя (пианиста и дирижера) и педагога, которым обладали немногие», – отмечает А.М. Меркулов [32, с. 543]. В результате Сафонов стал одной из ключевых фигур музыкальной жизни России рубежа XIX–XX столетий.

¹⁵ Д.С. Шор имеет в виду Т. Лешетицкого и Л. Брассена.

-
1. *Алексеев А.Д.* Музыкально-исполнительское искусство конца XIX – первой половины XX века: в 2 т. М.: РАМ им. Гнесиных, 1995. Т. I. 328 с.
 2. *Баренбойм Л.А.* Антон Григорьевич Рубинштейн. Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность. Т. 1: 1829–1867. Л.: Государственное музыкальное изд-во, 1957. 456 с.
 3. *Баренбойм Л.А.* Антон Григорьевич Рубинштейн. Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность. Т. 2: 1867–1894. Л.: Государственное музыкальное изд-во, 1962. 492 с.
 4. *Баренбойм Л.А.* Л.В. Николаев – основоположник ленинградской пианистической школы // Николаев Л.В. Статьи и воспоминания современников. Письма. Л.: Советский композитор, 1979. С. 26.
 5. *Барутчева Э.С.* Магическая сила дирижера // Барутчева Э.С. Мой мир музыки. СПб.: Северная звезда, 2011. С. 238–248.
 6. *Бекман-Щербина Е.А.* Из книги «Мои воспоминания» // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 240–260.
 7. Большая теоретическая и практическая школа для систематического изучения игры на фортепиано. Сочинение С. Леберта и Л. Штарка, профессоров консерватории в Штутгарте. СПб.; М.: В. Бессель и К°, [б. д.]. 108 с.
 8. *Бородин Б.Б.* Из истории фортепианной педагогики: анатомо-физиологическая школа // Образование в сфере искусства. 2013. № 1. С. 5–10.
 9. *Василенко С.Н.* Из книги «Мои воспоминания» // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 261–280.
 10. *Виллуан А.И.* Школа для фортепиано / ред. В. Рябчиков. СПб.: Союз художников, 2015. 127 с.
 11. *Виллуан А.И.* Школа для фортепиано принятая консерваториями, состоявшими при Императорском русском музыкальном обществе. 3-е изд. СПб.: Н. Schmidt, Б. о. г. 152 с.
 12. *Гедике А.Ф.* Воспоминания о годах учебы в консерватории (фрагменты из интервью) // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 281–283.
 13. *Гинзбург С.Л.* Карл Юльевич Давыдов: характеристика-портрет // Musicus. 2012. № 1. С. 4–11.
 14. *Гольденвейзер А.Б.* Воспоминания. М.: Дека-ВС, 2009. 560 с.
 15. *Гречанинов А.Т.* Из книги «Моя жизнь» // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 305–306.
 16. *Демьянова-Шацкая В.Н.* Воспоминания об учебе в консерватории // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 307–323.
 17. *Дорошевич В.М.* Литераторы и общественные деятели. М.: Директ-Медиа, 2014. 191 с.
 18. *Зауэр Э.* Кто меня сделал музыкантом (глава из книги «Мой мир») // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Вып. 4. М.: Музыка, 1976. С. 11–27.

19. Игумнов К.Н. Фрагменты из интервью разных лет // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 337–340.
20. *Ильин Е.П.* Насилие как психологический феномен // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 1. С. 167–174.
21. *Ипполитов-Иванов М.М.* Письма, статьи, воспоминания / сост. Н.Н. Соколов. М.: Советский композитор, 1986. 357 с.
22. *Калькбрённер Ф.* Метода учения на фортепиано с помощью руководителя. – Б. о. м.: лит. Мошарского, 1837. 87 с.
23. *Кюи Ц.А.* Избранные статьи. Л.: Государственное музыкальное изд-во, 1952. 692 с.
24. *Левин И.А.* Дорога к дебюту // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 367–371.
25. Летопись жизни и творчества В.И. Сафонова / сост. Л.Л. Тумаринсон и Б.М. Розенфельд. М.: Белый берег, 2009. 768 с.
26. *Майкапар С.М.* Годы учения. М.; Л.: Искусство, 1939. 300 с.
27. *Мальцев С.М.* Метод Лешетицкого. СПб.: ВВМ, 2005. 224 с.
28. *Мартинсен К.А.* Индивидуальная фортепианная техника на основе звуковтворческой воли. М.: Музыка, 1966. 220 с.
29. *Мейчик М.Н.* Скрыбин. М.: Государственное музыкальное издательство, 1935. 44 с.
30. *Меркулов А.М.* [Примечания к «Воспоминаниям» В.Н. Демьяновой-Шацкой] // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 320–323.
31. *Меркулов А.М. Каденции В. И.* Сафонова к Концерту Моцарта d-moll KV 466 в контексте фортепианного искусства второй половины XIX века // Музыка в системе культуры: науч. вестн. Урал. консерватории. Вып. 12: Актуальные проблемы теории и истории исполнительского искусства: сб. ст. / [ред.-сост. Б.Б. Бородин]. Екатеринбург: УГК, 2016. С. 28–57.
32. *Меркулов А.М.* О моцартианстве В.И. Сафонова // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 526–549.
33. *Метлицкая А.* «Заклинатель огня»: о Луи Брассене [Электронный ресурс] // Малоизвестные страницы истории Консерватории: альманах. Вып. XIV. С. 43–47. URL: http://old.conservatory.ru/files/alm_14_metlickaja.pdf (дата обращения: 10.01.2019).
34. *Музалевский В.И.* Записки музыканта. Л.: Музыка, 1969. 215 с.
35. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М.: Музыка, 1967. 310 с.
36. *Николаев Л.В.* Василий Ильич Сафонов как педагог // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 378–387.
37. *Рабинович Д.А.* Исполнитель и стиль. Вып. 1. М.: Советский композитор, 1979. 320 с.
38. *Равичер Я.И.* Василий Ильич Сафонов. М.: Государственное музыкальное изд-во, 1959. 366 с.

39. *Рубинштейн А.Г.* Автобиографические рассказы // Рубинштейн А.Г. Литературное наследие: в 3 т. М.: Музыка, 1983. Т. 1. С. 65–104.
40. *Сабанеев Л.Л.* Воспоминания о России. М.: Классика – XXI, 2004. 263 с.
41. *Савишинский С.И.* Леонид Николаев. Пианист. Композитор. Педагог. Л.; М.: Государственное музыкальное изд-во, 1950. 190 с.
42. *Сафонов В.И.* Две каденции к Концерту В.А. Моцарта d-moll KV 466 для фортепиано с оркестром: Уртекст и факсимиле. М.: Музыка, 2018. 60 с.
43. *Сафонов В.И.* Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся на фортепиано: учеб. пособие. СПб.: Лань: Планета музыки, 2017. 36 с.
44. *Сафонова М.В.* Мой отец – Василий Сафонов // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 419–422.
45. *Смирнов М.А.* Составление, предисловие и комментарии. К.Н. Игумнов о творческом пути и исполнительском искусстве пианиста. Из бесед с психологами // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Вып. 3. М.: Музыка, 1973. С. 11–72.
46. *Толстой Л.Н.* Что такое искусство? // Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 22 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 15. С. 41–221.
47. *Цвык В.А.* Профессиональное сознание личности: понятие и структура // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Философия». 2004–2005. №1 (10–11). С. 104–115.
48. *Черни К.* Письма Карла Черни, или Руководство к изучению игры на фортепиано от начальных оснований до полного усовершенствования, с кратким объяснением генералбаса. СПб: тип. экспедиции заготовления гос. бумаг, 1842. 98 с.
49. *Шнабель А.* Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран / под ред. Г. Эдельмана. Вып. 3. М., 1967. С. 73–86.
50. *Шор Д.С.* Воспоминания / ред.-сост. Ю. Матвеева. Иерусалим: Гешарим; М.: Мосты культуры, 2001. 352 с.
51. *Brée M.* Die Grundlage der Methode Leschetizky. Mainz: B. Schotts Söhne, 1902. 98 S.
52. *Comtesse Angèle Potocka.* Theodore Leschetizky: An Intimate Study of the Man and the Musician. New York: The Century Co., 1903. 307 p.

**СОБИРАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ СЕКЦИИ
ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА
МУЗЫКАЛЬНОЙ НАУКИ (ГИМН)**

Несмотря на значительные достижения в изучении наукой о музыкальном фольклоре собственной истории, в данной области до сих пор остаются «белые пятна» – малоизвестные страницы, представляющие значительный интерес. К числу таких недостаточно исследованных до настоящего времени явлений относится деятельность Этнографической секции ГИМНа (1921–1931). Существующая в качестве самостоятельной структурной единицы Этнографическая секция, с одной стороны, явилась прямой наследницей Музыкальной этнографической комиссии (МЭК), с другой стороны, Секция была непосредственной предшественницей созданных в Московской консерватории Научно-исследовательского музыкального института (НИМИ), Кабинета по изучению музыки народов СССР, Кафедры музыкального фольклора.

Деятельность Этнографической секции ГИМНа развивалась в лучших традициях дореволюционной науки на основе богатейшего опыта учреждений начала XX века. Уже в момент основания Музыкально-этнографической комиссии в 1901 году были сформулированы три важнейших направления работы: экспедиционно-собираательское, научно-исследовательское и концертно-просветительское. Все перечисленные направления были унаследованы Этнографической секцией. Так, в своем докладе «О деятельности московских музыкантов-этнографов за последние 25 лет» В.В. Пасхалов писал: «С момента своего возникновения и до настоящего времени коллектив московских музыкантов-этнографов выполняет одновременно три основных задачи: собирание образцов народной музыки, теоретическое их истолкование и <...> художественную обработку и пропаганду народных мелодий» [19, л. 4 об.].

Собирание музыкального фольклора значилось в числе наиболее актуальных вопросов, стоявших перед Музыкально-этнографической секцией ГИМНа. Получение материала как фундамента музыкально-фольклористических изысканий и просветительской работы являлось одновременно и отправной точкой и, говоря словами Никольского, «ведущим полностью исчерпывающим содержанием всего дела секции» [9, л. 3 об.]. Это задание – «издавна основное в ряду других, а в некоторые годы <...> даже единственное» [9, л. 2] – оставалось наиболее значимым вплоть до самых последних дней работы ГИМНа.

Для собирательской работы Этнографической секции ГИМНа были характерны:

- изучение устной народной музыкальной традиции в ее непосредственном облике;
- всестороннее комплексное исследование с привлечением сведений других смежных с музыкой народных искусств;
- документальная точность и достоверность записываемого материала;
- привлечение возможно большего количества источников.

С начала существования Этнографической секции было заявлено о необходимости обследования территории всей страны. Советский Союз, по выражению Пасхалова, представлял собой «дистанцию огромного размера», «необъятную поверхность» которого «буквально затопил звуковой океан народной музыки, таящий в своих недрах бесчисленные музыкальные сокровища» [17, л. 49 об.]. Отдельные регионы СССР в совокупности представляли собой «самую обширную этнографическую зону Старого Света». Здесь прекрасно сохранилась народная традиция в ее различных проявлениях, в том числе «исконный быт» и, разумеется, песня «со всеми отличающимися ее от культурной музыки особенностями» [15, л. 2].

Серьезное внимание уделялось изучению музыкального фольклора национальных меньшинств. В связи с этим Пасхаловым было введено понятие «советского востока», которое охватывало: «Крым, Грузию, Северный Кавказ, Дагестан, Азербайджан, Волжско-Камский край, Приуралье, среднеазиатские области СССР (Казахстан, Узбекистан, Туркменистан)» [15, л. 1]. Вместе с тем, как отмечалось в протоколе одного из заседаний Секции, «запись великорусских песен должна быть организована не в меньшем масштабе, чем запись музыки восточных народностей» [24, л. 13].

С момента основания Секции была дана установка на комплексное исследование народно-песенной традиции, на привлечение как экспедиционных записей, так и возможно большего количества печатных и рукописных источников.

Под собиранием музыкального фольклора подразумевался целый спектр работ. Собственно получение материала находилось в неразрывной связи с его последующей обработкой. Ему непременно сопутствовали расшифровка, хранение валиков и нотировок, составление описи и кратких аннотаций [9, л. 2], а также каталогизация ранее собранных коллекций – «записей прежнего времени» [10, л. 1].

Значительную часть материала в собрании ГИМН составили записи, полученные в Москве в стационарных условиях. Обращение собирателей к стационарному способу фиксирования было вынужденным. В документах ГИМНа неоднократно упоминается о крайне стесненном финансовом положении Этнографической секции, которое с особой на-

глядностью обнаруживалось при сравнении бюджета ее и других организаций, занимающихся музыкально-фольклористической деятельностью.

Недостаток финансирования самым негативным образом отражался на работе Секции. Для реализации намеченной программы собирания песен не имелось необходимых средств, вследствие чего нельзя было рассчитывать на сколько-нибудь планомерную экспедиционную деятельность.

В сложившихся неблагоприятных условиях приходилось довольствоваться записями песен от приезжих народных исполнителей. Кроме того, материал поступал от отдельных собирателей, работавших по собственной инициативе за свой счет [13, л. 9].

Тем не менее в собирании материала были сделаны успехи, несмотря на трудности финансового характера. Как указывается в предисловии к Сборнику народов СССР, подготовленному в 1929 году к печати, «за восемь лет своего существования Этнографическая секция ГИМНа имела возможность познакомиться со многими произведениями народного творчества <...>, часть их была зафиксирована; записи сделаны как на местах, так и в стенах ГИМНа» [26].

Этнографическая секция ГИМНа вела большую организационную деятельность, отличавшуюся разнообразием. Среди важнейших ее форм В.В. Пасхалов выделил следующие: «инструктирование начинающих этнографов-музыкантов, привлечение к работе добровольцев, <...> сношение с провинциальными этнографами, организация работы на местах (этнографические станции) и пр.» [20, л. 19].

Большое значение придавалось Секцией установлению и упрочнению связей с периферией. Эти связи, по свидетельству А.В. Никольского, рассматривались «как средство широкого охвата фольклора» [10, л. 2], возможностей концентрации, накопления и изучения его образцов.

Среди организаций, с которыми были налажены научные и творческие контакты, в документах упоминаются учебные заведения: татарский, дагестанский, белорусский музыкальные техникумы. Происходил постоянный взаимообмен с представителями Пермского и Свердловского краевых этнокабинетов, Нижнелотовского педагогического техникума (Пензенская область).

Организовывались встречи с группами педагогов и студентов из Ойратской и Монголо-Бурятской автономных республик¹, с работниками Башкирской этнографической организации в Уфе [9, л. 8 об.]. Кроме того,

¹ Ойратская автономная область – административно-территориальная единица РСФСР, существовавшая с 1922 по 1948 годы (в настоящее время – Республика Алтай). Административный центр – Улала (с 1932 года Ойрот-Тула, с 1948 года Горно-Алтайск). Бурят-Монгольская автономная область – административно-территориальная единица в Дальневосточной республике, затем в РСФСР. Существовала с 1921 по 1923 год. Административный центр – Чита.

поддерживались связи с организациями Ташкента, Еревана, Крыма, Марийской и Чувашской автономных республик [10, л. 4].

Хорошо зарекомендовал себя метод работы с отдельными специалистами, проживавшими в провинции. Нередко такие специалисты, по свидетельству Никольского, «делали информационные доклады о состоянии работы в их организациях, о вопросе, требующем помощи, инструктажа, консультации и т.д. Как правило, все они демонстрировали свои записи местной песни» [10, л. 4].

Многие крупные музыканты-этнографы числились в ГИМНе в качестве внештатных членов (их называли членами-корреспондентами). Члены-корреспонденты осуществляли сбор материала, а также проводили исследования, выступали с показами образцов народного музыкального творчества на этнографических концертах. В их числе были как «ветераны», в течение многих лет работавшие в Музыкально-этнографической комиссии, так и новые, еще не заявлявшие себя в качестве фольклористов фигуры. Пасхалов сообщает о трех иногородних исследователях из состава бывшей МЭК, с которыми Секции удалось наладить сотрудничество: А.М. Листопадове, М.И. Неказаченко, И.А. Козлове.

Активно сотрудничали с Секцией члены-корреспонденты, работавшие в союзных республиках и занимавшиеся исследованием музыкального фольклора национальных меньшинств. Некоторые из них сами устанавливали контакты с ГИМНом, внося предложения об организации экспедиций или устройстве публичных выступлений.

Так, в июле 1925 года в качестве инициатора проведения экспедиции в Узбекистане выступил певец М. Кари-Якубов [4, л. 47]. В Улан-Баторе работал над собиранием и теоретическим изучением монгольских песен С.А. Кондратьев [24, л. 14]. Командированный Ленинградской Академией Наук для проведения географических исследований Кондратьев присылал в ГИМН записи монгольской народной музыки [11, с. 6], коллекционировал по поручению Этнографической секции народные музыкальные инструменты [20, л. 19–20].

Осуществляли сбор материала и другие члены-корреспонденты, работавшие «не по заданиям», но связанные с Секцией «повседневной научной деятельностью» [11, с. 6]. В Дагестане работал Г.А. Гасанов, в Казахстане – А.В. Затаевич [12, л. 1], сформировавший не имеющую аналогов по своим масштабам уникальную коллекцию фольклорных образцов (часть из них была опубликована [3]). Несколько интересных сообщений с показом узбекской и туркменской музыки сделал В.А. Успенский, приезжавший в Москву из Ашхабада [9, л. 8]. В архивных документах упоминаются также имена: Н.И. Аладова, П.А. Анисимова, А.М. Дианова, К.В. Квитки, Г.И. Маркова и др. [25].

Помимо специалистов, стремились завязать с ГИМНом тесные отношения и познакомить «со своим искусством и репертуаром» [21, л. 28]

народные исполнители из глубинки. Записи от приезжавших в Москву народных исполнителей делались в связи с различными мероприятиями «по случаю»: выступлениями на съездах, вечерах в учебных заведениях, во время гастролей. «Администрация ГИМНа и сотрудники его этнографической секции, – отмечалось в предисловии к «Сборнику народов СССР», – приглашали таких исполнителей, выслушивали их и по возможности записывали <...> мелодии частью на фонографические валики, частью на слух» [26].

Одним из значимых мероприятий, которое произвело резонанс в музыкальных кругах, стала Всесоюзная выставка музыкальных ансамблей (Москва, 1923). К ней был приурочен концерт, проходивший в помещении Большого театра, где показали свое мастерство коллективы, прибывшие, по выражению В.В. Пасхалова, «из отдаленных концов Союза» [14, л. 8]. А.В. Луначарский (он сыграл исключительную роль в организации концерта) во вступительном слове особо отметил важность широкого использования творчества различных народов для развития отечественной музыкальной культуры [3, с. VI].

После проведения выставки были сделаны фонозаписи песен самых разных народов (русских, украинцев, белорусов, чувашей, черемисов [марийцев], башкир, татар, киргизов, туркменов, узбеков, хакасов, якутов [13, л. 11]). В результате фонотека Секции обогатилась, по оценке Пасхалова, «новым и очень редким материалом» [13, л. 11].

Записывались образцы вокального фольклора и инструментальные наигрыши. Так, 11 февраля 1922 года были сделаны фонограммы с пения уроженца села Долгощелья Долгощельской волости Мезенского уезда Архангельской губернии П.Н. Широкого. В их числе: семь былин («Первая поездка старого казака Ильи Муромца», «Дюк Степанович», «Неудачная женитьба князя Владимира» и др.), восемь духовных стихов, а также несколько обрядовых песен [21, л. 28]. Поступившие в ГИМН фонозаписи были расшифрованы И.С. Тезавровским. Полный стихотворный текст записан Е.Н. Лебедевой.

В числе исполнителей, приезжавших из различных регионов, также были: крестьянка А.В. Шарапова из с. Дудино Сасовского уезда Рязанской губернии (от нее в 1926 году была записана протяжная песня «Канареечка»), слушательница Этнографических курсов ГИМНа, уроженка Вятской губернии А.П. Бусыгина (в 1927 году она напела на фонограф несколько свадебных песен: «Ты сватушка», «Березка», «За двором, двором»). Зимой 1929 года в Москве от Т.А. Филатовой – уроженки села Александровка Усть-Каменогорской волости Семипалатинского уезда, учительницы одной из школ Барнаула были сделаны фонозаписи трех песен алтайских кержаков – старообрядцев, выходцев из Новгородской губернии, поселившихся в Сибири. Все эти песни в расшифровке И.С. Те-

завровского вошли в содержание готовящегося к изданию тома «Вокальная и инструментальная музыка народов СССР» [26].

К собиранию фольклора привлекались также слушатели этнографических курсов ГИМНа, в том числе И.И. Горюнов, записавший в 1927 году от приехавшей в Москву крестьянки Е.Ф. Ульяновой четыре песни Бельского уезда Смоленской губернии [26].

Внимание было уделено и самодеятельным хорам, таким как женский хор П.Г. Яркова (песни «Земляничка», «Вдоль по саду» Бронницкого уезда Московской губернии были записаны в Москве от участницы этого хора А.И. Третьяковой) [21, л. 28]. Большой интерес представили последние фонографические записи М.Е. Пятницкого, сделанные в Землянском уезде Воронежской губернии. Лучшие из этих тринадцати песен (среди них причитание с хором «Открасовалась Марьюшка», песня «Хмель ты мой, хмелюшка» в мажоро-минорном ладу) были расшифрованы И.С. Тезавровским [21, л. 28–28 об.].

Заметный удельный вес в коллекции звукозаписей ГИМНа составлял фольклор национальных меньшинств. В частности, крестьянки Казанской губернии Сара Садыхова и Хакима Чамаева напели на фонограф несколько татарских песен, которые, по мнению Пасхалова, отличались «редкой красотой и оригинальностью» [21, л. 28]. И.С. Тезавровский в Москве записал от уроженки Крыма, гречанки Е.Г. Гюльбейн-Триандифилиди песни крымских татар. В 1929 году слушатель этнографических курсов ГИМНа А.Х. Абдуллаев спел две узбекские песни, одна из которых («Ольма Анор») была записана нотами им самим, а другая зафиксирована на слух И.С. Тезавровским. Перевод слов песен на русский язык не был сделан вследствие невозможности его осуществления, ибо, как указывал информант, «пропадает рифма и пропадает слог. Понятие другое, получается, вроде какой-то бессмыслицы, если сделать точный перевод» [26].

Необходимо также отметить серьезный интерес, который проявила Этнографическая секция к народным музыкальным инструментам. В качестве примера можно привести сотрудничество Секции с ансамблем Владимирских рожечников, которое, согласно архивным документам, продолжалось в течение нескольких лет. Так, в письме от 14 марта 1924 года руководитель ансамбля рожечников П.Г. Пахарев обратился в ГИМН с вопросом о возможности организации новых выступлений в Москве после гастролей во время Всесоюзной выставки музыкальных ансамблей [22, л. 27]. В 1925 году состоялся приезд участника Ансамбля владимирских рожечников Н.А. Кряжева [26], от которого были сделаны фонозаписи нескольких инструментальных наигрышей, а также песни «Что за травынъка» с сопровождением на гармонике [26]. Песня была расшифрована И.С. Тезавровским, слова были записаны отдельно от пения

А.А. Новосельским. В 1923 году в Москве от одного из исполнителей-инструменталистов, приехавших на Всесоюзную выставку музыкальных ансамблей, были записаны два башкирских наигрыша на курае [26].

Разворачивание экспедиционно-собирательской деятельности было призвано решить сразу несколько важнейших задач, в числе которых было сохранение народно-песенной традиции. ГИМН в своей позиции по этому вопросу был солидарен с крупнейшими фигурами фольклористики дореволюционного периода – Е.Э. Линевой, А.Л. Масловым, Н.А. Янчуком. Так, Этнографической секцией был подхвачен распространенный на рубеже XIX–XX столетий тезис о «гибели народной песни». «В наше время, – отмечалось в предисловии к готовящемуся к печати сборнику, – народная музыка во многих местах вымерла или вымирает и заменяется композиторской музыкой, обыкновенно плохого качества, или новыми напевами вроде частушек» [26].

Экспедиционная деятельность традиционно рассматривалась в качестве средства по «спасению песни». «Надо спешить с собиранием и фиксированием того, что еще сохранилось, – отмечалось в предисловии к готовящемуся к печати сборнику, – <...> во многих местностях СССР, особенно удаленных от центров, народная музыка еще жива. Можно даже утверждать, что этнограф найдет в Союзе больше материала, чем где бы то ни было в Европе» [26].

Однако в осуществлении своей благородной миссии Этнографическая секция испытывала все большее противодействие со стороны официальных властей. Причины такого противодействия достаточно ясно раскрыты А.В. Никольским. Устная народная традиция в целом (как поэтическая, так и музыкальная) находилась вне сферы государственного регулирования. Музыкальный фольклор представлял собой явление, не контролируемое какой-либо цензурой, его содержание, темы, идеи, образы были абсолютно свободны от насаждаемых сверху идеологических принципов. В результате песню, по свидетельству Никольского, «некоторые были склонны рассматривать как объект сомнительной ценности и даже вредный, как отражение жизни <...> ушедшей в прошлое» [10, л. 4], как сознательное отстранение от «великих завоеваний» последних лет. Уже с 1920-х годов песня быстро «теряла всякое значение и цену» [10, л. 4], чем объясняется пафос целого ряда публикаций того времени, направленных в защиту подлинно народного музыкального искусства.

Этнографическая секция ГИМНа изо всех сил пыталась противодействовать неуклонно крепнущей, начиная с 1920-х годов, тенденции к сворачиванию музыкально-фольклористической деятельности. Были проведены многочисленные заседания, разработаны планы исследовательской, экспедиционно-собирательской и просветительской работы, сделаны обращения в вышестоящие инстанции, осуществлены публика-

ции в периодической печати. «Нельзя считать желательным, – отмечалось в протоколе одного из заседаний, – полное прекращение собирания великорусских песен на Севере и в центральных губерниях. В Олонецкой губернии, по сообщению Игоря Глебова, бывшего там нынешним летом, можно записать чрезвычайно интересный музыкально-этнографический материал (причитания, старообрядческие напевы, новейшие частушки)» [24, л. 13].

В январе 1926 года проблема сохранения народно-песенного наследия была вынесена Секцией ГИМНа на обсуждение в Государственном ученом совете (ГУС). В.В. Пасхалов, выступивший на заседании с докладом «О фонографической записи народных песен и организации центральной песенной фонотеки», поднял широкий круг вопросов, связанных с собиранием, обработкой материала, его научным изучением, изданием произведений музыкального фольклора [16].

Результативная часть резолюции по итогам заседания содержала развернутый перечень мер, направленных на собирание, изучение музыкального фольклора, сохранение его образцов. В ней отмечалась исключительная роль народно-песенного творчества в развитии отечественного музыкального искусства и музыкальной науки, обосновывалась необходимость государственной помощи существующим музыкально-фольклористическим организациям, создания в стране широкой «сети музыкально-этнографических ячеек». Также отмечалось особое значение звукозаписи в получении достоверного, документально зафиксированного материала. Это, в свою очередь, требовало значительных объемов финансирования для приобретения фонографов, восковых валиков, для обеспечения работы по расшифровке фонограмм их копированию на не разрушавшиеся с течением времени носители (граммофонные пластинки).

В сохранившихся архивных документах содержится программа Этнографической секции, нацеленная на осуществление собирания и сохранения музыкального фольклора. Ее реализация предполагала выполнение следующих пяти пунктов, связанных с важнейшими сторонами этого вида деятельности:

- посылка и снаряжение экспедиций и запись народных мелодий в стенах ГИМНа;
- заведование фонотекой;
- копирование валиков;
- расшифровка фонограмм;
- издание наиболее ценных записей [1, л. 11].

Тем не менее, несмотря на многочисленные обращения, публичные заявления, выступления в печати, финансирование выездов на места почти не осуществлялось. Помимо катастрофического недостатка материального обеспечения, в числе факторов, негативно отразившихся на состоянии

экспедиционно-собирательской работы, Никольский указывал на отсутствие в распоряжении Секции необходимых фонографических «аппаратов и валиков, невозможность их приобретения ввиду исчезновения их с рынка и полное прекращение промышленного производства фонографических принадлежностей» [9, л. 6].

В итоге за все время существования ГИМНа удалось организовать за счет государственных средств лишь единичные выезды на места. С 1921 по 1925 годы, согласно «Сборнику работ Этнографической секции», было проведено только две такие экспедиции: в Бронницкий уезд Московской губернии и в Крым. «Результатом первой экспедиции оказалась коллекция великорусских обрядовых песен, записанных при помощи фонографа, членом секции, артисткою гостеатров А.О. Третьяковой, всего 15 валиков; вторая экспедиция дала 29 валиков с записями 138 песен народностей Крыма. Эмиссаром был певец-этнограф, член Секции А.К. Кончевский» [11, с. 6; 24, л. 13].

В период с 1929 по 1931 годы, по данным Никольского, вообще не было проведено ни одной экспедиции, из-за «отказа в ассигновании». Собираение ограничилось записью «одного-двух десятков песен и инструментальных образов от певцов и ансамблистов Средней Азии и Кавказа, участвовавших во всесоюзной олимпиаде в 1930 году» [9, л. 6].

Несмотря на отсутствие поддержки со стороны государства, члены Этнографической секции всеми силами пытались развивать собираТЕЛЬСкую деятельность. Были сформулированы требования, предъявляемые к экспедиционному материалу. Особое внимание уделялось «подлинности записанных мелодий», «точности записей», которые, в отличие от второй половины XIX века, расценивались как неотъемлемые атрибуты полноценного научного исследования [26].

Достоверность получаемого материала могла быть обеспечена, по мнению членов Этнографической секции, лишь при выполнении целого ряда условий. Обязательным было обращение непосредственно к первоисточнику или, как писал Пасхалов, «сближение с народными баянами различных национальностей, слушание произведений народной музыки из уст самого народа» [17, л. 57]. Экспедиции должны быть хорошо оборудованными, иметь исправную звукозаписывающую и фотографическую аппаратуру. Не исключалась и слуховая запись как средство контроля и устранения «неточностей, создаваемых особенностями фонографического звучания» [2, л. 7].

Большое значение придавалось фиксированию, помимо собственно музыкального фольклора, стихов и рассказов, поскольку они «говорятся размеренной и напевной речью», изучение которой может во многом прояснить «мелодическое и ритмическое построение песен» [2, л. 7]. Кроме того, указывалось на необходимость собиРания народной музыки «совместно с

записью других видов народного творчества, словесного, изобразительного искусства и других» [2, л. 7].

С момента существования Этнографической секции ГИМНа была дана установка на поиск лучших образцов. Собиратель, по мнению Пасхалова, должен уметь «отличать подлинно народную музыку от музыки наносной, городской, композиторской, выбирать наилучшие варианты, вообще отличать ценное от менее ценного» [26].

«Я и мои сотрудники, – писал Пасхалов, – не обращая внимания на упреки прессы, обвинявшие нас в научном провинциализме, внушали командируемым нами собирателям не записывать первый попавшийся материал, а руководствуясь требованиями музыкального вкуса, делать соответствующий отбор наиболее ценных в художественном отношении песен» [18, л. 24].

Такой «вполне надежный в художественном смысле материал» был необходим, по мнению Пасхалова, для выявления и изучения наиболее важных закономерностей народно-песенной структуры, лада, гармонии, многоголосия. При проведении теоретических исследований задействовались лишь «те песни, которые представляли интерес в художественном отношении». Изучались особенности «только наиболее развитого народно-музыкального языка, на котором изложены наиболее ценные произведения народного музыкального творчества» [18, л. 24].

К числу наиболее проблематичных относилось нотирование песенных записей, с большим трудом добытых в экспедиционных условиях. Фиксирование на бумагу произведений народного музыкального творчества относилось, согласно предисловию к сборнику «Вокальная и инструментальная музыка народов СССР», к числу «существенных задач Этнографической секции Государственного института музыкальной науки и ее сотрудников» [26].

Тогда это было весьма нелегким делом, во-первых, в силу чисто технических трудностей. Отличавшиеся хрупкостью эдиссоновские валлики ветшали со временем, приходили «все в большую и большую негодность». Для работы с ними в обязательном порядке требовался перенос на твердые носители, в противном случае был велик риск «аннулировать самые записи» [20, л. 19]. В сложившихся условиях приходилось соблюдать «величайшую осторожность» и «ограничить до минимума работу по расшифровке» [20, л. 19].

Кроме того, как справедливо указывалось в предисловии к сборнику «Вокальная и инструментальная музыка народов СССР», «музыкальная ткань народной песни очень мало поддается нотной фиксации, которая в большинстве случаев дает представление лишь о некоем песенном скелете, а не о живом песенном организме» [17, л. 53]. Однако, как отмечал Пасхалов, без перевода на бумагу «значение для науки русских коллекций песенных фонограмм сводится к нулю» [20, л. 19].

Этнографической секцией предпринимались все возможные меры для преодоления данной негативной ситуации. Так, при подготовке к печати собрания «Вокальная и инструментальная музыка народов СССР» были сформулированы требования, обеспечивающие сохранность фонографических коллекций и последующее издание записей. В число этих требований входили: составление подробного каталога фонотеки ГИМНа, организация гальванического копирования (наиболее ценные записи должны быть скопированы «в Берлине или на граммофонной фабрике»), исключение из собрания негодных к употреблению валиков [1, л. 11–11 об.]. Регулярные ассигнования запрашивались также на ремонт аппаратуры и расшифровку.

Помимо записывания нового материала велась работа по учету и систематизации уже имевшихся звукозаписей, в том числе собранных в дореволюционный период. К их числу относятся записи Е.Э. Линевой (русские и украинские песни – 432 валика), М.Е. Пятницкого (песни Воронежской и Рязанской губерний, записанные до революции и во время экспедиций 1920 и 1925 годов – 400 валиков) [11, с. 6], а также личные коллекции О.В. Ковалевой (русские песни, собранные в послереволюционное время – 42 валика) и Е.Д. Денисовой (песни, записанные на Алтае в 1921 году – 80 валиков; в Архангельской губернии в 1926 году – 20 валиков; азербайджанские песни – 14 валиков) [11, с. 7]. Кроме того, в подготовленный к печати том «Вокальная и инструментальная музыка народов СССР» было включено несколько песен, записанных А.И. Третьяковой в 1910 году в с. Яблонь Брянского уезда бывш. Орловской губернии [26].

И все же, какими бы значимыми не представлялись все перечисленные выше виды работы с материалом, главным способом получения записей неизменно оставались поездки. Особое значение приобретали в условиях недостатка финансирования выезды на места, сделанные сотрудниками за свой счет. Благодаря таким экспедициям, удалось охватить достаточно обширный регион и получить разнообразный в стилистическом и жанровом отношении материал – впрочем, чисто количественно, безусловно, уступавший собраниям дореволюционного периода.

Ареал исследований включал европейскую часть РСФСР (Русский Север, Среднюю полосу, южные области), Украину, Белоруссию, а также некоторые автономные республики (Коми, Марийскую, Молдавскую АССР), Кавказ, Узбекистан. Был записан как русский музыкальный фольклор, так и фольклор национальных меньшинств, охвачены разнообразные в жанровом и стилевом отношении традиции. Запись делалась как при помощи фонографа, так и на слух.

Над собиранием фольклора трудились и непосредственные работники Этнографической секции ГИМНа, и члены-корреспонденты. На

Пинеге работала Е.Д. Денисова, в Карельской республике – А.М. Дианов, в Касимовском уезде – И.С. Тезавровский и Е.Д. Денисова, в Московском уезде и на Украине – М.А. Антошина, в Воронежской губернии – П.М. Казьмин, в Орловской губернии – Тезавровский, в Молдавской АССР² – Е.Н. Лебедева, в Сванетии – Е.Д. Денисова и Г.Г. Лобачев [26].

Особую активность проявила Е.Д. Денисова, совершившая в течение короткого промежутка времени целый ряд выездов (некоторые совместно с Тезавровским и Лобачевым), во время которых были зафиксированы многочисленные образцы народного музыкального творчества, в том числе свадебные, хороводные песни, лирика. В 1926 году она работала на Пинеге, в 1927–1928 годах – в Рязанской губернии, где записывала русский и татарский музыкальный фольклор. В 1928 году состоялась экспедиция Денисовой в Верхнюю Сванетию, результатом которой стали первые в СССР фонограммы сванского пения. Записанные произведения фольклора исполнялись антифонно либо двумя мужскими, либо двумя женскими хорами. Запевалями были мальчики [26].

К числу «больших проектов», осуществляемых на протяжении нескольких лет, относятся экспедиции А.К. Кончевского в Крым. Еще с 1917 года, то есть до официального открытия ГИМНа, собиратель совершил ряд выездов в регион. Коллекция песен, собранных им в период с 1917 по 1922 годы, была напечатана в виде двух сборников [6; 7]. Результатом следующей поездки (1924) на средства Художественного отдела Главнауки стало собрание из двадцати девяти фонографических валиков. Звукозаписи были расшифрованы и подготовлены к публикации. В 1925 году Этнографическая секция ГИМНа, вышла с ходатайством перед Главнаукой о еще одной крымской экспедиции. В ее задачи, помимо сбора материала, входило также приобретение музыкальных инструментов [23, л. 21]. Экспедиция в Крым представлялась значимой, «в виду быстрого вымирания наиболее ценных старинных образцов музыкального творчества крымских татар (собственно, тюрков) и вытеснения подлинных народных инструментов обычными орудиями садовых оркестров» [23, л. 21].

На протяжении многих лет осуществляла собрание молдавского музыкального фольклора Е.Н. Лебедева. С 1921 года она систематически осуществляла выезды в Молдавию, выступала с докладами в Ученом совете Молдавской АССР, где состояла членом-корреспондентом [8, л. 1]. Многие свои поездки Лебедева совершала на свои средства «и дважды получала командировки от Наркомпроса» [8, л. 1]. В 1923 году, согласно официальному утверждению К.В. Квитки, Лебедева работала с материалами Ка-

² С 1924 по 1940 годы территория Молдавской автономной советской социалистической республики входила в состав Украинской ССР.

бинета музыкальной этнографии Академии наук УССР в Киеве, изучала украинскую народную музыку, обнаружив при этом «большую осведомленность в производившейся тогда в СССР музыкально-этнографической работе» [5, л. 1].

В 1926 году Лебедева, по данным одного из отчетов Этнографической секции ГИМНа, записала на границе с Румынией двенадцать молдавских песен [12, л. 1]. Имеются данные также о ее экспедиции в 1928 году, материал которой частично (десять молдавских песен, записанных на слух) был включен в сборник «Вокальная и инструментальная музыка народов СССР» [26].

Еще один собиратель – Н.Н. Миронов – на протяжении нескольких лет работал в Узбекистане. Проживая в Бухаре, он собрал большое собрание образцов музыкального фольклора, записанных на слух, а также явился автором многочисленных неизданных научных трудов. Экспедиции Миронова представлялись особенно значимыми, поскольку, как указывалось в письме Этнографической секции ГИМНа в Главнауку, до самого последнего времени в музыкально-этнографической литературе не имелось «сборников песен народностей, входящих в состав нынешней Бухреспублики» [23, л. 22]. Для работы со стихотворными текстами требовался «местный интеллигентный переводчик, труд которого должен быть минимально оплачен» [23, л. 22].

В архивных документах содержатся сведения и о других экспедициях ГИМНа. В 1925/26 году, согласно отчету, Е.Д. Денисова зафиксировала на валики каракалпакские песни «с голоса приезжего туземца», тогда же состоялись поездки П.А. Анисимова в Большеземельскую тундру (Коми АССР), члена-корреспондента Секции и А.Л. Доливо-Соботницкого в Звенигородский уезд Московской губернии (там была осуществлена «запись великорусских песен на дисках патеграфа» [12, л. 1]).

Подводя итоги собирательской деятельности Этнографической секции ГИМНа, необходимо отметить, что она представляет собой, безусловно, одно из ярких явлений в истории отечественной музыкальной фольклористики. В то очень непростое, насыщенное драматическими событиями время был осуществлен широкий охват разнообразных в стилистическом отношении традиций, привлечено к сбору материала большое число специалистов, сформирована значительная коллекция фонограмм, произведены записывание, обработка и подготовка к публикации фольклорных произведений всевозможных жанров. Впервые был поставлен и начал решаться вопрос о создании централизованного хранилища звукозаписей, что в конечном итоге привело к созданию государственного Фонограммархива при Академии наук СССР.

Сбор материала был обеспечен целым спектром работ, в том числе осуществлением стационарных записей, привлечением специалистов на

периферии, проведением экспедиций. Эти виды деятельности дополнялись научными изысканиями: изучением литературы, рукописей, архивных материалов, дореволюционных собраний фонограмм и их каталогизацией. Обязательным было наличие в публикациях вспомогательного аппарата: научных комментариев с данными о месте времени произведенной записи, собирателях и исполнителях.

Лелеявшиеся до революции Музыкально-этнографической комиссией планы по «всеобщей переписи народной песни» начали получать воплощение в виде исследований разных авторов, работавших с народной традицией национальных меньшинств. Ставились вопросы создания научных кадров, штата преподавателей, воспитания молодых специалистов. Серьезное внимание было уделено проблеме выработки профессионального мастерства.

Все это, в конечном итоге, призвано было обеспечить строгий отбор материала для выявления основополагающих закономерностей строения произведений музыкального фольклора.

1. Вокальная и инструментальная музыка народов СССР. Материалы, собранные сотрудниками Этнографической секции ГИМНа // Российский национальный музей музыки им. М.И. Глинки (РНММ). Ф. 249. Инв. № 190.

2. Выписка из протокола № 6. Заседания Музыкальной подсекции Научно-художественной секции Государственного ученого совета (ГУС) от 30 января 1926 года // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.

3. *Затаевич А.В.* 1000 песен киргизского народа (напевы и мелодии). Оренбург: Киргизск. гос. изд-во, 1925. 402 с.

4. *Кари-Якубов М.* Письмо в Этнографическую секцию ГИМНа от 4 июля 1925 года // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.

5. *Квитка К.В.* Письмо в Музфонд СССР. Октябрь, 1948 года // РНММ. Ф. 162. Инв. № 270.

6. *Кончевский А.К.* Песни Востока. Собраны и записаны в Крыму певцом этнографом А.К. Кончевским. Гармонизованы М.А. Ставицким и В.В. Пасхаловым / общ. ред. В. В. Пасхалова. М. Музсектор Госиздата, 1925. 41 с.

7. *Кончевский А.К.* Песни Крыма: для голоса с сопровождением фортепиано. Собраны и записаны певцом-этнографом А.К. Кончевским. Гармонизованы М.А. Ставицким и В.В. Пасхаловым / общ. ред. В.В. Пасхалова; вступит. статья А.В. Луначарского. М.: Музгиз, 1924. 49 с.

8. *Лебедева Екатерина Николаевна.* Отзыв ГИМН в Сектор науки Наркомпроса // РНММ. Ф. 162. Инв. № 275.

9. *Никольский А.В.* Музыкально-этнографическая секция ГИМНа в 1929–31 годах // РНММ. Ф. 294. Инв. № 426.

10. *Никольский А.В.* О работе Музыкально-этнографической секции ГИМНа // РНММ. Ф. 294. Инв. № 309.

11. От президиума Этнографической Секции // Сборник работ Этнографической секции. Вып. 1. М., 1926. С. 5–8. (Труды Государственного института музыкальной науки).

12. Отчет Этнографической секции ГИМНа за 1926–27 год // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.
13. *Пасхалов В.В.* Доклад о деятельности Этнографической секции ГИМНа // РНММ. Ф. 134. Инв. № 358.
14. *Пасхалов В.В.* Записные тетради с записями по этнографии // РНММ. Ф. 134. Инв. № 363.
15. *Пасхалов В.В.* К вопросу о музыке Советского Востока // РНММ. Ф. 134. Инв. № 330.
16. *Пасхалов В.В.* К вопросу о фонографической записи народных песен и о центральной песенной фонотеке // Сборник работ Этнографической секции. Вып. 1. М., 1926. С. 83–92. (Труды Государственного института музыкальной науки).
17. *Пасхалов В.В.* Лекции по музыкальному фольклору // РНММ. Ф. 134. Инв. № 306.
18. *Пасхалов В.В.* Научные предпосылки работы Научно-исследовательского кабинета при Азербайджанской государственной консерватории. Краткое изложение публичного доклада В. Пасхалова в зале Азербайджанской консерватории 27 апреля 1933 года // РНММ. Ф. 134. Инв. № 309.
19. *Пасхалов В.В.* О деятельности московских музыкантов-этнографов за последние 25 лет // РНММ. Ф. 134. № 356.
20. *Пасхалов В.В.* О педагогической и собирательской деятельности ГИМНа // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.
21. *Пасхалов В.В.* Отчет о деятельности Этнографической ассоциации ГИМНа на заседании Ученого Совета. 1922 год // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.
22. *Пахарев П.Г.* Письмо в ГИМН от 14 марта 1924 года // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.
23. Письмо Этнографической секции ГИМНа в Художественный отдел Главнауки // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.
24. Протокол собрания об экспедиционно-собирательской работе // РНММ. Ф. 134. Инв. № 361.
25. Список сотрудников этнографической секции ГИМНа // РНММ. Ф. 249. Инв. № 231.
26. Труды Государственного института музыкальной науки Этнографической секции. Вокальная и инструментальная музыка народов СССР. Материалы, собранные сотрудниками Этнографической секции Гимна. Выпуск 1 // РНММ. Ф. 249. Инв. № 279.

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ТРАДИЦИЙ РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ СКРИПИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ В XX ВЕКЕ

Изучение традиций скрипичной педагогики и их взаимоотношений требует составления генеалогической картины мирового масштаба. В эту картину вписывается музыкально-исполнительский опыт, передаваемый от поколения к поколению в звучащей, устной и письменной формах: от учителя к ученику в процессе урока; в концертных залах, на конкурсах, фестивалях и мастер-классах; в нотных текстах, педагогических пособиях, аудио- и видеозаписях.

В области педагогики многовековой процесс формирования традиций обусловлен феноменом *школы* как творческого направления и деятельностью ее лидеров как авторов уникальных достижений. Начиная с XVIII века позиции национальных скрипичных школ в мировом рейтинге менялись. В середине XIX века утвердился приоритет французской школы: скрипичные классы Парижской консерватории возглавил Л.Ж. Массар, в числе воспитанников которого – Г. Венявский и Ф. Крейслер, а среди учеников его ученика и преемника М.П. Марсика – К. Флеш, Ж. Тибо и Дж. Энеску. В начале XX столетия ярко и убедительно заявила о себе русская школа Л. Ауэра. После отъезда (в эпоху революционных событий) Ауэра, многих его лучших учеников, а также музыкальных «внуков» из России ее традиции распространялись за рубежом, оказывая воздействие на скрипичное искусство всех стран мира, способствуя развитию японской, канадской и, в особенности, американской скрипичных школ. В то же время в первой половине XX века у крупнейших зарубежных мастеров – О. Шевчика, К. Флеша, Э. Изаи, Ж. Тибо – учились и совершенствовались российские скрипачи: Я.И. Рабинович, М.И. Пресс, М.Г. Эрденко, И.А. Лесман, А.Я. Могилевский, Г.В. Баринова, А.А. Лещинский и другие. Таким образом, традиции чешской, венгерской, бельгийской, французской школ распространялись в России.

Рассматривая проблему живой передачи важнейших элементов скрипичной культуры, В.Ю. Григорьев писал в конце прошлого века: «Отсутствие “звукотворчества” исполнителей (что ранее проявлялось если и не в собственном творчестве артистов, то хотя бы в создании каденций, обработок, транскрипций) заметно сужает палитру композитора, не позволяет ему по-новому представить себе “образ” инструмента, а исполнителю найти неожиданные, интересные краски для трактовки сочинений» [2, с. 17]. Кстати, еще Э. Изаи отмечал, что сочинения композиторов-скрипачей обеспечивают постоянный прогресс технического оснащения

музыкантов-исполнителей. И действительно, если фигура «скрипач-композитор» в первой половине прошлого века была представлена такими великими именами как Эжен Изаи, Фриц Крейслер, Джордже Энеску, Ефрем Цимбалист, то далее она становится все более редким явлением. Из российских скрипачей-композиторов следует вспомнить профессора Московской консерватории И.А. Фролова, сочинения которого пользуются сегодня большой популярностью.

Однако на протяжении прошлого века все более активно расширялось поле профессиональных контактов скрипачей всего мира в рамках различных мероприятий. Сегодня мы имеем возможность обратиться к материалам, свидетельствующим об общности и различиях во взглядах крупнейших педагогов середины века на ключевые вопросы скрипичной игры, в том числе на методы воспитания ученика. Изучение документальных источников адресуется к постоянному осознанию главнейших проблем, связанных с инструментом, исполнительством, профессиональной традицией, художественной индивидуальностью.

Так, в 1962 году С.Р. Сапожников взял интервью у членов жюри Второго международного конкурса имени П.И. Чайковского – Д. Ойстраха, Р. Принчипе, Й. Сигети, Е. Цимбалиста. Позже результаты и комментарии были опубликованы в его статье [10]. Привлекает особое внимание ответ Сигети на вопрос о способах работы над техникой правой и левой рук: «В более высоком смысле техника правой руки и техника левой руки не могут быть разделены в нашем методе работы. Точно так же в оснащении пианиста техника педализации не может рассматриваться как нечто изолированное» [10, с. 141]. Надо сказать, что именно такой подход сегодня актуален. Осознающие суть владения инструментом исполнители и педагоги не только воспринимают движения обеих рук как единый процесс, руководимый сознанием, слухом, представлением, воображением, эмоциями, но и усматривают много общего в совершенно различных, на первый взгляд, действиях правой и левой рук скрипача. Само же высказывание Сигети – яркий пример передачи важнейшей мысли замечательного венгерского музыканта в российскую скрипичную педагогику второй половины XX – начала XXI века¹.

Так или иначе, к концу XX века профессиональные убеждения представителей различных скрипичных школ установились в едином русле. Все «секреты», касающиеся первоначальной постановки, двигательной системы, методов работы над произведением к этому времени были открыты, а взгляды, насколько это возможно, унифицированы. После мно-

¹ В 1928 году Сигети неожиданно получил письмо от дирекции Ленинградской консерватории с предложением преподавать «класс высшего мастерства». Однако он не согласился, поскольку только начинал завоевывать Америку и посчитал преждевременным связывать себя контрактом с одним учебным заведением.

говековых споров и противоречий относительно расположения пальцев на грифе и на смычке, приемов владения инструментом, преобладания того или иного фактора звукоизвлечения и т.п. наконец-то были сделаны общие выводы, основанные на данных физики, акустики, анатомии, физиологии, психологии, эргономики и других наук. Сегодня мы можем констатировать, что принципы игры на скрипке детально изучены. Однако не означает ли это, что настала пора рассмотрения творческого процесса скрипача на новом уровне?

Обратимся к тому периоду, когда в процессе активного взаимодействия различных традиций рождалась некая всеобщая инструментальная «истина». Сопоставим принципы крупнейших педагогов-скрипачей, содержащиеся в их теоретических трудах.

В 1903 году вышла в свет книга немецкого ученого Ф.А. Штейнгаузена «Физиология ведения смычка». В начале 1930-х годов благодаря ее сокращенному переводу на русский язык многие идеи и научные положения так называемого «анатомо-физиологического направления» стали доступны отечественной педагогике, впервые скрипичная техника была рассмотрена системно в контексте ряда положений естественных наук. Автор предпринял попытку проанализировать природу движений правой руки: «Если играющий правильно ведет смычок и руку, то результатом должно являться правильное звучание, иначе говоря: должна существовать определенная двигательная форма, которая рождает требуемое звучание. Эту двигательную форму мы и хотим найти» [11, с. 4]. Достоинство аналитического осознания высказывание: «Все человеческие движения в существе своем являются мозговыми процессами; то, что мы внешне воспринимаем, как движения членов, по существу есть только внешние проявления внутреннего процесса. Учиться движениям значит «приобретать новые мозговые процессы»; уметь сделать движение – значит обладать нужным планом, нужной картиной мозгового возбуждения – такого обладания мы и достигаем с помощью упражнения» [11, с. 33]. «Мы ничему не можем научить наше тело, мы можем только учиться у него» [11, с. 8]. Однако игнорирование художественного фактора в исследованиях Штейнгаузена говорит о его одностороннем подходе к проблеме изучения скрипичного исполнительства.

В 1920-е годы появились фундаментальные, совершенно иные по своей направленности, взаимодополняющие труды Леопольда Ауэра и Карла (Кароя) Флеша.

Ауэр первым из представителей русской скрипичной школы написал специальный труд, посвященный формированию скрипача с учетом психологической составляющей игры и обучения («Моя школа игры на скрипке», Нью-Йорк, 1921). Также он – автор первой в мире книги, рассматривающей

проблемы исполнительской трактовки сочинений («Интерпретация произведений скрипичной классики», Нью-Йорк, 1925)².

Решающим в системе преподавания Ауэра стало воспитание профессионала-интерпретатора, обладающего индивидуальным мышлением и характерным скрипичным почерком. Подробно рассмотрев в «Школе» проблемы, связанные с постановкой, звучанием и звукоизвлечением, изучением всех видов скрипичной техники, репертуаром, процессом занятий, он уделил значительное внимание и вопросам стиля, исполнительской традиции, художественному компоненту творчества.

Книга «Искусство скрипичной игры» (Берлин, I том – 1923, II том – 1928)³, содержащая целостную педагогическую концепцию Флеша⁴, не имеет аналогов с точки зрения широты и масштаба проблематики. Первый том, в содержании которого Флеш вплотную приблизился к капитальным положениям советской скрипичной методики, посвящен основам скрипичной техники (раздел «Основные упражнения» с нотными примерами дан в переводе И.В. Сафонова⁵). Во втором томе освещены вопросы художественного исполнения и общие принципы педагогики, уделено особое внимание стилям игры, содержатся ценные сведения по истории скрипичного исполнительства, творческие характеристики выдающихся скрипачей. Большой интерес представляют главы «Человеческая и артистическая личность», «Скрипичная литература и концертные программы», «Преподавание» (где дана классификация скрипачей, достойных и недостойных звания педагога). С учетом инструментальной специфики скрипки рассмотрена проблема фразировки (что редко встречается в аналогичных трудах).

В нашей стране не получили широкого распространения труды немецкого скрипача и педагога Фердинанда Кюхлера⁶. Однако его книга «Техника правой руки скрипача» (Лейпциг, 1929)⁷, безусловно, заслуживает внимания. Автор опирается на объективные закономерности взаимодействия всех частей руки и на выводы о движениях правой руки, обобщенно сформулированные в книге Штейнгаузена. Заметно и влияние на него установок Флеша. Но более всего примечательны параллели с

² В 1965 году оба труда были изданы в СССР в одном томе со вступительной статьей И.М. Ямпольского.

³ Первый том издан в переводе на русский язык в 1964 году, второй – в 2004 году (2-е изд. – в 2007 году).

⁴ Флешу принадлежат также теоретические труды: «Основные упражнения», «Система гамм», «Проблема звучания в скрипичной игре», «Высшая школа скрипичной аппликатуры», «Как заниматься».

⁵ Иван Васильевич Сафонов – скрипач, дирижер. Сын В.И. Сафонова и ученик И.А. Лесмана.

⁶ «Техника правой руки скрипача», «Техника левой руки скрипача», «Школа скрипичной игры» (где на основе исследований Штейнгаузена разработана система упражнений, успешно применявшаяся в зарубежной скрипичной педагогике).

⁷ Затем издана на английском и французском языках; в 1974 году в Киеве (на русском языке).

важнейшими установками представителей советской школы, в частности А.И. Ямпольского и Ю.И. Янкелевича.

Высказывание Кюхлера «То положение руки нужно считать наилучшим, которое обеспечивает наиболее свободное, естественное протекание движений, необходимых для ведения смычка» [4, с. 19], во многом превосходит мысль Ю.И. Янкелевича: «...вопрос целесообразности постановки может рассматриваться лишь в непосредственной связи с теми движениями, ради которых эта постановка создается и свободу которых она должна обеспечить» [13, с. 36]. Он также выдвигает положение о постоянном взаимодействии всех частей правой руки, считая, что в выполнении любого штриха участвует вся рука и необходимо определение степени активности каждой ее части. Это является продолжением мысли Штейнгаузена о целостности движений всех частей рук, где плечо играет роль генератора силы, а предплечье, кисть и пальцы – проводников силы. Отсюда следует требование исключить изолированные движения. О том, что только все движения в совокупности способны обеспечивать ведение смычка, писал затем Янкелевич. Кроме того, предваряя кардинальное положение, выдвинутое А.И. Ямпольским, Кюхлер предлагает так называемую переменную хватку смычка. Важно и его указание о существенной функции мизинца, который при игре у колодочки упирается в закругленном положении в трость и уравнивает давление смычка на струну. Внимание уделяется также выбору места контакта смычка со струной, чему посвящен отдельный раздел. Говорится о необходимости, в связи с изменением динамики и скорости ведения смычка, менять точку касания со струной и степень нажима. В центре труда Кюхлера мысль о том, что игровые движения правой руки исполнителя нельзя выработать в отрыве от его слуховых представлений.

Учитывая сказанное, можно сделать вывод о том, что книга Кюхлера «Техника правой руки скрипача» явилась достойным предшественником многих первостепенных методических разработок российской школы советского периода, в частности постановочной концепции Ю.И. Янкелевича, К.Г. Мостраса, А.И. Ямпольского. Вместе с тем Кюхлер оставил неисследованными важнейшие аспекты скрипичного искусства: структуру игрового движения, систему игровых ощущений, проблему координации, психические процессы в творчестве исполнителя.

Не менее созвучна принципам советской скрипичной педагогики работа «О технике левой руки скрипача» болгарского скрипача и педагога Емила Камиларова, которая представляет собой сокращенный вариант его кандидатской диссертации, защищенной при окончании аспирантуры в Ленинградской консерватории (1955). Книга вышла в свет на русском языке под редакцией Л.Н. Раабена и во многом отражает взгляды профес-

соров Ю.И. Эйдлина (у которого Камиларов совершенствовался в Ленинградской консерватории), В.И. Шера, М.М. Белякова.

Камиларов утверждал, что изучение противоречивости в природе исполнительских движений – одна из важнейших задач педагогики. Что касается техники левой руки, то она издавна основывалась на неких незыблемых «приемах», которые разделяли общий и связный технологический процесс на ряд отдельных, изолированных друг от друга звеньев. Следует отметить, что эти принципиально важные моменты были сформулированы автором книги на основе обобщения положений ленинградской скрипичной школы.

Значительный вклад в педагогическое мышление российских скрипачей внес своим многогранным творчеством венгерский скрипач Йозеф Сигети⁸. Его книга «Заметки скрипача» – итог многолетней и многогранной практики. Она включает более двухсот нотных примеров из мировой литературы, сопровождаемых методическими комментариями, аппликатурными и штриховыми указаниями. Размышляя о различиях скрипичных школ, Сигети не одобрял увлечение виртуозностью, неразборчивость в составлении программ, преклонение перед «красивым тоном». Главной же своей задачей он считал борьбу с механическими упражнениями, способами «моментального» разыгрывания и «экспресс-методами» поддержания блестящей исполнительской формы. Так, Сигети не одобрял труд М.П. Марсика «Эврика», в котором предложены «упражнения, приводящие скрипача в течение нескольких минут в состояние исполнительской готовности» [7, с. 98]. Во многом аналогична позиция Ф. Крейсlera: «Искренность и самая личность исполнителя являются первыми и главнейшими основами. Техническая подготовка есть нечто такое, что само собой разумеется. Слишком большая подготовка рук часто ведет к техническим преувеличениям и искушает исполнителя ненужным образом подчеркивать ее. Для меня техника – нечто внутреннее, а не подготовка рук» [12, с. 87].

Несколько иной подход можно наблюдать в трудах крупнейшего педагога XX века Ивана Галамяна «Современная скрипичная техника» и «Принципы игры и преподавания на скрипке» (Нью-Йорк, 1962). Он считал приоритетным строгий внутренний контроль над физическими движениями. «Ключ к совершенному владению скрипичной техникой нужно искать во *взаимосвязи мышления и работы мышц*, то есть в способности быстро и точно – в движении и в звучании – реализовать нервные импульсы, поступающие от мозга» [6, с. 7]. Как весьма значимый фактор в системе воззрений Галамяна можно отметить его высказывание о том, что техника правой руки основывается на системе пружин. Он отметил,

⁸ Сигети принадлежит целый ряд литературных трудов. Из них на русском языке в 1969 году были изданы три: «Воспоминания скрипача», «Заметки скрипача» и «Скрипичные сочинения Бетховена».

что существуют два типа тесно связанных между собой пружин в скрипичной игре: искусственные пружины, зависящие от эластичности волоса смычка и упругости трости, и естественные пружины – суставы плеча, локтя, запястья и пальцев.

Очевидна оригинальность метода одного из самых ярких и проникновенных артистов века Иегуди Менухина. Его система во многом связана с духовной практикой йоги и сконцентрирована на теории инструментальных движений. Главная идея книги «Скрипка. Шесть уроков с Иегуди Менухиным» (Лондон, 1971)⁹ – восприятие скрипки как инструмента, сплоченного с естественными психофизическими возможностями человека и его природой. В единстве мысли и движения Менухин видит уникальность. При этом он подчеркивает специфические особенности инструмента – отсутствие фиксированной точки опоры для него. Скрипка должна «слиться в единое целое с плавным движением всего человеческого тела...» [5, с. 8].

Современная методика обучения скрипача опирается как на положения вышеназванных работ, так и на более поздние научные открытия в областях физиологии и психологии. Результаты исследований отражены в трудах российских ученых: О.Ф. Шульпякова, В.Ю. Григорьева, А.Ю. Юрьева, А.В. Гвоздева и других авторов.

Изучение практического опыта и методических материалов, подтверждающих параллельное формирование единой теории скрипичного исполнительства в рамках различных школ, приводит к выводу об универсализации взглядов, создании «мировой» скрипичной традиции. Удастся ли при этом сохранить специфические особенности национальных школ?

Рассматривая картину исполнительства прошлого века, В.Ю. Григорьев говорил об интеграции стилей, синтезировании порой весьма далеких друг от друга художественных тенденций, применении неоднородных исполнительских средств. «Однако при всей направленности этого процесса в сторону синтеза нельзя упускать из виду важнейшую его сторону – неперемнное сохранение черт самобытности национального исполнительского стиля, утрата которого, замена его неким общеевропейским “стандартом” ощущается все болезненнее и острее» [2, с. 23]. И сегодня, спустя 20 лет с момента публикации этой мысли, актуальность ее несомненна. Более того, уже не «общеевропейский», а «общемировой стандарт качества» скрипичной игры определяет и уровень исполнительских интерпретаций, и направленность педагогических устремлений. И возможно, что через некоторое время сами понятия «национальная (русская, французская и т.п.) исполнительская школа», «национальный исполнительский стиль» окажутся в архиве музыкальной истории.

⁹ В 2009 году книга издана на русском языке.

Наряду с этим взаимодействие скрипичных традиций привело к «эффекту возврата», который проявился в нескольких аспектах.

Историко-генеалогический аспект. К концу XX века традиции зарубежной скрипичной педагогики, возвращенные на русской почве, стали одной из основ воспитания скрипачей в мировом пространстве, в том числе и в России. Яркий пример – педагогика Галамяна, ученика Б.О. Сибора и К.Г. Мостраса в Москве, а затем виднейшего представителя американской школы, учителя скрипачей из самых разных точек земного шара.

Методический аспект. Преподаватели мастер-классов и авторы вновь появляющихся методических пособий возвращаются к доказательству давно известных принципов. В связи с этим популярна дискуссия, отражающая противоположные взгляды на игровые движения: либо как на «бытовые», либо как на «специальные». Обе точки зрения представляют собой не вполне удачную попытку пересмотреть замечательную находку Ю.И. Янкелевича: «говоря о естественности игры на скрипке, следует исходить не из естественного положения рук в обыденной жизни, а из естественности в определенных профессиональных условиях» [13, с. 39].

Стилистический аспект. Возвращается барочный стиль в рамках «исторически информированного исполнительства». Можно наблюдать эффект возврата барочной традиции во всей ее полноте: конструкция инструмента, постановка и приемы игры, специфическое звучание широко известных произведений старинных композиторов.

В целом возвращение скрипичных проблем на новом уровне (развитие «по спирали») дает импульс новым исследованиям в области изучения природы взаимодействия исполнителя с инструментом, с интерпретируемой музыкой, со слушателем. Сделанные в XX веке открытия были ценными для своего времени, сегодня же время иное. И конечно, не стоит забывать о том, что «...в искусстве традиция является особой формой передачи не столько всеобщего, сколько единичного – уникальных достижений мастера, прорывающегося в новую сферу выразительности. Здесь далеко не все можно, как в науке, зафиксировать и формализовать. Да это совсем и не нужно, ибо в сохранении индивидуальной интонации, интуиции, фантазии только и может протягиваться от мастера к мастеру та живая нить, которая тклет ткань подлинного искусства» [2, с. 15].

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / пер. с англ. И. Гинзбург и М. Мокульской, вст. ст. И.М. Ямпольского. М.: Музыка, 1965. 274 с.

2. Григорьев В. Исполнительское искусство: состояние, некоторые перспективы // Музыкальное исполнительство и современность. Вып. 2: сб. науч. трудов

/ сост. В.Ю. Григорьев; Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского. М., 1997. С. 15–26.

3. *Камиларов Е.* О технике левой руки скрипача / под ред. Л.Н. Раабена. Л.: Музгиз, 1961. 64 с.

4. *Кюхлер Ф.* Техника правой руки скрипача / пер. на рус. яз. Б. Палшкова, вст. ст. В. Стеценко, коммент. и общ. ред. Б. Палшкова и В. Стеценко. Киев: Музыкальная Украина, 1974. 57 с.

5. *Менухин И.* Скрипка. Шесть уроков с Иегуди Менухиным / пер. А. Беляковой. М.: Московская консерватория, 2009. 166 с.

6. *Принципы* игры и преподавания на скрипке по системе Ивана Галамяна / ред. К. Векслера; пер. с англ. Г. Лайне. СПб.: Композитор, 2015. 96 с.

7. *Сигети Й.* Воспоминания. Заметки скрипача: [пер. с нем.] / общ. ред., вст. ст. и коммент. Л.С. Гинзбурга. М.: Музыка, 1969. 306 с.

8. *Флеш К.* Искусство скрипичной игры / вст. ст., коммент. и доп. К.А. Фортунатова. М.: Музыка, 1964. Т. 1. 270 с.

9. *Флеш К.* Искусство скрипичной игры: художественное исполнение и педагогика / пер. с нем. и комментарии В. Рабея. Изд-е 2-е. М.: Классика-XXI, 2007. 304 с.

10. *Е. Цимбалист, Ж. Сигети, Р. Принчипе и Д.Ф. Ойстрах* о скрипичном исполнительстве и педагогике // *Вопросы скрипичного исполнительства и педагогике* / сост. С.Р. Сапожников. М.: Музыка, 1968. С. 133–146.

11. *Штейнгаузен Ф.* Физиология ведения смычка / сокращ. пер. с нем. М. Мейчика в содруж. с В.Н. Алексеевым. М.: Музторг ПТО МОНО, 1930. 107 с.

12. *Ямпольский И.* Фриц Крейслер: Жизнь и творчество. М.: Музыка, 1975. 160 с.

13. *Янкевич Ю.* О первоначальной постановке скрипача // *Вопросы скрипичного исполнительства и педагогике* / сост. С.Р. Сапожников. М.: Музыка, 1968. С. 34–57.

О.В. Шестакова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ (1930–1980-е годы)

Средние специальные музыкальные школы (ССМШ) – образовательные учреждения, имеющие особое значение в отечественной системе профессионального музыкального образования. В этих школах, исторический путь которых начался в 1930-х годах, был накоплен уникальный опыт специального обучения детей с высоким уровнем музыкальной одаренности.

В данной статье раскрываются некоторые аспекты воспитательного процесса в ССМШ. Анализ материалов о работе данных учебных заведе-

ний в 1930–1980-х годах свидетельствует о том, что воспитательная работа являлась неотъемлемой составляющей педагогического процесса. В ее организации и содержании присутствовали типичные элементы, формы воспитательной деятельности общеобразовательной школы советского периода, но существовали и некоторые особенности.

Одной из них было *делегирование функций воспитателя педагогам по специальности*. С первых лет существования ССМШ и в «Положениях» о данном виде школ, и в программах по классу специального инструмента, подчеркивалось, что педагог по специальности «в первую очередь участвует во всем воспитании юного дарования в целом» [10, л. 2]. Существовало понятие «воспитание через специальный предмет». Причем оно не являлось формальным, декларируемым, а отражало типичный для музыкальной педагогики подход.

Особая роль личности Учителя неоднократно подчеркивалась ведущими педагогами-музыкантами как необходимое условие взращивания высокоодаренного, талантливого ребенка. Л.А. Баренбойм утверждал: «Исключительно одаренные дети в раннем возрасте должны попасть в сферу педагогического воздействия крупной музыкальной личности» [2, с. 183]. Аналогичные мысли высказывал П.С. Столярский: «Хорошему материалу нужен хороший портной» [6, с. 46]. Об этом же говорил Г.Г. Нейгауз: «Подобное к подобному – это один из самых разумных принципов при решении проблемы «учитель и ученик» [7, с. 146].

Педагогами по специальности в ССМШ, на которых возлагалась ответственность за формирование мировоззрения детей и их характеров, являлись лидеры отечественного музыкального исполнительства и педагогики, профессора и доценты консерваторий, неординарные и яркие творческие личности. Назовем лишь некоторые имена. В Одесской средней специальной музыкальной школе преподавали П.С. Столярский, Л.М. Сигал, в Центральной музыкальной школе при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского – А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз, А.И. Ямпольский, А.Д. Артоболевская, в музыкальной школе-десятилетке при Ленинградской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова – С.И. Савшинский, Л.В. Николаев, О.К. Калантарова, в музыкальной школе-десятилетке при Государственном музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных – Е.Ф. Гнесина, Д.Ф. Ойстрах, Т.А. Докшицер, в «десятилетке» при Свердловской консерватории – Б.С. Маранц, П.И. Поздняковская, М.И. Паверман.

Ведущие преподаватели, работавшие в ССМШ, являлись для учащихся наглядным примером полной самоотдачи, нередко фанатичного служения музыке и музыкальной педагогике. Их *личный пример* был самым сильным воспитывающим фактором.

Педагоги были единомышленны в стремлении привить своим ученикам любовь к музыке, готовность посвятить ей всю жизнь. В детях развивалось осознание того, что музыкальное произведение и исполнительское искусство – это отражение своего мировоззрения, своего внутреннего «я». С.И. Савшинский подчеркивал: «Воспитывались качества, отличающие подлинного музыканта, умеющего передать на рояле смысл музыки, от человека, способного бойко сыграть на рояле выученную по нотам чужую музыку, так и не ставшую своей» [9, с. 43].

Главной мировоззренческой установкой, которая проповедовалась педагогами, была любовь и возвышенное отношение к музыкальному искусству, а также – увлеченность процессом его постижения. Как вспоминает ученик П.С. Столярского Г.Г. Фельдгун, в учебном кабинете его педагога вся обстановка создавала атмосферу значительности, ценности музыкального искусства: мини-эстрада в классе, присутствие «публики» (других учеников и коллег П.С. Столярского), оформление класса, сама манера ведения урока: важность и достоинство в поведении, умение соблюдать известную дистанцию, сочетавшуюся с необходимыми творческими контактами [12, с. 125–126]. А.Д. Артоболевская всем своим ученикам дарила особый знак «Посвящение в музыку» («лиру, сделанную ею самой на бархатной синей розочке золотистого цвета») [1, с. 87]. Это было символическим приобщением детей к сообществу музыкантов и придавало занятиям особую возвышенность.

Педагогами активно использовались также приемы эмоционального воодушевления учеников, стимулирования к занятиям исполнительским искусством и поощрения за достигнутые успехи. Материалы об образовательной практике ССМШ свидетельствуют о преобладании методов поощрения, поддержки, а не наказания. Выпускница ЦМШ Л.С. Генина вспоминает, что «не было никаких грозных записей в дневниках (а ведь заслуживали!), тем более – казуистических вызовов родителей в школу» [1, с. 171]. Одним из приемов стимулирования был своеобразный подход к выставлению оценок по специальности. К примеру, А.Д. Артоболевская могла и не озвучивать ту отметку, которую выставила комиссия, а выразить свое мнение репликой: «Можешь считать, что ты получил «пять» [1, с. 171]. В качестве поощрения за успехи Анна Даниловна использовала музыкальные произведения, которые ученику очень хотелось сыграть. По воспоминаниям одного из ее учеников, пианиста и ныне действующего директора ЦМШ В.В. Пясецкого, это было «настолько интересно и так подстегивало желание заниматься музыкой!» [13, с. 86].

Характерным явлением в средних специальных музыкальных школах была *опора педагогов на положительные качества учащихся*. Педагог ЦМШ Е.М. Тимакин, размышляя об этом, писал: «Не сле-

дует подчеркивать недостатки учащегося, например, внушать ему, что он лентяй. Методом внушения лучше пользоваться для воспитания положительных качеств. Педагог обязан найти у ребенка положительные стороны, пусть самые незначительные, на которые следует опираться..., поощрять и развивать их. Тогда и с недостатками будет легче бороться, ибо на фоне хорошего они становятся гораздо заметнее» [13, с. 36]. Ученики А.Д. Артоболевской подчеркивают в своих воспоминаниях: «Артоболевская была психологом, ученики ее обожали... Умела объяснить ошибки так, чтобы ученик не терял веры в себя. Общение с ней давало юным музыкантам крылья для успешного полета в большую творческую жизнь» [1, с. 49]. Анна Даниловна «... хвалила, никогда не отзывалась о ком-то как нерадивом, не талантливом... Ее похвала всегда была справедливой и служила действенным методом, пробуждающим честолюбие ребенка в хорошем смысле» [1, с. 123].

Специфическими, изредка применявшимися, приемами наказания были отчисления из школы на несколько дней провинившихся в чем-то учащихся (с последующим их восстановлением) и запрет на определенное время концертных выступлений. Известный пианист В.В. Крайнев, выпускник ЦМШ, вспоминал, что его долгое время отстраняли от участия в концерте школы в Большом зале Московской консерватории (провадившемся раз в год) из-за проблем с поведением [3, с. 22].

Размышляя о характере существовавших в средних специальных музыкальных школах взаимоотношений между учителями и учениками, следует подчеркнуть, что отмеченный выше высокий авторитет педагогов по специальности в глазах учащихся не приводил к авторитарности. Г.В. Сараджев (ученик С.И. Савшинского в «десятилетке» при Ленинградской консерватории) подчеркивал: «Для нас он [С.И. Савшинский] был «обожествленным», непререкаемым авторитетом, хотя сам неоднократно говорил, что он не «над» учеником, а рядом с ним, быть может, чуть впереди, идет вместе с ним, заново находит новое в известном» [4, с. 84].

Еще одна особенность взаимоотношений «учитель – ученик» – это сочетание жестких профессиональных требований, которые предъявлялись к детям, с чуткостью, почти родительской заботой о них.

Выпускники класса А.Б. Гольденвейзера вспоминают, с одной стороны «...порой колючий взгляд... строгую дисциплину» [13, с. 242], что «... в минуты гнева он был грозен – мог вскочить и топтать ногами» [11, с. 237], с другой стороны, что «... внутренне всегда чувствовалась какая-то необыкновенная нежность ко всему окружающему. Я всегда знала, что он меня любит» [13, с. 99]. «Мне и еще одному ученику, испытывавшему, как и я, материальные затруднения, – отмечается в одном из воспоминаний, – Александр Борисович оказывал постоянную денежную поддержку,

и наряду с государственной стипендией мы получали ежемесячно конверт с суммой денег от нашего учителя. К своим ученикам он поистине относился как к родным детям» [11, с. 242]. Аналогичные эмоциональные ощущения учеников описываются и во многих воспоминаниях о других преподавателях.

Бывшие учащиеся ССМШ часто отмечают в воспоминаниях *атмосферу семьи*, царившую в этих учебных заведениях. В качестве примеров приведем лишь некоторые высказывания. А.Г. Грицевич (ЦМШ): «Самое главное эмоциональное воспоминание о нашей школе – это ощущение себя, как любимого младшего ребенка в большой дружной семье» [13, с. 276]. В.И. Пальмов (ССМШ при Уральской государственной консерватории): «Мы были в своем доме, в укрытии, в семье» [8, с. 24]. Ощущение психологической защищенности сглаживало жесткость профессиональных требований и трудности работы по освоению музыкально-исполнительского искусства.

В современной теории воспитания в качестве одного из подходов к воспитанию выделяется позиционный подход (А.И. Григорьева), при котором воспитание является духовно-практической деятельностью, выполняемой самим педагогом. «Подлинный воспитатель не играет роль, не поддерживает статус, не выполняет функции. Он бытийствует в сфере духовных отношений с воспитанником, то есть реализует позицию воспитателя» [5, с. 71]. Именно такими «подлинными воспитателями» являлись ведущие педагоги ССМШ.

Таким образом, одной из особенностей воспитательной работы в средних специальных музыкальных школах являлась ведущая роль педагогов по специальности – наставников не только в профессиональном, но и в мировоззренческом отношении. Воспитательная роль педагогов заключалась в формировании у детей идеала музыканта-профессионала и стремления к его достижению. Воспитательными факторами были, прежде всего, личный пример педагогов (неординарных личностей, являвшихся образцом служения музыке), а также приемы воодушевления, стимулирования, поощрения. Взаимоотношения между учителем и учениками были основаны на значительном авторитете педагога, предъявлении им к своим воспитанникам высоких профессиональных требований. Но в то же время отношение педагогов к своим ученикам было гуманным, основанным на разносторонней заботе и поддержке учащихся.

Такие особенности воспитательной работы в ССМШ как преобладание опосредованного воспитательного воздействия на учащихся (силой личности педагогов, с помощью элементов образовательной среды – школьного коллектива, системы внеклассных мероприятий), создание условий психологического комфорта (ощущение семьи), признание безусловной ценности каждого ребенка, опора на позитивные стороны лич-

ности, глубоко эмпатийное отношение педагогов к детям способствовали личностному росту учащихся и формированию устойчивой системы профессиональных ценностей.

1. Анна Даниловна Артоболевская: сборник воспоминаний, статей, трудов и писем / сост. В.П. Овчинников; отв. ред. М.М. Берляничик. М.: Информполиграф, 2015. 464 с.

2. *Баренбойм Л.А.* Путь к музицированию. Л.: Советский композитор, 1979. 352 с.

3. *Крайнев В.В.* Монолог пианиста. Кого помню и люблю / [предисл. В. Спивакова; послесл. Е. Баранкина]. М.: Музыка, 2011. 192 с.

4. Ленинградская консерватория в воспоминаниях: в 2-х кн. / под общ. ред. и с предисл. Г.Г. Тигранова. Л.: Музыка, 1988. Кн. 2. 280 с.

5. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. М.; Тверь: Виарт, 2004. 336 с.

6. *Мордкович Л.Б.* Изучая педагогическое наследие П.С. Столярского // Вопросы методики начального музыкального образования / ред.-сост. В. Натансон, В. Руденко. М.: Музыка, 1981. С. 41–50.

7. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М.: Музыка, 1988. С. 145–172.

8. *Пальмов В.* Уголок детства (воспоминания выпускника Уральского музыкального колледжа) // Культура Урала. 2013. № 9 (15). С. 22–25.

9. *Савишинский С.И.* О работе с музыкально одаренными детьми // Вопросы музыкальной педагогики. М.: Музыка, 1973. Вып. 1. С. 37–43.

10. Тезисы к докладу В.Н. Шацкой на диспуте 29-го января 1936 г. в Октябрьском зале ДOME Советов на тему «О музыкальном воспитании детей» // Документы № 1917. Д. 1918. 3 л.

11. Уроки Гольденвейзера. М.: Классика XXI, 2009. 248 с.

12. *Фельдгун Г.Г.* П.С. Столярский – организатор, педагог и воспитатель скрипачей // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики: межвузовский сборник трудов конс. им. М.И. Глинки. Новосибирск, 1987. С. 122–129.

13. Центральная музыкальная школа в воспоминаниях: сборник статей, эссе и интервью / сост. и отв. ред. М.М. Берляничик, предисл. А.Н. Якупова. М.: изд. ЦМШ при МГК им. П.И. Чайковского, 2010. 370 с.

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Современная образовательная парадигма ориентируется на педагога-исследователя, обладающего необходимыми методологическими знаниями исследовательскими компетенциями. Сегодня школе нужен педагог-исследователь, который стремится к самопознанию, осмыслению научно-педагогических знаний, владеет методологическими умениями проектирования личностно-развивающего образовательного процесса, способный понимать суть фундаментальных теоретических знаний, раскрывающих механизмы преобразования педагогической реальности и способствующих его личностно-профессиональному развитию.

Методологию понимают как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности [8]. С этой позиции методологию педагогики можно трактовать как учение об организации педагогической деятельности. В педагогической методологии выделяют методологию, исследующую структуру педагогического знания, закономерности педагогического познания и методологию, представляющую собой рекомендации для осуществления педагогической деятельности [2].

В методологической деятельности педагога-исследователя выделяют диагностическую, ценностно-ориентационную, проектно-преобразовательную, практическую функции [2]. Диагностическая функция предполагает изучение практики с помощью имеющихся научных знаний, диагностических методов, позволяющих составить целостную картину педагогической действительности. Ценностно-ориентационная (мировоззренческая) требует критической оценки реальной практики и методологическую рефлексию с позиции определенной системы ценностей и мировоззренческих представлений педагога. Проектно-преобразовательная функция связана с теоретическим обоснованием процесса преобразования исследуемого явления и проектированием деятельности в этом процессе. Практическая функция методологической деятельности заключается в разработке условий эффективного использования на практике средств и способов инновационного преобразования реальности.

Методологическая составляющая современного модернизационного образовательного процесса имеет гуманитарную направленность и характеризуется нацеленностью на развитие целостности человека в направлении саморазвития физических, душевных и духовных сил личности [1]. В связи с этим Е.В. Бондаревская пишет, что в настоящее время методологическая деятельность педагога-исследователя становится

более человекообразной, направленной «на поиск условий и средств развития человека в образовании, выявление его творческого потенциала, способностей к инновационной, преобразовательной деятельности, создание культуросообразной среды образования, необходимой для духовно-нравственного развития его субъектов, повышения их сознания и человеческих качеств» [2, с. 428].

Гуманитарная методологическая деятельность учителя ориентирована на личность обучаемого, его особенности, интересы и потребности, личностное развитие, поддержку его субъектности и индивидуальности. Ценностно-смысловое постижение гуманитарной педагогической методологии раскрывает перед педагогом механизм проектирования личностно-развивающего обучения.

А.И. Щербакова в становлении ценностно-смыслового отношения к музыкально-педагогической деятельности выделяет адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный уровни, которые, на наш взгляд, проходит каждый педагог в своем личностно-профессиональном развитии. Адаптивный уровень ценностного становления педагога-музыканта ученый характеризует отсутствием устойчивых музыкальных и педагогических представлений, стойким консерватизмом в выборе музыкальных произведений, ориентацией в организации учебной деятельности школьников на знаниевую, а не ценностную парадигму. На репродуктивном уровне еще не наблюдается готовность к самостоятельной творческой деятельности, но появляется потребность в ней. При этом есть интерес к новым технологиям и желание их заимствовать у своих коллег. На эвристическом уровне происходит ценностное переосмысление, переоценка обретенного знания. Творческая деятельность рассматривается как профессиональная ценность. На этом уровне педагог испытывает потребность в диалоге, в ценностном взаимодействии с музыкой, со своими учениками. Он обретает способность формулировать собственные идеалы и цели. Как указывает А.И. Щербакова, творческая парадигма становится естественным способом профессиональной деятельности учителя. Креативный уровень как высший уровень ценностного осмысления характеризуется готовностью к творческой педагогической деятельности. Педагог на этом уровне умеет конструировать ценностно-смысловое взаимодействие с учащимися, владеет вариативной технологией [7]. У него уже сформирована личностная система ценностных ориентаций, определяющая возможность создания собственных моделей музыкального образования. Существенную роль в ценностно-смысловом отношении учителя к своей музыкально-педагогической деятельности играют гуманитарные методологические ориентиры. Практика показывает, что от уровня их понимания зависит и характер отношения учителя к своей деятельности и деятельности обучаемого.

Наблюдения за массовой образовательной практикой, к сожалению, показывают небольшой процент педагогов-музыкантов, работающих на креативном и даже эвристическом уровнях. На наш взгляд, заданные в ФГОС концептуальные ориентиры большинством учителей не осознаются и не рассматриваются в качестве механизмов профессионально-личностного саморазвития, самообразования, самореализации. Тогда как методологические положения модернизационного образовательного процесса содержат в себе ценностные ориентиры, призванные ориентировать учителя на осмысление педагогического опыта с целью открытия возможностей преобразования педагогической реальности. В таком случае методология становится инструментом творческого познания учебной практики.

Исследование массовой практики позволяет говорить о недостаточном осознании учителями методологических основ музыкального искусства. При этом их понимание может дать возможность учителю следующее:

- познавать музыкальное произведение через осмысление индивидуального, личностно-ценностного видения мира автора, проникать в его духовную сущность;
- постигать ценности музыкального произведения через обращение к внутреннему миру личности учащегося.

Также понимание методологии музыкального искусства формирует потребность в постижении мира музыкальных ценностей, в общении с учащимися как способе передачи своего восхищения перед миром музыкальных ценностей, в постоянном саморазвитии как возможности самореализации.

Важную роль в понимании методологии как инструмента преобразования педагогической деятельности играет рефлексия. В контексте нашей статьи выделим художественно-рефлексивную деятельность учителя музыки, связанную с рефлексией самим учителем личностно-значимого смысла музыкального произведения и рефлексивной деятельностью, направленной на самооценку и самоанализ методических и методологических основ преподавания.

В методической рефлексии важными являются умения самоанализа:

- деятельности учителя на основе самонаблюдения, самоконтроля, самооценки;
- ретроспективного типа, обращенного в прошлое;
- прогнозирующего типа, обращенного в будущее [3].

В ретроспективной и перспективной методической рефлексии важным является:

- прогнозирование трудностей, с которыми может столкнуться ученик;

- анализ природы допущенных ошибок;
- предвидение логики познавательных действий учеников;
- разработка алгоритмов действий;
- конструирование проблемных ситуаций [4].

Методологическая рефлексия связана со способностью к критическому осмыслению и творческому применению научных концепций, идей, методов научного познания и проектирования учебно-воспитательного процесса, а также осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач [1]. Учитель должен трансформировать науку через призму собственных результатов и позиций, то есть понимать ее прикладное значение для своей педагогической деятельности. В.В. Сериков пишет о значимости прикладного значения педагогической теории и на возможность в момент ее реализации собственного вклада учителем. Он замечает, что назначение фундаментальной теории «вовсе не в том, чтобы растолковать учителю все до деталей, а в том, чтобы не в меньшей степени определить то, что в принципе без его участия и не могло бы быть создано в самой теории заранее ...» [5, с. 79].

Ученый выделяет эти возможности и формулирует практико-преобразующие действия учителя, отражающие прикладной характер фундаментальных положений педагогической теории. Назовем некоторые из них: собственная ценностно-смысловая интерпретация учебного материала, формируемых компетенций у учащихся; субъективное формулирование образовательных целей и постановка учебно-воспитательных задач; варьирование содержательных элементов материала и акцентирование внимания на субъективно значимых его аспектах; внесение авторских модификаций в методику; субъективный способ психологической поддержки и педагогического сопровождения учащегося; субъективные аспекты в профессиональной рефлексии собственной эффективности [5].

Анализ работы курсов повышения квалификации современных учителей музыки, которые периодически проводятся в Вологодском государственном университете, показывает проблемы методологической подготовленности педагогов. В основе оценки профессиональной деятельности учителя лежат требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общеобразовательной школы, научную основу которого составляет системно-деятельностный подход, ориентирующий учителя на понимание сущности и структуры совместной деятельности учителя и учащихся, ее проектирование и реализацию. Также существующая система оценивания качества профессиональной деятельности учителя предполагает выяснение уровня владения педагогами технологиями интерактивного обучения, включающими проектирование педагогического и учебного взаимодействия, конструирование проблемной ситуации, формирование универсальных учебных действий учащихся.

Выделим некоторые недостатки методологической деятельности учителя музыки, выявленные в ходе курсов повышения квалификации. Во-первых, это непонимание сущности методологических основ системно-деятельностного, аксиологического, личностно-ориентированного подходов к современному музыкальному образованию школьников и неумение их трансформировать в реальной педагогической практике. Вследствие этого наблюдается неумение: проектировать педагогическое взаимодействие на основе ценностно-смыслового диалога, предполагающего обмен смыслами, ценностями; конструировать проблемные ситуации, содержащие познавательные противоречия, стимулирующие развитие личностных функций учеников: мотивированности, рефлексии, критичности, поиска смыслов, креативности, доминантности, внутренней свободы; отбирать, применять технологии создания исследовательского поиска, организующих учебное взаимодействие учащихся.

Наибольшую трудность у учителей вызывает проектирование совместной деятельности учителя и учащихся, связанной с формулированием проблемы, цели и темы урока. Многие не знают сущность и способы создания познавательного противоречия, образующего проблему урока. Между тем данный аспект играет существенную роль в обеспечении мотивационной привлекательности урока музыки.

Знание сущности универсальных учебных действий носит формальный характер. Формулируемые учителем универсальные действия не наполнены содержанием личностных проявлений учащихся в музыкально-познавательной деятельности. В технологических картах урока музыки большей частью проектируется монолог учителя и исполнительские действия учеников, т.е. конструируется отдельно содержание деятельности учителя и учащихся.

Таким образом, можно констатировать у большинства учителей музыки отсутствие понимания прикладного значения гуманитарной педагогической методологии и методологии музыкального искусства. Все это дает повод задуматься над совершенствованием методологической подготовки студента в вузе. Одним из путей в данном процессе И.В. Субботина видит разработку индивидуальных образовательных программ, учитывающих разный музыкально-образовательный уровень обучающихся и позволяющих раскрывать внутренние сущностные ресурсы человека и направлять на личностно-профессиональное саморазвитие [6].

В нашей вузовской практике мы разрабатываем условия, в которых актуализируются:

- осознание будущими учителями музыки личностной значимости методологии как науки для преобразования педагогической действительности;
- понимание и принятие ценностей гуманитарной методологии;

- потребность в методологическом поиске, направленном на обнаружение смысла педагогического явления;
- процессы формирования умений преобразовывать педагогическую теорию в метод познавательной деятельности и проектировать личностно-ориентированные, развивающие технологии [1].

1. *Брова Т.П.* Методология профессиональной деятельности педагога-музыканта: учеб. пособие. Вологда: ВоГУ, 2015. 86 с.

2. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании: монография / Коллектив авторов; Южный федеральный университет, 2013. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. 436 с.

3. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 400 с.

4. *Сенько Ю.В., Фроловская М.Н.* Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 189 с.

5. *Сериков В.В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. 448 с.

6. *Субботина И.В.* Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя музыки в педагогической практике // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II международной научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 года / под науч. ред. О.В. Бочкаревой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. С. 123–125.

7. *Щербакова А.И.* Философия музыки и музыкальное образования: учеб. пособие. М.: «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. Часть 1. 256 с.

8. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

В.Н. Железняк

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

МИССИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В АКТУАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Основные характеристики современной культурной ситуации

Необходимо мобилизовать потенциал современной философской мысли для динамичной характеристики актуальной культурной ситуации. Можно задаться целью – выявить и описать условия, делающие невозможным, в лучшем случае сомнительным и шатким, само существование современной школы, как общеобразовательной, так и художественной. Но зафиксированное в такой постановке вопроса *сомнение* носит методологический характер и, следовательно, – продуктивный. Радикализируя проблему, мы открываем горизонт возможного, в котором

может быть прояснена, насколько это мыслимо, судьба современного образования.

1. *Образование – функция культуры.* Общеизвестно, что имеет место закономерная корреляция между состоянием культуры (типом культурно-исторической эпохи) и наличным состоянием образования, а для художественного (в том числе музыкального) образования – эта связь прямая.

Открыть и пережить эту напряженность можно лишь осознав свою принадлежность современности. Всякое игнорирование современности, которую мы склонны воспринимать негативно на фоне «славного прошлого», ведет к выпадению из истории. Существуют признаки современности, позволяющие опознать ее по острой, как бритва, грани между прошлым и будущим. Войти в створ прошлого и будущего можно лишь мужественно приняв катастрофичность исторического разлома, в который погружается современная культура.

Особое значение для школы, как средней, так и университетской, как общеобразовательной, так и музыкально-художественной, имеет герменевтическое (толкующее) отношение между гранью настоящего и уходящей в прошлое традицией. Учить – значит непрерывно актуализировать прошлое, выживив его из забвения. Грань современности, поэтому, – это постоянно ускользающее понимание прошлого и будущего, являющих себя в разрыве исторического времени. Сводя счеты с современностью, мы обретаем бытие в культуре.

Бытие в культуре реализуется по-разному для учителя и ученика. Учитель располагается на границе здесь-бытия и бытийно-ценностного дискурса культуры; ученик – в промежутке между отчуждающими силами анонимных субкультур и его собственной призывающей одаренностью. Учитель олицетворяет и символизирует *путь* (Weg, логос, дао). Миссия учителя противоречива и драматична: прокладывая путь в эйдосферу культуры, он уводит ученика из непосредственного жизненного мира, который всегда будет напоминать о себе, как потерянный рай. Современность есть та жизнь, в которой мы находим себя и которая задает свою историю. Учитель должен быть основательно заземлен в современности, чтобы что-то разглядеть в традиции.

2. *Симптоматика современного состояния культуры,* проблематизирующая саму возможность образования (в традиционном смысле этого слова).

Признаки современности несут в себе симптоматику культуры, болеющей прошлым и приговоренной будущим. Нам необходимо выявить эти признаки, чтобы определить, совместимы ли они с традиционной миссией просвещения, состоящей в трансляции культурного содержания; и, если обнаружится несовместимость логики современности и логики

традиции, попытаться изменить наши педагогические стратегии, дабы они вновь обрели историческую открытость. Апеллируя к симптоматике современности, мы разрушаем сложившееся клише в сфере образования; но наша цель не разрушение образования, а его перевод с платформы вымороченной мифологии – на реальную историческую почву.

Всякая реконструкция в сфере духа есть возвращение к истокам, к глубинным смыслам, стертым повседневным употреблением. Так, глубокий смысл можно найти в расширительном толковании Гегелем термина «образование». В гегелевском смысле образование восходит к образующему – производящему, креативному – характеру труда. Словом «образование» мы схватываем глубинную сущность труда, преобразующего экзистенциальный страх в творческую энергию созидания: *Ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm, und das Bewußtsein wird nicht für es selbst*¹. Образование в собственном смысле – чистый, продуктивный, разрешающий духовный труд, преобразующий внутреннюю немочу в свет самосознания. Образование есть, собственно, образование человека, его самопорождение через трудовое усилие.

2.1. *Музеефикация, архивация (мумификация) культуры.* Одна из ярко выраженных объективных тенденций в развитии современной культурной ситуации, отражающей смену способа существования письма и текста, состоит в отчуждении содержания традиции от повседневного личного бытия. Это выражается в том, что массовидное «Я – Мы – Оно» все больше начинает воспринимать культуру как мертвый архив, академический музей, хранилище мумий или пыльную библиотеку. Приоритет конечного, множественного, мимолетного, т.е. всего того, что обнаруживает господство принципа наслаждения, противопоставляет «жизнь» в повседневности – смертной скуке академической традиции. По отношению к игре витальных сил, компенсирующих дрессирующую мощь социума, «большая культура» мертва. Происходит психологическое отторжение живого от мертвого. Для молодежи и значительной части взрослого населения, в которых проговаривает себя анонимная вербальная программа «ближнего» социума, язык классического искусства – мертв; на нем никто не говорит в непосредственном окружении массовидного индивида (которого М. Хайдеггер остроумно именовал «das Man»). Эйдетическое содержание «большой культуры» (эйдо- и логосферы культуры) начинает стремительно прятать себя, шифруя дискурсивные высказывания, казавшиеся еще недавно элементарными. Процесс шифрования, формального кодирования, шквального возрастания доли «непонятого» принимает угрожающий характер. «Духовное богатство», прячущееся в мертвых классических формулах, не вызывает желания расшифровать тайнопись.

¹ Без процесса образования страх остается внутренним и немым, а сознание не открывается себе самому [2, с. 104].

Темный иероглиф традиции вызывает лишь скуку и спасительное сознание того, что «это – не мое». Подобная негативная симптоматика сопровождает в общем-то позитивный процесс превращения совокупного содержания культуры – от генома человека до картин Рембрандта – в гигантский электронный архив (базу данных). «Аналоговая» фаза культуры сменяется «цифровой».

Для современной музыкальной педагогики описанные объективные тенденции воплощаются в задачу оживления складированных в культуре ценностей. В этом новом педагогическом искусстве школьный класс вполне может превратиться в «медиаальное пространство», в котором могут ожить гости из прошлого, могут заговорить мертвые языки искусства и фаустовской мудрости. В этих условиях возрастает роль герменевтических техник. Современная обучающая педагогика в значительной степени должна сводиться к искусству понимания, к обучению знакам (как об этом писал Ж. Делез [3, с. 28–39]). Становится очевидной и необходимость новой информационной культуры. Современный человек может жить, видимо, лишь в особой «цифровой», т.е. виртуально-смысловой, реальности, управляемое переселение в которую может помочь с решением или смягчением обозначенных выше проблем.

2.2. Герметизация культуры. Кризис трансцендирующих функций культуры широко описан в современной философии (Э. Фромм, Г. Маркузе, Ж.-Ф. Лиотар). Философская метафизика, искусство, религия перестают звать к «высокому и вечному» не потому, что декадентствующие интеллектуалы провозгласили эру деконструкции «вечных ценностей». Перевод всех смыслов «на поверхность вещей и тел» есть объективная и, видимо, спасительная тенденция, скрытый смысл которой – спасти бытийное содержание культурных эйдосов от спекулятивной симуляции и вырождения. Деконструкция, в этом смысле, может оказаться альтернативой ложной демократизации и популяризации культуры, которые сводят ее содержание к элементарным формам опыта (жизнь тела, инфантильные удовольствия, конформное благополучие, игры бессознательного, погружение в грезы наяву). В любом случае мы должны отдавать себе отчет в том, что радикально изменился жизненный мир человека, сам способ его существования. Современный человек стал иным, потому что он по-другому существует в мире. Сведение мирского и трансцендентного горизонтов существования – объективный факт, избежать последствий которого не властен никто. Наша задача не противиться «обмирщению» человека, а постараться увидеть и обрести полноту мира.

Тем не менее оживление трансцендирующего измерения человека (ценностная вертикаль) необходимо и возможно, но только в особой «педагогической провинции» современного социума. Здесь можно и должно говорить о восстановлении трансцендентной вертикали в гуманитарно-

художественном и музыкальном образовании. Все это возможно только искусственно – в порядке развития особого рода педагогических техник.

Основой, на которой могут быть развиты такого рода техники, может служить идея «двух миров в одном пространстве», несущая в себе стратегию совмещения бытийных векторов (повседневного и трансцендирующего). Грандиозный эйдетический космос культурной традиции должен быть опрокинут в круг нашего здесь-бытия, так, чтобы горизонт нашего жизненного мира обрел необходимую открытость – разбег в бесконечную даль. Грубо говоря, традиционное «небесное» должно стать измерением земного.

Реставрация спекулятивно-метафизической вертикали в настоящее время, действительно, вряд ли возможна – ни в религиозной, ни в нормативно-нравственной, *ни в художественной форме*. Однако вполне возможно и необходимо в одномерном модусе наличного бытия различать подлинный и неподлинный жизненные миры, на каждом шагу возможны интонации подлинности, в монолите отчужденного существования возможны встроенные *ниши самореализации*.

2.3. *Деструкция символических структур языка*. Исключительное значение для осознания перспектив новой педагогики имеет современная языковая ситуация. Хайдеггер полагал, что в исконном поэтическом слое языка сокрыт голос самого бытия. Созданная Хайдеггером экзистенциальная герменевтика позволяла открыть и выразить бытийный горизонт «несокрытости». В настоящее время сохраняется, и в геометрической прогрессии увеличивается, падение бытийного содержания языка, вырождающегося в коллективное подручное средство Man. Не впадая в мелодраматический тон, можно в совершенно позитивном плане говорить о кризисе литературы (соответственно: искусства, музыки, метафизики, религии, культуры). Под словом «кризис» нужно понимать атмосферу конца, радикальной смены ценностных полюсов, выворачивания наизнанку, плоской симуляции «вечных проблем». На этом фоне происходит выпадение миллионов людей из языка (в том числе и музыкального – культурного дискурса, замыкающегося в процессе развития такого рода явлений в себя самого).

2.4. *Гипертекстовый (нелинейный) характер современного культурного дискурса*. Потрясающий феномен нелинейного письма и текста, набирающий силу в настоящее время, ставит вопрос о культуре иного типа, нежели существовавшая доселе традиция. Ведь одновременно с неизбежностью встает вопрос о «нелинейном» типе личности, нелинейном интеллекте, социуме <...> Уже отчетливо выражена фактическая нелинейность сетевых текстов, «чтение» которых движется по неопределенной цепочке ссылок. Можно говорить о фактической нелинейности общекультурного дискурса. Не только такие тексты, как «Улисс» Джойса

или романы Пруста, «нелинейность» которых общепризнанна, но и любой «линейный» текст в современной культурной ситуации может быть прочитан как интер- или гипертекст.

С другой стороны, парадоксальным образом усиливается фиксированная линейность алгоритмизированных технологических последовательностей, календарей-органайзеров, индустрии привычек. Культурная ризома вступает в конфликт с жесткой линейностью повседневного здесь-бытия.

Последствия этого противоречия для педагогики колоссальны. Прежде всего, описанное противоречие провоцирует кризис чтения и письма – двух фундаментальных культурных навыков. Чтение-письмо редуцируются до некоего минимума, уступая место новой форме «понимающей визуальности» и скольжению по интернет-ссылкам. Стихийно развиваются практики нелинейного чтения, письма и мышления в сети, а также соответствующие компьютерные программы. Знание принимает новую форму организации – по типу баз данных, а чтение и письмо превращаются в «запись данных» и «реализацию запроса», т.е. в практики контакта с автономным дискурсом.

Следствия из этого для художественной педагогики

1. *Синдром музейной пыли.* В сложившихся условиях разрыв между классической культурой и классическим искусством, с одной стороны, и современностью, с другой стороны, стал фатальным. Для современной культурной ситуации в этом разрыве открывается нечто роковое. Для художественного образования это обстоятельство означает потерю ценностных основ. Художественное образование лишается четко и ясно выраженного ценностного горизонта, позволяющего расставлять акценты, давать оценки, формулировать идеалы. Обучение искусству проваливается в пустоту, в неопределенность, в дурную открытость. А самое главное, теряется возможность традиционной идеализации искусства. Мумифицированная классика продолжает вызывать почтение, продолжает оставаться объектом академической эрудиции, поставляет разнообразный материал для пародирования, коллажирования и своеобразной игры искусства с самим собой. Но возможность идеализации искусства как рода занятий, как призвания и миссии становится затрудненной. Как в таких условиях призывать молодежь служить искусству?

2. *Формальная легитимация положительных эстетических категорий.* Искусство как известная сфера человеческой деятельности сохраняет свои положительные определения. Но легитимация высшего – метафизического – значения искусства становится сугубо формальной [4, с. 24–28]. Формально легитимизированы и основные эстетические категории. Сама безусловная противоположность прекрасного безобразному,

возвышенного – низменному, трагического – комическому теряет ныне свою категоричность (Т. Адорно [1]). На практике положительные категории и то, что они освещают, становятся объектом безудержного пародирования: безобразное берет на себя функции прекрасного – Афродита-Уrania жаждет публичного признания. Как в таких условиях учить искусству и прежде всего музыке?

3. *Художественное производство без произведения.* Разрушение мифопоэтических слоев языка, которое идет более быстрыми темпами, нежели таяние ледников или возникновение озоновых дыр, ведет к потере искусством его исконного источника. Будучи отключенным от мощного символического арсенала эпического мелоса искусство превращается в пустую форму (пустую технологическую схему). Искусство в наше время растет не из «земли» (М. Хайдеггер [9, с. 105]). Метафизическое («потустороннее») вполне умещается в тривиальном настоящем. Как возможно учить искусству в условиях художественной немоты?

4. *Модернистский дискурс об искусстве.* (Аллюзия на лекции Ю. Хабермаса «Философский дискурс о модерне» [8, с. 7–29].) В условиях интергипертекстового характера искусства (и культуры в целом) оно представляет собой свободно движущуюся ризому, не знающую какого-либо предпочтительного «направления». Афродита-Уrania, как уже было сказано, не правит более этой стихией. Линейность классического искусства означала то обстоятельство, что искусство должно было вести к ценностно освященной цели – к высшей красоте и высшей художественной истине. «Линейный» характер носило и художественное образование, которое постепенно и систематически вело ученика от начальных опытов к зрелому мастерству, т.е. реальной возможности творить красоту. В современной же культурной ситуации эрос Диотимы иссяк [7, с. 137], и искусством движут другие вождения. Как в этих условиях учить искусству?

5. *Искусство абсурда.* Ценностные императивы в классическую эпоху обеспечивали устойчивость наличных смыслов и, как следствие, трезвую человеческую разумность. Человеческий мир был надежно скреплен смысловыми константами. Когда же, начиная со времен Ф. Ницше, запускается процесс релятивизации традиционных ценностей, мы наблюдаем постепенное движение к абсурду. В произведение искусства более не вкладывается ценностная идея. Концепт, который реализует художник, представляет собой набор структурных характеристик формы и вряд ли может помочь преодолеть ситуацию абсурда (скорее, предполагает ее). Однако именно современное искусство учит нас, что абсурд может иметь и имеет свою собственную логику, а эстетизированный абсурд – захватывать и впечатлять. Как можно учить искусству (и вообще чему бы то ни было) в условиях тотальной релятивизации ценностей и вообще каких-либо устойчивых смыслов?

В контексте нашей современности *ценности*, с их метафизической подоплекой, и однозначно толкуемые *смыслы* воспринимаются как «тоталитарные предпочтения». Собственно, парадокс состоит в том, что музыкально-художественная школа (как и школа вообще) в этих условиях невозможна, но существует и должна существовать.

6. *Технологии искусства*. Исходная формула такова: всякое тождество тоталитарно – всякое различие ведет к свободе самовыражения. Классическое искусство воплощало в себе совокупный эйдос бытия, транслируемый в истории европейской метафизики. В течение последних полутора столетий полнота художественной формы была разложена на составляющие ее единицы, которые дозволено комбинировать бесчисленными способами в бесчисленных направлениях. Обратной стороной такой свободы явилось превращение искусства в особого рода технологию, соответственно, обучение искусству превратилось в обучение техникам, практикам, жестам, текстам, структурам, дискурсам. Конкурсы, на которые ориентирована художественная подготовка (даже дилетантов-любителей), представляют собой соревнование в том, кто лучше овладел техникой своего искусства. Вопрос о том, в чем можно соревноваться еще, остается слишком неопределенным и «метафизичным». В этих условиях учить искусству конечно можно, но искусство превращается в отрасль ремесла, в новое *techne*.

7. *Запретная игра*. Намного раньше, чем М. Фуко, искусство поставило вопросы о предельной свободе человека. Почему «разум» решил, что он выше абсурда и безумия и выстроил на этом решении рациональный дискурс, полный запретов и диктата? Почему «закон» заклеил все, что не охватывается его определениями – преступлением? На каком основании гетеросексуальное поведение объявило себя нормой? То, что столь трагично в жизни и учении М. Фуко, в вульгарной и обыденной форме давно превратилось в расхожее место бесчисленных художественных (и внехудожественных) демонстраций свободы, терпимости, гуманного отношения и радикального нонконформизма.

Обучать искусству – значит приобщать к строю его идей, к его, так сказать, *эйдосфере*. Но современное искусство часто вдохновлено игрой с безумием, игрой в преступление, игрой в «женитьбу на самом себе», наконец, – играми с мертвым Богом (предельная форма «революционности»). Как возможно учить искусству, если педагог должен тщательно дистанцироваться от его тем и идей (мягко говоря, далеких от «воспитательной функции»)?

Повторим: учить искусству при всех этих условиях – невозможно, *однако учат и должны учить*. В этом парадокс, который следует разрешить. Если художественная педагогика дистанцируется от перечислен-

ных вопросов или не видит их, она остается инфантильной и малопродуктивной.

Следствия для музыкальной педагогики

1. *Доминирование поп-рок-культуры.* На судьбе музыки и музыкального образования сказывается исключительное распространение и влияние в современном мире поп-рок-музыки. Это обстоятельство хорошо известно, но от этого проблема не становится менее насущной. Чудовищное распространение поп-музыки превращает серьезную музыку во всемирно почитаемый, но мало посещаемый музей (попытки «оживления» классики внемузыкальными средствами чаще всего не оправдывают себя). С этим обстоятельством связано и возрастание формального характера общемузыкальной подготовки, которая по-прежнему широко распространена, так как в ней продолжают видеть признак «высокой культуры». Формальная легитимация классической музыки и уродливая гипертрофия поп-музыки создают не самые благоприятные условия для музыкального просвещения. Этот урон не компенсируется тем обстоятельством, что академическая музыка образует ядро так называемой «элитарной культуры», ибо все, что теряет в современном мире массовый и публичный характер, обречено на периферийное существование. Данное обстоятельство, повторяем, широко известное по своему факту, но мало проясненное по своим истокам, резко ограничивает сферу мотивации музыкального образования.

2. *Кризис музыкального восприятия.* Далее следует отметить кризис восприятия музыкального языка. Насколько понятна широким массам поп-музыка, уже давно превратившаяся в «подлинно народное искусство», настолько непонятной, хотя формально уважаемой и почитаемой, является «классическая» музыка. Собственно, недоступной оказывается интонационно-смысловая сфера музыкального выражения. В этом – также и кризис музыкального переживания (следствие культурно-исторической мутации музыкального опыта). Дело в том, что серьезная, академическая музыка не вызывает в огромном большинстве случаев столь же прямого наслаждения, как поп- и рок-музыка. В основе этого явления лежат различные типы сублимации: прямая эстетизация libido, разумеется, выигрывает. Экстазы, которые несет с собой большая музыка в ее мифо-поэтической глубине, оказываются недоступными (сошлемся на «Музыку как предмет логики» А.Ф. Лосева [5]). Необходимо, видимо, новая музыкальная педагогика, способная переосмыслить процесс введения молодых людей в мир музыки; возможно, следует начинать с джаза (А.Ф. Лосев не поддержал бы эту мысль); джазовое трио легко обозримо, компактно, эту музыку легче собрать в единый процесс грубым, плохо культивированным умом; одновременно открывается красо-

та и разнообразие живой акустической музыки, мир тембровых красок и ритмов, чья материально-чувственная основа, наряду с эротикой джазовой импровизации (Tord Gustavsen), позволяет легче достичь эффекта эстетического наслаждения, на основе которого можно строить тактику дальнейшего вовлечения молодого человека в мир сложных музыкальных форм и переживаний.

3. *Хронотонный коллапс*. Со времен «Лаокоона» Г. Лессинга известно деление искусств на пространственные и временные. «Понимание» временных искусств, из коих главным и основным является музыка, построено на активном переводе слушателем временного потока в устойчивую пространственную структуру (для чего необходима известная сила воображения). Строго говоря, катарсисное наслаждение возникает именно в момент такого обращения – в точке перехода временного процесса в пространственный образ. И наоборот, пространственно выраженные образы должны зазвучать, для чего также необходима достаточная сила воображения, приводящая в нашем восприятии элементы застывшей формы в живое движение. Так вот, в современной культурной ситуации этого не происходит или происходит с трудом. Выражаясь вычурным языком современной философии, можно сказать: время временных искусств не переводится в пространство, а пространство пространственных – не «временится». Пространство современного человека (особенно молодого) сводится к переживаемому «здесь», а время к наличному «сейчас» – к некой мертвой точке, не знающей ни прошлого, ни будущего, ни бесконечности, ни вечности. В этих условиях оказывается фатально невозможным озвучить пространство или охватить единой структурной схемой временной процесс. Никакая педагогика не может справиться с задачей вовлечь такое существо в мир большого искусства. Однако музыкальная педагогика и педагогика искусства вообще должны стремиться решить эту фундаментальную задачу. Музыка и поэзия раскрывают природу времени, а архитектура и живопись природу пространства в куда более широкой культурной форме, нежели физика или философия. Получается, что искусство учит пространственно-временным условиям бытия – или не учит ничему. Нужна, таким образом, глубинная музыкальная педагогика, способная, по крайней мере, осознать насущность данных проблем (вновь сошлемся на легендарный труд А.Ф. Лосева «Музыка как предмет логики»).

4. *Синдром Леверкюна*. Что такое музыкальный гений? Как его опознать и выявить? Возможен ли он в наше время и, если возможен, то что собой представляет? В педагогической части великого романа Т. Манна мы, возможно, находим ответы на эти вопросы.

«Видите, добрый мой учитель, как я ни молод, но искусство уже вразумило меня, и я знаю – впрочем, я не был бы вашим учеником, если

бы не знал, – что оно бесконечно шире схемы, согласований, традиции – словом, того, чему один научается от другого, шире всех художественных приемов и проникновений в то, “как это сделано”, но также я знаю, что все это от него неотделимо, и я уже предвижу (ибо дар предвосхищения, на беду или на счастье, тоже присущ мне), что пошлость, являющаяся несущей конструкцией, залогом прочности даже гениального произведения, тем, что делает его всеобщим достоянием, то есть явлением культуры, равно как и рутинная, благодаря которой достигается красота, – все это вместе взятое меня обессилит, заставит смущаться, краснеть, мучиться головной болью и притом с первых же шагов. <...>

Почему почти все явления представляются мне пародией на самих себя? Почему мне чудится, будто почти все, нет – все средства и условности искусства ныне пригодны только для пародии? <...>

Холодность, “быстро насыщающийся ум”, чутье банального, легкая утомляемость, подверженность скуке и тошнотам – все эти свойства как нарочно придуманы для того, чтобы талант возвести в призвание. Почему? Да потому, что они лишь отчасти являются свойствами отдельного человека, в основном же природа их сверхиндивидуальна и они суть выражение исторической изношенности и исчерпанности средств искусства, скуки, которую веет от устарелого, и поисков новых путей» [6, с. 85–86].

Ледяная холодность. Пресытившийся интеллект. Склонность к бесконечному пародированию (прежде всего, «святого и вечного»). Парадоксальное сочетание элитарного аристократизма и заигрывания с пошлым и обыденным. Портрет Леверкюна в юности, в тот момент, когда он решает посвятить себя музыке и приступить к профессиональному музыкальному ученичеству, – мастерски поставленный Т. Манном диагноз современному искусству и современной культуре. В самом деле, возможен ли другой образ таланта («гения») в музыке? И не принимаем ли мы за талант продвинутое дилетантство или техническую дрессировку? В любом случае очевидно, что педагогика в сфере искусства должна учитывать эти фундаментальные «мутации», сформировавшие современную культурную диагностику.

-
1. Адорно Т. Эстетическая теория. М.: Республика, 2001. 527 с.
 2. Гегель Г.-В.-Ф. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.
 3. Делез Ж. Марсель Пруст и знаки. СПб.: Алетейя, 1999. 190 с.
 4. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
 5. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А.Ф. Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. 656 с.
 6. Манн Т. Доктор Фаустус. Жизнь немецкого композитора Адриана Леверкюна, рассказанная его другом. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. 345 с.

7. Платон. Пир // Платон. Сочинения: в 3-х т. М.: Мысль, 1970. Т. 2. 611 с.

8. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М.: Весь мир, 2008. 416 с.

9. Хайдеггер М. Исток художественного творения // Работы и размышления разных лет. М.: Гнозис, 1993. 464 с.

Е.К. Карелина

Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки

ПРЕПОДАВАНИЕ ГОРЛОВОГО ПЕНИЯ В РЕГИОНАХ СИБИРИ: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В музыкальном наследии тюркоязычных народов Сибири (алтайцев, шорцев, хакасов, тувинцев), географически связанных с Саяно-Алтаем и ныне проживающих на территории Горного Алтая (Республика Алтай), Кузбасса, Республики Хакасия и Республики Тыва, выделяется особый вид традиционного искусства – горловое пение (алт. шор. *кай*, хак. *хай*, тув. *хөөмей*). Разновидности горлового пения названных этносов предполагают широкое владение исполнителем (*кайчи*, *хайджи*, *хөөмейжи*) различными жанрами устного народного творчества, поскольку тесно связаны с инструментальными и эпическими традициями. Горловое пение, ранее столь удивлявшее иностранцев и жителей других регионов нашей страны, уже перестало быть экзотикой: оно звучит с центральных телевизионных каналов в исполнении молодежи и детей, демонстрируя богатую стилевую палитру музыкального пространства современной России. Немаловажную роль в этом сыграли изменения, произошедшие в сфере отечественного образования, когда в постсоветский период фольклор начал рассматриваться как целостная система: вместо привычного изучения отдельных песенных образцов (русской «Во поле береза стояла», грузинской «Сулико» и других, символизирующих советский интернационализм) пришло понимание необходимости преподавания музыкального фольклора в контексте синкретизма народной культуры (той же хороводной «Во поле береза», связанной с обрядом). Характерной чертой стало активное развитие *национально-регионального компонента* музыкального образования, что стимулировало открытие специальных классов, отделений, студий по изучению различных этнических видов музыкального творчества.

Данный процесс иногда шел не из центральных городов вышеназванных регионов Сибири, а из сельской глубинки, и не обязательно был связан с профильными учебными заведениями культуры и искусства, а порой естественным образом продолжал творческие проекты общеоб-

разовательных школ или профтехучилищ, демонстрируя общие тенденции возрождения этнических культур на постсоветском культурном пространстве.

Осмысление заявленной нами темы началось пятилетием ранее в рамках участия в конференциях. Ему посвящены публикации автора [1–5], связанные с анализом процессов, происходящих в музыкальной культуре национальных автономий Сибири и отражающихся в сфере музыкального образования. Нами были применены как музыковедческие, так и культурологические и непосредственно музыкально-педагогические методы анализа собранного материала. Основой исследования стали наблюдения за общими тенденциями в музыкальной жизни регионов (свидетельствующие о модификации в структуре музыкально-культурной традиции), анализ изданных и неизданных учебно-методических работ, а также живое общение с преподавателями.

Важно учитывать, что если научные сотрудники и преподаватели вузов привычны к практике написания текстов аналитического характера, то для педагогов школ и средних специальных учебных заведений, а тем более для непосредственных носителей традиции (народных музыкантов) такого рода деятельность является нетипичной, непривычной или вообще чуждой. Именно этот фактор является главным препятствием для разработки учебных курсов и методик преподавания, которые на практике реализуются, но часто не получают документального воплощения. Говоря о носителях традиции в области горлового пения, нельзя не учитывать и тот факт, что в культурах вышеназванных этносов социальный статус певца-горловика (такой термин, хотя и не научен, но используется в современной практике) не закрепился в качестве профессионального маркера: это означает, что в отличие от народных музыкантов родственных тюркоязычных народов (например, казахских или киргизских акынов и кюйши) традиционный алтайский кайчи или тувинский хоомейжи не был представителем особого социального слоя, зарабатывающего на жизнь своим искусством (в случае сибирских этносов, это был вид творческой деятельности, дополнительный к основному аратскому труду).

При этом современные государственные требования, предъявляемые к образовательным организациям и педагогическим работникам, таковы, что любой народный мастер, решившийся на официальное трудоустройство в общеобразовательной, музыкальной школе или школе искусств (лицее, училище, колледже) в качестве педагога по классу горлового пения (и национальных музыкальных инструментов), столкнется с непреодолимым препятствием – у него нет специального образования (ни музыкального, ни педагогического), соответственно, нет и официального педагогического стажа (всю жизнь проработал в селе, на производстве или просто был аратом, ведущим личное хозяйство, а опыт обучения в рамках

устной традиции – не в счет). Добавим к этому, что такой народный мастер по понятным причинам не имеет письменно оформленных методик и рабочей программы (поскольку ориентирован исключительно на устную передачу традиции). В связи с этим автором статьи в 2013 году (по поручению Минкультуры Тувы) в проект Концепции развития Детских школ искусств РФ было направлено предложение о внесении изменений в порядок аттестации для лиц, не имеющих профессионального образования, но являющихся признанными носителями традиций народного искусства. Однако проблема с народными мастерами в сфере художественного образования, к сожалению, до сих пор остается по существу нерешенной.

Актуальность поднимаемых нами вопросов во многом объясняется *отсутствием единой методологической установки по развитию этномузыкального образования в современной России*. При этом научная мысль не стоит на месте: отметим докторские диссертации Л.М. Кашаповой и Л.П. Карпушиной [7, 8], которые специально посвящены данной проблематике. Привлекает подход Л.М. Кашаповой, которая в моделировании «непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной образовательной системы» [8, с. 11] видит альтернативу засилью масс-культуры в современном обществе. Весьма ценным представляется разрабатываемое Л.П. Карпушиной понятие *этномузыкальной культуры личности*, включающей в себя «этномузыкальные знания, умения и навыки (знания, умения и навыки, определяющие готовность и способность человека к исполнительской этномузыкальной деятельности); опыт этномузыкально-творческой деятельности (опыт, демонстрирующий готовность и способность человека к музыкальному творчеству в рамках Традиции)» [7]. Однако работы названных авторов ограничены рамками регионального подхода (Л.М. Кашапова) и сферой общего образования (Л.П. Карпушина). Очевидно, не хватает подобных обобщающих концептуальных работ в области специального музыкального образования (реализующих программы ФГТ, начиная с ДМШ и заканчивая консерваторией).

Второй серьезной теоретической проблемой для развития этномузыкального образования являются сущностные различия между способами мышления в народной музыкальной культуре и теми, что сложились в рамках отечественной академической системы музыкального образования. Порой ученые-этномузыкологи не могут примириться с культурными потерями в процессе перенесения одной традиции (фольклорной) в лоно другой (академической), в результате чего народная традиция модифицируется и теряет ряд изначально присущих ей свойств (см., к примеру, работу [13]). Однако и старая система устной передачи знаний и навыков от народного мастера к ученику в условиях современной культуры не может быть воссоздана адекватно. Она может быть реализована

исключительно в глубинке, там, где еще сохранился традиционный уклад жизни (увы, таковых мест осталось крайне мало). Данный процесс обучения совершается вне стен учреждений образования или культуры, если есть Мастер и Ученик, желающий перенять его искусство (особенно в рамках семейно-родовой традиции). При этом, этническое направление современной музыки (называемое world music, часто объединяющее различные виды современной масс-культуры с этническими формами) привлекает немало городских детей и молодежи, на что сфера образования, как составной элемент культуры, неизбежно реагирует.

Рассмотрим, как народные мастера – кайчи, хайджи, хоомейжи – стали привлекаться к педагогической деятельности. Первый учебный класс горлового пения (хоомей) был открыт в музыкальной школе села Хандагайты Овюрского района Тувы в 1989 году по инициативе народного хоомейжи Германа Куулара, который занимался с детьми, опираясь исключительно на личный опыт. Именитый алтайский кайчи Таныспай (Иван) Шинжин, в советские годы активно пропагандирующий народное искусство, стал основателем в 1991 году в селе Шишикман Онгудайского района Республики Алтай «Школы юных сказителей». В это же время была открыта аналогичная школа на базе средней (национальной) школы № 7 Горно-Алтайска. В начале 1990-х, с открытием в 1991 году отделения тувинских национальных инструментов в Кызылском училище искусств, весьма успешную (хотя и недолгую) педагогическую деятельность вели известные народные мастера старшего поколения – хоомейжи Хунаштаар-оол Ооржак и Владимир Монгуш. Ретроспективно оценивая период 1980–1990-х, можно понять, что появление классов горлового пения во многом было стимулировано бурным развитием художественной самодеятельности советского этапа истории: так, многие народные мастера в 1960–1980-е апробировали свое искусство на концертной эстраде (что не свойственно традиции); в свою очередь, практика концертизации горлового пения, на наш взгляд, послужила своего рода адаптивным механизмом к перенесению столь специфического жанра народного искусства в сферу образования. Волна роста национального самосознания начала 1990-х стимулировала процесс, наиболее ярко проявившийся в Туве. Показательны проведение Международных научных симпозиумов по хоомей и конкурсов исполнителей горлового пения (первый в 1992 году) и основание Международного научного центра «Хоомей» (1993). Тувинский хоомей становится объектом изучения специалистов различных научных областей (появляется термин «хоомееведение»), предметом государственной культурной политики, непременным атрибутом всех культурно значимых событий в республике. Сходные процессы постепенно охватили соседние регионы: назовем Международный научный симпозиум по чатхану – обязательному инструменту хакасского хайджи

(первый в 1996 году в г. Абакане), Международный Курултай сказителей в Республике Алтай (первый в 2004 году) и Международный конкурс исполнителей горлового пения «Хай-мөрйи» в Республике Хакасия (проведен в 2018 году). Этнические виды горлового пения не только исследуются музыковедами и культурологами, но и отражаются в региональных учебных курсах, в научно-методических работах и учебных пособиях (в частности, см. издания [11; 14; 17]).

Если время 1980–1990-х годов можно считать начальным этапом, носящим подготовительный и во многом эмпирический характер, то следующий этап, условно ограниченный концом 1990-х – началом 2000-х годов, отличается осознанием необходимости развития педагогических оснований курсов горлового пения и поисками оптимальных методических подходов. Наряду с опытными народными мастерами старшего поколения в педагогическую деятельность включаются более молодые, выбравшие профессиональную артистическую стезю. В Абакане в Хакасской республиканской школе искусств и Институте искусств ХГУ класс хая начинает вести опытный артист-хайджи Евгений Улугбашев. Когда в 2003 году в Горно-Алтайске был открыт Колледж культуры и искусства им. Г.И. Чорос-Гуркина, Таныспай Шинжин был приглашен туда для преподавания и начал передавать студентам традиции алтайского кая. Первой проблемой, с которой столкнулся кайчи, была неготовность молодых музыкантов к запоминанию текстов сказаний, порой весьма объемных. Для развития сказительской памяти в учебной практике были использованы такие формы: сочинение сказания на основе прочитанной народной сказки, прохождение практики по обучению каю с учащимися ДМШ № 1 и республиканской гимназии им. В.К. Плакаса [16, с. 174–177]. В результате занятий под руководством опытного мастера студенты стали выступать с исполнением кая на сцене, а также на I Международном Курултае сказителей, где одной из номинаций конкурса было исполнение самостоятельно сочиненного эпического текста (объемом не менее 200 поэтических строк).

Среди детских школ искусств Горно-Алтайска выделяется ДМШ № 1, на базе которой в 1999 году была создана студия мальчиков «Алтай», предлагающая иную модель этнохудожественного образования: программа обучения рассчитана на 5 лет (начиная с 9–10-тилетнего возраста) и включает целый комплекс дисциплин: алтайские народные инструменты, пение (горловое, народное, академическое), музыкально-теоретические предметы, хореографию, декоративно-прикладное творчество, фортепиано, этику. Учебная программа студии нацелена на всестороннее развитие личности ребенка средствами искусства, но, на наш взгляд, не может обеспечить передачу этнической традиции в той мере, как это делается в

Горно-Алтайском колледже культуры и искусства в условиях специальной программы этнохудожественного образования.

Целый ряд современных тувинских хоомейжи начинали свой путь учениками Республиканской школы искусств (РШИ) по классу известного артиста Конгар-оола Ондара, основавшего в школе музей «Юрта хоомея». Педагог впервые представил своего юного ученика Бады-Доржу Ондара в конце 1990-х на Всероссийском конкурсе «Утренняя звезда» и на ТВ-ток-шоу в США. Тувинские хоомейжи успешно занимались воспитанием юных хоомеистов в условиях различных учебных заведений: в детских школах искусств (Герман Куулар, Андрей Опей, Конгар-оол Ондар), в общеобразовательной школе (Андрей Монгуш), в педагогическом колледже (Чодураа Тумат).

Первой попыткой осмысления *методических аспектов* обучения горловому пению стала работа Сергея Бадыраа «Методические рекомендации по обучению хоомею» (1993, рукопись). Сам автор не является хоомеистом, хотя имеет большой опыт работы с тувинскими фольклорными коллективами как организатор, композитор и педагог по классу народных инструментов. Свой подход С.И. Бадыраа реализовывал в Кызылском училище искусств, где несколько лет вел предмет «Методика преподавания хоомея». Учебная программа по хоомею для школ искусств, изданная в 2003 году сотрудником Международного научного центра «Хоомей» Марьяттой Сундуй [15], оказалась более востребованной: в ней был учтен опыт старейших хоомейжи, с которыми тесно общалась молодая специалист-хоомеевед. В 2008 году преподавателями Кызылского колледжа искусств Х.К. Ховалыгом, И.М. Кошкендеем и А.Х. Кан-оол впервые был разработан учебно-методический комплекс «Хөөмей» для студентов специализации «Народное пение» (рукопись), включающий в себя методические рекомендации, подробный тематический план, репертуарный список, список рекомендуемой литературы и аудиозаписей. При составлении авторы, среди которых – два известных хоомеиста и один специалист по народному пению, опирались на программу, ранее разработанную М.М. Сундуй.

Последнее десятилетие можно обозначить как новый этап исторического развития преподавания горлового пения: знаковым событием здесь, безусловно, стало появление *первого учебника по горловому пению* [9]. Закономерно, что учебник был подготовлен ученым-этномузыковедом Зоей Кыргыз, которая свою многолетнюю работу посвятила этому виду народного искусства: в 1987 году из народных мастеров-хоомеистов она основала фольклорный ансамбль «Тыва» (в котором начинали свой путь будущие артисты, в том числе, Конгар-оол Ондар), потом стала главным инициатором проведения Международных симпозиумов, организатором и бессменным директором специального научного центра, в 2007 году

защитила докторскую диссертацию по хоомею, став ведущим специалистом в этой области. Переходной на пути от ее научных исследований к созданию учебника стала книга [10]. Она является научным изданием, автор которого вместе с тем отмечает, что книга создана «с практической целью: помочь учащимся школ искусств, а также студентам и всем заинтересованным людям в уяснении вопроса и приобретении навыков исполнения тувинского хөөмөя» [10, с. 3]. Работа представляет собой научно-популярное издание, построенное комбинированно: содержание включает раздел «Вопросы – ответы», методические рекомендации, авторские уроки известных мастеров хоомея, приложение с фольклорными текстами напевов хоомея. Материал подготовленного позже учебника тесно связан с вышеназванной работой и дополнен новыми материалами, из которых выделим раздел «Изучение горлового пения народов Севера и Южной Сибири», намечающий выход за рамки одной этнической традиции. К сожалению, приходится констатировать: тувинские ученые-этномузыкологи (З.К. Кыргыс, В.Ю. Сузукей) далеки от педагогической практики и не являются непосредственными носителями традиции, что во многом снижает практическую значимость и востребованность изданных ими работ. Другой полюс – работа педагога-хоомеиста, отражающая его личный практический опыт [12], не всегда признанный коллегами по цеху. Это говорит о неразработанности *общих принципов методики обучения горловому пению*, которые, тем не менее, активно обсуждаются с 2013 года в рамках специальных семинаров и курсов повышения квалификации для преподавателей хоомея на базе Центра развития тувинской традиционной культуры и ремесел и Кызылского колледжа искусств им. А.Б. Чыргал-оола.

Более успешные результаты получаются при сотрудничестве мастера-исполнителя, ведущего класс горлового пения, с квалифицированными в области народной культуры педагогами-методистами. Именно такое сотрудничество наблюдается в профильных учебных заведениях региона при создании учебных программ: «Основы народного (горлового) пения» для студентов музыкального колледжа и Института искусств ХГУ были написаны хайджи Е.А. Улубашевым в соавторстве с преподавателем Р.А. Тодиновой и кандидатом культурологии, доцентом Л.Ю. Мазай; для студентов Кызылского колледжа искусств – вышеназванная программа «Хоомей», обновленная в связи с новыми требованиями ФГОС. Прекрасно, когда педагог-методист сам освоил горловое пение: так, опытный педагог-инструменталист В.О. Куулар, владеющий приемами хоомея и занимающийся исследованиями его звуковой природы, разработал авторскую «Методику по обучению хоомею» (2013, рукопись). Она рассчитана на подготовленных учащихся, имеющих знания в области нотной грамоты и сольфеджио, что сужает область применения лишь для специальных учебных заведений (РШИ или колледжа искусств). Жаль, что в Кеме-

ровском институте культуры, где обучается немало студентов-носителей этнических традиций горлового пения (алтайцев, шорцев, тувинцев и хакасов), интересы педагогов сосредоточены только на творческой деятельности студенческого фольклорного ансамбля коренных тюркоязычных этносов Сибири «Алтын Ай», проблематика преподавания горлового пения не разрабатывается.

Последние годы отмечены тенденцией ко все большей *профессионализации педагогов, ведущих классы горлового пения*: представители этого поколения носителей традиции получили специальное музыкальное образование, где учились горловому пению у старших мастеров (что не исключает наличие опыта обучения в рамках семейно-родовой традиции). Они настроены на получение высшего профильного образования, что обеспечивало бы их пополнение профессионального багажа знаниями современных достижений этномузыкознания. Так, в Кызылском колледже искусств программа «Изучение хоомея» (в вариантах дополнительных общеразвивающей и предпрофессиональной общеобразовательной программ) для учащихся ДШИ Тувы в 2016 году была разработана молодыми преподавателями-хоомеистами и бывшими воспитанниками колледжа – Д.М. Сарыгларом, А.К. Ондаром и Х.К. Ховальгом, получившими высшее образование по специальности «Народная художественная культура» в профильном вузе (КемГИК). В Горно-Алтайском колледже авторская программа курса «Горловое пение» разрабатывается Мансуром Тоновым – педагогом с высшим образованием, продолжающим обучение в аспирантуре и являющимся активным участником научных конференций.

Таким образом, постепенно сглаживается изначальный диссонанс между традиционным искусством и системой образования, в которую оно встраивается. Исторический опыт показывает, что оптимальный результат возможен при тесном взаимодействии, либо совмещении в одном лице, носителя традиции (мастера горлового пения) с педагогом-методистами при опоре на знания научных исследований горлового пения. Убедена, что педагогическое осмысление методики обучения как системы воспитания необходимых для данного народного искусства навыков должно исходить из практического опыта, наработанного поколениями народных мастеров горлового пения – только такая позиция обеспечит жизнеспособность и непрерывность Традиции.

1. Карелина Е.К. Музыкальное искусство тюрков Южной Сибири в условиях современной культуры // Музыка. Искусство. Наука. Практика: науч. журнал Казанской гос. консерватории им. Н.Г. Жиганова. 2017. № 4 (20). С. 48–53.

2. Карелина Е.К. Музыкальное образование в контексте современной культуры Тувы / Е.К. Карелина // Культура и искусство в контексте современного

образования: сб. материалов межрегион. науч.-практ. конф. Вып. 2 / Кызылский колледж искусств им. А.Б. Чыргал-оола; отв. ред. И.О. Ондар. Кызыл, 2015. С. 22–29.

3. *Карелина Е.К.* Региональный аспект музыкального образования (на примере учебных пособий Хакасии и Тувы) // Музыкальная культура в теоретическом и прикладном измерении: сб. науч. статей. Вып. 5 / сост. и науч. ред. И.Г. Умнова. Кемерово: КемГИК, 2018. С. 201–206.

4. *Карелина Е.К.* Хоомей в контексте этнохудожественного образования Тувы // Музыкальная культура в теоретическом и прикладном измерении: сб. науч. статей. Вып. 4 / сост. и науч. ред. И.Г. Умнова. Кемерово: КемГИК, 2017. С. 202–207.

5. *Карелина Е.К.* Этномузыкальное образование в регионах Сибири (на примере Республик Алтай, Хакасия, Тыва) // Вестник музыкальной науки: журнал Новосибирской гос. консерватории им. М.И. Глинки. 2017. № 4 (18). С. 107–114.

6. *Карпушина Л.П.* Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся в процессе музыкального образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный науч. журнал. 2013. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8798> (дата обращения: 31.01.2019).

7. *Карпушина Л.П.* Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования): дис. ... д-ра пед. наук. Саранск, 2012. 521 с.

8. *Кашанова Л.М.* Моделирование и реализация непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной образовательной системы: дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2006. 400 с.

9. *Кыргыз З.К.* Обучение тувинскому горловому пению «Хөөмей»: учеб. пособие / Междунар. науч. центр «Хоомей»; отв. ред. А.С. Шаалы. Кызыл: Тыва-полиграф, 2014. 144 с.

10. *Кыргыз З.К.* Тайна тувинского горлового пения: науч. издание / Междунар. науч. центр «Хоомей»; отв. ред. Р.Р. Бегзи. Кызыл, 2013. 128 с.

11. *Мазай Л.Ю.* Музыкальная культура Хакасии: учеб. пособие. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2009. 148 с.

12. *Монгуш К.К.* Хөөмейге өөредери: хөөмей башкызынын дуржулгазындан [Обучение хоомею. Из опыта работы учителя] / Национал школа хөгжүдөр институт [Институт развития национальной школы]; хыр. ред. А.С. Шаалы. Кызыл, 2017. 112 ар. (на тув. яз.)

13. *Сузукей В.Ю.* Проблема концептуального единства теории и практики (на примере тувинской инструментальной культуры) / Тувинский институт гуманитарных исследований при Правительстве Республики Тыва; отв. ред. К.А. Бичелдей. Кызыл, 2010. 256 с.

14. *Сузукей В.Ю.* Этномузыка: учеб. пособие / Институт развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва. Кызыл, 2010. 124 с.

15. *Сундуй М.М.* Тыва республиканың уран чүүл школаларының хөөмей класстарына хөөмейни 5 чыл иштинде (5–9 кл.) башкылаарының программазы [Программа 5-летнего курса обучения горловому пению для классов хоомея школ искусств Республики Тыва] / Делегейиниң «Хөөмей» эртем-шинчилел төвү [Междунар. науч. центр «Хоомей»]. Кызыл, 2003. 25 ар. (на тув. яз.)

16. *Шинжин И.Б.* Роль воспитания сказителей в сохранении традиций исполнительского искусства эпоса в современных условиях // Культура, искусство и образование в регионах Сибири: сб. межрегион. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Е.К. Карелина. Кызыл, 2008. С. 173–177.

17. *Шишлянникова Н.П., Мазай Л.Ю.* Моделирование художественной картины мира и принципы организации музыкального образования в Хакасии: монография. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2011. 148 с.

Н.М. Диденко

Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова

ФЕНОМЕН ARS MEMORATIVA В МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ РУКОВОДСТВАХ НОВОГО ВРЕМЕНИ

Постижение феномена памяти в различных его аспектах относится к числу актуальных проблем, пребывающих ныне в центре внимания музыкальной науки и музыкальной педагогики. Один из указанных аспектов связан с осмыслением человеческой культуры в целом как «*памяти человечества*». Соответствующая «аналогия основана на том, – отмечает современный исследователь, – что культура, подобно индивидуальной памяти человека, накапливает и хранит для будущего то, что являлось продуктом деятельности как предметной, так и психической, когда-то протекавшей в настоящем времени. Благодаря этому обеспечивается преемственность достижений человечества в познании мира и его преобразовании, преемственность истории» [5, с. 21].

Рассматривая культуру как совокупное явление, специалисты-гуманитарии выделяют в ней мнемонические элементы, непосредственно связанные с музыкой, – ритмизацию, звуковые повторы, мелодическое интонирование, композиционные формы [7, с. 12–14]. Соответствующее резюме: «В известном смысле *музыка может быть отождествлена с широко понимаемой памятью*, может быть определена как специфическая во многих отношениях *память культуры*» (курсив мой. – *Н. Д.*) [7, с. 12] – представляется в данном контексте вполне обоснованным. Однако, если «...сами произведения – это память мыслей, чувств, представлений автора, национальной школы, эпохи; жанры – память социального предназначения и функционирования искусства, сопряженных с определенными системами ценностей и оценок; стили и языки – память о характере художественной коммуникации, о конкретных и общих чертах художественного моделирования мира» [7, с. 9], то и мельчайшая единица смысловой структуры – интонация – становится по отношению к культуре «звучащей памятью», хранительницей и своего рода «опознавательным знаком» подлинных содержательных глубин.

Столь высокая оценка интонации объясняется тем, что «...основные средства выразительности музыки – ритм и звуковысотная организация – предназначены и предрасположены <...> для передачи эмоций, чувств, а следовательно, и для их запечатления. Но эмоциональный тонус, динамика чувств, их градации весьма разнообразны не только у разных людей, не только благодаря многочисленным факторам опосредования у разных народов, но и *в разные исторические эпохи*, и музыка способна закреплять это разнообразие, являясь нам как *память культуры чувств*» (курсив мой. – Н. Д.) [7, с. 15]. Приводимые обобщения явственно корреспондируют с высказыванием Б. Асафьева, охарактеризовавшего творческое наследие Ф. Шуберта следующим образом: «...эта музыка безусловно может сказать еще много хорошего и ценного про *давний эмоциональный опыт яркой эпохи*. Может сказать гораздо больше, чем любые мемуары и записки, потому, что она сама звучит, как неистощимо содержательный, эмоционально объективный дневник» (курсив мой. – Н. Д.) [1, с. 408]. Последняя фраза прямо адресует читателя к исторической эволюции музыкальной речи, а также к существующим в каждую эпоху системным образованиям, которые именуются музыкально-речевым этикетом. Интонация же, будучи элементом названной системы, закономерно содействует постижению устройства последней и способов индивидуального речевого высказывания, обусловленных этим устройством. Перемены, происходящие в музыкально-речевом этикете, весьма оперативно отражаются на конкретной интонации (ее семантике, местоположении в этикетной иерархии и т. д.), что также предоставляет исследователям обильную пищу для изысканий и размышлений.

В связи с вышесказанным, изучение интонации как мнемонического феномена заслуживает особого внимания. Прежде всего, надлежит выявить закономерности функционирования культурной памяти – процесса, порождающего воспоминания. Этот процесс включает в себя два основных этапа: *хранения и воспроизведения усвоенной информации*.

Крупнейшими психологами XX столетия утверждается и обосновывается тезис об активном преобразующем воздействии мозга на полученную информацию в течение каждого из указанных этапов. «Самое “сохранение”, – указывает С. Рубинштейн, – это не пассивное лишь хранение материала, не простое его консервирование. Сохранение – это *динамический процесс*, совершающийся на основе и в условиях определенным образом организованного усвоения, *включающий какую-то более или менее выраженную переработку материала*, предполагающую участие различных мыслительных операций <...> Сохранение <...> включает *освоение и овладение материалом, его переработку и отбор, обобщение и конкретизацию, систематизацию и детализацию*, и т. д., что отчасти со-

вершается во всем многообразии процессов, в которых оно проявляется» (курсив мой. – Н. Д.) [8, с. 178–179].

Суждения Ф. Бартлетта по преимуществу относятся ко второй стадии запоминания – воспроизведению: «...чаще всего мы стремимся к тому, чтобы *преобразовать прошлое*, а не просто повторить его <...> Запоминание в повседневной жизни очень редко представляет собой точное повторение оригинала. Если бы это было так, оно было бы совершенно бесполезным, потому что мы вспоминаем происшедшее в одних условиях для того, чтобы это помогло нам разрешить проблемы, возникающие в иных условиях <...> *Обычное запоминание в гораздо большей степени является реконструкцией, чем точным повторением*, которое требует применения особых приемов заучивания <...> Если под “хорошей памятью” мы понимаем запоминание того, что является наиболее полезным для успешного приспособления к требованиям, предъявляемым нам жизнью, то ее секрет заключается в организации прошлого опыта под воздействием многосторонних интересов, тесно связанных между собой» (курсив мой. – Н. Д.) [8, с. 101–102].

Исходя из этого, О.Е. Назайкинская считает необходимым подчеркнуть: «Неотъемлемое свойство памяти – диалектика сохранения и изменения. Припоминание никогда не бывает простой копией первоначального впечатления, но обязательно включает в себя элемент обобщения, основанного на прошлом опыте, поэтому *сущность процессов памяти оказывается с этой точки зрения ближе всего к творческому воображению*» (курсив мой. – Н. Д.) [6, с. 6]. Иными словами, широко распространенное среди музыкантов-исполнителей мнение по поводу так называемой «фотографической» памяти (способности легко и быстро фиксировать и воспроизводить нотные тексты во всех мельчайших подробностях) как высшей формы запоминания, предмета восхищения и зависти коллег, источника передаваемых из поколения в поколение легендарных «сказаний», выглядит в обозначенном ракурсе, по крайней мере, субъективным.

Фактические данные, в изобилии предоставляемые музыкальной науке экспериментальной психологией, корреспондируют с обширным историко-культурным материалом: «...первобытная культура почти не знает дословного воспроизведения текстов», – констатирует В. Шкуратов. Исследователь далее указывает, что в эпоху Античности «...“воспоминательное искусство” европейцев – изобретение поэта, подспорье ратора, политика, проповедника – насыщено мифологическими, религиозными, оккультными символами и образами. Для психолога существует искушение свести это многообразие к простой схеме двойной стимуляции, отбросив ее поэтико-мистические “украшения”. Но отбросить нельзя, так как “украшения” и “антураж” – не привходящие выражения логической функции памяти, а социокультурная реальность психического явления»

[9, с. 226]. В отмеченном аспекте вызывают интерес музыковедческие штудии Г. Батлера, опирающиеся на углубленный и вдумчивый анализ распространенной в античную эпоху теории и практики *ars memorativa* (искусства памяти). Подробное описание последнего, как известно, содержится в знаменитом трактате Марка Фабия Квинтилиана «*Institutio oratoria*» («Учение об ораторском искусстве», I век н. э.).

В целом, для всех античных руководств по риторике «искусство памяти сводится к умению подыскать для запоминаемого слова или выражения «место» (*locus*), в котором отныне будет храниться материал» [9, с. 226]. Вполне разделяя эту точку зрения, Квинтилиан замечает: «... когда *loci* производят впечатление на душу, [это] укрепляет память» (цит. по: [10, р. 605]). Однако для хранения информации необходимо произвести ее предварительную обработку: «...то, что передается памяти, сводится к образу или символу, – констатирует Г. Батлер. – Этот образ или символ становится элементом, который будет непосредственно воздействовать на память, стимулируя и активизируя ее» [10, р. 605]. В свою очередь, *loci* «...должны быть заметны, хорошо освещены и расположены в удобной, известной запоминающему последовательности» [9, с. 226]. Указанные приемы, согласно Квинтилиану, позволяют обеспечить мгновенное восхождение в памяти необходимой информации «... посредством образов, более того, активных, отчетливых, ясных [образов], могущих явиться и сразу же захватить душу» (цит. по: [10, р. 605]). Впрочем, Г. Батлер считает важным сразу оговорить, что подобные образы «...не являются, в сущности, ее [памяти] составной частью, а служат скорее намеками и тем самым становятся независимыми изобретениями»; здесь исследователем подразумевается рекомендация Квинтилиана: «Следовательно, необходимо *установить* или *помыслить* заранее определенные *loci*, а также образы или подобия, которые непременно должны быть запечатлены в памяти» (курсив мой. – *Н. Д.*; цит. по: [10, р. 606]). Образы, хранимые памятью и периодически извлекаемые из ее недр, с одной стороны, «тайно и незаметно созидаются» и «тщательно отделяются» в процессе хранения. С другой стороны, память выступает в качестве посредника, уподобляемого Г. Батлером «дирижеру» и передающего своему владельцу все плоды собственных «изобретений» (у Квинтилиана: «*manus acceptum ab invention tradit elocutioni*» – см.: [10, р. 606]). «Эти приемы <...>, – пишет В. Шкуратов, – лежат в основе всякого знакового (культурного) опосредования» [9, с. 226], что опять-таки свидетельствует о последовательной и целенаправленной деятельности памяти, «сближающейся», как уже отмечалось выше, с «творческим воображением» [6, с. 6].

Феномен *воображения* – «переработки и воспроизведения сознанием наглядно-образного материала» – рассматривался мыслителями поздней Античности, как правило, в двух аспектах: «Во-первых, существова-

ли термины, обозначающие механическое воспроизводство, имитацию. Таково древнейшее значение латинского “имаго” – образ. Во-вторых, применялись термины, связанные с более активным субъективированным отношением к внешнему объекту, восходящие к обозначению его видения, соотносению в слове того, кто видит, и того, что видимо. Из этого семантического пучка берет начало гипотетический исток “фантазии”, термина, акцентирующего момент внутренней активности субъекта и *отклонения от нормы* в действии или сознании. Принятая в новейших языках “фантазия” происходит от древнегреческого “файно” – *вижу*. Изначально это понятие не расчленено, сконцентрировано на физически-фактологическом видении. Его дифференциация идет за счет смыслового уточнения и неоднозначной оценки, которой подвергается видение–воображение в терминах “ложное–правильное”, “своевольное–творческое” и т.д. <...> Иначе говоря, семантика данного слова восходит к более широкому кругу модальностей *человеческого видения* и формированию пространства реального факта в противовес факту нереальному (несуществующему, неистинному)» (курсив мой. – Н. Д.) [45, с. 202].

В приведенных рассуждениях наиболее интересными для нас представляются следующие моменты. Прежде всего, двуединое («нерасчлененное») толкование воображения в полной мере присуще и рассматриваемому трактату Квинтилиана. Здесь в качестве максимально близких, по сути, взаимозаменяемых аналогов («*imaginibus vel (то есть «или, либо») simulacris*») фигурируют «образы-имитации» и «подобия» («изображения», «видимости», «видения», «призраки» – таково семантическое поле слова «*simulacrum*»), с явным оттенком *субъективности* последних. Весьма показательным и настойчивым акцентированием зрительного, «наглядно-образного» характера воображения. Наконец, особенно значимым оказывается парадоксальное для современного читателя сближение «видимости» и «истинности».

Описывая соответствующую параллель, В. Шкуратов отмечает: «Правда – это непосредственное существование, истина – то, что *видимо, незабываемо*, ложь – то, чего нет или то, что *забыто* [вероятная этимология греческой «алетей» («истины») связана с глаголом «лантано» («забываю»)]. Быть истинным – значит *существовать*, всякое несуществование неистинно. Внереальный, воображаемый мир очерчивается как то, что забыто, что вышло из сферы говорения – хвалы – порицания. Область забвения становится сферой, отведенной внереальности, но отношение между реальным и нереальным здесь циклично, а не субстанционально. <...> Фантазия формируется из определения того, что видимо, но на деле не существует, как превращение в видимое того, чего нет», – заключает цитируемый исследователь, приводя высказывание Квинтилиана: «Что касается того, что греки называют фантазией (а мы именуем *видениями*),

то это то, посредством чего *отсутствующие* вещи могут быть представлены душе так, будто они существуют у нас перед глазами» (курсив мой. – Н. Д.) [9, с. 202–203].

Разумеется, здесь может возникнуть самоочевидный вопрос: насколько допустимы попытки «уравнять в правах» современную концепцию памяти с ее архаической предшественницей? Ведь сегодняшний «человек культуры» (М. Пришвин) отнюдь не ограничивается «наглядно-образным» запоминанием «вещей», природных явлений и жизненных ситуаций. Так, в музыкальной практике задачи *ars memorativa* ныне предопределяются необходимостью усвоения и воспроизведения текстов – порой исключительно сложных по структуре и содержанию. В рассматриваемом аспекте представляется уместным сослаться на высказывание Э. Дюркгейма: «Истинно человеческая мысль не есть нечто первоначально данное. Она – *продукт истории*; это – идеальный предел, к которому мы все более и более приближаемся, но которого мы, вероятно, никогда не достигнем» (курсив мой. – Н. Д.; цит. по: [9, с. 82]). Иначе говоря, важнейшие мнемонические процессы в конкретной эпохальной ситуации «знаково (культурно) опосредуются» (В. Шкуратов), облекаясь в изменчивую и подвижную форму, связанную с предыдущей – как, впрочем, и последующей – узами преемственности.

Для подтверждения этой мысли представляется уместным вновь предпринять исторический экскурс, обратившись к музыкальной дидактике Нового времени – эпохи, более близкой сегодняшнему художественному мирозерцанию. В частности, Г. Батлером реконструируется процесс вероятного «переноса в музыкальную практику» [10, р. 604] – по мере целенаправленного риторического оснащения последней – основных правил *metodia* («одного из важнейших разделов риторики»). Этот процесс изначально рассматривается на материале трактатов, руководств и табулатур XVI столетия, подытоживающих и своеобразно преломляющих в новых условиях достижения средневековых интерпретаторов античного «искусства запоминания». Например, в трактате Клаудиуса Себастьяни «*Bellum musicale*» (1563) излагаются определенные наставления в сфере мнемоники для начинающих. Нужно стремиться к запоминанию максимального количества информации; в связи с этим особого внимания заслуживают «...*loci*, будь то fuga или более подходящая [для названной цели] фантазия», которые в дальнейшем процессе обучения займут особое место «созидателей» памяти (в тексте – глагол *efficient*, основные значения – «делать, изготавливать»; «созидать, творить»; «воздвигать»; «строить» и т. п.). Для скорейшего перехода к намеченному «созиданию» следует усердно «упражняться и бегло просмотреть множество музыкальных фрагментов», содержащих *loci*, и тогда в случае надобности «...они [обучаемые] вспомнят [подходящие формулы], хотя

будут уверены, что навсегда и окончательно позабыли это». Комментируя приводимые рекомендации, Г. Батлер указывает: «Во времена Себастьяни locus и образ (фантазия) стали настолько тождественны друг другу, что между ними исчезло и сугубо технологическое различие. Таким образом, фантазия уже не помещается в locus, как в схеме Квинтилиана, а, подобно locus, непосредственно внедряется в память» (курсив мой. – Н. Д.) [10, р. 606–607]. Данный комментарий позволяет нам выявить ряд важных особенностей, присущих ars memorativa ренессансной эпохи.

Во-первых, дидактические предписания К. Себастьяни так или иначе соотносятся с последствиями трансформации «наглядных» образов в «текстуальные». Музыкально-риторическая практика того времени ориентировала учащегося на композиционное членение постигаемого произведения посредством фиксации «фуг и фантазий» – производимых на свет и репродуцируемых воображением – в качестве «освященных мест» (loci). Во-вторых, сближение названных «фуг и фантазий» у К. Себастьяни представляется отнюдь не случайным. К середине XVI века широко распространилось обозначение секвентных имитаций как «фантазий»: назовем хотя бы «Fantaisies de Joskin» («Фантазии Жоскена») – пьесу, которая приписывается Жоскелю Дебре и датируется первой четвертью столетия, или «Missae ad placitum» («Мессу с предписанием», 1534) Клоде-на де Сермизи, снабженную характерным подзаголовком «sur Fantaisie» («подобно фантазии»). По мнению Г. Батлера, истоки столь непривычного для нас толкования следует усматривать в импровизационном вокальном контрапункте *contrapunto a mente* («в уме», «мысленно», «по памяти» (ит.)) – одном из важнейших принципов, характерных для практики музицирования XVI века.

Немаловажным показателем мастерства в данной сфере считалось умение вдвоем или втроем «...импровизировать вполне завершённую фугу (*consequenza*) на *cantus firmus* или без него» [10, р. 604]. Наименование «consequenza» (ит. «последовательность», «следование») относилось при этом не только к первоначальному вступлению голосов, но и к основополагающему способу развития. Многочисленные образцы, представленные в соответствующем разделе трактата Дж. Царлино «Le istituzioni harmoniche» («Установления гармонии», 1558), свидетельствуют, что «...consequenza формируется главным образом из цепочек <...> *секвентных имитаций*» (курсив мой. – Н. Д.) [10, р. 604]. Исходя же из сущностных основ *contrapunto a mente*, Дж. Царлино «...рассматривает эту особую разновидность композиции как воображаемую, а, следовательно, “не совсем реальную”» (в трактате говорится буквально следующее: «non sia troppo reale». – Н. Д.), определяя *consequenza* с помощью словосочетания «плоды воображения» [10, р. 604].

Итак, можно полагать, что один из приоритетных элементов мнемоники – «освященные места» (loci) – в ренессансную эпоху концентрирует в себе и принцип мышления=воображения=воспоминания, и результат данного процесса, то есть «фантазию». В секвентном развертывании воплощается – акустически и графически – освоение пространства, тогда как заведомая легкость воспроизведения (imitation – букв. «подражание», повторение «уже слышанного», что переключается с «подражанием уже виденному» у Квинтилиана) подразумевает «узнаваемость» и яркость «освещения». Не случайно в XVII – начале XVIII веков с «фантазией» порой соотносятся «банальность» и «избитость» (И. Липпиус, «Disputatio musica seconda», 1609), «незамысловатость» и механическая «упорядоченность» звукового «движения» (М. Фогт, «Conclave thesauri magnae artis musicae», 1719; см.: [10, p. 609]). Между тем секвенция не повторяет в точности предложенный материал, но предполагает хотя бы минимальные его изменения, благодаря чему сближается и со вторым направлением в античном понимании «фантазии» – материализацией «того, что <...> на деле не существует».

Следует заметить, что в указанном трактате М. Фогта наличествует сравнительное описание двух важнейших принципов организации музыкального произведения (являющихся, по сути, и *мнемоническими* принципами, – ведь их авторские характеристики включают в себя краткие наставления по запоминанию соответствующих действий): phantasia и comprehension. Трактую «фантазию» в духе античного imago – нерасчлняемого и пассивного копирования-воспроизведения, М. Фогт куда выше оценивает comprehension – «музыку, которая может быть повторена в уме или *постигнута умом*», быстро усвоена благодаря своей естественности и способности к «длительному связыванию развитых голосов» (курсив мой. – Н. Д.; цит. по: [10, p. 610–611]).

В указанных описаниях М. Фогт стремится использовать обширный спектр значений малоупотребительного ныне термина comprehension: 1) «постижение», «познание»; 2) «соединение», «связывание», «сочетание»; 3) «образ выражения», «слог», – неизменно подчеркивая зависимость усвоения от «постижения умом», *умопостижения*, мышления. Известно, что в общей форме эта зависимость отмечалась еще Ф. де Ларошфуко – автором прославленных «Максим» (1665): «Все жалуются на свою *память*, никто не жалуется на свой *ум*» (курсив мой. – Н. Д.; цит. по: [3, с. 147]). Как видим, историческая эпистемология, репрезентируемая в аспекте познавательного процесса – *мышления*, де-факто направляет музыковеда к разгадке многочисленных тайн профессиональной *памяти*.

На страницах «Conclave thesauri...» М. Фогтом демонстрируется весьма примечательный образец такой «умопостигаемой музыки» (см. Пример 2; курсив мой. – Н. Д.; цит. по: [10, p. 613]). «Comprehension есть <...> нечто реальное и осязаемое, – резюмирует Г. Батлер. – Оно <...>

естественно в своих неправильных изгибах, поскольку *не следует шаблону* <...> механических повторов *фантазии*» (курсив мой. – Н. Д.) [10, р. 612]. При этом важнейшие признаки «образа», перечисленные исследователем: «естественная неправильность» структуры (которая соотносится с органической «непредсказуемостью» самовыражения творящего художника), «осязаемость» (ясно очерченная пластика интонаций) и «реальность» (полная достоверность) – де-факто соответствуют требованиям, которые предъявлялись на протяжении первой половины XVIII столетия к музыкально-риторическим приемам.

Так, в знаменитом трактате И. Маттезона «Der vollkommene Capellmeister» («Совершенный капельмейстер», 1739) подчеркивалось, что названные приемы возникают, прежде всего, благодаря «естественным побуждениям ума». Автор трактата возражал против «раскрытия» смысла некоей фразы «прямым *пространственным образом*», общепринятым в барочную эпоху (параллель к непосредственной «осязаемости» звукового пространства в музыкальном тексте) (курсив мой. – Н.Д.; см.: [2, с. 19, 29–30]). Далее «неправильность» признавалась важнейшим достоинством риторического *invention* еще в XVII столетии (см.: [4, с. 43–48]). Наконец, «реальность», предполагавшая особую яркость «слышимого подражания» и апеллировавшая к «силе воображения» (И.Н. Форкель, «Allgemeine Geschichte der Musik», 1788; см.: [4, с. 24–25]), трактовалась в духе «театрального» воссоздания картины мира: «Все, что воздействует на людей, – театрально. Музыка театрально. Мир в целом – гигантский театр», – писал в 1728 году в трактате «*Dermusicalische Patriot*» тот же И. Маттезон (цит. по: [4, с. 297]). Стремление к «реальности» способствовало интенсивному освоению изобразительной сферы, ориентируемой на «подражание» как «внутренним чувствам», так и внешним предметам и явлениям [2, с. 25]. Следовательно, *comprehension* надлежало применять в качестве *познавательно-истолковывающей операции* с целью «умопостижения» риторического высказывания.

Очевидно, это обязывало квалифицированного музыканта к совершенно конкретным действиям, производимым в уме: мысленному синтаксическому и артикуляционному членению фрагмента; выявлению определенных фигур-«образов» и последующей интерпретации их текстуальных значений; раскрытию иерархической соподчиненности упомянутых значений в пределах исследуемого феномена; реконструкции смысла высказывания как целостности, позволяющей уточнить детали интерпретации. Столь же очевидна связь «быстрого усвоения» *comprehension* – вопреки «неправильности» и «нешаблонности» – с изначальной содержательной ориентацией «умопостигающего» прочтения. Но тогда провозглашенная М. Фогтом оппозиция *loci* – *imagines* может быть представлена в ином свете. Введение артикуляци-

онных обозначений в «показательный» пример *comprehension* позволяет убедительно продемонстрировать фигуративную=образную основу композиции данного фрагмента, достоверно установить смысл последнего и, благодаря этому, легко зафиксировать текст в памяти (Пример 2а).

Однако попытавшись осуществить аналогичную корректировку по отношению к «образцовой» фантазии (из указанного трактата), мы сразу убеждаемся в безрезультатности своих усилий: *phantasia simplex* (Пример 1) не может быть расшифрована, поскольку не содержит фигур! Ее структура – воплощение регулярной периодичности, «механической» тождественности ритма и метра, гармонической предсказуемости и рудиментарной функции мелодического начала – формируется на основе имманентно-музыкальных закономерностей, порождаемых исключительно воображением, не связанных (с точки зрения барочной эпохи) с реальностью, с жизненной действительностью, а потому лишенных подлинной содержательности. Последняя привносится в фантазию извне, в процессе создания соответствующей фуги: «Оголенный каркас секвентной имитации (*phantasia simplex*) облекается подходящим колорированием для того, чтобы дать начало фуге (*phantasia variata*)», – констатирует Г. Батлер (курсив мой. – Н. Д.) [10, р. 610]. «Подходящее колорирование», как явствует из Примера 1а, должно «одухотворить» музыкальную ткань, насыщая ее риторическими фигурами; поэтому артикуляционное членение становится возможным и даже обязательным при осуществлении вариационных преобразований первоначальной *phantasia simplex*.

По мнению цитируемого исследователя, именно конструктивной простотой объясняется «большая пригодность» фантазийной секвентно-имитационной формулы для запоминания (о чем пишет К. Себастьяни в упоминавшемся выше трактате) по сравнению с изощренно-развитой фугой. Заметим, однако, что не менее важным фактором для *ars memorativa* становится использование в *comprehension* и *phantasia* принципиально различных мнемотехник. «Умопостижение», трактуемое в качестве ценнейшего достояния музыканта, изначально отграничивается М. Фогтом от «беглого просмотра» (К. Себастьяни) большого количества музыкальных фрагментов, то есть наглядно-образной фиксации в памяти по преимуществу фантазий, стимулирующих (в репродуктивном и трансформационном аспектах) творческую активность воображения – основной движущей силы древнего *ars memorativa* («умо-зрения»).

Ярко выраженное родство между описываемой двухэлементной схемой и намеченной ранее триадической структурой (мышление=воображение=воспоминание) представляется не случайным и весьма знаменательным. Оно свидетельствует о несомненной теоретической и культурно-исторической обоснованности предлагаемой нами триады. Каждая последующая фаза «прорастает» из предшествующей в период

эпохальных перемен в культуре, упорядочивает и обновляет воспринятое наследие прошлого, доминирует на протяжении некоторого времени, а затем, подобно предшественнице, «передает полномочия» идущему на смену более сложному стадийному типу (пребывая в дальнейшем на периферии культурного сознания). Поэтому формирование полноценной в указанном аспекте профессиональной памяти – как олицетворения преемственности в развивающейся Традиции – выступает не только предпосылкой к наиболее естественному решению основной задачи мнемоники, но и важнейшим фактором в деятельности музыканта-интерпретатора, для которого бездумно-эклектичное смешение (исходя из примитивно понимаемого удобства) приемов и способов запоминания чревато самыми тяжелыми последствиями в художественном (уровень исполнительского прочтения) и личностном (психологический дискомфорт) плане. Учитывая сказанное выше, мы полагаем необходимым изложить далее ряд соображений методологического характера, корреспондирующих с актуальными задачами современного музыкального образования.

Прежде всего, использование рассматриваемой оппозиции *comprehension – phantasia* в качестве парадигмы, репрезентирующей музыкальную культуру XV–XVII столетий, представляется весьма перспективным исходя из важнейших особенностей этой культуры:

- господствующей практики музицирования, сопряженной с наличием более-менее существенных расхождений между нотным, или графическим, первоисточником (*res facta*) и воссоздаваемым звуковым, или акустическим, текстом (*supra librum*);

- общепринятых норм композиторского мышления, базирующихся на взаимодействии имманентно-музыкальной логики с адаптируемыми риторическими установками (*ars harmonica – ars rhetorica*);

- сложившейся дифференциации распространенных имитационно-полифонических техник и жанров, вплоть до *fuga consequenza* (генетически связанной с *contrapunto a mente* и «...состоящей главным образом из цепочек... *секвентных имитаций*») – *phantasia variata* (курсив мой. – Н. Д.; см.: [10, р. 605]) как высшей формы «импровизационного контрапункта» и *fuga ricercata* как воплощения «умопостигаемого» и «умосозидаемого» многоголосия (предполагающих главенство сложных контрапунктических комбинаций, риторической диспозиции и сравнительно подробной записи вновь создаваемого опуса).

Таким образом, указанная парадигма позволяет предложить молодым музыкантам не только исторически адекватные, но и вполне доступные для освоения принципы «художественного диалога» с наследием Ренессанса и Барокко. Важнейшим «связующим звеном» упомянутого диалога закономерно выступает курс сольфеджио, располагающий поистине универсальными возможностями для знаком-

ства с музыкальной литературой XV–XVII веков. Речь идет о сольном или ансамблевом чтении с листа, разучивании отдельных пьес (вокальном, инструментальном и смешанном) с последующим публичным исполнением на экзамене или зачете (в форме концерта), а также о письменной фиксации соответствующего материала (диктант). Свободная и подвижная компоновка участников музицирования благоприятствует эффективному решению весьма обширного круга задач. В частности, подразумеваются:

- знакомство учащихся с богатейшим репертуаром для вокальных и смешанных ансамблей (практически не привлекающим внимания других вузовских дисциплин, но в значительной степени определившим облик рассматриваемого периода истории музыкальной культуры);

- усвоение правил и ограничений, действительных для постигаемой традиции (речь идет о расположении партий в звуковом пространстве, их иерархическом соподчинении и функциональной значимости, используемых темброво-тесситурных комбинациях, заменах и т.д.);

- периодически осуществляемый «беглый просмотр множества фрагментов» (К. Себастьяни) с целью обнаружения и запоминания «фантазий», а также способов их многообразного колорирования, музыкально-риторического оснащения и композиционного «развертывания» в условиях имитационного контрапункта.

Исходя из этого, заведомо полезным представляется разучивание канонов для различных составов, дополняемое освоением канонических секвенций. Последние, пребывая в ближайшем «родстве» с *phantasia simplex*, могут служить неким «связующим звеном» между ней и каноном – своего рода квинтэссенцией контрапунктического мышления (где в «единовременном контрасте» явлены закон творчества, норматив обучения – как «подражания», следования за наставником – и образ совершенного мастерства). В качестве примеров желательно использовать самые различные произведения – от «Летнего канона» до «Учителя и ученика» Й. Гайдна, от канонических месс (*missa canonica*) XV–XVI веков до «Музыкального приношения» И.С. Баха – подлинной «энциклопедии» канона, от «Фантазий Жоскена» до «*Tafelmusik*» Г.Ф. Телемана.

Благодаря такой подготовке добросовестные и целеустремленные учащиеся, безусловно, смогут овладеть и техникой *contrapunto a mente*, наиболее сложной для современных музыкантов, успешно продемонстрировав свою виртуозность в общении с далекой эпохой. Впрочем, и те студенты, для которых вышеописанная «доблесть» (*virtus*) импровизационного творчества окажется недостигнутой вершиной, приобретут надлежащую сноровку в работе с многочисленными «загадочными» текстами – порождением бесписьменной культуры. Подобными навыками не обладает, к сожалению, большинство отечественных музыкантов-исполнителей, чем

обусловливается и весьма скромное «представительство» сочинений рассматриваемого периода в современном концертном и педагогическом репертуаре («непроницаемость» текста-первоисточника вызывает растерянность, заведомо поспешную и одностороннюю оценку, наконец, – неизбежное отторжение «скучной» музыки). При этом следует особо заметить, что предлагаемый нами подход, изначально мнемонически ориентированный, позволит всем без исключения молодым музыкантам добиваться уверенного и осмысленного запоминания вышеперечисленных текстов.

1. *Асафьев Б.В.* Шуберт и современность // Асафьев Б.В. Избранные труды: в 5 т. М.: Изд. АН СССР, 1955. Том IV. С. 407–408.

2. *Захарова О.И.* Риторика и западноевропейская музыка XVII–XVIII века: принципы, приемы. М.: Музыка, 1983. 80 с.

3. *Ларошфуко Ф., Паскаль Б., Лабрюйер Ж.* Суждения и афоризмы / сост. и примеч. Н.А. Жирмунской. М.: Политиздат, 1990. 384 с.

4. *Лобанова М.Н.* Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. М.: Музыка, 1994. 320 с.

5. *Назайкинская О.Е.* Асафьевская концепция музыкальной формы как памяти // Теоретические проблемы советской музыки: сб. науч. тр. / отв. ред. М.Е. Тараканов. М.: МГК им. П.И. Чайковского, 1988. С. 20–34.

6. *Назайкинская О.Е.* Музыка и память: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М.: МГК им. П. И. Чайковского, 1992. 23 с.

7. *Назайкинская О.Е.* Музыка как память культуры и культура памяти // История и современность: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Назайкинский. М.: МГК им. П.И. Чайковского, 1990. С. 3–15.

8. Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: МГУ, 1982. 288 с.

9. *Шкуратов В.А.* Психика. Культура. История: Введение в теоретико-методологические основы исторической психологии. Ростов-на-Дону: РГУ, 1990. 256 с.

10. *Butler G.* Fantasia as Musical Image // *The Musical Quarterly*. 1974. Vol. LX. P. 602–615.

ВКУС КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья вызвана размышлениями, связанными с материалами VI сессии научного совета по проблемам истории музыкального образования. В частности, в статье В.Н. Холоповой представлена рефлексия на становление и осуществление курсов «Музыка как вид искусства» и «Теория музыкального содержания» в Московской консерватории с начала 1990-х годов. В.Н. Холопова указывает, что оба курса музыкально-содержательной направленности «посвящены одной цели: глубоко войти в смысл и красоту “серьезной”, академической музыки, ибо она принадлежит к тому высшему, что было создано человечеством за долгую историю бытия» [8, с. 145].

Следует заметить, что начавшаяся новая эпоха XXI века, остро осмысляющая процессы глобализации, связанные с переходом от индустриальной к цифровой цивилизации с тенденцией свободных действий креативного человека, требует таких нововведений, в которых я усматриваю возрастающую трансформацию эстетического вкуса, в частности музыкального. Новые курсы, на мой взгляд, являются факторами инноваций образования, а значит, и развития музыкально-эстетического вкуса.

Вкус являет собой достойное качество человеческой индивидуальности, творческого человека. Понятие «вкус», он же эстетический вкус, связан с понятием «эстетическое переживание» (или восприятие, или опыт) [7, с. 329]. Следует заметить, что понятие «эстетическое переживание» отличается от «переживания прекрасного» и тем более «переживания искусства» [7, с. 332], у каждого понятия есть своя область. Однако во всех них лежит древнегреческий корень «эстетис», который трактуется как чувственное восприятие, предполагающее способность человека распознавать, различать, оценивать формы бытия на основе органов чувств, интеллекта и эмоций [3]. В нашем случае мы будем говорить о музыкально-эстетическом вкусе, значит, о музыкально-эстетической способности восприятия (чувственно-интеллектуального, эмоционального).

Современная жизненная, человеческая ситуация такова, что расширяется мир восприятий нашего сознания, осознаются коннотация, синхрония и диахрония. Смысловое прочтение свободно вибрирует. Есть ли границы свободы восприятия? В структурной лингвистике язык понимается Ф. де Соссюром как система взаимоотношений знаков, которые состоят из «обозначающего», то есть звуковой формы слова, и «обозначаемого», то есть содержания [6]. Человеческий язык является онтоло-

гически выразителем музыкального начала. Значение звуковой формы задается внутренней системой связей. Музыкальное искусство и каждое произведение как культурное явление есть знаковая упорядоченная система внутренних связей, раскрывающаяся посредством конкретной формы выражения.

Смысловым ядром музыкального произведения, устанавливающим границы, является его текст. Профессиональный музыкальный вкус указывает на смысловое овладение текстом. Это специализированная музыкальная техника, теория и практика. В то же время чувственно-рациональному восприятию красоты произведения способствуют другие факторы, составляющие контекст восприятия. Выделю: предрасположенность субъекта, его воспитание, образование, всю его антропологическую организацию, контекст социокультурной коммуникации. Что сильнее действует на сознание исполнителя или слушателя: контексты восприятия или парадигма смыслового ядра, установившаяся в музыкальной культуре? Это проблема. На мой взгляд, в психологической составляющей музыкального вкуса в центр можно поставить как минимум четыре компонента:

1) интеллектуальная, эмоциональная, интуитивная способности личности воспринимать музыкальные явления;

2) психологически возрастное восприятие музыкальных форм – именно с возрастом меняется музыкально-эстетический вкус, который выступает синонимом музыкально-эстетического опыта и музыкально-эстетического переживания;

3) мужское или женское природно-духовное начало создают разные миры вычитывания смыслов;

4) вкус, и конкретно музыкальный, определяется социокультурной коммуникацией.

В прочтении смысла музыкального произведения, стиля, характеристики творчества композитора искусствование закономерно исходит из текста музыкального произведения, условий его создания. Насколько допускается свобода прочтения смыслов – это определяет вкус. В современной новейшей трансформации техногенной цивилизации сложность вопроса состоит в том, что мы живем в мире интертекста, гипертекста, зауми, абсурда, симулякра, деконструкции, эклектики, артефактов, телесности и так далее, которые задают тон неклассическому пониманию и трактовкам вкуса.

В современной коммуникации «информационного общества» приоритетными стали так называемый «эстетский вкус» и «вкус бытовой», эстетика повседневности, сопровождаемая музыкой. Здесь имеет место и всякого рода неклассическая музыка субкультуры, которая также имеет право быть в поле зрения современного музыкального образования.

По словам В.В. Бычкова, эстетизм свойственен небольшой группе достаточно обеспеченных людей, увлекающихся изощренными формами современного искусства. К таким формам можно отнести перформансы, хэппенинги, акционизм, энвайронмент, танцы с акробатикой и др. Вкус эстетский проявляется также в интересе к изысканной моде, эстетизации одежды. Вкус бытовой, связанный с эстетикой повседневности, проявляется в поисках новых форм эстетики человеческой среды, интерьера, среды обитания, утонченных напитков и пищи. Именно к бытовому типу вкуса, или «вкусовщине», по выражению В.В. Бычкова, применима поговорка «о вкусах не спорят» [1, с. 136].

Однако обращусь к пониманию вкуса как классической эстетической категории, с тем, чтобы вернуться к современной его интерпретации. Напомню, что Баумгартен, являясь основателем эстетики как науки, определил три направления эстетического знания: чувственное восприятие, философия красоты, философия искусства, что очень ценно до сегодняшнего дня. Однако понятие «эстетическое» Баумгартен трактовал не так высоко, как мы понимаем сейчас. По Баумгартену, эстетическое есть чувственная способность познания, *способность мыслить образами*, где высшим критерием выступает совершенство, красота. С такой трактовкой эстетического не согласен был И. Кант, который полагал, что «эстетическое» – не просто чувственное восприятие прекрасного, а гораздо выше всякой физики. Эстетическое есть *суждение вкуса*, высокая способность человеческого чувственно-рационального мышления. На вопрос, чем прекрасен огонь в камине, обыватель бы сказал: тем, что дарит тепло, ему нравится смотреть на огоньки пламени, красиво, то есть исходил бы от органов чувств, образно мыслил. По Канту же, огонь в камине прекрасен тем, что *будит воображение*, а сила воображения и фантазия есть работа высокого разума, которая ведет человека творческого к созданию произведений искусства, к деятельности. Эстетическое суждение вкуса восходит к эстетической Идее, априори заданной нашему разуму, продолжает Кант. Суждение вкуса есть рефлексивное, субъективное, априорное, оценочное. Это высочайшая разумная чувственность, которая движима прекрасным и возвышенным, свойственная всем людям, она всеобща, это способность любого человека познавать то, что ему нравится по необходимости.

Подобно Канту о вкусе рассуждали во Франции, Англии, Германии в XVII–XVIII веках, и только в XVIII веке утвердилась античная и возрожденческая мысль в понимании вкуса как *особой способности* распознавать красоту в разных формах бытия. В этой особой способности действует сила интуиции. Вкус понимался как непосредственная способность души и духовное разумно-чувственное удовольствие. Вкус стал любимым понятием философов, психологов, творческих людей, широко-

го круга интеллигенции. Так, Ш. Монтескье писал: «вкус – это то, что привлекает нас к предмету посредством чувства» и «распространяется на понятия духовного порядка: познание их доставляет такое наслаждение душе, что оно является единственным счастьем, доступным некоторым философам. Мы познаем посредством идей и чувств и получаем удовольствием и от идей и от чувств...» [2, с. 274].

Английский сенсуалист Э. Берк полагал, что вкус формируется в сочетании трех способностей человека, а именно: 1) ощущения и чувства, 2) воображения, 3) суждения. «Я заявляю, – писал он, – что под словом вкус разумею не что иное, как способность души, на которую воздействуют произведения воображения и изящные искусства, или которые образуют суждения об этих произведениях и искусствах» [2, с. 93]. Вкус составляется из восприятия первичных наслаждений чувств, вторичных наслаждений воображения и из заключений разума, а также на основании страстей, нравов и действий, вкус совершенствуется благодаря нашим познаниям, пристальному вниманию и частому упражнению. Д. Юм в критериях хорошего вкуса выделял способность суждения о красоте, оценку красоты по чувственному восприятию. Немецкий просветитель И.К. Готтшед считал, что «тот вкус хорош, который согласуется с правилами, установленными разумом...» [2, с. 440].

Вольтер выделял воображение, причем изобретательное, активное, творческое, при этом отменный вкус – это не только способность распознавать прекрасно созданное произведение, но способность чувствовать это прекрасное, испытывать волнение при встрече с ним, и главное, *разбираться в мельчайших тонкостях его* [2, с. 285]. Таким образом, высказывания Вольтера ближе всего к эстетическому вкусу в музыкально-образовательной сфере, так как отличный музыкальный вкус предполагает и чувственное восприятие музыкально-прекрасного, и волнительное психологическое переживание, и разумную сознательную оценку сочинения или исполнения, суждение, и умение критически разбираться в деталях, а значит, быть образованным в данной музыкальной и шире – художественной области. Так что, хотя и говорят, что о вкусах не спорят, но в музыкально-образовательной сфере надо спорить о вкусе, признавая плюрализм смысловых прочтений.

Формированию вкуса в музыкально-педагогической деятельности посвящено немало научных работ, где вкус, в том числе музыкальный, трактуется в связи с субъективной индивидуальностью, социальностью, духовно-нравственной культурой.

Вместе с тем, ссылаясь на историю эстетической мысли, представление о вкусе требует углубления онтологического, феноменологического и антропологического аспектов в методологическом подходе к воспитанию вкуса. Выявление основ вкуса как области эстетического опыта

детерминирует смысловое прочтение музыкального произведения в процессе современного музыкального образования.

Феноменолог М. Дюфрен считает, что кризис искусства состоит в двусмысленном словосочетании [5]. Он критикует гносеологический подход к искусству, не учитывающий то, что эстетическое восприятие является уникальной встречей человека с творческими силами природы. Если посмотреть на изменения вкуса с точки зрения Дюфрена, то не только сама художественная практика причастна к проблемам вкуса, но и публика, слушатель. По словам Дюфрена, в музыке постмодерна изменяется пространственное положение слушателя, все его тело превращается в орган слуха, потому что исполнитель стремится не просто передать музыкальную информацию, чувство, а стремится втянуть слушателя в процесс, воспользоваться его присутствием. А какая публика в зале? Воспринимающий, пишет Дюфрен, свободнее чувствует себя в классическом искусстве, в котором для заинтересованного и подготовленного слушателя понятнее выступают идея, смысл, структурные особенности. Однако следует учесть, что на вкус повлияла капиталистическая коммерциализация, когда само произведение искусства или его исполнительское мастерство измеряется товарной стоимостью и престижем.

Теперь возьмем экзистенциальное смысловое прочтение музыки, которое ближе к современному пониманию свободы. Онтолог, феноменолог и экзистенциалист Ж.-П. Сартр указывает на смещение реального и воображаемого в произведении искусства. Он считает ошибочным такое мнение, что у художника сначала появляется идея в образе, а затем он ее реализует. Таким образом, воображаемое становится реальным объектом, совершенно доступным созерцанию, восприятию каждого. На самом деле психический образ художника некоммуникабелен, пишет Сартр. Это значит, что художник не реализует свой психический образ, он создает материальный (в нашем случае музыкально-звуковой) аналог, который исполнитель, слушатель, теоретик может уловить как образ, но «наделенный аналогом образ остается все же образом» [5, с. 18]. Имеется в виду то, что аналогоны, возникающие в сознании воспринимающего при встрече с музыкальным произведением строятся на основе его чувственной памяти, слов, веры и знания. Эстетическое наслаждение реально непостижимым образом, поскольку оно является способом восприятия ирреального объекта: «эстетический объект конституируется и воспринимается воображающим сознанием, которое полагает его как ирреальный... Не персонаж реализуется в актере, а актер ирреализуется в своем персонаже» [5, с. 23]. Следовательно, в музыкальной сфере не музыкальное произведение реализуется как таковое, а исполнитель, слушатель ирреализуется, погружаясь в музыку, эстетически переживая свое собственное, экзистенциальное бытие.

Сартр приводит пример своего восприятия VII симфонии Бетховена, исполняемой оркестром. Во время исполнения у симфонии есть собственное внутреннее время, которое разворачивается с первой ноты до последней. Но время VII симфонии в сознании и слушателей, и музыкантов будет продолжаться и после финала. Симфония как бы ускользает от времени, от реальности, так как для слушателя она существует ирреально, в воображаемом мире, эстетическое наслаждение есть не что иное, как спровоцированный сон. На основании воображаемого Сартр утверждает, что реальное не бывает прекрасным, а красота является ценностью воображаемого и содержит в своей структуре неантизацию мира, то есть текучую сущность мира. Влияет ли такая точка зрения на формирование вкуса, на прочтение смыслов? Безусловно, она углубляет проникновение в музыкально-эстетический феномен, а значит, и совершенствует вкус.

Современное понимание вкуса обобщенно представлено В.В. Бычковым. Понятие вкуса обозначает особую врожденную «способность быть эстетическим субъектом, то есть способность к эстетическому восприятию или/и творчеству, эстетическому акту, эстетическому опыту» [1, с.135]. Выделяются особо одаренные личности, большинство людей имеют зачатки вкуса от рождения, что требует достаточно интенсивного воспитания «на образцах подлинного высокого искусства и создания природы. Вкус – это способность к участию в эстетическом отношении с миром» [1, с.135]. Согласно Бычкову, можно интерпретировать понятие высокоразвитого музыкально-эстетического вкуса. Высокоразвитый музыкально-эстетический вкус достигает высот музыкально-гармонического единения с Универсумом, духовного полета в процессе музыкального творения, или со-творения при восприятии, исполнении или в учебном музыкально-образовательном процессе.

В заключение замечу, что проблема вкуса, в частности, формирование и воспитание музыкально-эстетического вкуса в музыкальном образовании, учитывающем особенности современного коммуникативного информационного общества, остается открытой и требующей пристального внимания.

1. *Бычков В.В.* Вкус // *Философская антропология: электрон. науч. журнал.* 2018. Т. 4, № 1. С. 122–139.

2. *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. М.: Искусство.* Т. 2. 1964. 580 с.

3. *Коломиец Г.Г.* Эстетика и категория «эстетическое» // *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2005. № 7 (45). Июль. С. 115–125.

4. *Коломиец Г.Г.* Эстетика. Планы семинарских занятий: учеб. пособие. Оренбург, ОГУ. 2010. 109 с.

5. Современная западно-европейская и американская эстетика: сборник переводов. М.: Университет, 2002. 224 с.

6. Структурализм // Кунцман П., Буркард Ф.-П., Видман Ф. Философия: dtv-Atlas. М.: Рыбари, 2002. С. 239.

7. *Татаркевич В.* История шести понятий. М.: Дом интеллектуальной книги, 2002. 376 с.

8. *Холопова В.Н.* Становление курсов «Музыка как вид искусства» и «Теория музыкального содержания» в Московской консерватории // История музыкального образования: новые исследования: материалы междунар. семинара шестой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования. М.: Пермь, 2017. 210 с.

А.С. Клюев

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

МУЗЫКОТЕРАПИЯ В ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА

Для начала уточним, что такое музыкотерапия. Музыкотерапия предполагает использование музыки в терапии. А что есть терапия? Терапия – греческое слово (θεραπεία) и означает: лечение, забота, помощь человеку. А что такое человек? Человек – единство трех его ипостасей: *тела, души и духа*. Эти ипостаси, соответственно, связаны с тремя уровнями мира: *лито-, био- и ноосферой*. *Задача человека – сохранить единство своих ипостасей, ведущее к его единству с миром*.

Думается, музыкотерапия и есть – *использование музыки с целью сохранения единства проявлений человека, ведущего к его единству с миром*. Именно так понимается сегодня роль музыки в музыкотерапевтическом процессе. По словам известного немецкого музыкотерапевта Г.-Г. Деккер-Фойгта, музыка – реальное средство защитить человека от «расщепления» его тела, души и духа, ведущее к «расщеплению» его с миром, а значит, болезни – шизофрении [6, с. 23, 105–106]. (Слово «шизофрения» происходит от греческих слов: σχιζω – «расщеплять», «раскалывать» и φρήν – «ум, мышление, мысль»).

Использование музыки с целью сохранения единства человека и, на этой основе, его единства с миром обнаруживается уже в эпоху **Древних государств**: в Древней Индии, Китае, Египте. Особенно оно стало развиваться в Древней Греции, благодаря деятельности Пифагора, Платона, Аристотеля.

Древние греки применяли музыку как силу, обеспечивающую единение – *гармонию* проявлений человека, ведущую к его гармонии с Универсумом. Поскольку источником гармонии Универсума, по их представ-

лениям, был Бог, конечной целью гармонизации человека оказывалось его *воссоединение с Богом* (оно фиксировалось понятием «эвритмия» – греч. Εὐρυθμία).

Общение с Богом ярко представлено в музыкально-поэтической практике древних греков. По словам известной исследовательницы античной культуры О.М. Фрейденберг, древнегреческий певец «не один... этот [певец] состоит из определенного числа лиц, живущих в одном определенном месте, имеющих один определенный возраст и один определенный пол. В стихах, которые поет... этот множественный [певец], он называет себя единичным и говорит о себе не “мы”, а “я”; но то, что он рассказывает, относится не к нему самому, а к Богу» [14, с. 41].

В эпоху **Средневековья** – во времена утверждения *христианства* – с мыслями о роли музыки в приведении человека к гармонии с Богом мы встречаемся в трудах Отцов Церкви: Григория Нисского, Григория Богослова, Василия Великого, Иоанна Златоуста. В этих трудах Отцы Церкви подчеркивают, что указанная гармония возникает в момент пения человека в храме во время Богослужения. Особенно поэтично такая точка зрения выглядит в православном учении, согласно которому *поющие в храме прихожане уподобляются поющим на небе ангелам, пением своим непрестанно славословящим Бога*. Вот как об исполнении «Херувимской» (наиболее значительном песнопении православной церкви) говорит священник П.А. Флоренский: «Какие загадочные слова поются за Литургией! Кто может слушать их без трепета? Вдумайтесь: мы “таинственно изображаем Херувимов”! Не подобным ли изображается подобное? А мы изображаем Херувимов. Значит, есть в каждом из нас что-то подобное Херувиму, сходное с Херувимом <...> Но не наружное, не внешнее это сходство. Оно – не явное, не телесное; не такое, как сходство человека и портрета его. Сходство с Херувимом – внутреннее, таинственное и сокровенное в глуби души. Это – сходство духовное. Есть великая по своему значению херувимская сердцевина нашей души, ангельское ядро души...» [13, с. 317].

В эпоху **Возрождения** происходит знаменательное событие: отпадение человека от Бога. Важно заметить: отпадение произошло в *католическом* христианстве – на Западе. На место Бога человек поставил природу. Такая позиция возрожденческого человека критиковалась многими мыслителями, особенно – русскими: Н.А. Бердяевым, П.А. Флоренским, П.А. Сорокиным и другими. Так, по словам Бердяева, «ренессансное обращение к природе <...> не было делом духовного человека... Для того чтобы человек до конца утвердил себя и не утерял источника и цели своего творчества, он должен утверждать не только себя, но и Бога. Он должен утверждать в себе образ Божий» [2, с. 146–147].

Однако был в устремленности к природе и положительный момент: она дала импульс развитию науки. Наука начинает изучать человека – как природного существа: *телесно-душевного*, причем, главным образом, *телесного*. Развивается *медицина* – как раздел биологии, изучающая способы лечения различных недугов человека, поначалу, прежде всего, – физических. В помощь медицине привлекается музыка. Родается первое, четко заявившее о себе, отдельное направление в музыкотерапии – **музыкотерапия в медицине**.

Одним из первых врачей Ренессанса, исследовавших лечебное воздействие музыки на хирургических больных, был французский врач Амбраз Парэ. На лечебную силу музыки обращал внимание и английский врач Роберт Бертон.

Серьезное развитие наука получила в **XVII–XVIII веках**, что, безусловно, активизировало в это время и исследование лечебных возможностей музыки. В XVII веке наибольший вклад в раскрытие лечебных свойств музыки внес немецкий ученый Атанасиус Кирхер. В своем труде «Phonurgia Nova» («Новое учение о звуке») он предложил механическую теорию «ятромозыки» («лечебной музыки»: от греческого понятия *ιατρός* – врач), объяснявшую лечебное воздействие музыки физическими и химическими процессами, происходящими в организме при ее восприятии.

В XVIII в. появляется ряд ученых, интересовавшихся лечебным потенциалом музыки: Л. Рогер, И. Амбр, Р. Броклсби, Е. Николаи. Л. Рогер написал критический труд о действии музыки на человеческое тело и рекомендовал научный подход к экспериментам в этой области. Амбр подготовил рукопись «De salutari musices in medicina usu» («О лечении музыкой, используемой в медицине»). Броклсби создал первую теорию музыкотерапии. Е. Николаи исследовал физиологические реакции, вызванные слушанием музыки, которые проявлялись в изменении пульса, деятельности сердца и ритма дыхания. По Николаи, музыка может влиять как импульс, освобождающий аффекты, и таким образом производить терапевтическое воздействие.

Новый виток развитию науке придал **XIX век**. В это время все более активно начинает изучаться душа (психика), осознаваемая как ведущий элемент человека. Уже в первой половине XIX века, с упрочением романтической «программы жизни», подчеркивается ценность души человека. По словам Н.Я. Берковского, для романтиков «в душе содержится человек во всех его возможностях, в путях, им не пройденных, но возможных для него» [3, с. 42]. Для эффективности работы по изучению душевных проявлений человека стала использоваться музыка. А это, в свою очередь, дало толчок развитию музыкотерапии. Так появляется второе отдельное направление в музыкотерапии – **музыкотерапия в психокоррекции**.

В этот период заявляют о себе новые яркие ученые, проявлявшие интерес к лечебным свойствам музыки: К. Шнайдер, Л. Раудниц, Л. Лихтенталь, Ж. Эскироль.

К. Шнайдер описал разнообразные психические реакции на отдельные виды музыки, причем охарактеризовал психическое воздействие игры на различных инструментах. Л. Раудниц описал использование музыки для лечения психозов. Л. Лихтенталь привел доказательства влияния музыки на различные психические процессы. Французский ученый Жан Этьен Доминик Эскироль – один из основоположников научной психиатрии, автор первого научного руководства по психиатрии «Des Maladies mentales...» («О душевных болезнях...»), начал вводить музыку в качестве лечебного средства в психиатрические учреждения.

С первой половины XIX столетия музыкотерапия применяется в психиатрических лечебницах как метод активных занятий музыкой, а со второй половины этого столетия – во многих психиатрических больницах уже имеются специальные служители-музыканты для лечения музыкой душевных заболеваний.

Важной вехой развития культуры явилось **начало XX века**. В этот период предпринимается попытка возврата к Богу – речь идет о Западной Европе. Связана эта попытка была с деятельностью австрийского философа Рудольфа Штайнера, создателя *антропософии* (антропософия: от греч. ἀνθρώπος – «человеческая мудрость» – религиозно-мистическое учение, выделившееся из теософии: от греч. θεοσοφία – «божественная мудрость» – теоретическая часть оккультизма, мистическое Богопознание).

Р. Штайнером учение характеризуется как «наука о духе», путь познания, стремящийся привести духовное в человеке к духовному во Вселенной, то есть, по сути, растворить дух человека в Мировом Духе. Автор серьезно полагал, что его учение – углубление христианства.

Учение Р. Штайнера было негативно воспринято русскими философами. Так, по словам протоиерея С.Н. Булгакова, «полное отсутствие [у Штайнера] богословско-философского определения *духа* и *духовного* позволяет употреблять это понятие в отношении к живому, к душевному, к духовному. Благодаря этому с невероятной легкостью совершается переход от духа к “телам”, а в самых телах от “физического” тела к телам восходящей духовности, к я и к тому, что лежит за я. Этот мнимый спиритуализм... одинаково уничтожает существо и духовного, и недуховного бытия» [4, с. 231–232]. Таким образом, учение Штайнера «не есть ни “углубление христианства”, за которое себя выдает, ни даже ересь или особое течение в христианстве, – оно просто *ничего общего с христианством не имеет*, и самое это сближение есть самообман или заведомая подделка» [4, с. 248].

Вместе с тем учение Р. Штайнера стало основой *вальдорфской педагогики*, ядром которой выступила *эвритмия* – искусство, основанное на единстве художественного движения, поэтической речи и музыки, цель которого – достижение единения с Богом (такое представление об эвритмии, практически, было близко античному). Особую роль в этом искусстве играла *музыка*. По мнению Р. Штайнера, *эвритмия подобна музыке*. В этом смысле штайнеровскую эвритмию можно считать опытом создания еще одного самостоятельного направления в музыкотерапии – **музыкотерапии в педагогической работе**. К сожалению, этот опыт оказался неудачным ввиду мистической направленности педагогического воздействия. Последнее, в частности, нашло выражение в *недооценении личных духовных усилий человека в достижении им сопряжения с Богом*.

В начале XXI века предпринимается новая попытка прорыва к духовному – на Западе. Она была вызвана мощнейшим утверждением *православной веры* в мире. Исключительно ярко стало наблюдаться усиление православного движения в России. Это движение получило наименование: «Социальное служение Русской Православной Церкви» [11].

На волне отмеченного движения автором этих строк было задумано усиление использования музыки в развитии духовной сферы человека. Так заявил о себе новый опыт создания самостоятельного направления в музыкотерапии – **музыкотерапии в педагогической работе**. Почему наше намерение мы определили как педагогическую задачу?

Дело в том, что педагогика занимается *образованием*, в буквальном смысле, – *созиданием*. Если говорить об образовании – созидании человека, то здесь, безусловно, важнейшую роль играет *утверждение в человеке его духовного измерения*, что, прежде всего, означает – *определение индивидуального духовного пути человека* (данный тезис как раз и подчеркивает принципиальное отличие предлагаемого нами подхода от штайнеровского!).

Музыкотерапия как *технология помощи человеку на пути его духовного восхождения* была разработана нами и нашла отражение в двух направлениях деятельности. Во-первых, в научной работе [8]. Во-вторых, в организации и проведении на факультете музыки (с 2013 года – в Институте музыки, театра и хореографии) Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена 10 международных научно-практических конференций, посвященных терапевтическому применению музыки (и искусства в целом) в педагогической работе [10]. Предложенный нами подход получил признание среди музыкотерапевтов: в намеченной на весну 2019 года в Москве конференции по музыкотерапии планируется работа трех секций: «Музыкотерапия в медицине» (руководитель –

С.В. Шушарджан), «Музыкотерапия в психокоррекции» (руководитель – В.И. Петрушин) и «Музыкотерапия в педагогической работе» (руководитель – автор данной статьи).

Заявляемое нами направление в музыкотерапии *имеет важное значение для совершенствования подготовки музыкантов-педагогов*. Поэтому в 2006–2007 годах нами был разработан специальный учебный курс для будущих музыкантов-педагогов, обучающихся в магистратуре (он читается на втором году учебных занятий). Курс называется **«Музыкотерапия в педагогическом процессе»**.

Главная цель курса – *продемонстрировать возможности музыки в умножении духовности человека*. Как это может сделать музыка?

Чтобы ответить на этот вопрос сначала поясним, что образующие человека: *тело, душа и дух* соответственно управляются тремя отделами человеческой психики, именуемыми: *подсознание, сознание и сверхсознание*. Таким образом, воздействуя на человека, музыка воздействует, при этом последовательно, на подсознание, сознание и сверхсознание. Как это происходит?

Воздействие музыки на подсознание, а отсюда – на телесный компонент человека, обусловлено соответствием ее системной организации системе внутренних психофизиологических процессов. Как отмечает Г.В. Воронин, «в современной музыкальной системе многовековой слуховой отбор, направленный мелодико-гармоническим инстинктом человечества, обеспечил высокую степень ее соответствия какой-то системе внутренних <...> психофизиологических <...> процессов» [5, с. 609]. На этом основании, делает вывод Воронин, «музыка как-то изначально заложена, скрыта внутри нас, но этого мы не осознаем» [5, с. 610].

Воздействуя на подсознание, ведающее телесным элементом человека, музыка стимулирует его развитие, иначе говоря, последовательное перерастание в сознание, управляющее душевными движениями, и сверхсознание, ответственное за проявление духовности человека. Каким образом это осуществляется? Сначала поговорим о влиянии музыки через подсознание на сознание.

Только что было выяснено, что на подсознание музыкальное звучание воздействует вследствие соответствия музыкальной системы системе психофизиологических процессов человека. Вместе с тем содержательным ядром, внутренним наполнением системы музыки являются музыкальные интонации. Отмеченный факт и определяет возможность воздействия музыки через подсознание на сознание человека. Происходит это потому, что музыкальная интонация представляет собой умопостигаемое начало: как утверждал Б.В. Асафьев, «музыка – искусство интонируемого смысла» [1, с. 344]. Необходимость расшифровки этого умопостигаемого начала (смыс-

ла) музыкальной интонации, вне всякого сомнения, способствует развитию сознания человека. А как воздействует музыка через сознание человека на его сверхсознание?

Ввиду того, что умопостигаемое начало музыкальной интонации имеет предельно обобщенный характер, чтобы расшифровать его требуется творческое «озарение» – интуиция человека. Последняя же, согласно Е.Л. Фейнбергу, «есть синтетическое суждение, основывающееся на мобилизации (большой частью происходящей несознательно) огромного круга чувственных, образных и интеллектуальных ассоциаций, охватываемых единой “идеей” (“образом”, переживанием, которое не может быть адекватно выражено дискурсивно, “разумными” словами)» [12, с. 205].

Иначе говоря, проявление интуиции и есть деятельность сверхсознания. Так, музыка, последовательно воздействуя на подсознание и сознание человека, развивает и его сверхсознание, что, в конечном счете, способствует духовному развитию человека. Программа читаемого нами курса напечатана [7, с. 178–182].

Несколько слов хочется сказать о результатах чтения курса. Более чем десятилетний опыт занятий с магистрантами показал, что учебная дисциплина воспринимается ими с большим интересом. Этот интерес, вероятно, объясняется двумя причинами: 1) потребностью их учиться (а такая потребность у них, безусловно, существует!) и 2) обнаружением ими в материалах курса информации, практически полезной им для музыкально-педагогической деятельности (в частности, для решения таких музыкально-педагогических задач как оптимизация работы над музыкальным произведением, борьба со сценическим волнением и пр.).

Реальным подтверждением продуктивности курса явилось то, что магистранты стали, во-первых, активно выбирать темы для своих магистерских диссертационных исследований с учетом проблематики курса; во-вторых, выступать с докладами и сообщениями на научных конференциях различного уровня, на темы, связанные с направленностью курса; наконец, в-третьих, использовать полученные на занятиях знания в своей музыкально-педагогической работе.

В завершении статьи хочется отметить, что предлагаемый нами новый подход в музыкотерапии (**музыкотерапия в педагогической работе**), на наш взгляд, чрезвычайно значим для современной российской **музыкальной педагогики**. Обусловлено это тем, что сегодня самая главная забота нашей музыкальной педагогики (кстати, как и нашей педагогики вообще!) – *созидание духовного человека*. На эту заботу обращают внимание многие отечественные деятели музыкальной культуры. С особой тревогой о ней говорит профессор кафедры теории музыки Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского

В.В. Медушевский. По его убеждению, «музыка христианской цивилизации таит в себе безграничные потенции вечного обновления жизни. Они не востребованы ныне. Умалены по причине духовной сниженности исполнительских и теоретических интерпретаций, что связано с утратой человеком смысла жизни на земле. Вина здесь и служителей серьезной музыки, музыковедов, дезертировавших с поля боя (ведь утверждение добра в обществе без подвига и мужественного снесения насмешек не дается). Тем важнее вернуться на делание свое. Ибо воспитание поколений к вечности – единственное наше дело на земле» [9, с. 13].

В свете своих установлений В.В. Медушевский приводит примеры анализа музыкальных произведений великих русских композиторов. Вот что, например, он пишет об элегии М.И. Глинки «Не искушай меня без нужды»: «Глубинный смысл [этой] музыки <...> противоположен словам: она – <...> о молитвенном желании любви. Во вступлении нет фигураций – нет живительных энергий любви. Вступление как бы застыло в молчаливом вопрошании хора. Но <...> появились фигурации – и в мелодии, подкрепленной их живой влагой, тут же рождаются островки духовно собранной молитвенной псалмодии, просящей о любви» [9, с. 66].

1. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс: в 2 кн. Кн. 2. Интонация. 2-е изд. Л.: Музыка, 1971. С. 209–365.

2. *Бердяев Н.А.* Смысл Истории // *Бердяев Н.А.* Смысл истории. Новое средневековье / сост. и коммент. В.В. Сапов. М.: Канон +, 2017. С. 5–214.

3. *Берковский Н.Я.* Романтизм в Германии. 2-е изд. СПб.: Азбука-классика, 2001. 510 с.

4. *Булгаков С.Н.* Христианство и штейнерианство // Переселение душ: сб. / ред. Г.И. Царева. М.: Ассоциация Духовного Единения «Золотой век», 1994. С. 229–253.

5. *Воронин Г.В.* Современная музыкальная система как самоотражение организации бессознательного // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования: в 4 т. / под общей ред. А.С. Прангишвили. Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т. 2. С. 607–621.

6. *Декер-Фойгт Г.-Г.* Введение в музыкотерапию: пер. с нем. СПб.: Питер принт, 2003. 205 с.

7. *Клюев А.С.* Музыка. Философия. Синергетика. СПб.: Астерион, 2012. 200 с.

8. *Клюев А.С.* Сумма музыки. СПб.: Алетейя, 2017. 608 с.

9. *Медушевский В.В.* Духовный анализ музыки: учебное пособие: в 2 ч. 2-е изд. М.: Композитор, 2016. 632 с.

10. Музыкалотерапия в музыкальном образовании – Терапия искусством в художественном образовании: по итогам 10-ти международных научно-практических конференций (Санкт-Петербург, 2008–2017 гг.) / сост. и науч. ред. проф. А.С. Клюев. СПб.: Алетейя, 2018. 378 с.

11. Социальное служение Русской Православной Церкви: проблемы, практики, перспективы: материалы научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 23–25 ноября 2017 г.) / сост. и науч. ред. доц. И.В. Астэр. СПб.: Изд-во РХГА, 2017. 350 с.

12. Фейнберг Е.Л. К проблеме сопоставления синтеза наук и синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств. Л.: Наука, 1978. С. 204–209.

13. Флоренский П.А. Радость навеки (на «Херувимскую») // Богословские труды. М., 1982. № 23. С. 317–320.

14. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997. 445 с.

В.П. Фомин

*Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского
Проблемная научно-исследовательская лаборатория
музыки и музыкального образования*

ФАКТОРЫ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МУЗЫКАНТА: МЕДИТАТИВНЫЙ ОПЫТ ВОИНСКОЙ ЙОГИ

«Материнский» аспект Природы в жизнедеятельности человека изначально служил естественной и универсальной предпосылкой для формирования Культуры. В различных традициях, в частности, формировались «природоцентричные» йогические практики и системы психофизической саморегуляции (ПФС), составляющие общекультурное наследие. Среди них, по объективным и субъективным причинам, в центре внимания для нас оказались практики воинской йоги, ныне адаптируемые для музыкантов [2; 1]¹.

Традиционные формы йоги сохраняют генетическую связь с архаической символической и натурфилософскими представлениями о «стихиях», или «первоэлементах»². Методы воинской йоги базируются на идеях подражания природе, деятельного и созерцательного «заимствования силы»

¹ В силу обстоятельств автору довелось еще в юности познакомиться с классической йогой и приобщиться к традиции воинских искусств Востока. В дальнейшем были свыше 40 лет научной работы в Московской консерватории (старший научный сотрудник, заведующий ПНИЛ музыки и музыкального образования), занятия боевыми искусствами, профессиональная тренерская и методическая работа в области спорта высших достижений (мастер каратэ Кекусинкай VII дана, Заслуженный тренер России), самозащиты без оружия и с оружием (Заслуженный наставник боевых искусств России, эксперт Международной федерации каратэ / International Federation of Karate – IFK).

² В античной традиции это Земля, Вода, Огонь, Воздух, которые имеют материальные природные корреляты, и загадочный Эфир, ассоциирующийся с тонкоматериальным миром и миром духовности. На Дальнем Востоке Эфир замещает непостижимая Пустота.

у природных феноменов, объектов и живых существ³. Закономерно, что «природно-ориентированные» психотехники, в том числе медитативные приемы, наиболее эффективно осваиваются в занятиях на природе, в «полевых условиях».

В авторской системе ПФС для музыкантов, в части, опирающейся на медитативный опыт воинской йоги, есть упражнения, обладающие широкими функциональными возможностями. Они направлены на обретение человеком гармонии с миром и с самим собой, на развитие творческих способностей, необходимых для профессиональной педагогической и артистической деятельности.

У представителей «мирных» искусств есть объективные предпосылки к использованию медитативной психотехники, заимствованной из воинской йоги. Они обусловлены самим характером творческих профессий и видов деятельности. Так, у актеров это владение ролевой трансформацией сознания, а у музыкантов – активизация специфического образного мышления, связанного с идеально-символическим миром музыки, с медитативным погружением в эту виртуальную реальность. Такого рода способности существенны для освоения любой системы ПФС. Полагаем, что предлагаемое знакомство с «природно-ориентированной» психотехникой откроет музыканту новые горизонты на пути самопознания и творческой реализации.

В воинской йоге очевидно разграничение двух типов медитации: *пассивной* и *активной*, но есть и промежуточные разновидности. Три из них, относящиеся к теме, условно обозначены как «*созерцательное развитие*», «*борьба*» и «*деятельное созерцание*».

³ На основе подражания природе и повадкам живых существ, медитативного отождествления с ними в воинских искусствах Востока (в Индии, Китае) сложились «звериные стили» с уникальными приемами борьбы. В них проявлялись сила тигра, ловкость обезьяны, гибкость змеи и иные утраченные цивилизованным человеком природные качества и «сверхспособности», вплоть до особой обостренной интуиции (пробуждение звериного «чутья») и актуализированных (в «боевом трансе») инстинктов самосохранения. Развитие таких качеств у мастеров венчалось способностью к спонтанной саморегуляции – как в экстремальных условиях военных действий, так и в обыденной жизни.

Идеи медитативного подражания и отождествления с феноменами живой природы, психотехника медитативного управления «стихиям» получили на Востоке не только общепризнанное осмысление, но и «прикладное» применение. В частности, они послужили стимулом к разработке особых тактических приемов ведения боя. Последние базировались на психотехнике переходов в различные состояния сознания. Так, подражая «Земле», воин в бою превращался в незыблемую «скалу», стойко отражая нападения врагов. Напротив, подражая «Воде», он ловко избегал атак, а затем обрушивал на противника всю мощь энергии ответных «волн». Подражание «Огню» позволяло развивать бешеную скорость, освобождать неодолимую энергию натиска, а также спонтанно и молниеносно реагировать на выпады противника. Отождествление с «Воздухом» придавало воину необычайную легкость и маневренность, способность неожиданно исчезать из поля зрения противника и появляться, заставляя его врасплох.

«Созерцательное растворение» – традиционная йогическая практика, нацеленная на телесную релаксацию, разгрузку психики, на позитивное очищение, «опустошение» сознания путем нейтрализации расщепленной рефлексии. Медитативное «растворение» в природе и эмоциональное отождествление со «стихиями» – универсальный, эффективный и общедоступный метод саморегуляции. Едва ли не каждый человек, наделенный воображением, склонен и способен к целительному единению с природными «первозементами».

Наиболее проста и естественна психотехника медитативного отождествления с однородными природными «субстанциями», заполняющими все поле зрения. Это могут быть чистое небо, море, пустыня, заснеженные поля. Там, где на внешнем плане мысли не за что зацепиться, она «цепенеет» – рефлексирующее сознание «останавливается» и возникает феномен медитативного слияния субъекта и объекта созерцания. Обращая взор к небу, человек может легко «утонуть» в необъятной синеве, ощущая невесомость стихии «Воздуха», а созерцая безбрежные морские просторы, – «раствориться» в текучей стихии «Воды». Сходный эффект вызывает также пребывание в среде однородных плотных субстанций, ассоциирующихся со стихией «Земли», – таких как пески пустыни или снега тундры. Созерцание завораживающего пламени очага быстро погружает человека в динамичную и неуловимую стихию «Огня».

Медитация – интимный процесс. Единение с различными «первозементами» может иметь разную эмоционально-энергетическую окраску и философско-символическую нагрузку. Тот, кого интуитивно влечет к определенной «стихии», способен узреть в ней основной источник своей жизненной энергии. Однако он может медитативно подключаться и к другим «первозементам», как к дополнительным источникам силы. Говоря традиционным языком «стихийных» символов, при избытке в характере человека «Воздуха», ему может понадобиться стабилизирующее влияние «Земли». При нехватке «пассионарности» практикант можно отождествляться со стихией «Огня» и так далее.

Как известно, йогические методы диагностики и целительства нацелены на установление равновесия и гармонии «первозементов» в человеческой природе. Этому, в частности, способствуют комплексные медитативные практики в благоприятной природной среде. Так, созерцая одновременно горы и воды (горные потоки, реки, озера, моря), наслаждаясь свежим ветром и ярким солнцем (то есть насыщаясь энергией «Земли» и «Воды», «Воздуха» и «Огня»), можно спонтанно, естественно перейти в восторженно-созерцательное и радостно-приподнятое состояние сознания.

Сильнейшее эмоционально-энергетическое влияние на человека оказывает созерцание природных процессов и явлений. В опыте каждого

запечатлена красота картин времен года или суток (восходы, закаты), величественных явлений природы (голоса разбушевавшихся стихий, молчаливые просторы звездного неба). «Божественные зрелища» живой природы, о которых трепетно высказывались древние, властно захватывают человеческий дух и ведут его к единению и гармонии с миром и с самой собой.

Медитативный принцип «созерцательного растворения» в природе универсален. В воинской йоге он используется в очистительно-восстановительных целях для компенсации экстремальных нагрузок, обусловленных образом жизни и мысли, для поддержания общего психофизического баланса и выработки стрессоустойчивости. А разве современному музыканту не приходится решать подобные задачи?

Между тем в воинской йоге работает и более специфический принцип – активно-медитативная «борьба со стихиями». Она практикуется на природе, в «полевых» условиях, где есть подходящие объекты. Для музыканта такая практика может иметь эпизодический характер и предполагает большую избирательность в упражнениях. Тем не менее она заслуживает внимания и требует пояснений.

Активная медитация – «борьба со стихиями»

Суть практики состоит в активно-медитативном и реальном (психофизическом) взаимодействии со значимыми объектами природы, символизирующими «стихии». Живой опыт преодоления природных препятствий формирует у человека сильный волевой характер, развивает способности к мобилизации и концентрации физической и духовной энергии, пробуждает природное «чутье». Сопrotивление материализованным «стихиям» стимулирует иммунные механизмы и увеличивает энергоресурсы организма, что и оборачивается фактическим «заимствованием силы» у природы. При соответствующем умонастроении «борьбой со стихиями» может стать любое осмысленное действие, основанное на сопротивлении силам природы или на «борьбе» с природными объектами, субстанциям как с «партнерами».

Речь никоим образом не идет об экстремальных видах спорта или рискованных предприятиях, вызывающих у азартных людей «адреналиновую зависимость». В практике воинской йоги человек бросает символический вызов «стихиям», понимая, что реально не в состоянии их победить. Он делает это не из тщеславия и жажды самоутверждения, а ради приобретения уникального опыта единения с природой и самопознания. Вступая в реальную борьбу со «стихиями», человек совершает физические и волевые усилия и «сверхусилия». Он учится побеждать самого себя, развивается телесно и крепнет духом, воспитывает свой характер, а в итоге приобретает уникальный духовно-практический опыт. В сущно-

сти, такая практика ПФС сродни архаическим инициатическим ритуалам воинского посвящения в условиях дикой природы.

И действительно, не только военнослужащим, но и профессиональным музыкантам (сегодня, пожалуй, более чем когда-либо) нужны сильная воля и «бойцовский характер». Однако в занятиях на природе каждый должен выбирать себе дело «по душе» и «по плечу». Упражнения должны быть не только интересными, целенаправленными, продуманными, но и посильными. Психофизические нагрузки следует дозировать с учетом индивидуальных особенностей организма. Природа легко ломает и может уничтожить тех, кто преисполнен самомнения, фанатичен и безрассуден в жажде самоутверждения. Но она щедро наделяет физической и духовной силой борцов со «стихиями», способных превратить занятия на природе в формы активной медитации, в духовную практику.

Традиционные упражнения на «заимствование силы» у природы достаточно просты, общедоступны и разнообразны. Так, преодолевая сопротивление стихии «Земли», человек может совершать подъемы на крутые холмы и невысокие горы или же упражняться с камнями и деревьями. Вступая в единоборство со стихией «Воздуха», он готов встречать грудью порывы сильного ветра, удерживая равновесие. Подобным же образом, оказывая сопротивление «Воде», он может плыть навстречу волнам или стоять под их натиском на мелководье как скала. Борьба со стихией «Огня» может выражаться в психофизических тренингах под палящим солнцем. Повторяем, что везде речь идет о посильных испытаниях, которые позволяют человеку «заимствовать силу» у природы, укрепляя тело, волю и дух.

Сокровищница воинской йоги содержит немало активно-медитативных упражнений на природе, которые могли бы быть востребованы музыкантами – теми, для кого живая природа служит источником вдохновения и радости. Выбор же упражнений в значительной мере зависит от целей и задач творческой личности, от индивидуальных возможностей и предпочтений.

Ознакомимся с некоторыми типовыми упражнениями из арсенала воинской йоги, которые выполняются в «полевых условиях». Они занимают промежуточное положение между пассивной и активной медитацией и могут быть условно отнесены к разновидностям *«деятельного созерцания»*.

«Деятельное созерцание» как форма активной медитации на природе

Это традиционная и доступная практика занятий на природе, где обычные виды физической деятельности на земле и в воде особым образом организованы и превращены в формы активной медитации. Так, про-

стая ходьба, доступные виды ходьбы и плавания благодаря *ритмизации* становятся практиками ПФС. Рассмотрим их по порядку.

Ритмизованная ходьба

Ходьба – наиболее естественный вид физической активности человека. Как и дыхание, ходьба в обыденной жизни совершается рефлекторно и не требует контроля сознания. Между тем осознанная координация шагов с дыханием, выбор скорости и меры интенсивности ходьбы превращают ее в специальное упражнение для ПФС.

Рекомендуем *ритмизованную быструю, интенсивную и длительную ходьбу*, которую можно отнести к типу «деятельного созерцания». Она приближена к небыстрому бегу, но еще не переходит в бег. Суть упражнения в том, что вначале устанавливается постоянный ритм движения и дыхания, который некоторое время контролируется сознанием. Начать можно с ритмизованной ходьбы на месте. Далее ходьба переводится на маршрут, достигает «крейсерской» скорости и ставится на «автопилот». Именно тогда сознание и освобождается – оно погружается в созерцание окружающей природы и в приятные ощущения от хорошо отлаженной работы послушного тела.

Заметный эффект для улучшения физической формы и разгрузки сознания быстрая ходьба дает тогда, когда постоянная скорость, – максимальная для конкретного человека – поддерживается от 30 минут до 1 часа 30 минут. Время выполнения упражнения и максимально приемлемая скорость в указанных пределах дозируются самостоятельно, но ходьба должна быть действительно быстрой и ритмичной.

Для активной быстрой ходьбы лучше всего подходят грунтовые дорожки на относительно ровной (без крутых подъемов и спусков) местности. Асфальт следует всячески избегать (даже при наличии хорошей обуви) из-за резкого возрастания нагрузки на суставы ног. Перед ходьбой необходимо выполнить непродолжительные разминочные и растягивающие упражнения, включая элементы суставной гимнастики.

В ритмизованной быстрой ходьбе целесообразно выделить 3 фазы:

1-я фаза – начальная, подготовительная и кратковременная. Это установка ритмической формулы для равномерной координации шагов с дыханием. Ритм задается при ходьбе на месте – вначале в спокойном умеренном темпе, затем с постепенным набиранием основной «крейсерской» скорости и переходом на реальную быструю ходьбу на маршруте.

Ходьба на месте выполняется по формуле: 4 шага на вдох через нос – 4 шага на выдох через слегка приоткрытый рот с активным озвученным (звук «щ») выталкиванием из легких остатка воздуха на 3-ю и 4-ю ритмические доли. Благодаря компрессии мышц нижней части живота

на выдохе в легких образуется «вакуум», что обеспечивает последующее рефлекторное засасывание воздуха на вдохе.

2-я фаза – основная. Это собственно длительная ходьба на заданной максимальной скорости. По мере увеличения физической нагрузки (с течением времени и в связи с использованием более широкого шага) равномерное ритмичное дыхание активизируется и в определенный момент возникает потребность организма в «переключении скорости». Тогда устанавливается формула: 2 шага на вдох через нос – 2 шага на активный озвученный выдох через рот. В этом режиме ходьба постепенно переводится на «автопилот» с сопутствующим погружением сознания в состояние «деятельного созерцания».

3-я фаза – завершающая и кратковременная. Здесь происходит постепенное замедление скорости и переход на ходьбу на месте. Формула координации шагов с дыханием имеет обратную последовательность: с переключением с режима «2 шага на вдох – 2 шага на выдох» на режим «4 шага на вдох – 4 шага на выдох» с пропорциональным замедлением темпа, вплоть до остановки движения в определенный момент времени.

Ритмизованный бег

Небыстрый, равномерный и продолжительный ритмизованный бег – другое общедоступное упражнение, которое используется в целях ПФС. Основа та же, что и в ритмизованной ходьбе: 3 фазы (начальная, основная и завершающая), те же формулы ритмической координации дыхания и движения в каждой фазе и рекомендуемые нормы времени. Здесь действуют те же принципы «переключения скоростей» и перехода на «автопилот» с погружением сознания в состояние «деятельного созерцания».

В принципе ритмизованная ходьба и ритмизованный бег взаимозаменяемы, хотя характер физической нагрузки в них отличается. При ходьбе тело постоянно работает как гибкая пружина, во время же бега оно периодически «встряхивается», поскольку исходный тип перемещения здесь бег «трусцой». Бег может превосходить ходьбу по энергозатратам. Он также предполагает большее разнообразие в выборе пересеченной местности.

Скорость равномерно ритмизованного бега меняется только за счет изменения длины шагов. Собственно бег «трусцой» с умеренной длиной шагов используется на ровной местности, на подъемах длина шагов значительно сокращается, на удобных пологих спусках может увеличиваться. На относительно ровной местности скорость бега может возрасть как раз за счет более широкого шага.

Необходимо учитывать, что на подъемах (при естественном сокращении длины шагов) возрастает нагрузка на органы дыхания. На крутых

спусках же (при увеличении длины шагов и общем сбросе мышечного напряжения, когда дыхание быстрее нормализуется и тело получает «передышку»), возрастает нагрузка на суставы ног, в особенности на колени.

Однако и на подъемах, и на спусках, и на ровной местности равномерная ритмическая координация дыхания и шагов остается неизменной. Это и позволяет «включать автопилот» для перехода в созерцательное состояние сознания, восприимчивое к красотах окружающей природы.

И во время ходьбы, и во время бега сознание может отмечать материальные проявления «первозлементов», если оно к этому готово, и если к тому же располагают особенности местности. Между тем оба вида упражнений нацелены на комплексное эмоционально окрашенное восприятие «стихийных» сил, насыщение организма их энергией, наслаждение полнотой гармоничного слияния с благоприятной природной средой.

Заметим попутно, что сходный с «деятельным созерцанием» эффект может быть вызван и более привычными для человека, хотя и эпизодическими, формами общения с природой. Такова, например, обычная *прогулочная ходьба* (неритмизованная и ненормированная по времени) по лесам, горным тропам, морскому песку. Подобные виды приятной и необременительной двигательной активности на природе тоже могут быть переосмыслены и стать эффективными упражнениями для ПФС.

Ритмизованное плавание

К типу «деятельного созерцания» может быть отнесено также неспешное и достаточно продолжительное *ритмизованное плавание* в спокойной, чистой и теплой (в идеале – морской) воде. Для искомого медитативного эффекта пребывание в воде должно длиться не менее 15 минут, а лучше 30 минут и более.

Плавательные движения, близкие стилю брасс, ритмизируются по формуле: 2 гребка на один выдох через рот в воду с последующим коротким рефлекторным вдохом через нос. Оптимально 2 гребка выполняются с умеренной силой за 4 секунд. Этого достаточно, чтобы перевести скоординированное с движением дыхание на «автопилот» и погрузиться в безмятежное созерцание окружающих красот природы.

Если надо увеличить физическую нагрузку, то 2 гребка следует выполнять энергично и с большей амплитудой за 2 сек. Тогда значительно активизируется работа всего тела и дыхательного аппарата. Благодаря этому в упражнение ненадолго может привноситься элемент «борьбы» со стихией «Воды» с целью «заимствования» ее силы.

Напротив, максимальное снижение скорости движения, – 2 гребка, выполняемые почти без усилий с малой амплитудой, за 6–8 секунд, – создает благоприятные условия для погружения в состояние более глубокой медитации, для «созерцательного растворения» в стихии «Воды». Эф-

фekt усилится, если на «автопилоте» закрыть глаза и целиком отдаться приятным ощущениям «невесомости» в теплой водной субстанции.

Приятные физиологические ощущения могут сопровождаться и более глубокими духовными переживаниями, в том числе связанными с архаическими образно-символическими представлениями о водной стихии. Вспомним, что вода почиталась как величайшая «материнская» стихия и, в частности, ассоциировалась с космическими водами в чреве Великой богини-матери – вместилищем рождения, смерти и возрождения всех живых существ. Подобное мировоззрение охватывало всю жизнедеятельность древнего человека от «колыбели до могилы». Оно утверждалось в погребальных ритуалах, в архаических формах инициатической практики, в ритуальной йоге⁴.

Погружение человека в целительный мир природы и его пребывание в состоянии созерцательности – одно из исконных и магистральных направлений в традиционных системах ПФС. Как таковое, оно благотворно для музыканта, отвечает творческому характеру его деятельности, хотя и не затрагивает напрямую ее особенности. Между тем в воинской йоге есть методы ПФС, которые в наибольшей мере отвечают предметно-звуковой специфике и слуховой природе музыкальной деятельности. Такова «*вибрационно-звуковая*» медитация, о которой далее.

«Вибрационно-звуковая» медитация как погружение в «музыку бытия»

Медитация обладает сильным психоделическим эффектом. В воинской йоге она входит в комплекс *очистительных духовных практик, способствующих энергетической подзарядке организма и «расширению сознания»*. Для музыкантов-профессионалов помимо этого она может стать прекрасным *упражнением на концентрацию внимания, на развитие слухового восприятия и контроля*. В идеале ее лучше практиковать в благоприятных природных условиях, но, приобретя достаточный положительный опыт, можно упражняться и дома.

⁴ В древнейших традициях, связанных с культом Великой богини-матери, медитативное пребывание в ее чреве обеспечивалось природными условиями и наиболее подходящими ритуально-магическими средствами в священных пещерах и криптах. Оно имело целью достижение безмятежно счастливого состояния единения с божественным первоисточником бытия. Последнее несло человеку мощнейшую стихийную энергию духовного обновления и возрождения. На физическом плане это способствовало омоложению организма, пополнению запаса жизненных сил, а на собственно духовном уровне – просветлению ума и развитию творческих способностей.

Одно из упражнений: медленный ритмизованный дрейф в теплой морской воде можно выполнять с закрытыми глазами, представляя себе благодатное и безмятежное пребывание в «материнских» космических водах. При адекватном умонастроении такая медитация обладает огромным духовным потенциалом, который, возможно, коренится в эмбриональном опыте и культурно-генетической памяти человека.

«Вибрационно-звуковая» медитация выполняется в удобных положениях *стоя* (ноги на ширине плеч) или *сидя* (на коленях на пятках или на стуле), но всегда с правильной осанкой. Спина прямая, грудь приподнята, а плечи опущены для правильного дыхания и звукоизвлечения, где работает, прежде всего, нижняя часть живота. Глаза закрыты, чтобы можно было полностью сосредоточиться на слуховых представлениях и внутренних ощущениях вибраций, возникающих в организме во время сеанса.

Суть метода в извлечении с закрытым ртом (на «м-м-м») звуков разной силы и, соответственно, высоты, которые создают в теле (включая внутренние органы и энергетические центры) вибрационный резонанс. Благодаря «резонансной анимации» постепенно все тело охватывается модулирующими вибрациями разной силы и интенсивности. Погружение сознания в звуковые вибрации и вызываемые ими ощущения в известном смысле превращает человека в многострунный «музыкальный инструмент», имеющий уникальный звукоярус и динамический диапазон.

Достаточно продолжительное (10–15 минут) звучание такого «инструмента», всецело отвечающее природе человека и его индивидуальности, субъективно воспринимается, эмоционально окрашивается и оценивается по-разному. Однако общезначимыми положительными эффектами являются «вибрационное очищение» организма и «расширение сознания». Погружение в звуковые вибрации, вызывающие в организме физиологический и эмоциональный «трепет» – особый «музыкально-инициативный» опыт. Одаренные люди, особенно профессиональные музыканты, смогут извлечь из такой практики немалую пользу.

Процесс медитации имеет 2 *симметричные по динамической и звуковысотной шкале фазы*:

1-я фаза – произвольное извлечение ряда звуков в индивидуально доступном динамическом диапазоне от самого тихого до самого громкого с периодическим повышением высоты.

2-я фаза – аналогичное извлечение ряда звуков, но в обратном порядке – от самого громкого до самого тихого с периодическим понижением высоты.

Переход в медитативное состояние начинается с того, что еще до звукоизвлечения человек внутренним слухом («мыслящим сознанием», «духовным органом») определяет *собственный главный тон*. Этот тон имеет индивидуальную высоту и находится обычно в центральном участке естественного звукового диапазона. Обнаружив свой главный тон в музыкальной тишине Природы, практикующий затем должен произнести его на долгом беззвучном выдохе – тоже мысленно, сокровенно, органом «внутренней речи». Как только это произошло, услышанный и ранее не проявленный тон на следующем выдохе впервые материализуется – озву-

чивается на «м-м-м» тихо-тихо, еле слышно. Это первая ступень откровения главного внутреннего тона человека.

Количество ступеней звукорядной шкалы на первых порах целесообразно ограничить, интуитивно устанавливая общий динамический диапазон звукоряда соразмерно рабочему объему легких. Ведя мысленно отсчет, например, от 1 до 10, на каждой ступени необходимо сделать несколько повторов одного и того же (по высоте и громкости) звука, чтобы полноценно ощутить и пережить звуковые вибрации. На каждой более высокой ступени в общей шкале динамического диапазона сила извлекаемого звука и интенсивность вибраций должна пропорционально увеличиваться. При извлечении более сильных и громких звуков из-за более интенсивного расхода воздуха долгота звучания будет сокращаться. В какие-то моменты естественным образом также будет меняться, а именно возрастать, высота тонов. Постепенно охваченный звуковыми вибрациями человек зазвучит как уникальный инструмент Природы.

За поступенным восхождением в *1-й фазе* медитации из тишины к высотно-громкостной вершине вибрационно-звуковой шкалы, в *ее 2-й фазе* последует аналогичное поступенное пропорционально затихающее нисхождение по ступеням звукоряда – примерно по тем же высотам в пределах индивидуального динамического диапазона. Последнее ведет к конечному «растворению» звучания в окружающей среде – к исчезновению главного тона человека в изначальной тишине. В какой-то момент слух переключится на восприятие звуков самой природы, которые откроются в непривычной для обыденного сознания чудесной полноте и разнообразии.

Подобное медитативно-слуховое познание звучащего мира «духовным органом» всецело отвечает логике формирования профессионального музыканта. Оно благотворно и как фактор ПФС, поскольку дарит радость самопознания, «очищает» сознание и привносит в душу целебный покой и гармонию.

Особенно сильный эффект вибрационно-звуковая медитация приобретает в групповой практике. Это «эффект коллектива», подобный музицированию в ансамбле или в хоре под руководством опытного дирижера. В процессе групповой медитации ведущий ее участник, «дирижер», подает тихие команды (например, ведет счет), отмечая начала переходов по ступеням громкостно-звуковысотной шкалы. Он помогает участникам совершать эти переходы одновременно в границах их индивидуальных звукорядов вверх и вниз, вплоть до завершения проявленного звучания группы и возвращения в изначальную тишину.

У каждого участника есть собственный главный тон, и возникает своя уникальная шкала с определенной долготой и интенсивностью звучания на каждой ступени. Поэтому одновременное звучание такого

хора, отчасти напоминающее звучание органа, будет заведомо диссонансным. Однако стихийно возникающие на каждой ступени диссонансирующие созвучия по-своему красивы и величественны. Они обладают мощной вибрационно-звуковой энергией, которая очищает каждое индивидуальное сознание и ведет его к духовному единению с коллективом. Медитативная практика здесь – одновременно и путь индивидуального самопознания для каждого участника и способ единения группы с миром Природы. Это особый инициатический опыт, знаменующий позитивные сдвиги в сознании творческого человека⁵.

Вибрационно-звуковая медитация в воинской йоге – разновидность пассивной медитации в статической позе. Внешний «деятельный» аспект в ней заключен только лишь в звукоизвлечении. Между тем представляет интерес и разновидность более универсальной «природно-ориентированной» медитации. В ней используются образы-символы основных «стихий», с которыми соотносятся особые ритуальные позы и йогические методы управления внутренней энергией, «заимствованной» у космических «первозлементов». Данную разновидность по внутреннему ее содержанию мы условно называем *«стихийно-энергийной» медитацией*. На внешнем плане из-за смены стоек и медленного выполнения символических жестов обнаруживается деятельное начало, что позволяет отнести ее также к типу *«деятельного созерцания»*.

«Стихийно-энергийная» медитация на образы-символы «первозлементов»

В традиции воинской йоги, где используется принцип «заимствования силы» от природы, это медитация высокого уровня. Она возводит сознание *к мыслимым первоосновам бытия и первоисточкам жизненной энергии*. Мастера воинских искусств Востока отличались особой восприимчивостью к красоте природы и мощи стихий, склонностью к созерцанию, рождавшему возвышенные образы и философские размышления, вдохновлявшему на создание поэтических и живописных произведений. Наряду с занятиями в закрытых помещениях, особо ценились сеансы медитаций на открытом воздухе. Пребывание на природе благодаря возвышенному умонастроению превращалось в духовную практику. Полагаем, что и профессиональные музыканты, состоящие на службе «мирному» искусству музыки, найдут себя в подобных занятиях.

«Стихийно-энергийная» медитация на природе – действенный способ саморегуляции, самопознания и источник духовной силы. Она может

⁵ Автор не раз убеждался в этом при проведении групповых «вибрационно-звуковых» медитаций с учениками во время летних ночных тренировок в «полевых условиях». Медитации выполнялись с закрытыми глазами в пограничное время – начинались еще в темноте, а заканчивались в предзакатных сумерках.

практиковаться всеми, кто попадает в группу риска, включая военных и современных профессиональных музыкантов. Медитация эффективна в преодолении тяжелых стрессов и относится к сильнодействующим средствам ПФС.

Сюжетная программа медитации основана на традиционных философско-мифологических представлениях о «первоэлементах», которые выступают путеводными образно-символическими вехами. Они знаменуют переключения сознания на стихийные энергии «Земли» и «Воздуха», «Огня» и «Воды». Их «умное» использование, конечно, зависит от индивидуальных особенностей и предпочтений человека. Однако общая цель – обретение искомой гармонии с природой и с самим собой.

Заметим попутно, что тип медитации на образы-символы «первоэлементов» характеризуется высоким уровнем обобщения и упорядочения духовно-опытных знаний. Точную аналогию находим в истории воинских традиций, где образы и символы «стихий» служили философским фундаментом и канвой для детальных наставлений по технике и тактике ведения боевых действий. Хрестоматийный пример – «Книга пяти колец» прославленного японского мастера, «бога меча», Миямото Мусаси. У Мусаси четыре философско-инструктивных раздела поименованы по «стихиям», а высшее интуитивное знание символизирует пятый элемент – «Пустота» (непрямой аналог «Эфира»). Закономерно, что последний раздел максимально краток и не содержит конкретных рекомендаций. Ведь откровение истины – вершина духовно-опытного посвящения на воинском пути. Ее содержание несказанно, как несказанно и интимное содержание самого медитативного процесса.

Музыкантам предлагается *адаптированная авторская версия «стихийно-энергичной» медитации*, которая в меру упрощена и приближена к восприятию современного человека. Вместе с тем в ней сохранены традиционные принципы организации медитативного процесса. Их корни в архаических культурах Запада и Востока – в ритуальных формах йоги и в мифологизированных натурфилософских представлениях.

На внешнем плане «пусковыми пружинами» здесь являются гармоничные позы и ритуально-символические жесты. На внутреннем плане – мифологические образы «стихий» и скоординированное с упорядоченным дыханием управление мыслимыми энергиями «первоэлементов». «Где мысль, там и энергия» – важный постулат йоги. К нему добавляется единение внешнего телесного «представления» и внутреннего духовного «переживания». «Вселенскому» масштабу содержания медитативного процесса соответствует его структурная организация и традиционная «стихийно-энергичная» психотехника.

Структура, содержание, психотехника

Медитация строится как *4-частный «сюитный» цикл*. Каждая часть, связанная с доминирующим «первозлементом» и его энергетикой, в принципе имеет самостоятельное значение. В данном же случае создается ансамбль «стихий».

Циклический медитативный процесс разворачивается преимущественно в *4 традиционных статических позах*. Они известны как на Востоке, так и на Западе, начиная с архаических культовых ритуалов и форм йоги. За каждой позой тянется длинный шлейф специфических символических значений, но во всех есть универсальное содержание и общезначимые смысловые опоры. Именно это позволяет современному образованному человеку медитативно «работать с первоземлемыми» и удостоверяться, что традиционные методы саморегуляции действительно работают.

Психотехника базируется на воображении и мысленном сосредоточении, на контроле дыхания и направления энергопотоков, на ощущениях, связанных с изменением состояний сознания. Три аспекта являются здесь ключевыми.

Во-первых, это мысленная концентрация на символах «стихий» и внутренняя визуализация (лучше с закрытыми глазами) соответствующих материальных субстанций и объектов. Такого рода опыт позволит впоследствии медитировать не только на природе, но и в помещении, воссоздавая «природное» содержание медитативного процесса и соответствующие ощущения.

Во-вторых, это контроль дыхания, где на вдохе из окружающего пространства через определенный воображаемый канал мысленно поглощается благотворная энергия «первозлемента». На выдохе она, распределяясь по всему телу, также «прокачивается» через определенный духовно-энергетический центр. Там она отчасти аккумулируется, а отчасти проходит через эти «врата» и выводится вовне. Излишек востребованной организмом энергии природы всегда отдается в окружающий мир, что знаменует установление нормального энергообмена между природой и человеком.

В-третьих, медитация включает в себя наблюдение за изменениями в умонастроении и состоянии сознания. Благодаря живому «представлению» искомого результата (единение и гармония с матерью-природой) становится возможным и духовное «переживание» особого состояния – экстатического покоя, наполненного тихой радостью.

Путь человека к обретению гармонии с миром и с самим собой лежит через длительную и регулярную практику. Занятия на природе значительно сокращают путь. Спонтанно вовлекая человека в свой чу-

десный мир, щедрая природа улучшает его самочувствие, эмоционально заряжает, одухотворяет, естественным образом гармонизирует его и наделяет творческой силой. Медитация на тему «первозлементов» придает живым контактам человека с природой особую духовную глубину и значимость.

Музыканту должен быть понятен *сюитный* принцип организации автономных частей медитативного цикла. Сюжетные вехи – «стихии», символически действующие в виртуальном пространстве между Землей и Небом. Их природная энергия «заимствуется» в ходе сеанса на благо практиканта.

Медитативная практика

«Стихийно-энергичная» циклическая медитация разворачивается на основе смены позиций, где происходит упорядоченное переключение на определенные «первозлементы». Она выполняется в положении стоя с хорошей осанкой, способствующей правильному кровообращению, дыханию и циркуляции «жизненной энергии». Дыхание должно быть спокойным, протяженным, бесшумным – все время через нос или же с едва слышными выдохами через слегка приоткрытые губы.

Исходное положение (ИП): ноги на ширине плеч, стопы разведены в стороны под углом 45°, руки свободно опущены. Начинающему лучше закрыть глаза, чтобы всецело сосредоточиться на внутренних представлениях и переживаниях. Одновременно всем существом следует воспринимать благоприятную природную среду и место действия.

В идеале проводить занятия лучше на восходе солнца, но подойдет и другое дневное время. По мере прогресса можно будет медитировать и с приоткрытыми глазами. В таком случае взгляд должен быть направлен вперед и рассредоточен, чтобы обеспечить максимальный охват периферийного зрения и целостное фоновое восприятие окружающей среды.

Продолжительность сеанса в целом, как и длительность пребывания в каждой позе, не регламентируются. Они зависят от индивидуальных факторов – от мотивации человека и его терпения, от физической силы и выносливости (от его способности к сосредоточению и правильному удержанию позиций), от общего настроения и самочувствия. Однако это время должно быть достаточным, чтобы погрузиться в процесс и совершить «духовное путешествие» по маршруту, отмеченному характерными «позами-стоянками». Минимальное время пребывания в «позах-стоянках», позволяющее ощутить эффект от упражнения, – 5 спокойных и долгих дыхательных циклов (вдохов-выдохов).

В инструктивных описаниях медитативного процесса используются традиционные именованные «поз-стоянок». Они в известной мере условны, но не случайны, поскольку определяют вектор внимания прак-

тиканта и внутреннее типовое содержание его «представлений» и «переживаний».

ПОЗА 1 – «дерево». Длительное стояние в позиции, имитирующей обхват руками дерева, является одним из базовых «столбов» китайского цигуна, связанных с активизацией и управлением жизненной энергией «ци» (по-японски «ки»). Медитация в позе «дерева» сосредоточена на стихии «Земли».

Переход в позу «дерева» из ИП производится благодаря смещению центра тяжести на носочки стоп, которые ставятся параллельно друг другу. При этом колени чуть сгибаются и пятки едва отрываются от земли. Пятки должны быть оторваны от земли настолько, чтобы, образно говоря, можно было задержать ползущих по земле «насекомых», но при этом не раздавить их. Руки поднимаются на уровень плеч и свободно фиксируются в положении, имитирующем незамкнутый обхват ствола толстого дерева. В этом положении ладони округло согнутых рук со свободно разомкнутыми пальцами повернуты вовнутрь. Руки должны быть свободными, но не вялыми, упругими, но не зажатými.

Пребывание в сбалансированной статической позе на чуть согнутых ногах требует достаточной выносливости и терпения. Удержание рук на весу поначалу может быть не слишком продолжительным. Однако погружение в медитацию, в ощущения и переживания приносит облегчение. Практически сразу в этой позе возникает характерное ощущение тока внутренней энергии – тепло и покалывание в ладонях и кончиках пальцев.

«Замкнутая в себе» поза удобна для накопления энергии в организме. Можно использовать психотехнику отождествления с «космическим» или «мировым» деревом. Тогда ноги представляются корнями, уходящими в землю. Через ноги-корни на спокойном вдохе энергия «Земли» мысленно втягивается и распространяется по всему «телу-дереву» (по «стволу» и «кроне»). Она захватывает внутреннее пространство тела, но основной энергопоток на вдохе направляется через копчик вверх по позвоночнику до темени, достигая верхнего «жизненного центра» – «короны». На выдохе энергопоток направляется вниз по проекции позвоночника спереди (через лоб и лицо). Он спускается к нижней части живота, где попутно концентрируется в локализуемой на поверхности тела точке, расположенной на два пальца ниже пупка — в нижнем «жизненном центре» и центре тяжести человека. Излишек энергии выводится в основном через ноги в землю.

Так, в каждом дыхательном цикле по условно эллиптической траектории между «Землей» и «Небом» по телу осуществляется «прокачка» энергии природы. На вдохе через ноги по позвоночнику энергопоток поднимается до верхнего центра, на выдохе, по проекции позвоночника

спереди, опускается до нижнего центра и далее возвращается к своему истоку.

Образ «мирового дерева», питающегося соками «Земли», помогает с каждым дыхательным циклом ощутить разрастание тела до космических масштабов и соответственно почувствовать прилив творческих сил. Достижение в достаточной мере такого «самочувствия» позволяет переключиться на другой, «огненный», источник природной энергии.

ПОЗА 2 – «приветствие восходящему Солнцу». Это одна из ключевых древнеегипетских ритуальных поз, связанных с солярно-космическим культом духовного бессмертия. Но в архаических культурах она встречается повсеместно. Находим ее в числе других молитвенных поз и на минойском Крите, и на обширной территории древней Евразии.

При переходе в позу «приветствия» из предшествующей позы «дерева» стопы возвращаются в ИП – вновь разворачиваются в стороны под углом 45°. Руки плавным круговым движением поднимаются через стороны вверх и поворачиваются раскрытыми ладонями вперед к реальному (на рассвете) или воображаемому восходящему Солнцу, от которого истекает энергия космического «Огня».

В отличие от «дерева» эта молитвенная поза открыта и разомкнута в пространство. В ней уже знакомое ощущение тока внутренней энергии (тепло в ладонях и пальцах, характерное покалывание) значительно усиливается. В данной фазе медитации надо сконцентрироваться на насыщении организма деятельной силой «Огня», как бы питаясь эманациями энергии восходящего Солнца.

На вдохе через раскрытые ладони-локаторы вытянутых вперед рук визуализированная энергия «Огня» втягивается и направляется в область солнечного сплетения, в средний «энергетический центр». Там энергия «Огня», насыщая все тело, в меру накапливается, а ее излишек выводится в окружающее пространство. Преисполнившись действенной «огненной» силы, можно будет сменить позу и переключиться на «воздушный» источник природной энергии.

ПОЗА 3 из-за характерного положения рук и головы напоминает «*трезубец*»: руки согнуты под прямым углом, плечи расположены горизонтально, предплечья подняты вертикально, раскрытые ладони с разомкнутыми пальцами повернуты вовнутрь, а подбородок слегка приподнят. Так открывается «горловой центр», локализуемый в «адамовом яблоке». Переход в эту позу из предшествующей совершается плавным движением рук, как бы максимально охватывающим безбрежное «воздушное» пространство. Вначале закругленным движением руки опускаются чуть вниз, а затем «зачерпывают Воздух» и удерживают его в указанной конечной фазе. Здесь важно контролировать прямую спину и ощущать величие идеальной осанки.

Широко известная в древности (в частности, в крито-микенской культуре), ритуальная поза «трезубца» сочетает в себе качества разомкнутости (ввысь) и замкнутости (вширь). Но замкнутость ассоциируется не с узостью границ, а, напротив, с всеохватностью космоса. Как таковая, она может быть уподоблена могучему «космическому дереву» с пышной кроной, вознесенной в заоблачные выси.

В позе «трезубца» сохраняется или нарастает ощущение тока внутренней энергии в ладонях и пальцах. При этом втягиваемую на вдохе через ладони энергию «Воздуха» следует на выдохе направлять в «горловую центр», распределяя по всему телу и отдавая избыток в окружающее пространство. Внутренняя медитативная работа с «Воздухом» непосредственно предшествует плавному переходу в конечную позу цикла.

ПОЗА 4 в своем характерном статическом виде (об этом чуть позже) принимается после предварительного пофазового чередования традиционных «*ритуально-молитвенных жестов*», которые символизируют «*подъем восходящего Солнца*». Они создают необходимый настрой для медитативной работы с «первоэлементами» в заключительной части цикла, где процесс ПФС подходит к смысловому итогу.

Выделим 3 фазы: *переход* в конечную позу, *пребывание* в ней и *возвращение* в ИП. Каждая фаза несет собственную важную функциональную и смысловую нагрузку. Скорость плавных движений и продолжительность пребывания в статической позе 4 обусловлены медитативной драматургией, а также индивидуальными особенностями человека.

«*Подъем восходящего Солнца*», то есть *пофазовый переход из позы 3 в позу 4*, начинается с плавного опускания рук через стороны вниз до положения, где чуть согнутые в локтях руки отведены в стороны примерно под углом 45°, а раскрытые ладони, в которых ощущается живой ток энергии, повернуты кверху и чуть вперед. В этом положении руки как бы поддерживают снизу шар восходящего Солнца и насыщаются энергией стихии «Огня». С этого момента и далее энергия «Огня» на вдохе через ладони проникает внутрь, а на выдохе направляется в область солнечного сплетения. Как и прежде, «прокачка» среднего центра сопровождается насыщением «огненной» энергией всего тела, а ее избыток выводится в окружающее пространство.

Последующий «ритуально-молитвенный» жест, – воображаемый «*подъем восходящего Солнца*», – может выполняться с разной скоростью в зависимости от того, насколько каждая фаза движения приобретает самостоятельное смысловое значение.

1-я фаза медитации – руки поднимаются не выше мыслимой линии горизонта, как если бы вначале из-за горизонта показался только верхний

край диска (шара), а затем он появился бы целиком, слегка касаясь линии горизонта своим нижним краем. Данная фаза может стать основой самостоятельной медитации, если на рассвете сопровождать медленным движением рук реально восходящее светило, как бы помогая ему подняться. В летнее время на юге солнечный диск (шар) полностью выходит из-за горизонта примерно за 2 минут 20 секунд. Поэтому требуется особая выносливость и самоконтроль, чтобы равномерно поднимать руки на небольшую высоту с такой малой скоростью.

Между тем, есть и 2-я фаза «подъема», которую никак нельзя осуществить в реальном времени. Это выведение «солнечного шара» в зенит над головой, чем и завершается переход к *конечной фазе*, то есть собственно к *позе 4*. Поэтому весь медленный переход из позы 3 через обе фазы в конечную статическую *позу 4* реально может занять 2–3 минуты. Дыхание здесь естественное – спокойное, неглубокое, замедленное⁶.

В *позе 4*, – типично молитвенной позе с воздетыми кверху чуть согнутыми в локтях руками, как бы держащими Солнце в ладонях, – подбородок чуть приподнят, взгляд устремлен вперед. В рунической традиции эта поза соотносится с руной альгиз, олицетворяющей единство небесного и земного, общего и индивидуального. Она символизирует божественное покровительство и саму жизнь (заметим, что перевернутая «вниз головой», эта руна символизирует смерть).

В цикле «стихийно-энергичной» медитации *пребывание в позе 4* знаменуется переключением сознания на стихию «Воды», которая, согласно древним мифологическим представлениям, имеет небесный исток. В момент переключения голова чуть запрокидывается назад и темя, верхний «коронный» центр, оказывается в горизонтальной плоскости, а взгляд направляется к Небу. Воздетые к Небу руки ассоциируются с чашей-лейкой, куда начинает стекать небесная влага – божественный нектар. Донным центром воображаемой чаши-лейки как раз и является темя, которое в йоге считается «верхними воротами» для входа в человека космической энергии, высшим духовно энергетическим центром.

⁶ В традиционной медитативной практике для освоения крайне замедленных движений с полным погружением в длительный процесс перехода из начальной точки в конечную используется образ распускающегося бутона цветка. Реальное наблюдение невидимого природного процесса оказывается возможным лишь благодаря особым режимам видеосъемки. Однако медитативная психотехника воинской йоги позволяет, среди прочего, контролировать предельно замедленное перемещение тела в пространстве вместе с наблюдением возникающих при этом ощущений в работе всего телесно-психического ансамбля человека. Поэтому в принципе, по мере накопления положительного опыта и специальной выносливости, общее время сеанса «стихийно-энергичной» медитации может увеличиваться до значительных пределов (оптимально до 30 минут, а то и до 1 часа).

Следуя античным образам, можно представить, что небесная влага потоками «золотого дождя» омывает все тело снаружи и одновременно полностью очищает и обновляет его изнутри. Ключевое значение для искомой трансформации сознания имеет следующее представление: основной поток «золотого дождя» вливается вовнутрь через «корону», далее разливается по всему телу, которое вновь ассоциируется с «мировым деревом». Небесная влага оживляет тело, насыщает его космической энергией, а затем через «ноги-корни» уходит в Землю, неся ей чудесную плодотворную силу. Основной энергопоток при этом проходит по позвоночнику вниз и выходит через копчик.

Погружаясь в созерцание «стихий», человек становится чутким восприимчивником небесной благодати и щедрым проводником божественной энергии – символическим живым мостом между Небом и Землей. Время пребывания в подобном состоянии не регламентируется. Находиться в заключительной статической позе можно пока это удобно и приятно – до момента, когда насыщение энергией природы принесет умиротворение и чувство духовной гармонии.

Возращение в ИП содержит важный по смыслу *ритуальный жест*, который выполняется в умеренном темпе и с церемониальным достоинством. Вначале ладони разведенных в стороны поднятых рук с разомкнутыми пальцами плавно сближаются, а затем так же плавно опускаются к голове, как бы направляя усиленный поток «золотого дождя» на темя. На расстоянии в 1–2 пальца от поверхности головы ладони на несколько секунд задерживаются, чтобы приятно согреть темя живым теплом. Далее ладони, наполненные благодатной небесной энергией, проводятся мимо лица вниз, как бы совершая энергетическое (бесконтактное) «умывание». Они опускаются до солнечного сплетения, а затем малоамплитудными круговыми движениями отводятся от тела чуть вниз вперед и в стороны (на уровне нижней части живота), отдавая в окружающее пространство избыток «заимствованной» у природы божественной энергии...⁷

В предлагаемой системе ПФС «стихийно-энергетическая» медитация выполняет психогигиенические и духовноэнергетические функции. Разумеется, полноценное освоение «природно-ориентированного» комплекса потребует от музыканта времени и терпения, подкрепляемого устойчивой мотивацией к самопознанию и самосовершенствованию.

⁷ Желаящие визуально идентифицировать медитативные позы в указанной последовательности могут обратиться к серии моих фотографий по ссылке: <https://yadi.sk/d/cg18L6aFkHhYuw>. Файлы кратко поименованы в соответствии с описанием: 01 ПОЗА 1_ЗЕМЛЯ; 02 ПОЗА 2_ОГОНЬ; 03 ПОЗА 3_ВОЗДУХ; 04 ПЕРЕХОД В ПОЗУ 4_ОГОНЬ; 05 ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОЗЫ 4_ВОДА; 06 РИТУАЛЬНОЕ ОМОВЕНИЕ_БЛАГОДАРНОСТЬ ПРИРОДЕ.

Однако «оно того стоит». Внутренняя жизнь среди «стихий», сопряженная с позитивной трансформацией сознания и освоением специфической психотехники, раскрепощает тело, освобождает дух и укрепляет волю к творческой самореализации, к поэтапному и целенаправленному постижению древнего «искусства самообладания»⁸.

Вместо заключения

Предлагая музыкантам отдельные и адаптированные медитативные комплексы из воинской йоги, мы, конечно, осознаем трудности объективного и субъективного порядка. Во-первых, для городских жителей (к которым часто и принадлежат профессиональные музыканты) возможности занятий на природе крайне ограничены. В зависимости от сезона и географического положения, что-то оказывается почти недоступным.

Во-вторых, профессиональная перегрузка современных музыкантов оставляет мало простора для работы над собой в плане ПФС даже в домашних условиях. Между тем самообладание – залог не только преуспевания в карьере, но и просто выживания в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Полагаем, что осознание современной реальности может побудить каждого музыканта к изменению своего образа мысли и жизни. И тогда «природно-ориентированные» системы ПФС станут хорошим подспорьем. Формы и методы занятий на природе, в отличие от стандартного набора услуг фитнес-центров, бесконечно разнообразны. Даже то небольшое, что представлено здесь из медитативного опыта воинской йоги, может принести пользу и открыть творческой личности перспективы развития и самопознания.

Краткого, порой схематичного, описания традиционных методов ПФС на основе личного опыта автора, заведомо недостаточно. Без живого показа, объяснений, наставлений оно усложняет и замедляет работу

⁸ «Стихийно-энергичная» медитация в перспективе может стать хорошим фундаментом для применения психотехники позитивного самопрограммирования – ключевого аспекта ПФС. В каждой «позе-стоянке» для этого используются дыхательные циклы. Суть такой внутренней медитативной работы (совершаемой мысленно, словесно, образно), заключается в следующем: на вдохе в сознании создается ясное представление о желаемом, а на выдохе искомый результат видится уже достигнутым в виртуальном пространстве (в «тонком мире», в «мире идей»). Он утверждается энергичной императивной формулой – «Свершилось!». Этим укрепляется действенная вера в реализацию желаемого и волевая мотивация к достижению искомого результата.

практиканта⁹. Тем не менее надеемся, что все изложенное сделает работу музыканта над собой возможной, осознанной, серьезной и продуктивной. Или хотя бы укрепит его желание перейти от слов к делу. Постигание древнего искусства самообладания, безусловно, требует личных усилий и собственного опыта. Согласно восточной мудрости, «пока не попробуете – не поймете»...

1. *Фомин В.* Музыкантам – из наследия воинской йоги // *Homo musicus: альманах музыкальной психологии 2017* / сост. М.С. Старчеус. М.: Московская консерватория, 2017. С. 49–93.

2. *Фомин В.П.* Психофизическая саморегуляция в профессиональной деятельности музыканта как потребность и проблема современного образования (историко-культурный и методологический аспекты) // *История музыкального образования: новые исследования: материалы междунар. семинара третьей сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования. Великий Новгород: НовГУ; Пермь: ПГГПУ, 2011. С. 39–46.*

⁹ Пока могу предложить музыкантам лишь два моих методических видео, которые записаны на Крите (в августе 2017 и 2018 гг.) для учеников и зарубежных коллег, практикующих воинские искусства. В них (среди прочего) выполнены непродолжительные варианты описанной «стихийно-энергичной» медитации на природе.

В первом видео – медитация во время утренней тренировки на рассвете: <https://www.youtube.com/watch?v=Y1iXA08QPkU&t=327s> (название файла в YouTube – Episodes of Sunrise training 2017). Соответствующий фрагмент является заключительным и открывается на временной шкале в точке 7:48. Заметим, что видео начинается с активной медитации – с силового дыхательного комплекса (ката Тэнсе), который на временной шкале завершается в точке 3:8. Это упражнение из воинской йоги могло бы в перспективе использоваться музыкантами для мгновенного снятия любых психологических напряжений и мобилизации к активным действиям. Во втором видео «стихийно-энергичную» медитацию открывает символическое «духовное приношение» силам природы в лице Критского Зевса у его алтаря близ Идейской пещеры уже после полудня. Фрагмент с медитацией находится в самом начале видео (после заставок): <https://www.youtube.com/watch?v=t5iTHGt bwvQ&t=32s> и завершается на временной шкале в точке 2:28 (название файла в YouTube – Training Holidays in Crete 2018. Episode 1). К общему сведению: последующая серия упражнений с оружием (донская нагайка) в контексте воинской йоги является формой активной медитации на природе, способствующей переходу сознания в состояние «боевого трансa». Подобная практика, специфичная для воинских искусств, может представлять познавательный интерес для музыкантов как эффективное средство ПФС, многократно усиленное благодатными природными условиями.

III. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ ВОЛОГОДСКОГО КРАЯ

З.М. Гусейнова

*Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н. А. Римского-Корсакова*

ОБУЧЕНИЕ ПЕВЧИХ В ОБИТЕЛЯХ ВОЛОГОДЧИНЫ (по рукописям Вологодского собрания Российской государственной библиотеки)

Вологодская земля тесно связана с национальными церковно-певческими традициями благодаря существованию монастырей, в которых активно развивалось как собственно музыкальное творчество, так и теоретическое его осмысление, становящееся непосредственным материалом для обучения певчих. Сохранившиеся рукописи свидетельствуют о том, что в обителях происходила серьезная работа по формированию богослужебного певческого репертуара, трудились талантливые мастеровпевцы, чьими стараниями создавалось певческое богатство. Н.Ю. Плотнова отмечает, что «на территории нынешней Вологодской области существовало несколько певческих центров: Устюжна Железнопольская, Воскресенский собор г. Череповца <...> и Верховажский Успенский собор <...>. Упомянем также о том, что на севере Вологодского края находится Кирилло-Белозерский монастырь...» [10, с. 40].

Выдающийся церковный историк и библиограф Евгений (Болховитинов)¹, в бытность свою епископом Вологодским (1808–1813), опубликовал, как известно, ряд важных работ об обителях [5; 8]. Он же является основоположником науки о богослужебном пении, создавшим, в частности, известные труды: «Историческое рассуждение вообще о древнем христианском богослужебном пении...» [6] и «О русской церковной музыке» [7], в которых обозначены важные позиции истории церковного искусства.

Созданные в вологодских обителях нотированные книги начали свой миграционный путь уже несколько столетий назад: книгами делались вклады в другие храмы и монастыри, они продавались, после закрытия обителей они переходили из архива в архив, коллекции разрушались, подчас дополнялись манускриптами других собраний [см.: 13]. В настоящее время нотированные рукописи, созданные в вологодских скрипториях, рассредоточены по разным хранилищам и фондам. Осмысление их как элементов единой певческой традиции – задача будущего, в настоящее время эта работа пока может происходить преимущественно на

¹ Подробнее о Евгении (Болховитинове) см.: [15].

основе собраний, содержащих в названиях термин «вологодский», к каковым и относится Вологодское собрание рукописей в Российской государственной библиотеке (фонд 354). Как следует из Описания собрания, составленного в 1955 году, в его состав включены как рукописи разных обитателей Вологодского края, так и рукописи из других источников².

Нотные манускрипты представлены в данном Вологодском собрании почти полусотней единиц (№ 117–165). С точки зрения заявленной темы настоящей статьи несомненную значимость получают музыкально-теоретические руководства в рукописях XVI–XVII веков (№ 118, 124, 142, 165). Однако не меньшее значение имеют содержащиеся в рукописных текстах особенности записи песнопений, пометки и вставки, сделанные на полях и в пространстве основного текста, варианты распевов – все элементы, свидетельствующие о дополнительном осмыслении текстов, преследующих в том числе и учебные цели. К рукописям Вологодского собрания исследователи церковного пения обращались не раз, в том числе В.Ю. Григорьева, опубликовавшая материалы рукописи № 144 данного собрания [3].

Обозначим особенности музыкально-теоретических руководств в четырех названных рукописях.

Рукопись № 118. Сборник середины XVI века (149 листов), в котором выписан Ирмологий, циклы песнопений Октоиха (в том числе Степенны антифоны и Богородичны), тропари на двенадцатые праздники, Страсти Христовы, незавершенный цикл Стихир евангельских со Светильными и некоторые другие песнопения. Теоретическое руководство рукописи – Азбука-перечисление по классификации М.В. Бражникова [1, с. 27], расположенное на л. 111, характерно по своему составу именно для XVI столетия. К тому же после окончания основного текста (он завершается фитой тристрельной) неизвестным мастером сделано позднее добавление более темными чернилами еще трех знамен – стрелы с облачком,

² Составители Описания, в частности, отмечают: «Вологодское собрание образовалось в результате передачи Отделу в 1953 г. рукописей из Вологодской областной библиотеки и Вологодского областного краеведческого музея.

Основой рукописного собрания Вологодской областной библиотеки было собрание Вологодской Духовной семинарии, переданное этой библиотеке после Великой Октябрьской социалистической революции. Из 250 рукописей, находившихся в собрании семинарии, в настоящем собрании имеется 146 рукописей.

В свою очередь в Вологодскую семинарию рукописи поступали из различных источников, которые могут быть прослежены по припискам на рукописях.

После закрытия в 1788 г. Великоустюжской семинарии ее библиотека вместе с рукописями поступила в библиотеку Вологодской семинарии. В настоящем собрании 13 рукописей имеют записи Устюжской семинарии. <...>

Большую часть рукописей Вологодской семинарии, находящихся в нашем собрании доставляют те, которые были конфискованы в 1850–1870-х гг. у старообрядцев (42 рукописи). <...> Кроме семинарских рукописей, в настоящем собрании есть несколько групп, происходящих из различных источников» [9, с. 15–17].

стрелы с подчашием и крюка тресветлого, уже вошедших в певческий обиход, но утверждающихся в азбуках-перечислениях лишь в XVI веке. Следовательно, в азбуку для обучения вносились коррективы, отражающие новации и дополнения пения за богослужением.

Помимо наличия собственно азбуки-перечисления отметим еще некоторые особенности сборника, демонстрирующие необходимость владения современными, часто мелизматическими распевами, другими нотациями, а также теоретические комментарии к ним. Все они возникают в данной рукописи непосредственно в песнопениях и как дополнения. Выделим одну из стихир пасхального цикла шестого гласа «Воскресение твое Христе Спасе», выписанную иным, нежели вся рукопись, почерком на л. 93 об. и представляющую не знаменную, а еще только входящую в употребление путную нотацию, с ее специфическим словарем знамен. Особенно значима ремарка, предваряющая стихиру: «Путь к строкам. На Светлое Христово Воскресение». Данная формулировка («Путь к строкам») может означать указание на путную нотацию, сопровождающую строки стихир, призванное выделить особенность записи.

Рукопись № 124. Сборник второй половины XVII века (457 листов), он содержит интересные записи: «Службы в субботу да в понедельник подписал поп Конон Иванов» (л. 455) и «Из великих царств, из великих государств нет такова государя, как наш Государь Царь и Великий князь Алексей Михайлович, Великие и Малые и Белые России самодержец» (л. 455 об.).

Рукопись содержит два теоретических руководства, зафиксированных на последних листах иным, чем вся рукопись, почерком. Первой выписана Азбука-перечисление (л. 456), содержащая небольшое, по сравнению с другими списками руководства, количество знаков: 26, из которых 16 – это фиты. В Азбуке-перечислении отсутствуют семейства основных знамен, в том числе крюков, статей, стрел, и введены только относительно редко употребляющиеся в распевах знаки (ключ, немка, мечик и проч.).

Второе руководство, выписанное на лл. 456 об. – 457 об., представляет собой незавершенную Азбуку-толкование [1, с. 68–112], редкую по своему содержанию. Задача данного руководства заключается в том, чтобы объяснить распев знаков и продемонстрировать это на материале певческих строк (они приведены с нотацией в качестве образцов). Например: «Параклит начати светло и сановито. Яко же и Яко во громнии пещи. Крюк светлой ударить как и параклит...». Здесь показан знак параклит (с начертанием), обозначен характер его исполнения («светло и сановито»), а затем приведена ссылка на определенную певческую строку в качестве подтверждения характера распева (как в строке: «Яко во громнии пещи»³). Таким образом, выучивание распева знака шло и че-

³ Ирмос первого гласа седьмой песни «Яко во громней пещи»

рез объяснение, и через его иллюстрирование конкретным певческим примером.

Рукопись № 145. Сборник, благодаря заздравной молитве государю Феодору Алексеевичу (л. 61 об.), датируется периодом 1676–1682 годов (355 листов). На л. 1–17 и л. 350 об. есть вкладная запись⁴: «Лета 7201-го [1692] декабря в 25 день с Вологды изнутри города Софейского собору ис приделу поп Евдоким положил книгу в дом всемилостивого Спаса, что в Шутове, а в ней написано Обиход, Праздники, Охтай, ирмосы, Стихеры евангельские, фитник, а сию книгу из дому Спасова не продавать, а за меня Бога молить и родителей моих поминать <...> из дому Спасова хто буде продаст и ему судит Бог».

Вкладчик обозначил передачу рукописи из одной обители в другую, показал ее состав, в который входит фитник – вид музыкально-теоретического руководства, история которого начинается в рукописях рубежа XVI–XVII веков⁵. К указанному периоду (1676–1682) фитник как теоретическое руководство прошел длительный период, представ в целом ряде списков, в том числе авторских, как знаменитый Фитник Федора Крестьянина [11, 4].

Общая идея фитника – собрать воедино важнейшие элементы церковного пения для их заучивания – диктовалась необходимостью при подготовке певчих и в практике исполнения владеть значительным фитным репертуаром. Фиты, как элементы мелизматических украшений церковных песнопений, представляют собой графические формулы (соединение нескольких знаков нотации), центральную позицию в которых занимает собственно знак фиты (древнерусская буква «Фита»). Основным их свойством была «тайнозамкненность», вытекающая из ситуации, когда распев (мелодическое наполнение) фиты не предполагался как сумма распевов входящих в начертание знаков, а был произвольным, следовательно, давал возможность создавать мастерам все новые и новые распевы. Данное свойство тайнозамкненных формул (быть распетыми во множестве версий) определило необходимость создания фитников (сборников фит). Изложение в них певческого материала предполагало, в целях систематизации изучения, следующие позиции:

- представление всего материала разграниченным на восемь разделов, соответствующих системе осмогласия;
- показ в рамках каждого гласа фитных формул, сопровождающихся подтекстовками – строками из тех песнопений, где эти фиты преимущественно используются. Таким образом, выучивание фит шло не как запоминание абстрактной кантилены, а в привязке к конкретному тексту;

⁴ Вкладные записи – «...сообщающие о вкладе в монастыри и церкви для последующей молитвы за самого вкладчика и его близких» [14].

⁵ Исследование данного материала осуществлено в работе: [2].

- фитные формулы преимущественно показаны в рамках основной структурной единицы песнопений – строк, то есть предстают как часть певческой строки;

- названия фитных формул приводятся сравнительно редко (вероятно, при существовании подтекстовки в них уже не было необходимости: «опознавательным знаком» в этом случае выступала подтекстовка);

- развод фитных формул (в рамках певческой строки или вычлененной из нее) с сохранением той же подтекстовки или сокращением ее до тех двух слогов, на которые, как правило, фита приходится в певческой строке. Благодаря сложившейся традиции многораспевности [см.: 12], разводов у определенных фит могло быть два и более;

- дополнительным условием организации фит становилась возможность их показа не по гласам, а по певческим книгам, поскольку фитные распевы различались в зависимости от сложности песнопений каждой из книг: простые – в певческой книге Ирмологий, сложные – в певческой книге Праздники. Подобная организация облегчала выучивание разводов и более быстрое их нахождение в справочнике, каким собственно, фитник и был по существу.

Такое многообразие позиций определило формирование в XVII веке фитников⁶, различающихся по изложению материала в зависимости от того, что было наиболее важным для составителя фитника или его переписчика. В этом также проявлялись условия обучения, которые автор считал наиболее важным – начать с начертаний фит с подтекстовкой или непосредственно с их разводов с подтекстовкой, выстраивать выучивание в рамках осмогласия или в рамках каждой певческой книги и проч.

Фитник в **рукописи № 145** (лл. 233–245) вводится без заголовка⁷, изложение фит происходит следующим образом: 1) материал структурирован по гласам; 2) в пространстве основного текста выписана строка с фитным разводом и подтекстовкой; 3) начертания фитных формул с подтекстовкой (вне певческой строки) приводятся сначала на полях, далее в процессе изложения они перемещаются на позиции, непосредственно предшествующие разводам, при этом фитные формулы присутствуют не везде; 4) указания гласов, выделенные киноварью, даны также при начертании фитной формулы; 5) названий фит нет.

Количество формул в руководстве довольно значительно (например, в первом гласе – 12 фит, во втором гласе – 34 фиты, в третьем гласе –

⁶ Говоря о составе фитников, мы «по умолчанию» предполагаем в их составе наличие лиц – еще одного вида тайнозамкненных формул, близких фитам, в начертаниях которых отсутствует знак фиты.

⁷ Название музыкально-теоретического руководства в рукописях присутствует далеко не всегда. Очень часто руководство вводится непосредственно после песнопений. В рассматриваемой рукописи фитнику предшествует распев стихир на целование плащаницы «Приидите убажм Иосифа приснопамятного» (л. 230).

9 фит и так далее). В состав Фитника включены формулы, встречающиеся в нескольких гласах, что обозначено соответствующими ремарками. Например, фита [с рогом], приведенная на л. 233 в рамках певческой строки «Духовней трапезе»⁸, сопровождается указанием на принадлежность ее также распевам третьего, четвертого и пятого гласов.

Следовательно, автор (или переписчик) данного фитника программировал обучение в первую очередь по разводам с подтекстовкой, где начертания фитных формул сначала дополняли информацию распева. Но в процессе записи он все-таки вводит начертания перед разводами, поскольку первичными при знакомстве с певческими текстами выступали именно формулы: они были частью нотированных строк песнопений.

Среди дополнительных, «обучающих» фитному пению элементов выделим также характерное для рукописей данного времени введение фитных разводов непосредственно в тексты песнопений, в частности, в данной рукописи в книге Праздники, где они выписаны или после формул, или вместо них. Таким образом, происходит расширение фитного репертуара, но определяющим фактором при этом остается подтекстовка фиты.

Значимость фитника, как теоретического руководства, подтверждает и наличие его в составной **рукописи № 165**, датируемой в целом XVIII – первой половиной XIX веков (220 листов), где фитник выписан на листах, относящихся к XVIII веку. Позднее происхождение фитника обуславливает особенности изложения в нем материала, отражающие новации, характерные для своего времени. Руководство обозначено как: «Фитник с Богом починаем. В нем же обретаются фиты сущие во Октае и в Минеях и Триодях и како которая в розводе поется» (л. 1). Заголовок определяет состав руководства (перечень фит по книгам и представление их в разводе), не обозначая структуры. Все фиты и лица изложены не по книгам, а по осмогласному принципу, к тому же отмечается применение особых, сложившихся к этому времени терминов: лицевые формулы также названы фитами, а термин «лицо» применяется в значении «начертание». Названия формул не приводятся. Уже первая фита раскрывает данные особенности, ее представление выглядит как: «Глас 1. Фита лице [приводится начертание фиты с подтекстовкой]. Развод [приводится развод с подтекстовкой]». М.В. Бражников пишет, что «термин “лицо” включает понятие начертания и понятие тайнозамкненности и трактуется весьма широко, применяясь к различным тайнозамкненным начертаниям. Это многообразие лиц нередко прямо указывается в азбуках» [2, с. 20–21]. Количество формул в данном фитнике меньше, чем в **рукописи № 145**, и репертуар их отличается.

⁸ Строка из славника на стиховне Октоиха (глас 6) «Нас теплый предстатель совоздвизает к духовней трапезе».

Фитник традиционно обнаруживает черты редакционной работы, выполненной или тем же, или более поздним почерком: введены варианты начертаний формул и их распевов, где второй распев по отношению к первому обозначен как «ин перевод», выполнены уточнения киноварью, показано применение одной попевки по отношению к разным текстам. Начиная с л. 22 об. сделаны дополнения фит, – по одной фите во втором, четвертом и пятом гласах и семь фит в шестом гласе. Такая форма дополнения (введение информации после завершения основного текста) раскрывает особенности работы над теоретическими руководствами: они продолжают редактироваться и уточняться в процессе последующего к ним обращения.

Суммируя сделанные наблюдения, отметим следующее. Музыкально-теоретические руководства выписывались в певческих рукописях Вологодского собрания регулярно, как и в рукописях общей национальной традиции, хотя относительно редко. Они по своему типу и характеру изложения материала соответствовали теоретическим и учебным установкам своего времени и отражали насущные задачи постижения теоретических закономерностей церковного пения. Пока невозможно со всей определенностью сказать, в чем проявилась собственная, локальная традиция обучения певчих. Это станет возможным в процессе дальнейшей работы по выявлению специфических музыкально-выразительных средств в песнопениях вологодских рукописей, которые позволят обозначить особенности Вологодской школы пения и их отражение в музыкально-теоретических руководствах.

1. *Бражников М.В.* Древнерусская теория музыки. По рукописным материалам XV–XVIII веков. Л.: Музыка, 1972. 423 с.

2. *Бражников М.В.* Лица и фиты знаменитого распева. Л.: Музыка, 1984. 302 с.

3. *Григорьева В.Ю.* Древнерусские песнопения Божественной Литургии свт. Иоанна Златоуста. Наонная редакция. В 4-х кн. М.: Изд-во Московской патриархии Русской православной церкви, 2018.

4. *Гусейнова З.М.* Фитник Федора Крестьянина. СПб.: СПбГК, 2001. 187 с.

5. *Евгений (Болховитинов).* О древностях вологодских и зырянских // Вестник Европы. 1814. № 15, 16.

6. *Евгений (Болховитинов).* Историческое рассуждение вообще о древнем христианском богослужбном пении и особенно о пении Российской церкви с нужными примечаниями на оное. Воронеж: Тип. Губернского правления, 1799. 26 с.

7. *Евгений (Болховитинов).* О русской церковной музыке // Отечественные записки. 1821. № 19. Ноябрь. С. 145–157.

8. *Евгений (Болховитинов).* Список монастырей, прежде бывших и ныне существующих в Вологодской епархии // Вологодские епархиальные ведомости. 1864. Прибавления к № 3–6. С. 68–77, 103–108, 138–143, 164–174.

9. Описание Вологодского собрания рукописей. Фонд 354. РГБ. Отдел рукописей. Машинопись. 107 с.). [Электронный ресурс]. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01004824090#?page=1> (дата обращения: 10.01. 2019).

10. *Плотникова Н.Ю.* Певческие центры России XVIII века (по материалам партесных рукописей ГИМ) // Вестник ПСТГУ II: «Музыкальное искусство христианского мира». 2008. Вып. 1 (2). С. 31–43.

11. Сборник нотированный // Российская национальная библиотека. Собрание Погодина № 1925.

12. *Фролов С.В.* Многогоспевность как типологическое свойство древнерусского певческого искусства // Проблемы русской музыкальной текстологии (по памятникам русской хоровой литературы XII–XVIII вв.). Л.: ЛОЛГК, 1983. С. 12–47.

13. *Черкасова М.С.* Архивы Вологодских монастырей и церквей XV–XVII вв. Исследование и опыт реконструкции. Вологда: Древности Севера, 2012. 576 с.

14. *Шапилова Е.В.* Культурно-историческое значение вкладных записей на экземплярах московских изданий Евангелия XVII в. // Культура & общество [Электронный ресурс]: Интернет-журнал МГУКИ / Моск. гос. ун-т культуры и искусств – Электрон. журн. М.: МГУКИ, 2004. № гос. регистрации 040600016. URL: <http://e-culture.ru/Articles/2007/Shapilova.pdf> (дата обращения: 24.01.2019).

15. *Шмидт С.О.* Е.А. Болховитинов и становление науки российской истории // Из истории Воронежского края: сб. ст. Воронеж, 2001. Вып. 9. С. 4–15.

Л.В. Тербова

*Кирилло-Белозерский историко-архитектурный
и художественный музей-заповедник*

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В СОБРАНИИ КИРИЛЛО-БЕЛОЗЕРСКОГО МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА

В собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника хранится небольшая, но достаточно интересная коллекция музыкальных инструментов. Она насчитывает 32 предмета. Инструменты в музей начали поступать с 1947 года в результате собирательской работы сотрудников. Часть памятников была передана музею жителями города Кириллова, Кирилловского района и других городов Вологодской области. До 2003 года поступления были эпизодическими, иногда фонды пополняли несколько предметов одновременно. Так, в 1947 году Кирилловская артель «Севкустарь» (село Благовещенье Кирилловского района) передала музею в дар четыре музыкальных инструмента своего производства. В легенде, зафиксированной в акте поступления, отмечено: «Гармони артели “Севкустарь” славятся по Союзу, как высококачества музыкальные вещи» [1, л. 3]. В 1959 году семь инструментов поступили в музей от Николо-Торжской профтехшколы. В акте от

10 марта 1959 года сообщается «... о передаче в Кирилловский краеведческий музей музыкальных инструментов, отражающих историю развития гармонного производства в Кирилловском районе и в соседних областях ...» [2, л. 11].

Существует несколько сотен конструкций инструментов, которые придают им индивидуальные особенности, определяют их тембровые и технические игровые возможности. Однако самые разнообразные конструкции объединяет обязательное наличие элементов, обеспечивающих образование и распространение музыкальных звуков в окружающей среде. Эти элементы положены в основу классификации инструментов.

Первую научную классификацию музыкальных инструментов ввел во второй половине XIX века хранитель и руководитель музея музыкальных инструментов при Брюссельской консерватории В. Маййон. Он разделил инструменты по признаку звучащего тела на четыре класса: автофонные (самозвучащие), мембранные, духовые и струнные. Схему Маййона развили и уточнили австрийский музыковед Эрих Мориц фон Хорнбостель (1877–1935) и немецкий музыковед Курт Закс (1881–1959). Впервые их работа была опубликована в 1914 году в журнале «Zeitschrift für Ethnologie». В основу системы классификации Хорнбостелем и Заксом положены два критерия – источник звука (групповой признак) и способ его извлечения (видовой признак). Сохранив те же четыре группы (или класса), они подразделили каждую из них на множество видов (полный реестр в этой классификации включает более 300 категорий). Система классификации Хорнбостеля – Закса наиболее совершенна; она нашла самое широкое признание и принята за основу в инструментоведении во многих европейских странах, США, России [11, стб. 526]. Помимо перечисленных, известны классификации П. Зимина, А. Модра [14] и других. При этом единой, общепринятой системы классификации музыкальных инструментов пока не существует. В трудах, посвященных профессиональным инструментам, особенно в учебниках и учебных пособиях по инструментовке, «издавна применяется прочно установившееся традиционное подразделение инструментов на духовые (деревянные и медные), струнные (смычковые и щипковые), ударные и клавишные (орган, фортепиано, фисгармония). Несмотря на то, что эта система классификации не безупречна с научной точки зрения <...>, она вполне удовлетворяет требованиям учительской и исполнительской практики» [11, стб. 526].

Согласно другой, не менее популярной классификации – инструменты разделяются на духовые, струнные и ударные инструменты. В этих группах, исходя из способа извлечения звука, выделяют подгруппы: в духовых – лабиальные, тростевые и амбушюрные (кроме того, духовые еще традиционно разделяются на медные и деревянные); в струнных – щипковые (гитары, мандолины, домры, балалайки, арфы), смыч-

ковые (скрипки, альты, виолончели, контрабасы) и клавишные (пианино, рояли); в ударных – мембранные и пластиночные.

Кроме перечисленных групп инструментов, входящих в состав симфонического оркестра, имеется множество народных духовых инструментов различных культур, которые трудно классифицировать. Особую группу среди них составляют духовые язычковые инструменты, в которых звук возникает в результате колебания упругого язычка, с камерами переменного объема (аккордеоны, баяны, гармони), постоянного объема (фисгармонии) и без камер (губные гармоники). Язычковые инструменты также разделяются на подгруппы: пневматические (губная гармоника, китайский шэн), клавишно-пневматические (гармонь, баян, аккордеон, концертина, фисгармония), щипковые (варган, музыкальная шкатулка) и ударные (флексатон). Зарубежные и российские инструментоведы продолжают работу по уточнению классификаций, предлагая новые [15].

Для структурирования коллекции музыкальных инструментов, хранящихся в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника, за основу взята классификация Хорнбостеля – Закса, исходя из которой инструменты можно разделить по источнику звука на две группы: 1) струнные и 2) духовые. По способу звукоизвлечения группа струнных представлена щипковыми и клавишными инструментами, группа духовых – амбушюрными и язычковыми.

К первой группе относятся шесть предметов. Два из них – струнные щипковые инструменты: мандолина, принадлежавшая семье Церковницких из города Кириллова, и балалайка.

Мандолина является достаточно редким и интересным экспонатом. Это инструмент лютевого семейства. Появившись в Италии в XVI–XVII веках, она уже в следующем столетии стала самым распространенным и любимым народным инструментом. Существует несколько ее типов, различающихся по строю, форме корпуса и шейки, числу струн. Так, флорентийская мандолина имеет пять парных струн, генуэзская – пять или шесть, падуанская – пять, неаполитанская – четыре [12, стб. 432]. Наличие четырех парных струн характерно и для португальской мандолины, особенностью которой являются плоские деки и более яркое звучание. После 1902 года, когда в США О. Гибсон основал мануфактуру по производству плоских мандолин и гитар, плоские португальские мандолины получили довольно широкое распространение наряду с овальной неаполитанской мандолиной [7]. В России мандолина появилась во второй половине XVIII столетия и быстро завоевала популярность. Свидетельством ее востребованности был высокий уровень продажи инструментов. Так, в 1914 году в России реализовано 580 000 щипковых инструментов, главным образом гитар и мандолин, примерно треть которых привезена из-за границы. После ре-

волюции 1917 года в течение первых пятилеток была создана советская музыкальная промышленность. Тысячи дешевых мандолин выпускала Ленинградская фабрика струнных щипковых инструментов им. А.В. Луначарского. В период с 1932 по 1961 год производство этих инструментов на фабрике выросло с 59 400 до 121 395.

Мандолина в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника по конструктивным особенностям (наличию плоской нижней деки корпуса) относится к типу португальских плоских мандолин. Она, вероятно, была изготовлена в Ленинграде, на фабрике им. А.В. Луначарского, где плоские мандолины начали изготавливать с 1925 года. С учетом состояния древесины, инструмент может датироваться 1925–1940 годами. На инструменте отсутствуют фабричные клейма и авторские пометы, в связи с чем более точное датирование памятника затруднено.

Балалайка «Прима» в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника представляет собой стандартный образец заводской сборки, популярный как инструмент для обучения игре детей в музыкальных школах РСФСР во второй половине XX века. Балалайка была изготовлена на фабрике им. А.В. Луначарского в 1980-е годы, о чем свидетельствует ее декор.

Еще четыре инструмента из коллекции музея относятся к струнным клавишным инструментам, снабженным молоточковой механикой, иначе именуемым фортепиано. На подобных инструментах звук издается благодаря нажатию на клавишу. Приложенное к клавише усилие вызывает удар по хору струн молоточком, головка которого обтянута особым войлоком (фильцем). Предшественником инструмента был клавикорд. Изобрели фортепиано в начале XVIII века почти одновременно и независимо друг от друга клавирные мастера трех стран: Б. Кристофери (Италия, Флоренция, 1709–1711), Ж. Мариус (Франция, Париж, 1716–1717), К.Г. Шретер (Германия, Нордхаузен, 1717–1721). Конструкция современного фортепиано – результат длительной эволюции инструмента.

В настоящее время существует две разновидности фортепиано – рояль (от фр. «royal» – королевский) и пианино [13, стб. 909]. Главная отличительная особенность рояля – горизонтальное расположение струн, деки и механики. Для пианино (от итал. «piano»), буквально – маленькое фортепиано) характерно их вертикальное расположение, по сравнению с роялем пианино обладают меньшей силой и красочностью звука. Конструкторы пианино преследовали цель создания портативного инструмента, способного в бытовых условиях заменить рояль. У каждой разновидности фортепиано есть свои варианты, при определении которых главное значение имеет длина струны, поэтому ключевой характеристикой роялей является длина инструмента, а пианино – высота. В соответствии с этими параметрами рояли делят-

ся на концертные (длина до 3 м), салонные (около 2 м), кабинетные (1,6–1,8 м) и «миньон» (1,1–1,5 м). Пианино – на концертные (высота 1,6 метра), кабинетные (1,25–1,4 метра) и пианино с укороченной механикой (1,0–1,1 метра) [13, стб. 909].

В собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника представлены обе разновидности фортепиано (по два инструмента). Все они датируются XIX – началом XX века. Три инструмента произведены известными в тот период немецкими фирмами: рояль и пианино фирмы «Westermayer» и пианино фирмы «Hermann Grossmann». Один рояль изготовлен фирмой «J. Becker», открытой в Санкт-Петербурге.

Рояли имеют классическую крыловидную форму и по своим размерам относятся к большим кабинетным роялям. Инструмент фирмы «J. Becker» в настоящее время представлен в экспозиции Музея истории города Кириллова и Кирилловского района. На чугунной раме и на внутренней поверхности клапа читается название фирмы – «J. Becker», одной из самых известных фортепианных мануфактур в России. Эта фирма династии немецкого мастера и фабриканта Якоба Беккера существовала в Санкт-Петербурге с 1841 по 1917 годы. Первую мастерскую Якоб открыл в 1841 году на Итальянской улице. Она специализировалась в основном на изготовлении роялей. Газета «Иллюстрация» (Санкт-Петербург, 1846 год) писала: «Превосходный мастер Беккер сделал весьма важное усовершенствование, чтобы все клавиши в фортепиано давали соответственные удару звуки». На изобретение автору была выдана Привилегия (патент) Его Императорского Величества, которая и положила начало процветанию производства роялей этой фирмы, впоследствии удостоенной двенадцатью наградами, медалями и дипломами на международных выставках. В центре деки инструментов Беккера размещался лейбл с изображениями гербов Российской империи и европейских государств, что говорит о принадлежности фирмы к числу поставщиков «Их Величеств». Качество инструментов данного производителя сравнивали с передовыми фирмами того времени – Steinway & Sons, Bechstein, Blüthner. На них играли величайшие композиторы и пианисты России и мира. Цены на данные инструменты в 1894 году колебались от 600 до 1600 рублей. Среднегодовая зарплата на рубеже XIX–XX веков составляла около 400 рублей. Рояль из собрания Кирилло-Белозерского музея-заповедника был изготовлен в 1896 году. Этому году выпуска соответствует заводской номер 17852 на передней части чугунной рамы. Происходит инструмент из дома купца Ивана Зосимовича Маркелова (1874–1920) в селе Волокославинское Кирилловского уезда. В дом Маркеловых он попал как приданое Анны Ивановны (жены Ивана Зосимовича, в девичестве Кошкиной). Позднее инструмент находился в Волокославинской сельской школе [16], а в фонды музея поступил в 2010 году [3, л. 34].

Второй рояль изготовлен фирмой «Westermayer» (Германия, Берлин) и является самым старым струнно-клавишным инструментом в собрании музея. Его заводской номер 3317 позволяет датировать исследуемый инструмент 1877 годом. Указанная фирма была основана в 1863 году и существовала до 1952 года. Ее инструменты обладали уникальной механикой. Фирма «Westermayer» – также изготовитель пианино из собрания музея, которое можно датировать 1910 годом, поскольку инструмент имеет заводской номер 9629 (1910 год – номера от 9500, 1919 год – номера от 12500).

Пианино фирмы «Hermann Grossmann», как и упомянутая выше мандолина, принадлежало Церковникам, семье кирилловской интеллигенции, в доме которых играли на различных музыкальных инструментах. Пианино было приобретено в Москве в 1908 году. Сохранились документы о его покупке и доставке: квитанция пароходного общества «По Волге» [3, КП 14536/2], счет [3, КП 14535] и два письма [3, КП 14536/1 и 14539], адресованных Л.Н. Церковнику, из магазина «Герман и Гроссман» [4]. Все документы датированы тем же годом. В счете на инструмент от 24 июня 1908 года отмечено: «Германъ и Гроссманъ. Обширнейший в империи складъ роялей и фисгармоний. Москва, Кузнецкий мост, дом Захарьина. <...> За проданное Вам пианино фабрики «Германъ и Гроссманъ» № 2409 с металлической рамой и перекрестными струнами. Руб. 275=. Деньги получены сполна...». В официальном письме от 9 декабря 1908 года представитель той же фирмы сообщается, что «в ответ на В[аше] п/п [почтовое послание] от 3 с/м [сего месяца] честь имею сообщить, что ключ для настройки пианино послан В[ам] сего числа почтой...».

Остальные инструменты в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника можно объединить в одну большую группу пневматических (духовых) инструментов, которая в свою очередь делится на две подгруппы: амбушюрные инструменты и язычковые. В подгруппу амбушюрных входят два пионерских горна, датированные 50–60-ми годами XX века. Горн (нем. «рог») – общее название сигнальных духовых амбушюрных инструментов с коническим каналом – относится к группе медных духовых музыкальных инструментов и является их родоначальником. По своему устройству горны не имеют вентиля и пистонов, на них можно исполнять лишь мелодии, построенные на тонах натурального звукоряда [11, стб. 11]. В СССР эти инструменты были незаменимыми атрибутами пионерских отрядов и дружин, отсюда и появилась отдельная группа – пионерский горн.

Вторая подгруппа духовых инструментов – язычковые инструменты. Они делятся на инструменты, источниками звука в которых являются свободно проскакивающие язычки, и на инструменты, в которых источ-

ники звука – бьющие язычки. Жалейка, или пастуший рожок, – русский язычковый духовой (пневматический) музыкальный инструмент с бьющим язычком, называемым также тростью. Язычок колеблется в воздушной струе, выдуваемой ртом исполнителя. Высота издаваемого звука изменяется путем регулирования размера столба воздуха, заключенного внутри инструмента. До наших дней жалейка дошла в своем первоначальном виде: деревянная, тростниковая или роговая трубочка с раструбом из рога или бересты. Звукоряд инструмента диатонический, диапазон зависит от количества игровых отверстий [11, стб. 381–382]. Зажимая их пальцами, можно извлекать звуки различной высоты. Жалейка из собрания Кирилло-Белозерского музея-заповедника представляет собой деревянную трубку с раструбом из бересты. Она была изготовлена в 70-е годы XX столетия и в 1979 году передана в музей автором.

Гармони и баяны – это клавишно-пневматические инструменты с проскакивающими язычками [10, стб. 931]. В собрании музея представлено 18 гармоней и пять баянов, заготовка гармони и отдельные детали инструментов.

Впервые гармонь была сконструирована в 1822 году немецким мастером К. Бушманом в Берлине. Венский мастер К. Демиан в 1829 году снабдил гармонь набором готовых аккордов для аккомпанемента, каждый из которых извлекается при нажатии левой рукой одной клавиши. Гармонь быстро получила распространение, в том числе в России; было создано большое количество ее разновидностей, сохраняющих те же основные черты конструкции. С конца XIX века гармонь начинает считаться характерным русским инструментом.

Гармонь, так же как и ее усовершенствованный вариант – баян, состоит из двух полукорпусов, между которыми помещается воздушный резервуар – мех. Инструмент имеет две кнопочные клавиатуры: на правой клавиатуре играется мелодия, левая предназначена для аккомпанемента – при нажатии одной кнопки звучит бас или целый аккорд. Формирование звука в подобных инструментах происходит следующим образом: металлические язычки свободно проскакивают в проемах голосовой планки, колеблются в воздушном потоке, нагнетаемом при помощи меха, и издадут звук определенного тона [17].

Существует два основных типа гармоней. Первый тип – это сменнотонные гармони, у которых высота звука меняется в зависимости от направления движения мехов, к ним относятся тальянка, черепанка (череповка), тульская, вятская гармони, а также петроградская. Подобный тип инструментов можно рассматривать как наиболее ранний, поскольку первыми гармониями, с которых началось их массовое производство в России, были тульские гармони, звук которых менялся при смене направления движения меха. Ко второму типу относятся гармони, у которых при

растяжении и сжатии мехов каждая кнопка при нажатии дает звук одной и той же высоты; это такие гармонии как ливенка, русская венка и самая распространенная в настоящее время разновидность – хромка. Гармонии первого типа имеют более широкий звуковой объем по сравнению с аналогичными по величине и количеству клавиш хромками, однако играть на них труднее.

Можно также разделить гармонии по типу правой клавиатуры, в зависимости от количества рядов кнопок. Существуют двухрядные, трехрядные инструменты и инструменты с одним рядом кнопок. К однорядным гармониям относятся гармонии тульская, ливенская, вятская, тальянка (на правой клавиатуре находится 12–15 кнопок, а на левой – три). Двухрядные гармонии – русская венка (первая двухрядная) и хромка [10, стб. 931–932].

Определение разновидностей гармоней в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника основано на исследованиях Альфреда Мирека [9] и консультациях, полученных у исследователя традиционной музыкальной культуры А.А. Мехнецова и кирилловского гармониста Г.Ф. Голубева. Таким образом, можно отметить, что в собрании музея представлены инструменты двух типов. К первому относится девять гармоней: череповецкая, вятская, бологоевская, три петроградские гармонии, уральская гармонь и две венские. Венские гармонии из коллекции музея сходны по внешнему виду, количеству кнопок (17/6) и расположению клавиатур. Основное их отличие от традиционной венской гармонии состоит в том, что левая клавиатура имеет не 12 кнопок, расположенных в два ряда, а только шесть – в один ряд. Ко второму типу относятся также девять инструментов: две вологодские гармонии) и семь хромок.

Гармонь череповецкая, или череповка, принадлежит к гармониям первого типа (сменнотонным). Она является одной из ближайших последовательниц тульской гармонии. Обладая теми же музыкальными возможностями, что и тульская, череповка изготавливалась в большем корпусе, что придавало ей более солидный вид, и имела иную отделку – в ее оформлении имелись элементы как тульской гармоник, так и новые. Производиться подобные инструменты начали в 60–70-е годы XIX века в городе Череповце. Первоначально правая клавиатура состояла из пяти клавиш, а затем, как правило, из семи. Изготавливались они первоначально двухголосными, а по строю и расположению звуков напоминали тульскую семиклапанку. В начале XX века череповки стали делать трех- и четырехголосными [9, с. 58]. Впоследствии череповецкая гармонь трансформировалась в вологодскую [9, с. 51]. Типичные гармонии данного вида уже с 1920-х годов стали выходить из употребления и в настоящее время почти не встречаются. В собрании Кирилло-Белозерского музея представлена семиклавишная гармонь.

Следующая разновидность гармоней первого типа в собрании музея – вятская гармонь. Вятская губерния – один из крупнейших центров кустарного производства гармоней, производить которые там начали в середине XIX века. Сначала инструменты изготавливались такими же, как и тульские. Постепенно поменялась внешняя форма гармоней, а звук на правой клавиатуре при смене движения меха стал одинаковым. То есть, в отличие от тульских гармоней, на вятках при смене мехов менялись только звуки аккомпанемента. К концу XIX века количество голосов стало увеличиваться с двух до пяти, а на правом полукорпусе появилось от одного до пяти регистров-движков, с помощью которых можно было включать и отключать голоса той или иной планки, подбирая различные комбинации звука [9, с. 63]. Особенностью вятских гармоней было и то, что изготавливали их мастера целиком в своих домашних мастерских; над одним инструментом, как правило, работал один мастер [9, с. 52]. Для большинства других регионов была характерна специализация и разделение труда в данном промысле. В собрании музея представлена гармонь-вятка рубежа XIX–XX веков с пятью регистрами-движками. Судя по клейму, изготовлена она была мастером Павлом Столбовым – из достаточно известной фамилии вятских мастеров. Часто встречаются клейма, указывающие на других представителей этой фамилии: Федора Столбова и его сыновей – Василия, Ивана, Александра и Михаила. Но мастера по ремонту гармоней встречают и иные отметки на гармониях или их деталях – «П. Столбов» или, как в данном случае, «ПАВЕ... СТ...».

Сменнотонной является и бологоевская гармоника. Она стала формироваться в Новгородской губернии в 70-е годы XIX века. Широкое производство этих гармоник было организовано в Бологом и стало распространяться в Вышнем Волочке, Петербурге и их окрестностях. Гармони этого вида изготавливались одно-, двух-, трех- и четырехрядными. Звуки при смене движения меха были разными.

К сменнотонным гармониям относятся и петербургские гармони, или петроградки. Они появились в конце 80-х годов XIX век – первоначально двухрядные, а затем трех- и четырехрядные. С обеих сторон у такой гармони расположены клавиши, а не кнопки. Гармонь также отличается наличием минорных аккордов. Сформировалась петроградка на базе импортных моделей и относится к моделям русских гармоник городского типа. Они изготавливались в основном в единичных экземплярах в домашних кустарных мастерских. Подобные гармони имели распространение главным образом в Петербурге, Петербургской, Новгородской губерниях, в Прибалтике и северных районах России. Обращает на себя внимание вид инструментов: отделка граней и углов корпуса мельхионом, инкрустация перламутром сеток, накладки с изображением бабочек, лир и прочего. Петербургские гармони отличались не только богатой от-

делкой, но и прекрасными звуковыми качествами и, несмотря на более высокую цену, в первые три десятилетия XX века пользовались большой популярностью [9, с. 56, 93–95]. В собрании музея хранится три гармони-петроградки, а также заготовка подобного инструмента. Все они имеют срезанные углы полукорпусов, украшенные накладками с изображением бабочек и лир. Одна из гармоней, согласно документам поступления, была изготовлена М.И. Даниловой из деревни Родино Кирилловского уезда. Гармонь имеет очень плохую сохранность, что позволяет рассмотреть ее внутреннее устройство. На резонаторах мелодии содержится интересная информация – дважды повторенная надпись: «Феодор Евдокимович Бабаев». Обычно в таких надписях указывались имена мастеров, участвовавших в изготовлении инструмента. Как свидетельствуют исследователи, чаще всего в данном регионе над одним инструментом работало несколько человек: одни мастера специализировались на изготовлении голосов, другие на изготовлении ящика (корпуса) и прочее. Федор Евдокимович Бабаев, участник Первой мировой войны, жил в деревне Лыткино Талицкого сельского поселения Кирилловского района. Дед Федора Евдокимовича содержал кирпичный завод, а сам Федор остался в памяти земляков как хороший краснодеревщик. Вероятно, он занимался и изготовлением деревянных деталей для гармоней.

К гармониям первого типа можно отнести и уральскую тальянку (минорку). Особенностью уральской гармонии, так же как и вятской, является то, что при смене движения мехов звуки на правой клавиатуре остаются одинаковыми, а на левой – меняются. Инструмент, представленный в собрании музея, является однорядной гармонью и насчитывает 16 клавиш на правой клавиатуре и 12 кнопок – на левой (два ряда по шесть кнопок). Второе название данного инструмента – минорка, поскольку на левой клавиатуре этой разновидности гармоника (как и у петроградки) имеются минорные трезвучия.

Среди инструментов второго типа, представленных в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника, наиболее ранняя по времени происхождения вологодская гармонь. Появилась она в 1880-х годах в Вологде. Вологодские гармони – это однорядные инструменты (позднее были и двухрядные), имеющие 12–16 клавиш на правой клавиатуре. При нажатии на клавишу звучало одновременно три или четыре язычка, настроенных на октаву, а зачастую и еще один, настроенный на квинту. На левой стороне – два баса, два аккорда и пискун (гудочек) – квинта к основной тональности. Планки и голоса изготавливались из меди. Сзади правой клавиатуры располагалась ременная петля, свободно передвигающаяся на медной скобке. Можно предполагать, что этот инструмент возник под влиянием вятской гармошки, к тому времени хорошо известной и распространенной. Но вместе с тем это вполне самостоятельный об-

разец – как по тембровым свойствам, так и по внешнему виду. Для него характерны строгие формы и ажурная медная сетка с мелким витиеватым рисунком, напоминающим вологодские кружева [9, с. 64–65]. В собрании музея два таких инструмента.

Ко второму типу относятся и гармони-хромки (северянки) – самая многочисленная группа гармоней, представленных в собрании музея. Они известны в России с конца 90-х годов XIX века и, как и петроградка, относятся к городским гармониям. По своему звукоряду данные инструменты диатонические. Для расширения круга тоналностей в верхней части клавиатуры на них добавлены два-три хроматических звука. Так хромка стала почти хроматической, за что и получила свое название. На ней можно было сыграть любой местный наигрыш. Другое ее сходство с хроматическими гармониями состоит в том, что при нажатии на одну клавишу издается звук одной и той же высоты при сжиге и разжиге меха [9, с. 95–96]. Нередко эти гармони называли еще двухрядками (кнопки в правой руке для удобства расположены в два ряда). Хромки могут быть порядковыми или непорядковыми. У порядковых гармошек с левой стороны три ряда кнопок, а у непорядковых – два (отсутствует вспомогательный ряд). В зависимости от места изготовления хромки немного различаются конструкцией корпуса, используемой механикой и, конечно, звуком. Они могут иметь разное количество кнопок. Наиболее распространены хромки 25×25 (по количеству клавиш в правой и левой клавиатурах), которые иначе называют полубаянами. Данные инструменты представлены в собрании музея, также имеются гармони 21×12 и 17×12. Структура клавиатуры 21×12 характерна для кирилловских гармоней-хромок. В отличие от звукоряда хромки 25×25, здесь нет двух хроматических ступеней – звуков ре-диез и ля-диез, расположенных на краю, и двух верхних звуков, которых не хватает для получения звукоряда в три октавы. Таким образом, принципиального отличия кирилловской хромки от хромки 25×25 в правой клавиатуре нет. Все кирилловские хромки непорядковые – левая клавиатура имеет два ряда по три пары кнопок в каждом. Каждая из пар – это бас и готовый аккорд к нему. В Кирилловском районе гармони-хромки начали производить с 1911 года. Подробнее о них и о гармонном промысле в Кирилловском районе Вологодской области можно узнать из работы А.А. Мехнецова, а также статей сотрудников Кирилло-Белозерского музея-заповедника Л.Л. Петровой и О.Г. Кузьмичевой. Существовали также специальные детские инструменты – как фабричного, так и кустарного производства. Все конструктивные особенности этих инструментов в точности соответствовали полным гармониям. Отличались они более компактными размерами и наличием меньшего количества клавиш. В звукоряде таких гармоней всегда отсутствуют четыре верхних звука, а из-за специфического тембра такие гармони часто называли «пикулька-

ми» [8, с. 46]. В собрании музея представлено две хромки 25×25, четыре кирилловские хромки 21×12 и одна хромка-«пикулька» 17×12.

К клавишно-пневматическим язычковым инструментам относятся также баяны. Баян – это усовершенствованная гармонь с хроматическим звукорядом для исполнения мелодии и басы-аккордового аккомпанемента во всех тональностях. В собрании музея хранится пять подобных инструментов. Датированы они разными периодами XX века. Четыре инструмента изготовлены на территории Кирилловского района, один – на Вологодской фабрике баянов. Название «баян» впервые было употреблено в 1903 году по отношению к рояльной гармонике. В современном понимании термин введен мастером П.Е. Стерлиговым и гармонистом Я.Ф. Орланским-Титаренко. По заказу последнего в 1907 году Стерлигов изготовил баян с четырьмя рядами клавишей в виде лопаточек на правой клавиатуре. Система Стерлигова получила название петербургской (ленинградской). Баяны данной раскладки были очень популярны в Петербурге до конца 1940-х годов. При переходе на массовое фабричное производство эта система ввиду сложности изготовления, по сравнению с трехрядной клавиатурой, широкого распространения не получила [9, с. 112]. Баяны, для которых характерно расположение кнопок правой клавиатуры (обычно 52) тремя рядами, получили название баянов московской системы. Именно она стала общепотребительной. На левой клавиатуре баянов московской системы пять рядов по 20 кнопок в каждом [10, с. 372–373]. История создания инструментов данного типа началась в 1891 году, когда в Баварии Мирвальдом была сконструирована хроматическая трехрядная гармоника с последовательным расположением звуков подряд по косым рядам кнопок. В 90-х годах XIX века эта система получила признание у венских мастеров, а затем распространилась и в других странах под названием «венской системы». В России она получила известность как заграничная (международная), а затем хроматические гармоники стали называться баянами московской системы. Существовали также системы В.П. Хагстрема, Н.З. Синицкого и другие. В коллекции музея представлен один инструмент ленинградской раскладки (по системе Стерлигова), изготовленный накануне Великой Отечественной войны в 1940–1941 годах кустарным способом в деревне Куракино Кирилловского района, и четыре трехрядных баяна московской раскладки, изготовленные кирилловской артелью «Севкустарь» (30–40-е годы XX века), Николо-Торжской профтехшколой (не позднее 1959 года), Вологодской фабрикой баянов (1989 год) и мастером-надомником в деревне Яршево Кирилловского района.

Помимо инструментов в собрании музея хранятся детали гармоней, материалы для их изготовления и заготовка гармонии-петроградки. Все перечисленные предметы, кроме заготовки гармонии, поступили в музей в

2003 году от Александра Ивановича Куликова. Он родился в семье гармонного мастера и с детства постигал секреты этого ремесла. Впоследствии А.И. Куликов работал в голосовом цехе артели «Севкустарь» в селе Благовещенье, затем был настройщиком. После пожара и закрытия фабрики делал голоса и настраивал гармони в цехе заказов Кирилловского комбината бытового обслуживания, тогда же начал полностью самостоятельно изготавливать гармони. Затем, до выхода в 1993 году на заслуженный отдых, работал надомником по сборке язычковых инструментов на Вологодской фабрике баянов, а будучи уже на пенсии продолжал заниматься изготовлением гармоней на заказ [5]. Помимо материалов для производства гармони, А.И. Куликов передал в музей изготовленный им инструмент.

Еще один интересный памятник, имеющий отношение к гармониям и гармонному промыслу и хранящийся в собрании музея – станок для настройки инструментов. Он был изготовлен гармонным мастером Александром Михайловичем Пановым. А.М. Панов родился в 1872 году и с детства обучался гармонному ремеслу. С 1911 году был инструктором по гармонному делу в гармонном классе при Волокославинской двухклассной школе, позднее преобразованной в столярную мастерскую, а затем трудился в Николоторжской профтехшколе. Александр Михайлович проявил себя и как изобретатель-рационализатор [6]. Он был главным конструктором объединения артелей «Севкустарь», создателем станка для выточки голосов и настойки инструментов. Последний станок и хранится в фондах музея.

Все перечисленные выше предметы имеют большое значение для Кирилловской земли как памятники, рассказывающие об истории края. Многие из них представлены на временных выставках и постоянных экспозициях музея.

1. КБИАХМЗ. ДПА. Оп. 2. Ед. хр. 63.

2. КБИАХМЗ. ДПА. Оп. 2. Ед. хр. 113.

3. КБИАХМЗ. ДПА. Оп. 3. Ед. хр. 136.

4. КБИАХМЗ. ОПИ. Ф.2. Оп. 2. Ед. хр. 92.

5. *Кузьмичева О.Г.* Мастера гармонного дела // Новая жизнь, 2003. 25 сентября (№ 113).

6. *Кузьмичева О.Г.* Мастер из Волокославинского // Новая жизнь, 2003. 18 февраля (№ 19).

7. *Лачинова Т.* Многоликая мандолина. История инструмента [Электронный ресурс] // Играем с начала: сайт всероссийской музыкально-информационной газеты. Международная академия музыкальных инноваций, 2016. – Январь (№ 1). URL: [http:// gazetaigraem.ru/a5201006](http://gazetaigraem.ru/a5201006) (дата обращения: 09.02.2016).

8. *Мехнецов А.А.* Кирилловская гармонь-хромка в традиционной культуре Белозерья / науч. ред. И.С. Попова. – Вологда: Вологодский областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2005.

9. *Мирек А.М.* Гармоника. Прошлое и настоящее: научно-историческая энциклопедическая книга. М.: Интерпракс, 1994. 534 с.
10. Музыкальная энциклопедия: [в 6 т.] / гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1973–1982. Т. 1 (1973). 1072 стб.
11. Музыкальная энциклопедия: [в 6 т.] / гл. ред. Ю.В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1973–1982. Т. 2 (1974). 960 стб.
12. Музыкальная энциклопедия: [в 6 т.] / гл. ред. Ю.В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1973–1982. Т. 3 (1976). 1104 стб.
13. Музыкальная энциклопедия: [в 6 т.] / гл. ред. Ю.В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1973–1982. Т. 5 (1981). 1056 стб.
14. *Муратов С.В.* Классификация музыкальных инструментов [Электронный ресурс]: Metodolog.ru: сайт посвящен изобретательским задачам и методам их решения. URL: http://eriomino.ucoz.ru/muratov_sergej_vitalevich-klassifikacija_muzykalny.htm. (дата обращения: 09.02.2016).
15. *Муратов С.В.* Рациональная классификация музыкальных инструментов [Электронный ресурс]: Metodolog.ru: сайт посвящен изобретательским задачам и методам их решения. URL: <http://www.metodolog.ru/00268/00268.html> (дата обращения: 09.02.2016).
16. *Петрова Г.* «Белый крест. Памяти А.И. Маркеловой» // Новая жизнь, 1990. 27 ноября (№ 142).
17. Принцип извлечения звуков // Музыкальные инструменты (аккордеон, баян, гармонь) [Электронный ресурс]. URL: <http://muzikgarmon.jimdo.com> (дата обращения: 09.02.2016).

Г.В. Лобкова

*Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А. Римского-Корсакова*

Е.К. Филатенкова

Управление по делам культуры мэрии г. Череповца

ВКЛАД ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ В СОХРАНЕНИЕ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ (ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ)

Виды деятельности, связанные с выявлением, изучением, популяризацией объектов нематериального культурного наследия народов Российской Федерации, относятся к приоритетным направлениям современной государственной культурной политики [12; 16]. Сфера нематериального культурного наследия в программных документах Российской Федерации включает не только «языки и диалекты, традиции, обычаи и верования, фольклор, традиционные уклады жизни и представления об устройстве мира народов, народностей, этнических групп», но и профессиональное искусство, литературу, систему подготовки кадров [12, раздел 3, понятие

«культурное наследие»]. Такая расширительная трактовка вызвана сложностями перевода на русский язык основного понятия («intangible cultural heritage») Конвенции об охране нематериального культурного наследия ЮНЕСКО, принятой в 2003 году, где дается следующее определение: «Нематериальное культурное наследие означает обычаи, формы представления и выражения, знания и навыки, – а также связанные с ними инструменты, предметы, артефакты и культурные пространства, – признанные сообществами, группами и, в некоторых случаях, отдельными лицами в качестве части их культурного наследия» [7, статья 2]. Выделение «традиционной народной культуры» позволяет более точно обозначить те явления (или объекты) нематериального культурного наследия, которые, в соответствии с Конвенцией ЮНЕСКО, подлежат охране. Раскрытие этого понятия дается в Законе «О традиционной народной культуре Вологодской области» 2019 года: «Традиционная народная культура – совокупность ценностей общества, основанных на исторически сложившихся нормах поведения, нравственных устоях, знаниях и навыках, являющихся отражением его культурной и национальной самобытности, выраженных в материальных и нематериальных объектах» [5, ст. 2].

Вологодская область – заповедный край Русского Севера, где до настоящего времени сохраняются традиции народной культуры в их самобытном, исторически достоверном виде. На протяжении многих лет в области успешно ведется системная работа учреждений культуры и образования по исследованию, актуализации¹, поддержке очагов бытования, освоению и передаче народных традиций из поколения в поколение.

Следует особо подчеркнуть, что Вологодская область является лидером в создании программных документов и законодательной базы, необходимых для последовательного планирования и осуществления этой деятельности:

– в 1989–1990 годах на областном уровне по инициативе департаментов культуры и образования обсуждается разработанная А.М. Мехнецовым «Программа возрождения традиций народной духовной и материальной культуры Вологодской области» [10];

– в 1990 году департамент культуры области выделяет в качестве основных приоритетов своей деятельности восстановление традиций народной культуры, что позже было закреплено в «Концепции развития культуры и искусства в Вологодской области», утвержденной постановлением губернатора области от 09.01.96 г. № 11, и в постановлении Коллегии департамента культуры от 28.04.1999 «О работе по сохранению,

¹ Под актуализацией в данном случае понимается придание важности и реализация в современных условиях потенциальных свойств и возможностей нематериального культурного наследия как опыта продуктивной культурной деятельности народа.

изучению, развитию народной культуры: социальные, образовательные аспекты деятельности»;

– в 2001–2005 годах реализуется областная целевая программа «Сохранение и восстановление традиционной народной культуры как основы развития культуры села»² [11];

– в 2004 году принят Закон № 1000-ОЗ «О государственной политике области в сфере сохранения и восстановления традиционной народной культуры Вологодской области» [6];

– в 2019 году на смену вышеуказанному принят Закон № 4483-ОЗ «О традиционной народной культуре Вологодской области» [5].

В Законе 2019 года четко обозначены «основные виды нематериальных объектов традиционной народной культуры», к которым относятся «зафиксированные на территории Вологодской области: устные традиции и формы выражения, включая язык; традиционные формы художественно-творческой деятельности; обычаи, обряды, празднества; знания и обычаи, относящиеся к природе и вселенной; знания и навыки, связанные с традиционными ремеслами» [5, ст. 11].

Начало целенаправленной деятельности в сфере выявления, всестороннего изучения, популяризации нематериального культурного наследия Вологодской области и введения фольклорно-этнографических материалов в систему образования было положено в 1980-е годы. Проведение ежегодных экспедиций с целью фронтального полевого исследования этнокультурных традиций Вологодчины, процесс подготовки кадров в области музыкальной фольклористики, просветительская работа фольклорного ансамбля – все эти направления были инициированы и организованы Г.П. Парадовской³ и осуществляются до настоящего времени под ее руководством в Вологодском государственном педагогическом институте/университете (ныне – в Вологодском государственном университете)⁴. В 1981 году ею была создана научно-исследовательская Лаборатория народного музыкального творчества музыкально-педагогического факультета института. С 2006 года Лаборатория получила статус научно-образовательного Центра традиционной народной культуры. В результате многолетней работы педагогического коллектива и студентов универ-

² Разработчики: Л.К. Поздняк (руководитель группы), А.М. Мехнецов, С.В. Жарникова, А.В. Кулев, В.Н. Олялина, Г.В. Сорокина, С.Р. Балакшина, Т.В. Баева.

³ Парадовская Галина Петровна – заслуженный работник культуры России, кандидат искусствоведения, приступила к деятельности в Вологодском государственном педагогическом институте в 1979 году после окончания Ленинградской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, в настоящее время – профессор кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Института культуры и туризма Вологодского государственного университета.

⁴ В 1995 году Вологодский государственный педагогический институт преобразован в Вологодский государственный педагогический университет, в 2014 присоединен к Вологодскому государственному университету [3].

ситета на базе Центра сформирован один из крупнейших фондов аудио- и видеозаписей, рукописных и этнографических материалов. Эти документальные источники собраны в ходе более 100 фольклорных экспедиций в Вологодскую, Новгородскую, Тверскую, Ярославскую, Костромскую, Кировскую, Архангельскую области и Республику Коми [2; 3; 13; 17].

С 1997 по 2010 год на музыкально-педагогическом факультете Вологодского государственного педагогического университета в рамках обучения по специальности «Музыкальное образование» осуществлялась подготовка учителей музыки со специализацией «Музыкальный фольклор». В 2006 году Г.П. Парадовская возглавила кафедру этномузыкологии и разработала с учетом опыта Санкт-Петербургской государственной консерватории образовательную программу по специальности высшего образования «Этномузыкология»⁵ (квалификации – этномузыколог, преподаватель), что позволило открыть прием на обучение по этой специальности в Вологодском государственном педагогическом университете (последний выпуск состоялся в 2014 году). С 2012 года в университете ведется обучение по профилю «Дополнительное образование (музыкальный фольклор)» в рамках направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (последний выпуск планируется в 2019 году), в течение двух лет осуществлялся набор в магистратуру на профиль «Музыкальный фольклор в общем и дополнительном образовании».

С 2017 года работа по подготовке кадров осуществляется в Вологодском государственном университете в рамках профиля «Музыкальное и дополнительное образование» по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (прикладной пятилетний бакалавриат). На уровне среднего профессионального образования в 2018 году Г.П. Парадовской разработана и внедрена в Вологодском областном колледже искусств образовательная программа по специальности 51.02.01 «Народное художественное творчество» по виду «Этнохудожественное творчество». По этой программе осуществляется подготовка специалистов в области традиционной народной культуры: руководителей этнокультурных центров, фольклорных коллективов, преподавателей и методистов, организаторов традиционных праздников.

Важно, что при реализации образовательных программ высшего и среднего профессионального образования ведется подготовка выпускников не только к педагогической деятельности, но к разнообразным видам

⁵ Специальность «Этномузыкология» (номер 054000/070112) была введена в Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования в области культуры и искусства в 2002 году на основе разработок педагогического коллектива Санкт-Петербургской консерватории под руководством профессора А.М. Мехнецова. Комплект нормативных документов и примерных программ дисциплин опубликован [18].

работы в сфере изучения, сохранения и актуализации народных традиций, поскольку многим из них предстоит стать руководителями фольклорных коллективов, студий и центров народной культуры Вологодской области, осуществлять этнотуристические проекты в современных условиях⁶. Опыт и результаты продуктивной научной, педагогической, просветительской деятельности Г.П. Парадовской служат той основой, на которой базируется система реализуемых в Вологодской области программ этнокультурного образования.

В 1990 году в Вологде была создана первая Школа традиционной народной культуры (с 2010 года – Вологодский областной детско-юношеский центр традиционной народной культуры) – учреждение дополнительного образования, на протяжении многих лет решающее задачи духовного становления, всестороннего развития, эстетического и нравственного воспитания, социализации личности на основе системного освоения традиций народной культуры.

Новаторской и, как показала практика, весьма перспективной явилась реализованная в Школе модель этнокультурного образования. Целостный комплекс интегрированных программ выстроен по уровням обучения в едином алгоритме движения по календарному кругу традиционных обрядов и праздников («Месяцеслов», «Круглый год», «Древо жизни») и охватывает разнообразные формы художественно-творческой деятельности (фольклорное вокальное, инструментальное, хореографическое исполнительство, ткачество, роспись, плетение, кружево, шитье, изготовление одежды и другое). При этом каждый школьник имеет возможность выбрать собственную траекторию обучения, тем самым проявляя самостоятельность и реализуя в полной мере свои потребности и способности. Как отмечает основатель и директор Школы З.К. Бакулина⁷, важно, чтобы процесс обучения основывался на принципах преемственности – «через труд (особенно ценен совместный труд детей и взрослых), добротворческую сознательную деятельность и через изучение и освоение народной культуры собственного региона» [1, с. 75]. По сути дела, именно такая деятельность относится к включенным в Конвенцию ЮНЕСКО мерам по обеспечению жизнеспособности нематериального культурного наследия – «его передача, главным образом с помощью фор-

⁶ Кроме того, ставятся цели национально-патриотического воспитания студенческой молодежи. Так, в 2011 году по инициативе Г.П. Парадовской и О.Я. Рейма в университете был создан Этноклуб (Молодежная фольклорно-этнографическая студия) – творческое объединение студентов разных факультетов, основанное на коллективной деятельности по сохранению и воссозданию в достоверной форме народно-песенных, хореографических, инструментальных традиций русской культуры, и в первую очередь – Вологодской области [14].

⁷ Бакулина Зинаида Константиновна, директор БОУ ДО ВО «Школа традиционной народной культуры

», почетный работник общего образования РФ, заслуженный работник культуры РФ.

мального и неформального образования, возрождение различных аспектов такого наследия» [7, ст. 2, п. 3].

В течение многих лет Школа традиционной народной культуры Вологды накапливала опыт создания и реализации образовательных программ на базе фольклорно-этнографических материалов⁸, собранных в различных районах области, в том числе и источников, полученных в процессе экспедиционной работы преподавателей и учащихся (экспедиционные коллекции Школы насчитывают более 3 тыс. единиц хранения, служат основой выпуска методических рекомендаций и учебно-методических материалов по традиционной культуре).

Подводя итог 25-летнему развитию Школы традиционной народной культуры, З.К. Бакулина подчеркивает: «Сегодня именно традиционная народная культура является действенным средством воспитания духовности и нравственности, профилактики и преодоления негативных социальных явлений в детской и молодежной среде, формирования патриотических, гражданских качеств личности, стабилизации и гармонизации семейных и общественных отношений. <...> Зафиксированные в народных традициях социально-этические нормы и ценности (духовный мир человека, семья, родной язык, традиции и обычаи, патриотизм, труд, природа и др.) выступают как образцы, где в концентрированном виде сосредоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны, принятые в социуме» [4]. В настоящее время Вологодский областной детско-юношеский центр традиционной народной культуры осуществляет организационно-методическую деятельность в целях совершенствования процесса этнокультурного образования, тем самым способствуя сохранению и возрождению традиций народной культуры в Вологодской области.

В 2010-е годы в Вологодской области сформировалась система учреждений общего и дополнительного образования, нацеленных на решение задач этнокультурного образования: около 100 учреждений реализуют дополнительные общеобразовательные программы по традиционным ремеслам и промыслам; более 150 – по музыкальному фольклору и народным играм; по народной культуре (в том числе в рамках курсов по краеведению) – около 200 учреждений. В деятельность по изучению и освоению традиций народной культуры региона вовлечено около пяти тысяч детей [4].

Как отмечает З.К. Бакулина, «этнокультурная составляющая в образовательных учреждениях области представлена: в качестве компонента содержания учебной деятельности по предметам; самостоятельными

⁸ В 2011 году учреждению присвоена Государственная премия Вологодской области за разработку, освоение и внедрение образовательных программ и программно-методического обеспечения по традиционной народной культуре.

предметами и спецкурсами; программами дополнительного образования и внеурочной деятельности; краеведческой работой и экскурсионно-познавательной деятельностью (в том числе работа школьного музея); проектной и исследовательской деятельностью в сфере традиционной народной культуры; системой воспитательных мероприятий по традиционной народной культуре (народные праздники, фольклорные фестивали, проекты, социальные акции, творческие мастерские, выставки народного декоративно-прикладного искусства, конкурсы, фольклорно-этнографические экспедиции, краеведческие конференции, детские профильные лагеря, культурно-досуговые мероприятия и др.)» [4].

Огромную роль в координации работы по сохранению нематериального культурного наследия в районах и сельских поселениях Вологодской области, создании системы центров традиционной народной культуры, центров и домов ремесел играет Центр народной культуры Вологодской области, при котором усилиями А.В. Кулёва и С.Р. Кулёвой⁹ осуществляется процесс создания Централизованного фонда фольклорно-этнографических материалов Вологодской области.

На базе районных и сельских Центров традиционной народной культуры ведется целенаправленная учебно-методическая работа совместно с местными учреждениями образования. Кроме выявления, изучения и пропаганды местных и региональных народных традиций, районные и сельские Центры ставят целью восстановление и актуализацию очагов бытования традиций, что невозможно сделать без процесса их многопланового освоения и воссоздания детьми и молодежью. Одним из первых является Череповецкий центр народной традиционной культуры, который был основан в августе 1990 года в с. Воскресенском Череповецкого района [9, с. 53]. В 2000-е годы в области действовало 24 учреждения, ставящие целью изучение, восстановление и сохранение традиций народной культуры [15, с. 48]. В настоящее время в силу социально-экономических причин количество центров вдвое уменьшилось (на сайте Центра народной культуры Воло-

⁹ Кулёв Алексей Викторович – заведующий сектором по работе с фольклорно-этнографическими фондами Центра народной культуры Вологодской области, председатель Вологодского отделения Общероссийской общественной организации «Российский фольклорный союз», лауреат Государственной премии Вологодской области в сфере культуры за создание электронного справочно-информационного ресурса «Народные традиции Вологодской области» (2008), состоял членом Общественного совета при Министерстве культуры (2013–2016). Выпускник Вологодского государственного педагогического университета (1984 год, музыкально-педагогический факультет). В 1990–1998 годы основал и руководил Череповецким центром традиционной народной культуры.

Кулёва София Робертовна – заведующая отделом традиционной народной культуры Центра народной культуры Вологодской области, кандидат искусствоведения. Выпускница Санкт-Петербургской государственной консерватории (1999 год, специальность – этномузыкалогия).

годской области отмечено только 12 таких центров в районах), и такая отрицательная динамика вызывает тревогу.

Тем не менее результаты развития созданной системы центров, отмеченные А.В. Кулёвым в 2012 году, убедительно свидетельствуют о необходимости продолжать последовательное движение в направлении восстановления и сохранения нематериального культурного наследия области: «Реализация государственной культурной политики в отношении традиционной народной культуры привела к объединению имеющихся в регионе центров традиционной культуры, фольклорных коллективов, студий, мастерских народных ремесел в единую полифункциональную систему. <...> Системный характер деятельности позволил региону решать средствами традиционной культуры помимо собственно художественных задач такие проблемы, как сохранение инфраструктуры и жизнеспособности сельских территорий, <...> увеличение подростковой занятости, снижение уровня правонарушений и преступности в детской и молодежной среде...» [8]. Оценивая итоги многолетней деятельности, осуществляемой в Вологодской области в сфере сохранения нематериального культурного наследия, можно сделать вывод о том, что народная традиционная культура является одним из мощных ресурсов страны, который служит надежным фундаментом оздоровления и обогащения социокультурной среды, основой историко-патриотического воспитания и всестороннего творческого развития подрастающих поколений.

1. *Бакулина З.К.* Школа традиционной народной культуры как модель педагогической системы дополнительного образования // На пути к возрождению: Опыт освоения традиций народной культуры Вологодской области / ред.-сост. А.В. Кулев. Вологда: Областной науч.-методический центр культуры, 2001. С. 74–80.

2. *Брагина М.С.* Коллекции фольклорно-этнографических материалов Центра традиционной народной культуры Вологодского государственного педагогического университета // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы / Вологод. госуд. пед. ун-т; [авт.: М.Г. Долгушина и др.; сост., науч. ред. М.Г. Долгушина, Г.П. Парадовская; отв. за вып. О.А. Федотовская]. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 112–116.

3. Вологодский государственный педагогический университет [Электронный ресурс] / [сост. Н.Н. Шевелев]. Вологда: Русь, 2003. 23 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/shev/ely/ovd/index.htm> (дата обращения: 25.01.2019).

4. *Губина О.П.* «У всех свои вершины»: Интервью с директором Вологодского областного детско-юношеского центра традиционной народной культуры З.К. Бакулиной [Электронный ресурс] // Источник: информационно-методический и научно-педагогический журнал. URL: <http://viro.edu.ru/istochnik/index.php/dopolnitelnoe-obrazovanie/153-u-vsekh-svoi-vershiny> (дата обращения: 25.01.2019).

5. О традиционной народной культуре Вологодской области: Закон Вологодской области от 15.01.2019 № 4483-ОЗ; принят постановлением Законодатель-

ного Собрания Вологодской области от 26.12. 2018 № 582 [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/550317598> (дата обращения: 25.01.2019).

6. О государственной политике области в сфере сохранения и восстановления традиционной народной культуры Вологодской области: Закон Вологодской области от 26.02.2004 № 1000-ОЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/938502174> (дата обращения: 25.01.2019).

7. Конвенция об охране нематериального культурного наследия: принята 17 октября 2003 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/cultural_heritage_conv (дата обращения: 25.01.2019).

8. Кулев А.В. Стратегия сохранения и восстановления традиций народной культуры в Вологодской области [Электронный ресурс] // Сохранение и развитие нематериального культурного наследия народов Республики Карелия: актуальные практики этнокультурных центров, проблемы и перспективы: материалы Республиканской конференции, 22–23 декабря 2012 года, г. Петрозаводск. URL: https://onmck.ru/resources/methodical_materials/44/2835/ (дата обращения: 25.01.2019).

9. *Кулева И.А.* Опыт работы Череповецкого центра народной традиционной культуры // На пути к возрождению: Опыт освоения традиций народной культуры Вологодской области / ред.-сост. А.В. Кулев. Вологда: Областной науч.-методический центр культуры, 2001. С. 53–56.

10. *Мехнецов А.М.* Фольклор и этнография: Программа возрождения традиций духовной и материальной культуры Вологодской области [Электронный ресурс]. Вологда, 2001. URL: https://onmck.ru/resources/folklore_and_ethnographic/text/library/?ELEMENT_ID=827 (дата обращения: 25.01.2019).

11. Сохранение и восстановление традиционной народной культуры как основы развития культуры села (на 2001–2005 годы): Областная целевая программа; утверждена Постановлением Законодательного собрания области от 04.10.2000 № 484) [Электронный ресурс]. URL: http://cultinfo.ru/arts/folk/demo/books/wozrogd/people_culture.htm#1 (дата обращения: 25.01.2019).

12. Основы государственной культурной политики: утверждены Указом Президента РФ от 24.12.2014, № 808 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70828330/> (дата обращения: 25.01.2019).

13. *Парадовская Г.П.* Изучение, сохранение и восстановление традиций Вологодской области как одно из направлений деятельности Лаборатории народного музыкального творчества Вологодского педагогического университета // На пути к возрождению: Опыт освоения традиций народной культуры Вологодской области / ред.-сост. А.В. Кулев. Вологда: Областной науч.-методический центр культуры, 2001. С. 23–27.

14. *Рейма О.Я.* К вопросу национально-патриотического воспитания студенческой молодежи // Традиции народной культуры: Проблемы изучения, сохранения и восстановления: сборник материалов 2-й Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Г.П. Парадовская. Вологда: Вологодский гос. университет, 2017. С. 77–81.

15. *Сорокина Г.В.* Основные направления деятельности центров традиционной культуры, центров и домов ремесел Вологодской области // На пути к возрождению: Опыт освоения традиций народной культуры Вологодской области /

ред.-сост. А.В. Кулев. Вологда: Областной науч.-методический центр культуры, 2001. С. 48–52.

16. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.02.2016, № 326-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBu KgH0qEJA9IхP7f2xm.pdf> (дата обращения: 25.01.2019).

17. Федотовская О.А. Деятельность Вологодского государственного педагогического университета по изучению, освоению и восстановлению традиционной народной культуры Нюксенского района // Традиционная народная культура и современность: материалы научно-практической конференции (с. Нюксеница, 5 октября 2003 г.) / ред.-сост. А.В. Кулев. Вологда: Областной науч.-методический центр культуры и повышения квалификации, 2004. С. 15–24.

18. Этномузыкология: Специальность 070112 (054000): Примерные программы дисциплин. Государственный образовательный стандарт. Примерный учебный план. Требования к материально-техническому обеспечению: сборник учебно-методических материалов и нормативных документов / науч. ред. А.М. Мехнецов; отв. ред. И.С. Попова. СПб., 2005. 668 с.

С.В. Балувеская

Вологодский государственный университет

ПОЛЕВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НАРОДНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВОЛОГОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Полевые исследования народных традиций занимают важное место в современной научно-образовательной и социокультурной практике, поскольку позволяют сохранить уникальное историко-культурное наследие народа, актуализировать этнокультурный опыт, использовать его ценностно-педагогический потенциал в социально-личностном развитии и воспитании подрастающего поколения.

Полевые исследования народных музыкальных традиций – одна из обязательных составляющих профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Вологодском государственном университете. Являясь частью основных профессиональных образовательных программ профилей «Музыкальное образование» и «Дополнительное образование (музыкальный фольклор)» направления подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование», а также профиля «Музыкальное и дополнительное образование» направления 44.03.05 – «Педагогическое образование», полевые исследования проводятся в рамках практики по получению первичных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской работы. Программа практики направлена на формирование профессиональных компетенций в области изучения явлений народной музыкальной

культуры, включения их в современную культурно-образовательную среду, способствует личностно-профессиональному становлению будущих педагогов-музыкантов. Задачами учебной (экспедиционной) практики являются: фиксация фольклорно-этнографических сведений, представляющих нематериальное культурное наследие региона; расширение знаний по народной традиционной музыкальной культуре; освоение методики полевых исследований; приобретение навыков работы с техническими средствами фиксации фольклорно-этнографических сведений, умений первичной обработки и систематизации фольклорно-этнографических материалов.

В Вологодском государственном университете (ранее – Вологодском государственном педагогическом институте/университете) экспедиционная деятельность по изучению народных музыкальных традиций осуществляется на протяжении 38 лет. Первая студенческая экспедиция музыкально-педагогического факультета состоялась в 1981 году под руководством Г.П. Парадовской. Она положила начало ежегодным студенческим полевым исследованиям народной традиционной культуры Вологодского края и сопредельных территорий. Изначально экспедиционная работа рассматривалась как одно из направлений деятельности научно-студенческого объединения по изучению, освоению и пропаганде народной музыкальной культуры региона, впоследствии она вошла в состав обязательных учебных практик программы профессиональной подготовки специалистов в сфере музыкального и дополнительного образования.

Силами преподавателей, студентов и сотрудников Научно-образовательного центра традиционной народной культуры (ранее – Лаборатории народного музыкального творчества) Вологодского государственного университета осуществлено свыше 100 экспедиций (научный руководитель – Г.П. Парадовская), обследована практически вся территория Вологодской области, а также пограничные районы Архангельской, Кировской, Костромской, Новгородской, Тверской, Ярославской областей и Республики Коми. Отдельные экспедиции 1983–1992 годов проводились совместно с преподавателями и студентами Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова под научным руководством А.М. Мехнецова [3].

В результате многолетних полевых исследований сформирован фонд фольклорно-этнографических материалов Научно-образовательного центра традиционной народной культуры Вологодского государственного университета (далее – НОЦТНК ВоГУ), которые составляют основу всей научно-образовательной и концертно-творческой деятельности фольклорного направления в вузе [1].

Зафиксированные в экспедициях фольклорно-этнографические сведения подлежат документированию, систематизации, комплексно-

му анализу, научному описанию, введению в современную культурно-образовательную среду. Это происходит в ходе экспедиционной практики, на занятиях по дисциплине «Расшифровка фольклорно-этнографических материалов», «Фольклорное исполнительство» и других, при написании исследовательских работ в области народной музыкальной культуры (научных статей, курсовых проектов, выпускных квалификационных работ).

Преподаватели фольклорных дисциплин – Г.П. Парадовская, О.А. Федотовская, С.В. Балуевская и О.Я. Рейма – являются постоянными участниками ежегодных фольклорно-этнографических экспедиций. Их научно-образовательная и культурно-просветительская деятельность способствует сохранению и популяризации фольклорных традиций региона.

- Экспедиционные материалы НОЦТНК ВоГУ представлены на сайте «Нематериальное культурное наследие России» Министерства культуры РФ (режим доступа: <http://www.culture.ru/objects/tradition/>), презентуя такие объекты культурного наследия, как: «Лирические песни средней Сухоны» (сост. – Г.П. Парадовская),

- «Свадебный обряд, песни и причитания Городищенского поселения Нюксенского района Вологодской области» (сост. – Г.П. Парадовская),

- «Родильный обряд Нюксенского района Вологодской области» (сост. – О.А. Федотовская),

- «Рекрутский обряд в традиции Средней Сухоны (Вологодская область)» (сост. – С.В. Балуевская),

- «Похоронный обряд в традиции Средней Сухоны» (сост. – С.В. Балуевская).

Фольклорно-этнографические материалы архива НОЦТНК ВоГУ составляют основу научных и учебно-методических публикаций преподавателей фольклорных дисциплин вуза, а также представлены в сборниках:

- «От Рождества до Святой Пасхи» [6];

- «Народная традиционная культура Вологодской области. Т. 1: Фольклор и этнография среднего течения реки Сухоны. Ч. 1: Песни, хороводы, инструментальная музыка в обрядах и праздниках годового круга» [4];

- «Народная традиционная культура Вологодской области. Т. 1: Фольклор и этнография среднего течения реки Сухоны. Ч. 2: Народные верования, сказки, необрядовый фольклор» [5];

- «Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы: Этнографическое описание и фольклорные тексты традиционной юшковской свадьбы (Нюксенский район Вологодской области)» [9]; «Похоронные и поминальные причитания Павлы Платоновны Шушковой (1914–2010)» [7]; «Детский фольклор Нюксенского района Вологодской области» [2];

- «Сказки, былички и бывальщины Анастасии Петровны Дербиной (Кичменгско-Городецкий район Вологодской области)» [8].

На материалах фольклорно-этнографического архива НОЦТНК ВоГУ основывается деятельность фольклорных коллективов вуза (фольклорных ансамблей, молодежной фольклорно-этнографической студии), при этом экспедиционные звукозаписи подвергаются комплексному анализу и детальной расшифровке, разучиваются, осваиваются и включаются в концертно-просветительскую, педагогическую, празднично-досуговую практику.

Работа с архивными источниками имеет свою специфику, поэтому важной образовательной задачей становится формирование у студентов умений и навыков корректного использования фольклорно-этнографических материалов в различных видах личностно-профессиональной деятельности.

Выпускники вуза помимо общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования направления подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование», должны в соответствии с профилем подготовки, обладать набором специальных компетенций. Для выпускников профиля «Дополнительное образование (музыкальный фольклор)» в число таких компетенций включены следующие:

- владение системой знаний по традиционной народной культуре (СК-1);
- способность анализировать произведения музыкального фольклора (СК-2);
- способность вести научно-исследовательскую работу в области музыкального фольклора (СК-3);
- готовность осуществлять экспедиционную деятельность в области народной музыкальной культуры (СК-4);
- владение навыками певческого и инструментального исполнительства в сфере народной и академической музыки (СК-5);
- способность ориентироваться в традиционной народной музыке региональных стилей и традиций, профессиональной музыке различных эпох и стилей (СК-6);
- готовность осуществлять педагогическую деятельность на основе традиционной народной культуры (СК-7);
- способность вести работу по внедрению народных музыкальных традиций в современное культурно-образовательное пространство (СК-8)¹.

Полевые исследования народных музыкальных традиций способствуют формированию всех специальных компетенций выпускника и

¹ Специальные компетенции выпускника вуза по профилю «Дополнительное образование» направления подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование» разработаны преподавателями кафедры пения и музыкального образования Вологодского государственного университета под руководством профессора Г.П. Парадоской.

непосредственно определяют готовность осуществлять экспедиционную деятельность в области народной музыкальной культуры (СК-4). Они играют важную роль в личностно-профессиональном становлении будущих педагогов-музыкантов, развивают исследовательские качества, позволяющие глубоко постичь изучаемые фольклорные явления, сохранить народные традиции, сберечь нематериальное культурное наследие народа. В ходе экспедиционной работы вырабатываются организационно-коммуникативные умения, необходимые для последующей профессиональной деятельности с различными учебными коллективами.

Исследования в полевых условиях оказывают влияние на формирование эмоционально-волевых и морально-этических качеств личности. Беседы с деревенскими жителями, хранителями народной мудрости, которые щедро делятся своими знаниями и жизненным опытом, производят неизгладимое впечатление на каждого участника фольклорно-этнографической экспедиции, способствуют формированию высокой гражданской позиции, нравственно-патриотических чувств. Полевые исследования позволяют будущему педагогу-музыканту осознать значимость фольклорного наследия, его роль в общей музыкальной культуре и профессиональном музыкальном искусстве.

1. *Брагина М.С.* Коллекции фольклорно-этнографических материалов Центра традиционной народной культуры Вологодского государственного педагогического университета // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы / Вологод. госуд. пед. ун-т; авт.: М.Г. Долгушина и др.; сост., науч. ред. М.Г. Долгушина, Г.П. Парадовская. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 112–116.

2. Детский фольклор Нюксенского района Вологодской области / сост. О.А. Федотовская // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы / Вологод. госуд. пед. ун-т; авт.: М.Г. Долгушина и др.; сост., науч. ред. М.Г. Долгушина, Г.П. Парадовская. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 172–190.

3. *Мехнецов А.М., Лобкова Г.В.* Традиции народной культуры Вологодской области: итоги и перспективы комплексного изучения (по результатам экспедиций Санкт-Петербургской консерватории и Фольклорно-этнографического центра) // На пути к возрождению: опыт освоения традиций народной культуры Вологодской области / ред.-сост. А.В. Кулев. Вологда: Областной научно-методический центр культуры, 2001. С. 9–17.

4. Народная традиционная культура Вологодской области. Т. 1: Фольклор и этнография среднего течения реки Сухоны. Ч. 1: Песни, хороводы, инструментальная музыка в обрядах и праздниках годового круга / сост., науч. ред. А.М. Мехнецов; авт. колл.: А.М. Мехнецов (рук. авт. колл.), Г.В. Лобкова, И.В. Королькова и др. Вологда: Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2005.

5. Народная традиционная культура Вологодской области. Т. 1: Фольклор и этнография среднего течения реки Сухоны. Ч. 2: Народные верования, сказки, необрядовый фольклор / сост., науч. ред. Г.В. Лобкова; авт. колл.: А.М. Мехнецов (рук. авт. колл.), Е.А. Валеvская, Т.Г. Иванова и др. Вологда: Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2009.

6. От Рождества до Святой Пасхи: репертуарное пособие по народному календарю Вологодской области / сост. Г.П. Парадовская. Москва: Родник, 1997. (Спец. вып. альманаха «Русская традиционная культура»).

7. Похоронные и поминальные причитания Паvлы Платоновны Шушковой (1914–2010) / сост. С. В. Балуевская // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы / Вологод. госуд. пед. ун-т; авт.: М.Г. Долгушина и др.; сост., науч. ред. М.Г. Долгушина, Г.П. Парадовская. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 167–171.

8. Сказки, былички и бывальщины Анастасии Петровны Дербиной (Кичменгско-Городецкий район Вологодской области): хрестоматия / сост., науч. ред. С.В. Балуевская; Департамент культуры и туризма Вологод. обл.; Центр нар. культуры; Вологод. гос. ун-т; Научно-образ. центр trad. нар. культуры. Вологда: БУК ВО Центр нар. культуры, 2018.

9. Этнографическое описание и фольклорные тексты традиционной юшковской свадьбы (Нюксенский район Вологодской области) / сост. Г.П. Парадовская // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы / Вологод. госуд. пед. ун-т; авт.: М.Г. Долгушина и др.; сост., науч. ред. М.Г. Долгушина, Г.П. Парадовская. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 149–166.

М.Г. Долгушина

Вологодский государственный университет

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВОЛОГДЕ: ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

Провинциальный контекст истории отечественной музыкальной культуры изучается в наши дни достаточно активно. На основе сохранившихся источников – документов, писем, воспоминаний, публикаций периодической печати – постепенно складывается представление о различных сферах музыкальной жизни малых российских городов. В настоящей статье на примере Вологды будет предпринята попытка выявить и, в самом общем плане, охарактеризовать основные этапы развития светского музыкального образования в небольшом провинциальном городе, в прошлом – губернском, ныне – областном центре.

Точкой отсчета станет конец XVIII столетия: к этому времени относятся наиболее ранние сведения о музыкальной жизни города. В 1780 году по случаю учреждения Вологодского наместничества устраивались балы, маскарады и концерты; на рубеже 1786–1787 годов, в честь приезда генерал-губернатора А.П. Мельгунова, состоялась серия спекта-

клей с участием дворян-любителей, как минимум четыре из них были музыкальными [20, с. 4]. Логично предположить, что уже в эти годы в Вологде имелись учителя музыки.

Сведений о музыкальной жизни Вологды *первой половины XIX столетия* сохранилось крайне мало. Известно лишь, что функционировал «вольный театр» С.А. Брянчанинова, существовало «дворянское танцевальное собрание», устраивались благотворительные концерты в пользу ветеранов войны с Наполеоном [20, с. 6, 13]. В октябре 1824 года по случаю приезда императора Александра I в доме Дворянского собрания состоялся бал. В усадьбах некоторых вологодских дворян были собственные оркестры, культивировалось домашнее музицирование. Сохранились архивные документы, свидетельствующие о том, что в усадьбу П.А. Межакова Никольское из Москвы были привезены «фортупияны», «виолончелист, Евг. Иванов, услаждал музыкой господский слух», а в 1815 году дальний бедный родственник Межаковых А.С. Дельбицкий «состоял капельмейстером при музыке г. Межакова с тем, чтобы обучать музыку инструментальную, духовую и вокальную за плату 1200 р. в год ассигнац. при готовом столе, освещении, отоплении, квартире и мальчике для услуг» [2].

Общеизвестно, что в дореформенной России основным способом обучения музыке были частные уроки, а многие из педагогов-музыкантов имели иностранное подданство. По-видимому, одним из таковых был Фридрих Эссерт, приехавший в Вологду не позднее 1840 года и разместивший в газете «Вологодские губернские ведомости» (номера от 10 февраля и 8 июня) два развернутых рекламных объявления. Эссерт, отрекомендовавшийся композитором, предлагал вологжанам услуги по обучению детей игре «на разных инструментах и в особенности на фортепиано». Он усиленно подчеркивал профессиональные основы своей методики, в частности – важность освоения «правил Абликатур» (сохранена орфография оригинала. – М. Д.). Среди вологодских учеников Эссерта были дети надворного советника Коновницына [15, с. 121–122].

В «Вологодских губернских ведомостях» за 1850–1860-е годы размещено еще несколько объявлений с предложениями по обучению музыке. В 1855 году актер императорских Санкт-Петербургских театров Дмитриев пожелал «давать уроки танцевания и на скрипке» [5]. В 1860-е годы о своем намерении преподавать за умеренные цены французский и немецкий языки, а также музыку и танцы, сообщала не назвавшая себя воспитанница Санкт-Петербургского Николаевского института [10]. Приехавший в Вологду «член филармонического общества в Берлине» Литц извещал почтеннейшую публику, что «желает давать уроки на фортепиано, пения и генерал-бас» [9]. В разделе о приехавших и выехавших «Вологодских губернских ведомостей» за 12 января 1863 года со-

общается, что в Вологду перебрался из Ярославля «бывший Прусский подданный, учитель музыки Теодор» [8].

Во второй половине XIX века существенный вклад в развитие музыкального образования Вологды начинают вносить учреждения «общего образования» – классическая мужская гимназия (образована в 1804 году), Мариинская женская гимназия (1862)¹, Александровское реальное училище (1876). В них преподавались и пение, и музыка (обучение игре на музыкальных инструментах). Музыка, наряду с рисованием и танцами, входила в число необязательных дисциплин и предполагала отдельную плату.

Сохранились сведения, что музыка, «за самую незначительную цену», была введена в программу вологодской мужской гимназии в 1859 году; тогда же из учеников были составлены оркестр и хор [6]. Корреспондент «Вологодских губернских ведомостей» по прошествии полугода отмечал, что «любовь к музыке получает все большие размеры в кругу воспитанников... и, если уж в часы свободы... раздаются стройное пение и звуки флейты или скрипки, то заведение можно поздравить со значительным шагом вперед в нравственном образовании» [7]. В Мариинской женской гимназии на занятия музыкой отводилось два часа в неделю в течение всех лет обучения. Сохранившиеся в архиве гимназии статистические данные свидетельствуют о постоянном увеличении количества учениц, занимающихся музыкой.

Учащиеся демонстрировали свои достижения на концертах и музыкально-литературных вечерах; описания некоторых из них сохранились на страницах губернской газеты и в отчетах о деятельности учебных заведений. Один из первых концертов учащихся мужской гимназии состоялся 20 мая 1860 года. На нем присутствовала многочисленная публика, а сбор предназначался для помощи бедным ученикам и «на поддержание класса музыки». Под руководством учителя пения М. Азлецкого были исполнены русские песни в обработке П.М. Воротникова, хоры из опер «Вильгельм Телль» Дж. Россини и «Ломбардцы» Дж. Верди. Оркестровое сопровождение последних переложил для квартета учитель музыки И. Веселовский. [15, с. 123]. В конце 1880-х годов активизировалась деятельность вокального класса Мариинской женской гимназии, который возглавил М.М. Зубов. В начале 1890-х гимназистки дали несколько успешных концертов с целью приобретения музыкальных инструментов и нот.

В «Вологодских губернских ведомостях» подробно описан состоявшийся в декабре 1887 года литературно-музыкальный вечер, посвя-

¹ В 1834 году Генриеттой Корнильевой Дозе, супругой учителя немецкого языка мужской гимназии, в Вологде был открыт частный женский пансион, в 1858 году преобразованный в Вологодское первоклассное училище для девиц, в 1862 – в Мариинскую женскую гимназию.

щенный празднованию 50-летнего юбилея гимназической церкви Святого Духа. В нем принимали участие хор гимназистов под управлением Ф.В. Ростиславина, преподаватели, ученики и выпускники учебного заведения. Программу составили сольные и ансамблевые произведения Ш. Гуно, Дж. Мейербера, Ф. Мендельсона, П.П. Булахова, С.И. Штуцмана, хор исполнял обработки народных песен, сочинения М.И. Глинки, В.И. Главача и Д.А. Агренева-Славянского [11].

Судя по тому, что целью проведения ученических концертов нередко оказывалось «поддержание класса музыки», финансирование музыкальных занятий оставляло желать лучшего. Начиная с 1889–1890 учебного года, после появления циркуляра министра народного просвещения от 16 января 1889 года о введении уроков музыки в гимназиях, ситуация несколько улучшилась. Из Отчета о состоянии Вологодской гимназии за 1890–1891 учебный год известно, что жалование учителю музыки П.Ю. Гефле стало выплачиваться «из специальных средств гимназии» [21, с. 17]. Сразу же увеличилось число учеников. В 1890–1891 учебном году их было 47, примерно пятая часть от общего количества гимназистов. Они были разделены на два отделения: старшее (24 человека) и младшее (23 человека). Из учеников старшего отделения были составлены два оркестра – бальный (струнный) и военный (духовой). Большая часть учеников младшего отделения (15 человек) обучалась игре на скрипке.

Пению в том же учебном году обучалось 58 человек. Из учащихся, обладавших хорошими голосами, был составлен хор (30 человек), исполнявший духовный и светский репертуар. Хористы под руководством Ф.В. Ростиславина пели во время Литургии в гимназической церкви, выступали на гимназических торжественных мероприятиях. Занятия хора, разделенного на три группы (вероятно, по партиям), проходили по два часа шесть раз в неделю, по окончании основных уроков [21, с. 16].

Сведений об учителях пения и музыки сохранилось крайне мало.

В Памятной книжке Вологодской губернии на 1862 и 1863 годы упоминается губернский секретарь, бухгалтер гимназии Михаил Леонтьевич Азлецкий [22, с. 30]. Возможно, именно он одновременно исполнял обязанности учителя пения в гимназии. Сведений об учителе музыки И. Веселовском обнаружить не удалось.

Михаил Михайлович Зубов, представитель знатного и самого «музыкального» дворянского рода Вологодчины, обучался пению у одного из лучших петербургских педагогов – Ф. Риччи, затем совершенствовался в Италии, пробовал свои силы на театральных подмостках. В 1886 году М.М. Зубов вернулся в Вологду и в 1887 был назначен членом попечительного совета от дворянства Вологодской Мариинской женской гимназии [1, с. 22.]. Одновременно он возглавил класс вокала, а

впоследствии стал деятельным членом городского Общества любителей музыкального и драматического искусств [13, с. 23].

Видными фигурами в сфере музыкального образования рубежа XIX–XX веков были Ф.В. Ростиславин и П.Ю. Гефле. Оба они не менее 20 лет преподавали в Мужской классической гимназии, Александровском реальном училище, Мариинской женской гимназии.

Фирс Васильевич Ростиславин, бывший регент семинарского и архиерейского хоров, чиновник 10 класса, начал вести уроки по пению в мужской гимназии с 1882 года. Он преподавал во всех классах и был руководителем церковного хора. В 1890-е годы Ростиславин уже имел чин надворного советника. Его служба в мужской гимназии продолжалась до 1907–1908 учебного года [21, с. 10–11].

Павел Юлианович Гефле также начал преподавательскую деятельность не позднее 1882 года (вероятно – как учитель музыки Александровского реального училища) и продолжал ее по 1904–1905 учебный год. Известно, что образование он получил за границей и имел «серебряную медаль с надписью “За усердие” для ношения на груди на Станиславской ленте» [21, с. 12–13]. Гефле был активным членом учрежденного в 1879 году вологодского «Общества любителей музыкального и драматического искусства». Он возглавил оркестр, составил из дворян-любителей несколько ансамблей – квартеты и трио. В 1895 году Гефле стал председателем обновленного «Общества любителей...» и вновь взял на себя руководство любительским оркестром [16, с. 116–117].

Разумеется, во второй половине XIX и начале XX столетия в Вологде продолжали работать частные учителя музыки. Некоторые из них были выпускниками консерваторий Санкт-Петербурга, Москвы, Киева.

В 1891 года в губернском центре была предпринята попытка открытия музыкальных классов – пения под руководством С.А. Згоржельской и «музыки на фортепиано» под руководством А.А. Венской. Месячная плата за обучение составляла 5 рублей, полугодовая – 20 рублей. С.А. Згоржельская, супруга преподавателя математики мужской гимназии, не только занималась преподаванием, но и активно выступала как певица. Упоминания о ней часто встречаются в вологодских газетах конца 1880-х – начала 1890-х годов. О Венской известно лишь то, что она была выпускницей Московской консерватории [14, с. 103].

Вероятно, классы Згоржельской и Венской просуществовали недолго. Подлинным началом систематического музыкального образования в Вологде стало открытие в 1919 году Народной музыкальной школы. С момента ее основания ведут свою историю Вологодский областной колледж искусств (в 1920-е – начале 1930-х – Вологодский музыкальный техникум, с 1936 – Вологодское музыкальное училище и Детская музы-

кальная школа № 1. Появление этого учебного заведения, нацеленного на подготовку музыкантов-профессионалов, знаменует *следующий этап* развития музыкальной культуры Вологды.

Народная музыкальная школа была открыта благодаря усилиям пяти музыкантов: скрипача И.Г. Гинецинского, пианистки Л.В. Сокольской, виолончелиста А.Е. Гейльперина, пианиста и теоретика Н.А. Галкина, певца П.А. Вронского. Все они с революционным пылом и энергией молодости погрузились в педагогическую деятельность и включились в концертную жизнь – выступали на митингах-концертах, собраниях, сборных пунктах Красной Армии. Контингент первых учащихся Народной музыкальной школы и, в дальнейшем, техникума включал учеников общеобразовательных школ, служащих, представителей интеллигенции. С годами, особенно в 1930-е годы, увеличивалось число «пролетарского элемента» – рабочих и жителей села.

В 1920–1930-е годы музыкальный техникум был единственным профессиональным музыкальным учреждением в городе. Его роль в культурной жизни областного центра не ограничивалась решением образовательных задач: в довоенный период он стал центром музыкального просвещения и концертной жизни Вологды.

Несмотря на то что значение Вологодского музыкального техникума оценивалось современниками очень высоко, первые годы его существования были нелегкими. Техникум постоянно испытывал финансовые трудности, однако продолжал развиваться, набирать квалифицированные кадры, открывать новые отделения.

В первые годы существования учебного заведения образование можно было получить только по классам фортепиано, скрипки, виолончели и сольного пения. В 1925–1926 учебном году было запланировано открытие двух новых отделений – народных инструментов и духовой музыки (оба – в объеме музыкальной школы первой ступени). Осенью 1929 года открылся класс гармонике «в виде специального класса на курсах общего музыкального образования для взрослых..., – куда имеют доступ не только рабочая молодежь, но и взрослые рабочие, не имеющие абсолютно никакой музыкальной подготовки, но обладающие элементарным музыкальным слухом» [12].

Сохранились количественные данные по приему в техникум за разные годы. Например, в 1926 году «в осенний прием в музыкальный техникум вновь принято 70 человек из них: 28 по курсу общего музыкального образования, 32 – по специальным классам и 10 человек – в подготовительную группу» [18].

С 1930-го года в музыкальном техникуме существовали два отдела. Первый – вновь созданный Инструкторско-педагогический отдел – был

нацелен на подготовку «массовых музыкальных работников для детучреждений, школ соцвоса и клубов, педагогических музшкол и рабочих музыкальных курсов». Второй – организационно-исполнительский – готовил музыкантов по специальностям фортепиано, скрипки, виолончели, сольного пения. Был открыт прием заявлений на рабочие музыкальные курсы для взрослых, «имеющих целью дать музыкальное воспитание и подготовку по специальностям игры на инструментах для поступления в Музтехникум». В задачи рабочих курсов также входила подготовка «музыкального актива для самостоятельной работы в клубах» [19].

Важной вехой в истории учебного заведения стал его переход в статус краевого. В 1933 году выпускники техникума были впервые направлены на работу в различные районы Северного края – Котлас, Архангельск, Сыктывкар, Онегу.

Чрезвычайно велик вклад преподавателей и учащихся музыкального техникума в концертную жизнь Вологды. По сведениям Э.А. Кирилловой, коллективы и солисты училища ежегодно проводили до ста концертов в районах области, на предприятиях, в воинских частях [17, с. 24]. Отчетные концерты музыкального техникума/училища становились культурным событием городского уровня. В 1921, 1926–1927 и 1934 годах предпринималась попытка проведения Исторических концертов. В 1927 году серией концертов было отмечено столетие со дня смерти Бетховена. В 1930-е годы под руководством руководителя оперного класса Д.М. Мусиной было поставлено несколько опер: «Служанка-госпожа» Дж. Перголези, «Царская невеста» Н.А. Римского-Корсакова, «Русалка» А.С. Даргомыжского.

Успешную деятельность училища прервала война. В июле 1941 года оно было закрыто, а его здание передано под госпиталь.

Вторую половину XX столетия можно считать *периодом расцвета* музыкального образования в Вологде. В городе одновременно работали музыкальное и музыкально-педагогическое училище, музыкально-педагогический факультет Педагогического института (до 1995), а затем университета, открылись четыре новые музыкальные школы.

Музыкальное училище возобновило работу в сентябре 1945 года: «12 педагогов и 47 учащихся вступили в первый послевоенный учебный год» [17, с. 30]. Подготовка велась по шести специальностям: фортепиано, струнные, духовые и народные инструменты, хоровое дирижирование и вокальное искусство. В 1964 году открылось теоретическое отделение, в начале 1970-х – отделение народного хора. XXI век училище встретило как успешное и динамично развивающееся учреждение, в 2006 году ему был присвоен статус колледжа. Были открыты новые, отвечающие запросам времени, специальности: музыкальное искусство эстрады, музыкальное звукооператорское мастерство, актер-

ское искусство. Творческие коллективы училища/колледжа – духовой оркестр, эстрадный оркестр, оркестр народных инструментов, академический и народный хоры – продолжают традиции многолетней концертной деятельности учебного заведения.

В 1947 году в Вологде открылось музыкально-педагогическое училище. На каждом его курсе училось по 30 человек, выпускников распределяли на работу по всему Советскому Союзу. По воспоминаниям бывших преподавателей и студентов, в 1950–1960-е годы концерты музыкально-педагогического училища по масштабу и сложности не уступали концертам музыкального училища. Оркестр народных инструментов состоял более чем из ста исполнителей, ансамбль баянов – более чем из пятидесяти музыкантов. Была прекрасно поставлена вокально-хоровая работа: славились хор, вокальные ансамбли, солисты. Немало слушателей собирали «Камерные вечера»; под руководством преподавателя вокала А.Г. Яранцевой была осуществлена постановка детской оперы «Маша и медведь» [4, с. 75].

Статус музыкального образования в городе был настолько высок, что в 1976 году было принято решение об организации в Вологодском государственном педагогическом институте музыкального факультета. Поначалу это было отделение филологического факультета, а с 1978 года – самостоятельный факультет, первый музыкально-педагогический факультет на Северо-Западе Советского Союза.

Сорокалетняя история музыкально-педагогического факультета подробно проанализирована С.В. Блиновой [3]. Контингент преподавателей составили выпускники высших музыкальных учебных заведений Москвы, Ленинграда, Петрозаводска, Свердловска, Воронежа, Уфы, Нижнего Новгорода и других. В 1990-е годы на каждом курсе обучалось по 50 студентов дневного и 25 – заочного отделения, в начале 2000-х годов функционировали четыре кафедры – пения и методики музыкального образования, теории и истории музыки, музыкальных инструментов, этномузыкологии. Кафедру теории и истории музыки долгие годы возглавлял М.Ш. Бонфельд – доктор искусствоведения, профессор, музыковед с мировым именем, автор трудов по анализу музыкальных произведений, полифонии, музыкальной эстетике, истории музыки. В течение 30 лет класс фортепиано вела профессор И.А. Богомолова – солистка филармонии, одна из лучших пианисток Северо-Запада. Фольклорное движение Вологодчины возглавляет кандидат искусствоведения, профессор, заслуженный работник культуры Г.П. Парадовская, доцент М.Р. Гоголин является председателем Вологодского отделения Союза композиторов России. Концертная, научная, просветительская, публицистическая, музыкально-общественная деятельность преподавателей, студентов и выпускников факультета в немалой мере способствовала повышению культурного имиджа Вологодской области.

Таким образом, в истории музыкального образования Вологды можно выделить четыре этапа: любительский – с конца XVIII до середины XIX века, пореформенный – вторую половину XIX – начало XX века, советский довоенный (1917–1941) и послевоенный (с 1945 года по настоящее время) периоды. Каждый из них имел свои особенности, но в их последовательности неизменно ощущалось движение вперед. К сожалению, сегодня мы являемся свидетелями постепенного угасания роли профессионального музыкального образования. Сократился контингент учащихся Вологодского областного колледжа искусств. Практически не функционирует музыкальное отделение педагогического колледжа. Музыкально-педагогический факультет, не дожив трех лет до своего столетия, трансформировался в отделение: сначала – факультета иностранных языков, культуры и искусств, а затем, после кардинальной реорганизации вуза – Института культуры и туризма Вологодского государственного университета. Между тем, область все острее испытывает нехватку квалифицированных кадров в сфере музыкального образования. Изменит ли ситуацию, покажет время.

1. Адрес-календарь Вологодской губернии на 1887 г. Вологда: изд-е Волог. губ. типографии, 1886. 91 с.

2. *Андреевский Л.* Очерк крупного крепостного хозяйства на Севере XIX века. Вологда, б.и., 1922 [Электронный ресурс]. URL: https://www.booksite.ru/usadba_new/nicol/2_31.htm (дата обращения: 25.02.2019).

3. *Блинова С.В.* Страницы истории музыкально-педагогического факультета Вологодского государственного педагогического университета // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. Вологда: ВоГУ. 2018. № 1 (8). С. 92–96.

4. *Блинова С.В., Персиянцева А.О.* Из истории Вологодского музыкально-педагогического училища // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 73–78.

5. Вологодские губернские ведомости. 1855. № 28. 9 июля.

6. Вологодские губернские ведомости. 1859. № 49. 5 декабря.

7. Вологодские губернские ведомости. 1860. № 31. 30 июля.

8. Вологодские губернские ведомости. 1863. № 2. 12 января.

9. Вологодские губернские ведомости. 1863. № 13. 30 марта.

10. Вологодские губернские ведомости. 1864. № 24. 13 июня.

11. Вологодские губернские ведомости. 1887. № 50. 11 декабря.

12. *Гинецинский И.* Гармоника – проводник музыкальной культуры // Красный Север. 1929. № 132. 12 июня.

13. *Долгушина М.Г.* Вологодские меломаны середины XIX века // Академик Императорской Академии художеств Платон Семенович Тюрин и культура Вологодского края XIX века. Вологда: ВОУНБ им. И.В. Бабушкина, 2017. С. 21–25.

14. *Долгушина М.Г.* Выпускники Московской консерватории в Вологде // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня осно-

вания): Материалы всероссийской конференции. М.: НИЦ «Московская консерватория», 2016. С. 103–110.

15. Долгушина М.Г. Из истории музыкального образования в Вологде второй половины XIX века: учебные заведения и их роль в концертной жизни города // История музыкального образования и современность: фундаментальный и прикладной аспекты. Екатеринбург; Пермь: УГК–ПППУ, 2011. С. 121–125.

16. Долгушина М.Г. Общество любителей музыкального и драматического искусств и его вклад в культурную жизнь Вологды конца XIX века // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2 (55). Том 2. С. 115–119.

17. Кириллова Э.А. Вологодский музыкальный колледж. Вологда: б.и., 2008. 304 с.

18. Красный север. 1926. № 211. 16 сентября.

19. Красный Север. 1930. № 167. 27 июля.

20. Музыкальная культура Вологды в XIX веке: учебно-методическое пособие / сост. М.Г. Долгушина. Вологда: ВоГУ, 2017. 48 с.

21. Отчет о состоянии Вологодской гимназии за 1890-91 учебный год / сост. В.И. Тузовым. Вологда: Типография Вологодскаго Губернскаго Правления, 1891. 51 с.

22. Памятная книжка Вологодской губернии на 1862 и 1863 г. Вып. 1. Вологда, 1863. 171 с.

Л.К. Шабалина

Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского

ПОДВИЖНИК МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИВАН АЛЕКСАНДРОВИЧ ЛЯПУСТИН (ГОДЫ КОНСЕРВАТОРСКОГО ОБУЧЕНИЯ)

Есть два города в России и два музыкальных учебных заведения – Алапаевская детская школа искусств имени П.И. Чайковского и Вологодский областной колледж искусств, где не надо объяснять, кем был для них Иван Александрович Ляпустин (1908, Петергоф – 2000, Вологда). Для этих учебных заведений и для культуры этих городов он сумел сделать много ценного и ныне сохраняющего свое значение.

В Алапаевске с любовью и благодарностью вспоминают о первом директоре музыкальной школы, возглавившем, а по существу, «с нуля» ее создавшем [1, с. 109]. Свою музыкально-воспитательную деятельность Ляпустин начал с руководства школьными хорами. В 1929–1931 годах он обучался на инструкторско-педагогическом отделении музыкального техникума города Молотова (ныне Пермский областной колледж искусств). В 1935 году, в 27-летнем возрасте, он стал основоположником музыкального учебного заведения в Алапаевске – городе, где в 1849–1850 годах немногим более года прожил Петр Ильич Чайковский перед отъездом в Петербург и разлукой с родными.

Молодой директор добился перевода школы в здание, в котором жила семья начальника Алапаевского завода и горного округа Ильи Петровича Чайковского [1, с. 110]. В этом доме, одухотворенном памятью о детских фортепианных занятиях и импровизациях его 9-летнего сына, впоследствии – величайшего композитора России и мира, благодаря Ляпустину снова зазвучала музыка. Юные ученики школы получили ни с чем не сравнимый подарок – учиться музыке в доме Чайковского, впитывая в себя ощущение благоговения перед магией его музыкальных творений, многие истоки которых, возможно, зародились здесь, в отчем доме композитора, в атмосфере любви и доверия, царивших в родительской семье [15].

Период директорства Ляпустина в Алапаевске прервался в 1939 году. Между окончанием данного этапа его жизни и началом работы в Вологодском музыкальном училище прошло восемь лет. В Вологду И.А. Ляпустин приехал из Алапаевска в 1947 году, получив к тому времени высшее музыкальное образование в Уральской консерватории (тогда она именовалась Свердловской, по названию Екатеринбурга в 1924–1991 годах).

В развитие Вологодского училища, как об этом пишут историки музыкальной культуры города, Ляпустин внес весомый вклад, взяв на себя разработку и постановку преподавания всего цикла музыкально-теоретических дисциплин [7; 8]. В 1955 году он стал заведующим учебной частью училища, в 1964 году – одним из основателей отделения теории музыки. Его заслуги в профессиональном росте учебного заведения и совершенствовании музыкаведческой подготовки студентов Вологодского училища были заслуженно оценены музыкантами и руководством города.

Почти неизвестными до настоящего времени оставались годы жизни и консерваторского обучения Ляпустина в Свердловской консерватории, чем и обусловлено появление настоящей статьи. Студенческая его жизнь длилась недолго, с 1939 по 1943 годы, но за время учебы в консерватории он получил высшее образование, позволившее ему решить сложную задачу обеспечения музыкально-теоретической подготовки учащихся в Вологодском училище.

В 1939 году директор алапаевской музыкальной школы направляется учиться в областной центр – Свердловск, где пятью годами ранее (в 1934 году) была открыта первая в регионе Урал – Сибирь – Дальний Восток Свердловская государственная консерватория (СГК). В 1945 году, в связи с организацией национальных отделений для представителей народностей Урала и Сибири, она будет переименована в Уральскую государственную консерваторию (УГК).

В хронике формирования в СГК новых специальностей историко-теоретическое отделение не было первым. Консерватория начала рабо-

ту с подготовки исполнителей. В 1935 году открылись отделение композиции и отделение музыкального воспитания, которое по инициативе преподававшей в вузе О.А. Апраксиной стало с 1938 года музыкально-педагогическим [1, с. 143] Историко-теоретическое отделение (ИТО) появилось в 1936 году. С этого момента в масштабе огромного Урало-Сибирского региона начинается подготовка специалистов с высшим музыкально-педагогическим образованием.

Из приказа директора Свердловской консерватории, композитора и пианиста Маркиана Петровича Фролова об открытии в вузе ИТО можно узнать, как комплектовалась первая группа музыковедов. Этот приказ от 25 июня 1936 года имеет три параграфа:

«§1. Организовать за счет перераспределения обучающихся студентов внутри вуза историко-теоретическое отделение.

§ 2. Зачислить на ИТО с условием прохождения коллоквиума в осеннюю приемную сессию на общих основаниях т.т. Попову, Порску и Незнаева.

§ 3. Рекомендовать студентам СГК Деревянных-Введенской, Пига-лову, Юстлу, Ржанниковой и Праховой пройти коллоквиум по историко-теоретической специальности в осеннюю приемную сессию» [9].

На ИТО перешли пять студентов: пианист Е. Незнаев, скрипач В. Юстл, пианистка Е. Попова (совмещавшая фортепианное отделение с ИТО), вокалист Б. Порска и студентка музыкально-педагогического отделения В. Прахова. Для них организовали сначала подготовительное отделение, а первокурсниками ИТО они стали с 1937 года. Через год к ним присоединился баянист В. Горохов, выпускник училища из города Иваново.

С 1938 года отделения в консерваториях страны получили статус факультетов. В том же 1938 году в СГК была организована кафедра композиции, теории и истории музыки, заведующим которой стал М.П. Фролов [4, с. 10]. «Первые студенты историко-теоретического факультета уже были тогда второкурсниками, а новый курс музыковедов не удавалось сформировать в течение двух лет» [16, с. 26].

В 1939 году в консерватории состоялся первый выпуск, совпавший со столетием со дня рождения М.П. Мусоргского, и уральскому вузу было присвоено имя великого реформатора музыкального искусства. Это подняло престиж консерватории. Кроме того, весной 1939 года в Свердловске открылось отделение Союза композиторов. С этого года, знаменательного для культуры города, и началось обучение Ляпустина на историко-теоретическом факультете (ИТФ) консерватории.

Поступив в СГК на четвертый год существования в вузе музыкально-педагогической специальности, он оказался первым абитуриентом, сразу принятым именно на историко-теоретический факультет [10]. До этого, да и позднее, студенты-музыковеды появлялись на факульте-

те в порядке перевода с различных исполнительских специальностей. В средних музыкально-учебных заведениях историко-теоретические отделения тогда отсутствовали.

В одной группе с Ляпутиным оказались еще два воспитанника училища из города Молотова (Перми). Переведенными с других специальностей были духовик Н. Гребенщиков и скрипач Е. Кузьмин. Кроме того, занятия на ИТФ начал посещать Б. Манжора, тромбонист из Свердловского училища (впоследствии музыковедческая специальность стала для него основной). В 1940 году в группу перевелась с вокального отделения дочь композитора В.Н. Трамбицкого – И.В. Трамбицкая (музыковед-историк) и З. Чернавина, переведенная с музыкально-педагогического факультета.

Коллектив преподавателей, которые вели тогда на ИТФ специальные дисциплины, составляли выпускники Московской, Ленинградской (Санкт-Петербургской), Киевской консерваторий. Представителями Петербургской школы являлись композиторы М.П. Фролов (учился у С.С. Богатырева и в Киеве у Р.М. Глиэра), В.Н. Трамбицкий (занимался с В.П. Калафати), старейший теоретик города Ю.М. Словцов (один из учеников Н.А. Римского-Корсакова), специалист по истории русской музыки А.Г. Корсунская (аспирантка А.В. Оссовского). Выпускниками Московской консерватории были композиторы О.К. Эйгес (в аспирантуре он занимался с Н.С. Жилиевым, а после его кончины – с А.Н. Александровым) и В.И. Щелоков (учился у А.В. Александрова и А.Н. Александрова), а также музыковеды – теоретик Ю.Б. Леттецкий (ученик Л.А. Мазеля) и историк И.Б. Мацкевич (ученица М.С. Пекелиса). Киевлянин В.Д. Рузинов обучался у Б.Н. Лятошинского и В.А. Золотарева. В основном они были приняты в штат в связи с открытием историко-теоретического отделения. Приехавшему ранее, в 1935 году, Ю.Б. Леттецкому на ИТО «был поручен основной цикл теоретических дисциплин – гармония, полифония, сольфеджио и анализ музыкальных форм» [4, с. 9]

С первого же семестра Ляпустин входит в число лучших студентов, его фамилия упоминается во всех перечнях отличников консерватории. С момента приезда в Свердловск он начинает работать – преподает сольфеджио в музыкальном училище имени П.И. Чайковского. Это оказалось существенным подспорьем для жизни, особенно с октября 1940 года, когда изменилась к худшему ситуация в отношении финансовой стороны обучения: вышло Постановление СНК СССР «**Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и в высших учебных заведениях СССР**». Самая высокая плата была назначена за обучение в художественных учебных заведениях (500 руб. в год). «Стипендии, не снимавшие оплаты, назначались только студентам с повышенной успеваемостью. В их числе неиз-

менно присутствовали музыковеды Е. Попова, В. Прахова, Б. Порска, И. Ляпустин» [16, с. 27]. В последний предвоенный учебный год Ляпустин окончил II курс консерватории.

Переводные и выпускные экзамены второкурсника И.А. Ляпустина завершались летом 1941 года, когда уже началась Великая отечественная война. Ситуация оказалась настолько напряженной, что даже на далеком Урале срочно организовали службу противовоздушной обороны. В состав группы ПВО по защите здания консерватории входил и студент Ляпустин [16, с. 29].

Консерватория, бывшая одним из немногих тыловых музыкальных вузов страны, приняла в свой состав эвакуированных преподавателей и студентов Московской, Ленинградской, Одесской, Минской консерваторий, членов правления Союза композиторов из Москвы. В полном составе вошел в структуру СГК коллектив Киевской консерватории, а ее директор, пианист А.М. Луфер, возглавил оба вуза [4, с. 13].

Первые эвакуированные музыканты появились в Свердловске в начале июля 1941 года; к осени прибыла большая группа москвичей. Среди них преобладали композиторы, но они занимались и с теоретиками. «В.Я. Шебалин и Б.С. Шехтер вели класс сочинения, К.Р. Эйгес – курс полифонии. По дополнительно введенным предметам Р.М. Глиэр руководил семинаром по полифонии у русских композиторов, Д.Б. Кабалевский и В.А. Белый – семинаром по изучению произведений советских композиторов, А.М. Веприк вел факультативный курс чтения оркестровых и хоровых партитур» [4, с. 14].

Из специалистов в области теории музыки одними из первых в Свердловске начали преподавать В.А. Цуккерман, читавший курс анализа музыкальных произведений, и известный полифонист С.С. Богатырев (до октября 1941 года он возглавлял Харьковскую консерваторию). В начале 1942 года в Свердловск «приехал Л.А. Мазель и принял специальный курс гармонии от своего ученика Ю.Б. Леттецкого, мобилизованного на фронт» [4, с. 14].

Цуккерман оставил наиболее теплые воспоминания о себе у студентов Свердловской консерватории. Из членов Московского отделения Союза композиторов чаще других вспоминали В.Я. Шебалина. В частности, Ляпустин говорил о том, что получил у него очень полезные советы по композиции [1, с. 111].

Благодаря музыковедам-историкам из Москвы и Ленинграда в организационной структуре Свердловской консерватории произошли важные изменения. В 1942 году М.С. Пекелис добился автономии для кафедры истории музыки и с 26 сентября 1942 года стал ее первым заведующим. В состав кафедры вошли киевлянин А.А. Гозенпуд (курс истории эстетических учений), москвичи Д.В. Житомирский (опубликовавший позднее

воспоминания о жизни музыкантов в эвакуации в Свердловске) [5], а также – Б.С. Штейнпресс, Е.С. Берлянд (Берлянд-Черная) и педагоги СГК – А.Г. Корсунская и И.Б. Мацкевич [12]. Б.С. Штейнпресс в 1941 году инициировал в Свердловском музыкальном училище открытие отделения теории музыки и композиции [3, с. 94]. В 1943 году в Свердловской консерватории появился М.С. Друскин и сразу заменил уехавшего М.С. Пекелиса как заведующий кафедрой истории музыки [13].

Таким образом, в тяжелейших условиях полуголодной жизни, стесненного быта, многочисленных обязанностей, вызванных военным положением¹, студенты СГК получили уникальную возможность заниматься у выдающихся педагогов – профессоров сразу нескольких отечественных консерваторий. Благодаря введению дополнительных предметов процесс обучения в эти годы приобрел интенсивность, которой не было ни до войны, ни в послевоенное время. Это касалось всех специальностей вуза: исполнительских, музыковедческой, композиторской. Глубокие и разносторонние знания, полученные И.А. Ляпустиным в консерватории, дали ему возможность самостоятельно разработать и поставить на должный уровень преподавание дисциплин музыкально-теоретического цикла в открывшемся после обусловленной военным лихолетьем «паузы» Вологодском музыкальном училище.

Государственные экзамены первого выпуска студентов историко-теоретического факультета СГК прошли в 1942 году под председательством доктора искусствоведения, профессора В.Я. Шебалина. Обнаружить перечень этих экзаменов не удалось, вопрос о том, защищались ли выпускниками дипломные работы, остался открытым. По сведениям из устных источников, «такие квалификационные работы писались, но процедура защиты отсутствовала» [16, с. 30].

И.А. Ляпустин окончил вуз в следующем, 1943 году. К выпускным экзаменам он подготовился осенью, для него сделали исключение, досрочно приняв государственные экзамены в неурочное время. В тексте приказа по поводу его выпуска сказано: «Студента историко-теоретического факультета товарища Ляпустина И.А., сдавшего госэкзамены, считать окончившим СГК» [6].

В перечне первых выпускников историко-теоретического факультета Свердловской консерватории военных лет Ляпустин стал восьмым и предпоследним. Одни студенты погибли, другие окончили вуз в послевоенное время, некоторые исчезли из списков по неясным причинам.

¹ Количество общественных обязанностей, вызванных нуждами военного времени, намного увеличилось и у преподавателей, и у студентов СГК. Среди них были, например, ночные дежурства по охране порядка в общежитии и в учебном здании консерватории. Здесь по началом Фролова не раз дежурил и Ляпустин. Однако позже он был освобожден от подобных обязанностей в связи с начавшейся тяжелой болезнью (туберкулез). Опасное заболевание вынудило его ускорить процесс обучения и завершения высшего образования.

Несмотря на тяжелую болезнь, Ляпустин проявил свойственные ему мужество и упорство и завершил свое образование. Сразу после экзаменов он был направлен на лечение в специальный санаторий.

После выписки из санатория музыкант вернулся в Алапаевск и приступил к работе: возглавил хоровую капеллу «Металлург», преподавал в музыкальной школе. По окончании 1946–1947 учебного года он покинул суровый Урал и переселился в Вологду, где продолжил свою трудовую деятельность в качестве преподавателя музыкального училища [1, с. 111–112].

Сегодня, спустя многие годы, можно считать, что среди выпускников историко-теоретического факультета Уральской консерватории, поступивших в вуз в довоенное время и окончивших его в военные годы, наиболее успешно сложились профессиональные судьбы двух музыковедов. Одним из них была выпускница 1942 года Екатерина Викторовна Попова (Майбурова), которая еще в Свердловске поступила в аспирантуру к доктору искусствоведения М.С. Друскину, возглавившему в 1943 году кафедру истории музыки СГК и в 1947 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Музыкальная культура дореволюционного Среднего Урала» [6, с. 162]. С 1953 года она трудилась в Киевской консерватории, была заведующей кафедрой истории русской музыки, деканом факультета, профессором [6, с. 163–164].

Другим примером многолетней и плодотворной профессиональной деятельности является трудовая биография Ивана Александровича Ляпустина. Он не был ни кандидатом наук, ни профессором, но являлся отличным организатором и педагогом.

Как основатель музыкальной школы в городе Алапаевске, он был приглашен на 50-летие школы и побывал в городе своей молодости в 1985 году [1, с. 108]. В Вологде Ляпустин воспитал несколько поколений преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, которые с благодарностью вспоминают своего учителя, о чем не раз писала Э.А. Кириллова, историк училища и музыкальной культуры Вологды [7; 8].

После тщательного изучения архивов Уральской консерватории появились публикации, отражающие годы вузовского обучения Ивана Александровича Ляпустина, проходившего в 1939–1943 годах, в предвоенное и военное время. В результате имя одного из самых достойных выпускников консерватории стало известно новым поколениям педагогов и студентов и приобрело уважение, которого по праву заслуживает многолетняя деятельность этого благородного труженика, истинного подвижника музыкального образования.

1. *Адищев В.И.* О.А. Апраксина и становление высшего музыкально-педагогического образования на Урале // Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории. Вып. 14: Музыкальная наука и образование на

Урале: к 80-летию историко-теоретического отделения Уральской консерватории: сб. статей / отв. ред. А.Г. Коробова; Уральская гос. консерватория им. М.П. Мусоргского. Екатеринбург, УГК, 2018. С. 41–47.

2. *Архипова Л.В.* Иван Александрович Ляпустин (1908–2000) // Фроловские всероссийские педагогические чтения «Наша история» / отв. ред. В.В. Чепракова. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2016. С. 108–112.

3. *Винкевич И.В., Иванчук Н.Н., Полоцкая Е.Е., Шабалина Л.К.* Первое музыкальное училище Урала / под общ. ред. Л.К. Шабалиной. Екатеринбург: Сократ, 2012. 264 с.

4. *Евдокимова Н.К.* Преподаватели историко-теоретического отделения Свердловской / Уральской консерватории в 1936–1946 годах // Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории. Вып. 14: Музыкальная наука и образование на Урале: к 80-летию историко-теоретического отделения Уральской консерватории: сб. статей / отв. ред. А.Г. Коробова; Уральская гос. консерватория им. М.П. Мусоргского. Екатеринбург, УГК, 2018. С. 8–22.

5. *Житомирский Д.В.* Время войны. Музыкальная академия. 1994. № 3. С. 62–68.

6. *Зинькевич Е.С., Серебрякова Л.А.* Екатерина Викторовна Майбурова (Попова) / Уральская государственная консерватория имени М.П. Мусоргского: 75 лет истории // глав. ред. Е.Н. Федорович. Екатеринбург: УГК им. М.П. Мусоргского, 2009. С. 162–164.

7. *Кириллова Э.А.* Вологодское музыкальное училище. Вологда: ТОО «Красный Север», 1994. 120 с.

8. Вологодский музыкальный колледж: к 90-летию открытия Вологодской народной музыкальной школы / Э.А. Кириллова; ред. Е. Черненко. Вологда: [б. и.], 2008. 383 с.

9. Приказ № 341 от 25.06 1936 года // Книга приказов СГК за 1936 год / Екатеринбург: Архив УГК им. М.П. Мусоргского.

10. Приказ № 213 от 07.09 1939 года // Книга приказов СГК за 1939 год / Екатеринбург: Архив УГК им. М.П. Мусоргского.

11. Приказ № 433 от 18.02 1942 года // Книга приказов по СГК за 1942 год / Екатеринбург: Архив УГК им. М.П. Мусоргского.

12. Приказ № 726 от 26.09 1942 года // Книга приказов по СГК за 1942 год / Екатеринбург: Архив УГК им. М.П. Мусоргского.

13. Приказ № 1030 от 30.09 1943 года // Книга приказов по СГК за 1943 год / Екатеринбург: Архив УГК им. М.П. Мусоргского.

14. Приказ № 1062 от 04.11 1943 года // Книга приказов по СГК за 1943 год / Екатеринбург: Архив УГК им. М.П. Мусоргского.

15. *Шабалина Л.К.* Алапаевск и его роль в творческой биографии П.И. Чайковского // Чайковский и XXI век: диалоги во времени и пространстве: материалы международной научной конференции / ред.-сост. А.В. Комаров. СПб.: Композитор, 2017. С. 234–245.

16. *Шабалина Л.К.* Первое поколение студентов историко-теоретического отделения Уральской консерватории Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории. Вып. 14: Музыкальная наука и образование на Урале: к 80-летию историко-теоретического отделения Уральской консерватории: сб. статей / отв. ред. А.Г. Коробова; Уральская гос. консерватория им. М.П. Мусоргского. Екатеринбург, УГК, 2018. С. 8–22.

О.А. Струментова, Е.А. Рыськина, Т.Ю. Гализина

Детская музыкальная школа № 1 города Вологды

ПЕРВАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА В ВОЛОГДЕ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ

В 2019 году музыкальной школе № 1 города Вологды исполняется 100 лет. Это старейшее музыкальное учебное заведение в областном центре, его истоки восходят к организованной в 1919 году при Пролетарском университете Народной музыкальной школе, положившей начало сразу двум образовательным учреждениям – детской музыкальной школе и музыкальному техникуму, впоследствии – музыкальному училищу, ныне – областному колледжу искусств.

В настоящей работе предпринята попытка выявить и систематизировать посвященные школе публикации в средствах массовой информации за первый год ее существования и за год, предшествующий ее столетию.

В 1919 году материалы, посвященные школе, многократно размещала на своих страницах газета «Известия Вологодского губернского комитета Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов» – предшественница современной газеты «Красный Север»¹. 12 марта в ней было дано объявление: «В помещении “Детского сада”, в доме б. духовного училища... открываются классы игры на рояле, скрипке и виолончели, класс сольного пения (постановки голоса), сольфеджио, элементарной теории и истории музыки, а также класс камерного ансамбля... Обучение в школе бесплатное»² [8, с. 4.].

Обстановка в городе на тот момент была очень непростая. Шла гражданская война. Газеты были наполнены вестями с фронтов и объявлениями о мобилизации на борьбу с белогвардейцами. Из книги «Вологда в минувшем тысячелетии» известно, что за период войны Вологда «пережила все трудности, выпадающие на долю прифронтового города. Она была наполнена военными, в чье распоряжение перешли многие гражданские здания. В городе было много мобилизованных в армию, на тыловые работы, беженцев из других регионов страны и прифронтовой полосы, служащих военных интендантств, крестьян-переселенцев... Огромная нагрузка, выпавшая на хозяйственную, транспортную и коммунальную инфраструктуры города, привела к их краху. Бездействовал водопровод, улицы города из-за нехватки керосина не освещались, дороги были разбиты, и ряд улиц города в непогоду представлял собой непроезжее болото» [3, с. 150].

¹ Всего удалось обнаружить 14 публикаций.

² Это здание сохранилось до наших дней, оно находится на улице Сергея Орлова, дом 1.

Школа была официально открыта 1 апреля 1919 года. Первых преподавателей было пять: скрипач И.Г. Гинецинский, пианистка Л.В. Сокальская, виолончелист А.Е. Гейльперин, теоретик Н.А. Галкин, певец П.А. Вронский. Это были совсем молодые люди: супругам Сокальской и Гинециному исполнилось по 26 лет, А.Е. Гейльперину – 24 года. В городе все они были известны как концертирующие музыканты: сохранились сведения об исполнении ими произведений Л. Бетховена, П.И. Чайковского, Э. Грига.

23 марта в газете было размещено объявление о прослушивании в музыкальную школу, назначенное на 25 и 26 марта. Особо отмечалось, что «ввиду громадного количества записавшихся по классу рояля... к испытанию будут допущены лица не младше 14 лет» [9, с. 4.]. А 25 марта появилась первая статья о музыкальной школе, автор которой отмечал: «Не приходится говорить, насколько важным событием является открытие музыкальной школы в культурной жизни г. Вологды. Громадное воспитательное значение музыки все глубже и глубже внедряется в сознание народных масс и широкое распространение музыкального образования в среде трудящихся является в настоящее время одной из неотложных задач органов, ведающих делом народного просвещения» [10, с. 2].

Бесплатное обучение открыло доступ в школу беднейшим слоям населения. Ограничение по возрасту (не моложе 14 лет) можно было обойти, если у ребенка обнаруживалось «особое музыкальное дарование». Принимались как умеющие играть на каком-либо инструменте, так и лица без музыкального образования, обладающие необходимым слухом и способностями.

Итоги первых месяцев работы школы подвел в своей статье ее директор – Илья Григорьевич Гинецинский [6, с. 3]. По его мнению, Народная музыкальная школа должна преследовать двоякую цель: с одной стороны – готовить «работников по музыкальному просвещению народных масс», с другой – «дать возможность получить хотя бы элементарное музыкальное образование тем из трудящихся, кои чувствуют в себе стремление и способности к изучению музыки...». Гинецинский считал основным препятствием в деятельности школы недостаточное количество преподавателей, особенно в классах рояля. Он писал о ее перспективах, сообщал, что в предстоящем учебном году программа будет расширена: откроются младшее и старшее отделение, будут приглашены новые преподаватели. «Тормозом в работе школы» Илья Григорьевич называл отсутствие «достаточного помещения», отмечая, что большинству преподавателей приходится производить занятия с учениками в своих квартирах.

Преподаватели школы продолжали публичную концертную деятельность и привлекали к ней своих учеников. В статье «Вопросы ис-

куства» автор, подписавшийся как Аз³, сообщал: «Не так давно в музыкальной школе при пролетарском университете состоялся второй закрытый ученический вечер, на котором выступали ученики школы по классу преподавателей: Л.В. Сокальской, Н.А. Галкина (рояль), П.А. Вронского (пение), И.Г. Гинецинского (скрипка) и Гальперина (виолончель). Это выступление учащихся показало, что среди них имеются хорошие силы, правда с далеко еще не обработанным материалом, а с другой – убедительно говорило о том, насколько необходима у нас музыкальная школа и сколько есть желающих получить систематическое музыкальное образование» [2, с. 2]. Аз предлагает вслед за музыкальной школой открыть в Вологде и школу драматического искусства. Он с некоторой завистью описывал свои впечатления от концерта музыкальной школы: «Но когда наблюдаешь жизнь музыкальной школы, как она выявляется на концерте, когда видишь любовное, серьезное отношение к делу и преподавателей и учащихся, когда чувствуешь волнение исполнителей и сам как-то незаметно заражаешься специфической нервной атмосферой школы... Школа создавалась в Вологде при самых тяжелых условиях: близости фронта, общей разрухи... Но тем не менее она существует, исполняет свое назначение и зовет в свои приветливо открытые двери всех трудящихся, желающих посвятить себя служению музыкально-вокальному искусству» [2, с. 2].

Третий ученический вечер музыкальной школы проходил уже в присутствии многочисленных слушателей. Устроенный перед рождественскими каникулами концерт являлся своего рода экзаменом для учащихся за второе полугодие 1919 года. Результаты выступления показались автору статьи вполне благоприятными. Однако выражалось недовольство недостаточной «народностью» школы. Автор статьи говорил о необходимости введения хорового пения и игры на «великорусских» инструментах, «которые гораздо популярнее в массах, чем скрипка, виолончель и особенно рояль...» [1, с. 3].

Обратимся к современности. В настоящее время в детской музыкальной школе № 1 обучается около 600 детей, работают фортепианное, вокальное, оркестровое отделение, отделение народных инструментов и теоретических дисциплин. Школа гордится своими учениками, один из самых известных – Валерий Александрович Гаврилин, композитор, заслуженный деятель искусств РСФСР, народный артист РСФСР.

Мы решили проследить, насколько деятельность музыкальной школы освещается в современных средствах массовой информации. За временной отрезок с декабря 2017 по январь 2019 года удалось найти несколько заметок, рассказывающих о жизни школы. Разумеется, XXI

³ Под этим псевдонимом публиковал статьи и рецензии один из преподавателей школы – Н.А. Галкин.

век вносит в жизнь свои коррективы: эти издания, в основном, являются интернет-порталами.

25 декабря 2017 года на новогоднем приеме мэра Вологды С.А. Воропанова был дан старт проекту «Мы – вологжане!». Почетными гостями мероприятия стали ученик 5 класса Рафаэль Петров и его преподаватель, заслуженный работник культуры РФ Сергей Тимофеевич Кузнецов. 25 марта 2018 года появилась заметка об отчетном концерте школы, посвященном Дню работника культуры. Концерт состоялся на сцене Вологодского областного колледжа искусств, в нем принимали участие творческие коллективы и солисты музыкальной школы [7].

20 апреля 2018 года вышла заметка о вологжанях – победителях Международного конкурса исполнителей на духовых и ударных инструментах «Северная рапсодия», среди них были и ученики ДМШ № 1 [11], 4 июня 2018 года был опубликован анонс большого сольного концерта преподавателя музыкальной школы Марины Валерьевны Алексеевой.

24 августа 2018 г. в Вологде в музее «Литература. Искусство. Век XX» состоялось мероприятие «Гаврилин и театр», участниками которого стали ученики музыкальной школы № 1 [3]. В августе также состоялось подведение итогов Общероссийского конкурса «Лучший преподаватель ДШИ». В числе 50 победителей – преподаватель нашей школы Сергей Тимофеевич Кузнецов, а его ученик Рафаэль Петров стал победителем смотра-конкурса.

Средства массовой информации обращаются к концертной и конкурсной жизни школы, освещают победы учеников и преподавателей на конкурсах и фестивалях различного уровня. Таковы статьи о проведении на базе ДМШ № 1 Всероссийского конкурса исследовательских и творческих работа обучающихся «Первые шаги в музыковедение» в ноябре 2018 года [12], о включении Рафаэля Петрова в число стипендиатов благотворительного фонда Владимира Спивакова в декабре 2018 года [5] и другие.

Бережно сохраняя традиции, заложенные основателями первой Народной музыкальной школы в 1919 году, ДМШ № 1 г. Вологды готовится отметить свой столетний юбилей. Сегодня это современное образовательное учреждение, в ней работает коллектив педагогов-единомышленников, готовых помочь детям открыть прекрасный мир искусства. Преподаватели и ученики становятся победителями профессиональных музыкальных конкурсов, достойно представляя Вологду и Вологодскую область на всероссийском и международном уровне. В полной мере оправдываются сказанные 100 лет назад слова: «...Она [школа] существует, исполняет свое назначение и зовет в свои приветливо открытые двери всех..., желающих посвятить себя служению музыкально-вокальному искусству» [2, с. 2].

-
1. А. В музыкальной школе // Красный Север. 1920. 29 января. № 19. С. 3.
 2. Аз. Вопросы искусства. О школе драматического образования в Вологде // Красный Север. 1919. 2 декабря. № 177. С. 2.
 3. Вологда в минувшем тысячелетии. Вологда: Древности Севера, 2004. 239 с.
 4. [Вологодский музей заповедник]. Вологжан познакомили с театральной стороной творчества Валерия Гаврилина [Электронный ресурс]. URL: <http://cultinfo.ru/news/index.php?CODE=of-ologda-acquainted-with-the-theatrical-side-of-gavrilin>
 5. *Евстафеева А.* Стипендию Фонда Спивакова получил талантливый вологжанин [Электронный ресурс]. URL: <https://ологда.рф/news/culture/26631/>
 6. *И.Г. [Гинецинский И.Г.]* О народной музыкальной школе при пролетарском университете // Красный Север. 1919. 3 сентября. № 101. С. 3.
 7. *Кудрякова М.* Юные музыканты поздравили с профессиональным праздником работников культуры Вологды [Электронный ресурс]. URL: <http://vologda.ru/news/culture/17191/>
 8. Народная музыкальная школа // Известия Вологодского губернского комитета Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1919. 12 марта. № 57. С. 4.
 9. Народная музыкальная школа // Известия Вологодского губернского комитета Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1919. 23 марта. № 65. С. 4.
 10. Народная музыкальная школа // Известия Вологодского губернского комитета Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1919. 25 марта. № 66. С. 2.
 11. [Редакция cultinfo.ru] 9 первых мест взяли вологжане на конкурсе «Северная рапсодия» [Электронный ресурс]. URL: <http://cultinfo.ru/news/2018/4/9-first-places-was-taken-by-the-people-at-the-comp>.
 12. *Шабалова Е.* Первые шаги в музыковедении сделают юные ценители искусства в Вологде [Электронный ресурс]. URL: <https://ологда.рф/news/culture/25762/>.

ИСТОРИЯ ФОРТЕПИАННОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВЕЛИКОУСТЮГСКОЙ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Великоустюгская детская школа искусств занимает особое место в культурной жизни Великого Устюга. Это большой современный центр внешкольного образования, известный в Вологодской области и России, достойно встречающий серьезные многолюдные семинары педагогов-музыкантов, организующий конкурсы и фестивали маленьких исполнителей.

«Золотой фонд» школы – ведущие педагоги разных специальностей – это ее выпускники. Школа никогда не ограничивалась учебным процессом, а активно влияла на культуру города. Ныне ее коллектив, функционирующий 66-й учебный год, хранит традиции и помнит всех, кто вложил свой труд в рост учебного заведения. Главной задачей школы было и остается воспитание в детях любви к музыке, обучение игре на различных музыкальных инструментах, а также искусству пения и танца.

Первая музыкальная школа, именуемая «музыкальные курсы», была открыта в Великом Устюге в 1919 году. Назначение курсов было очень благородным – дать музыкальное образование широким слоям населения Северо-Двинской губернии. Но по ряду причин «музыкальные курсы» просуществовали лишь до 1921 года. После этого в течение долгого времени город оставался без музыкальной школы. Вновь музыкальная школа была открыта 24 августа 1953 года. С этой даты мы и ведем отсчет ее творческой жизни. Приемные испытания проходили 13 сентября. В составе зачисленных оказались 32 человека: по классу фортепиано – 10, скрипки – 4, домры – 6, баяна – 12 человек. Было создано четыре класса.

Коллектив музыкальной школы оказался в центре культурной жизни города. Многие из преподавателей нашли в Великом Устюге приют и возможность творческой реализации.

Первым директором вновь открывшейся в 1953 году музыкальной школы стал Василий Александрович Буличев. Проработав до 1969 года, он основал отделение баяна, долгое время руководил оркестром народных инструментов. Стремясь утвердить статус нового учебного заведения в городе, В.А. Буличев умело подбирал кадры преподавателей, неутомимо организовывал музыкально-просветительские мероприятия.

Если в 1953/1954 учебном году коллектив состоял всего из трех преподавателей (В.А. Буличев, Т.В. Крюкович, Ч.И. Высоцкий), которые обучали 32 учащихся игре на четырех инструментах: фортепиано, скрипке, домре и баяне, то в настоящее время в школе 11 отделений, на кото-

рых работают 55 преподавателя и учатся более 500 учащихся. Создание и развитие отделений было связано с возможностями коллектива, которые складывались в разные годы, и с яркими творческими личностями. У каждого отделения были периоды становления, расцвета, затишья, возрождения. Но неизменно одно – все они являются составляющими одного целого, каждое из отделений своим вкладом в общее дело творит одну общую историю – историю Великоустюгской детской школы искусств.

*История фортепианного отделения
Великоустюгской детской школы искусств*

Фортепианное отделение Великоустюгской ДШИ функционирует со дня основания школы. В общем списке преподавателей отделения начиная с 1953 года значатся 34 человека, в настоящее время на отделении работают 11 преподавателей, а 9 из них являются бывшими выпускниками школы.

За годы существования отделения было сделано 60 выпусков, это 655 учеников, 70 из которых стали музыкантами (то есть примерно каждый 9-й выпускник). Фортепианное отделение с момента первого выпуска учащихся десяткам своих воспитанников дало «путевки» в музыкальные училища Вологды, Череповца, Ярославля, Сыктывкара, Архангельска, Ижевска, Москвы.

Большую роль в формировании традиций и профессиональных основ отделения сыграли его первые преподаватели – Лакомская Татьяна Владимировна, Любимова Елена Сергеевна, Кириллова Элла Андреевна. Их фамилии навсегда вписаны в историю школы 1950-х годов.

Добрую память о себе оставили и преподаватели, работавшие на отделении в 1960-е годы: Грабовская Наталья Николаевна, Токарева Евгения Михайловна, Будкеева Лариса Елиферьевна, Беленькая Антонина Михайловна, Четверухина Тамара Николаевна, Беднягина Наталья Николаевна, Кувакина Ольга Ивановна, Юферицина Наталья Львовна, Кошкова Ольга Борисовна, Суетина Нина Павловна, Березина Ольга Ивановна.

Почти 50 лет на отделении работает Надежда Ивановна Облупина. С 1956 по 2002 год на отделении работала Валентина Александровна Орлова. Человек необыкновенный, эмоциональный, отзывчивый, Валентина Александровна была успешным самостоятельным композитором, прекрасным педагогом и концертмейстером, а с 1976 по 1987 годы – директором школы.

Много сил и таланта отдали школе педагоги старшего поколения, пришедшие в школу в 1970-х годах, – Уварова Татьяна Владимировна, Кочергина Ирина Алексеевна, Панова Татьяна Федоровна, Болдырева Марина Сергеевна, Батакова Марина Борисовна. Последние двое работают в школе и поныне.

В 80–90-х XX века годах в школе появились новые творческие силы. На фортепианном отделении стали преподавать Оншина Надежда Анатольевна, Чернорицкая Елена Владимировна, Колосова Наталья Владимировна, Меледина Елена Витальевна, Ивачева Лидия Николаевна, Третьякова Светлана Александровна, Чечегоева Татьяна Алексеевна.

С 2001 года в школе работает Белоусова Наталья Евгеньевна, с 2002 года – Пашинская Наталья Анатольевна и Попова Екатерина Аркадьевна, с 2006 года – Шехирева Анна Сергеевна. Они достойно продолжают дело своих учителей. Благодаря своему таланту и преданности делу они делают все для того, чтобы музыка всегда радовала и вдохновляла учеников.

В это время отделение вышло на новый уровень концертной и внеклассной работы. Юные пианисты стали выступать с концертами в образовательных учреждениях, детских садах, на предприятиях города и района. За два последних десятилетия заметно активизировалась методическая работа, обогатился и расширился исполняемый детьми репертуар.

Преподаватели фортепианного отделения работают концертмейстерами на всех отделениях школы. Немалая заслуга в выступлениях скрипачей, домристов, балалаечников, духовиков, хореографов принадлежит концертмейстерам: С.А. Третьяковой, А.С. Шехиревой, Е.В. Мелединой, Н.А. Оншиной, Н.А. Пашинской, М.Б. Батаковой, Н.В. Колосовой.

Преподаватели отделения – инициаторы многих мероприятий: творческих встреч, конкурсов, фестивалей. Большой интерес вызывали проведенные на базе нашей школы мастер-классы известных педагогов из Вологды, Череповца и Москвы: И.А. Богомоловой, И.А. Куликовой, Д.А. Карабина, А.Ф. Арзамановой и других.

С первых лет существования отделения его преподаватели и учащиеся ведут активную концертную жизнь. Более 20 наиболее одаренных воспитанников фортепианного отделения были лауреатами и дипломантами зональных, региональных, межрегиональных, областных, всероссийских, международных конкурсов и фестивалей. Это: Третьякова Елена, Коптяева Мария, Панова Ольга, Шорохова Ксения, Третьякова Мария, Рязанцева Татьяна, Шехирева Анна, Копосова Ксения, Притчин Иван, Саковцев Евгений, Силикова Мария, Деревесников Руслан, Перетягина Мария, Волокитина Ксения, Меледина Екатерина, Жерихина Кристина, Обухова Анна, Козулина Светлана, Седелкова Мария и Анна и другие. Они защищали честь школы на конкурсах в Москве, Вологде, Череповце, Коряжме, Соколе, Котласе, Архангельске, Мончегорске, Гатчине, Казани, Туапсе.

В последние годы появились новые формы привлечения детей к непростому труду музыканта. В школе проводится Зональный конкурс «Путь к совершенству», конкурс технического мастерства «Вирту-

оз», фестиваль фортепианных ансамблей и концертмейстерского класса. Ежегодно проходят концерты учащихся по классам (7 концертов в год), где дети могут продемонстрировать свое мастерство сверстникам. В этих концертах, которые проводятся помимо обязательных академических, могут выступать все учащиеся отделения. «Артист года» – это еще одна традиция фортепианного отделения. Самым популярным, активным, многократно выступавшим на сцене юным пианистам в конце года вручают призы, грамоты, и эти ученики дают общий концерт.

Традиционными на отделении стали поездки в разные города с «концертами дружбы». Учащиеся вместе с преподавателями побывали в таких городах, как Котлас, Коряжма, Тарнога, Красноборск, Кадников, Сокол, Тотьма. Интересно сотрудничество пианистов с композитором из Кургана И.А. Парфеновым.

С появлением в нашей жизни электронного фортепиано значительно расширилась возможность выступления на различных концертных площадках города – там, где нет обычного инструмента. Так, на протяжении нескольких лет пианисты выступают на концертах, посвященных Дню города и различным памятным датам. Традиционными являются выступления учащихся и преподавателей на открытии различных мероприятий – как в школе, так и городе. Эти и другие творческие находки преподавателей значительно оживили учебный процесс фортепианного отделения.

Каждый педагог самого многочисленного в школе искусств фортепианного отделения – это творческая личность, и, безусловно, заслуживает о себе отдельных слов. Но у каждого из них есть два главных качества, объединяющие всех, таких разных по возрасту и по судьбе, в одну большую семью, – это преданность своему делу и любовь к детям.

Игра на инструменте – труд непростой. Не каждый учитель может общаться с ребенком на его языке, при этом требовать каких-либо результатов и достигать их. У преподавателей отделения это получается, за что им благодарны и ученики, и их родители.

Нельзя не сказать о тесном сотрудничестве преподавателей отделения нашей школы искусств с Ириной Александровной Богомоловой. Ирина Александровна была талантлива во многом: в сольной карьере, успешных дуэтных и ансамблевых проектах и активной преподавательской деятельности. Ее творческая судьба была неразрывно связана с Вологодской областной государственной филармонией им. В.А. Гаврилина, преподавательская – с кафедрой теории, истории музыки и музыкальных инструментов Вологодского государственного педагогического университета (позже – Вологодского государственного университета) и детской музыкальной школой № 4. Она являлась лауреатом престижных музыкальных состязаний в России, Литве, Италии, Англии, Японии,

членом Общероссийской (Москва) и Международной (Токио) ассоциации фортепианных дуэтов, участником более тридцати международных фестивалей.

Пианистка не раз выступала с концертными программами и в стенах нашей ДШИ. Ирина Александровна вдохновляла поклонников своими новыми концертными программами и высоким исполнительским мастерством. Прекрасный музыкант, она всегда удивляла всех профессиональными познавательными программами. Ирина Александровна играла серьезную музыку – Шопена, Листа, Рахманинова, Шостаковича, но выбирала такие произведения и рассказывала о композиторах и их творчестве такие подробности, чтобы детям было интересно. Она очень любила играть для детей, видеть их восторженные глаза, слышать их вопросы, чувствовать их реакцию.

Ирина Александровна проводила прекрасные мастер-классы с юными пианистами нашей школы. Она не ставила перед собой цель делать из детей профессиональных музыкантов, а стремилась приучать их к хорошей, настоящей музыке. «Дети должны любить музыку» – таким было самое главное кредо учителя. И было очень приятно, когда дети заражались этой страстью.

Неслучайно 19 декабря 2018 года в концертном зале нашей школы состоялся вечер-концерт, посвященный памяти Ирины Александровны Богомоловой. Он прошел в теплой атмосфере, наполненной поклонением замечательной пианистке и педагогу, а также светом, добротой и талантом этой замечательной женщины.

*Руководители (заведующие) фортепианного отделения
и их вклад в развитие и процветание отделения*

Говоря об активной деятельности преподавателей и учащихся фортепианного отделения, нельзя не отметить тех, стоял во главе отделения.

В 1950-е годы отделение возглавляли Лакомская Татьяна Владимировна, Любимова Елена Сергеевна, Кириллова Элла Андреевна. Все они отличались требовательностью и добрым отношением как к своим учащимся, так и к коллегам, а также активной концертной деятельностью. В их классах всегда была высокая успеваемость.

Татьяна Владимировна Лакомская была первым педагогом в классе фортепиано. Она приступила к работе в Великоустюгской музыкальной школе в 1953 году после окончания Вологодского музыкального училища. Елена Сергеевна Любимова, в 1938 году окончив Вологодское музыкальное училище, начала педагогическую деятельность в школе в 1954 году. В 1955–1958 годах она возглавляла фортепианное отделение, в 1958–1962 годах работала завучем школы. В ее классе было много перспективных учеников, некоторые из них стали музыкантами.

В 1960-е годы дело первых преподавателей отделения продолжили заведующие отделением фортепиано Грабовская Наталья Николаевна, Беленькая Антонина Михайловна, Четверухина Тамара Николаевна.

В 1970–1980-е годы во главе отделения стояла Надежда Ивановна Облупина. Придя в 1969 году на работу еще в музыкальную школу, после окончания Вологодского музыкального училища с дипломом преподавателя по классу фортепиано и концертмейстера, она сразу возглавила фортепианную секцию. А это – дело нешуточное!

«Я знала Надежду Ивановну еще девчонкой-школьницей, – поделилась своими воспоминаниями Светлана Борисовна Мачинская (бывший директор школы), – очень исполнительная, трудяга, молодчина. В 1969 году, приняв ее на работу, не сомневалась, – с должностью заведующей фортепианного отделения справится. 15 лет возглавляла Надежда Ивановна это отделение, пользовалась авторитетом, уважением. На мой взгляд, она – Педагог с большой буквы».

С большой ответственностью Надежда Ивановна всегда относилась к своему делу, с уважением – к своим коллегам, с любовью – к детям, своим ученикам. Не случайны и слова нынешней коллеги Надежды Ивановны (а в прошлом – ее ученицы в классе фортепиано) Марины Сергеевны Болдыревой: «Надежда Ивановна всегда доброжелательна к коллегам, это примерный педагог, очень терпеливый и внимательный».

В 1990-е годы во главе отделения стояла Валентина Александровна Орлова. Много сил, души, творческого горения она вложила в дело музыкального образования юных пианистов. Человек творческий, увлекающийся, она внесла в работу отделения творческую жилку.

В 2001 году заведующей фортепианным отделением стала Марина Сергеевна Болдырева. За период ее работы активизировалась внеклассная работа. По ее инициативе были проведены многие мероприятия отделения. Это «Концерты дружбы» в разных городах Вологодской и Архангельской областей. Началась история нового мероприятия – концерта «Артист года», на котором отмечались дети, имеющие не только хорошую и отличную успеваемость по специальности, но и сыгравшие в учебном году на зачетах и конкурсах 10 и более произведений. С этой целью для наиболее способных и быстро развивающихся учащихся стали проводиться дополнительные зачеты – «зачеты по готовности». Также на отделении появилась традиция проводить «Фестиваль семейных ансамблей», возрождающий традиции семейного музицирования. Все эти творческие начинания и ныне являются хорошей традицией отделения.

В 1997–2001, 2003–2013 годах заведующей фортепианным отделением была Татьяна Федоровна Панова. В это время увеличилось количество обучающихся в классе фортепиано. Татьяна Федоровна сделала много для повышения качества обучения, а также для профессиональной

подготовки как учащихся, так и педагогов отделения. Среди учащихся ДМШ и ДШИ начали организовывать конкурсы различного уровня – от школьных и зональных до областных, региональных и всероссийских. Все они позволяют выявлять, развивать и поддерживать творческие способности детей.

Среди конкурсов, в которых участвовали дети: открытый кустовой конкурс юных пианистов «Рояля волшебные звуки» (г. Коряжма), региональный конкурс юных пианистов «Открытый рояль» (г. Котлас), посвященный творчеству В. Гаврилина областной конкурс «Перезвоны судьбы» (г. Сокол), областной конкурс «Веселые клавиши» (г. Череповец), межрегиональный фестиваль-конкурс эстрадно-джазового исполнительства памяти Шоковых «В стиле Jazz» (п. Приводино).

Но большая часть конкурсов, в которых принимали участие учащиеся Великоустюгской ДШИ, проходила в Вологде. Это областной конкурс юных пианистов «Аллегро», посвященный памяти В.А. Гаврилина Всероссийский конкурс юных пианистов «Каприччио», Всероссийский конкурс для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Я музыкантом стать хочу!», Всероссийский конкурс юных музыкантов «Исполняем классику», Всероссийский конкурс эстрадной и джазовой музыки «Музыкальный калейдоскоп», Всероссийский конкурс детских ансамблей смешанного состава «Играем и поем вместе», Всероссийский конкурс фортепианных дуэтов «За роялем вдвоем» им. Бахчиева, областной фестиваль детского и юношеского творчества «Любовь моя – Вологодчина».

Не раз учащиеся фортепианного отделения выступали в Вологде и Череповце на фестивале «Молодые дарования» с Губернаторским оркестром русских народных инструментов под управлением Г.И. Перевозниковой.

Подобные мероприятия дают возможность пробудить интерес к занятиям, наполнить обучение новым содержанием, развивают не только творческие способности, но и вырабатывают способность ставить перед собой и достигать цели. А признание успехов учащихся на конкурсах – один из показателей профессионализма преподавателей и дополнительный стимул них эффективнее заниматься с детьми, больше уделять им внимания и творчески развиваться самому.

С 2014 года заведующей фортепианным отделением школы является Надежда Анатольевна Оншина, опытный и ответственный педагог, настоящий профессионал своего дела. В настоящее время фортепианное отделение Великоустюгской ДШИ считается одним из лучших в Вологодской области по уровню подготовки обучающихся. В первую очередь это заслуга нынешнего коллектива отделения, объединяющего 11 преподавателей, и его заведующей. Неслучайно, оценивая

игру великоустюгских пианистов на конкурсах различного уровня, члены жюри отмечают качество их подготовки и, что особенно ценно для исполнителей, – качество звука.

Фортепианное отделение Великоустюгской ДШИ имеет 65-летнюю историю. Итоги пройденного пути не могут не радовать. «Вылетают из гнезда» все новые и новые поколения юных музыкантов, и каждый обретает свою неповторимую судьбу. Но всех выпускников роднит время учебы в Великоустюгской школе искусств.

А впереди – новые интересные поиски, сотни новых учеников. Из них преподаватели отделения терпеливо и бережно будут растить людей, сердца которых всегда открыты добру и красоте. На фортепианном отделении Великоустюгской школы искусств работают квалифицированные, неординарные и увлеченные, переданные делу люди. Отделение переживает период расцвета своей деятельности. Вместе с другими отделениями школы пианисты являются составляющими одного целого, вносят вклад в общее дело – создают историю Великоустюгской детской школы искусств.

1. *Алексеев А.Д.* История фортепианного искусства. М.: Музгиз, 1962. Ч. 1. 144 с.

2. Великий Устюг: краеведческий альманах. Вологда: Русь, 1995. Вып. 1. 464 с.

3. *Чернова М.А.* Панорама школьной жизни 1953–2008. 55-летнему юбилею Великоустюгской детской школы искусств посвящается. Великий Устюг: студия рекламы «Пилот», 2008. 50 с.

4. *Богомолова И.А.* Ирина Богомолова: 25 лет на филармонической сцене / И.А. Богомолова. Интервью вела Е. Легчанова [Электронный ресурс]. URL: <http://cultinfo.ru/interview/interview-2015/interview-irina-bogomolova-2015.php> (дата обращения: 15.01.2019).

5. Материалы архива Великоустюгской ДШИ.

АВТОРЫ

Асташова Надежда Александровна – заведующая кафедрой педагогики Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, доктор педагогических наук, профессор, член Научного совета по проблемам истории музыкального образования (далее – член Научного совета).

Балуевская Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Вологодского государственного университета.

Белокрыс Михаил Алексеевич – заведующий кафедрой хорового дирижирования и сольного пения Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, кандидат культурологии, профессор, член Научного совета.

Бородин Борис Борисович – заведующий кафедрой истории и теории исполнительского искусства Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского, доктор искусствоведения, профессор, член Научного совета.

Брова Татьяна Павловна – профессор кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Вологодского государственного университета, кандидат педагогических наук.

Бурьяк Марина Клавдиевна – директор Новгородской детской музыкальной школы русского фольклора, доктор педагогических наук, член Научного совета.

Вилисов Сергей Павлович – преподаватель кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Гализина Татьяна Юрьевна – преподаватель Детской музыкальной школы № 1 г. Вологды.

Глушкова Ольга Рейнгольдовна – соискатель Государственного института искусствознания.

Гончарова Ольга Витальевна – солистка Брянского городского духового оркестра.

Гусейнова Зивар Махмудовна – заведующая кафедрой истории русской музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, доктор искусствоведения, профессор, член Научного совета.

Диденко Надежда Михайловна – доцент кафедры теории музыки и композиции Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова, кандидат искусствоведения.

Долгушина Марина Геннадьевна – заведующая кафедрой теории, истории музыки и музыкальных инструментов Вологодского государственного университета, доктор искусствоведения, доцент, член Научного совета.

Егошин Николай Алексеевич – заведующий кафедрой вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, профессор, член Научного совета.

Жаркова Елена Геннадьевна – аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых.

Железняк Владимир Николаевич – заведующий кафедрой философии и права Пермского национального исследовательского политехнического университета, доктор философских наук, профессор.

Захарищева Марина Алексеевна – профессор кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, доктор педагогических наук, член Научного совета.

Ичетовкина Надежда Михайловна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, кандидат педагогических наук.

Карелина Екатерина Константиновна – доцент кафедры музыкального образования и просвещения Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки, доктор искусствоведения.

Клюев Александр Сергеевич – профессор кафедры музыкального воспитания и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доктор философских наук.

Коломиец Галина Григорьевна – профессор кафедры философии и культурологии Оренбургского государственного университета, доктор философских наук, член Президиума Научного совета.

Кузнецова Татьяна Викторовна – профессор кафедры эстетики философского факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, доктор философских наук.

Лобкова Галина Владимировна – заведующая кафедрой этномузыкологии Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, кандидат искусствоведения, доцент, член Научного совета.

Мещерина Елена Григорьевна – профессор кафедры философии и общественных наук Московского политехнического университета, доктор философских наук, член Научного совета.

Моисеев Григорий Анатольевич – старший научный сотрудник Научно-издательского центра Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, кандидат искусствоведения, член Научного совета.

Останин Петр Петрович – профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат педагогических наук, член Научного совета.

Рыськина Елена Александровна – директор Детской музыкальной школы № 1 г. Вологды.

Сафонова Елена Леонидовна – доцент кафедры истории и теории исполнительского искусства, старший научный сотрудник Проблемной научно-исследовательской лаборатории музыки и музыкального образования Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, кандидат искусствоведения.

Смирнов Дмитрий Владимирович – старший научный сотрудник Проблемной научно-исследовательской лаборатории музыки и музыкального образования Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, кандидат искусствоведения, доцент, член Научного совета.

Старчеус Марина Сергеевна – профессор кафедры междисциплинарных специализаций музыковедов, ведущий научный сотрудник Проблемной научно-исследовательской лаборатории музыки и музыкального образования Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, член Научного совета.

Струментова Ольга Александровна – преподаватель Детской музыкальной школы № 1 г. Вологды.

Теребова Людмила Владимировна – заведующая научным отделом Кирилло-Белозерского историко-архитектурного и художественного музея-заповедника.

Филатенкова Екатерина Константиновна – ведущий специалист Управления по делам культуры мэрии г. Череповца.

Фомин Виктор Павлович – заведующий Проблемной научно-исследовательской лабораторией музыки и музыкального образования Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, кандидат искусствоведения, член Научного совета.

Шабалина Людмила Константиновна – профессор кафедры теории музыки Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского, кандидат искусствоведения, член Научного совета.

Шестакова Ольга Валерьевна – старший преподаватель кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Шехирева Анна Сергеевна – преподаватель Великоустюгской Детской школы искусств.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
I. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	4
<i>Ичетовкина Н.М., Захарищева М.А.</i> Музыка в практике воспитания российских гимназий начала XX века.....	4
<i>Вилисов С.П.</i> Проблема содержания отечественного школьного музыкального образования в первое десятилетие после Октября	8
<i>Жаркова Е.Г.</i> Идея взаимодействия музыки, литературы и изобразительного искусства в психолого-педагогических работах П.П. Блонского	19
<i>Белокрыс М.А.</i> Выпускник Московской консерватории Г.И. Тучинский – видный деятель музыкальной культуры России конца XIX – начала XX века	28
<i>Егошин Н.А.</i> К вопросу о постановке музыкального образования в моногородах Уральского региона в 1930–1940-е годы (на примере Лысьвенской детской музыкальной школы Пермского края).....	43
<i>Останин П.П.</i> Г.А. Струве в истории отечественного музыкального образования	55
<i>Кузнецова Т.В.</i> Роль «песни» и «диалоговой песни» в эстетическом воспитании.....	66
<i>Бурьяк М.К.</i> Феномен русской народно-песенной традиции в музыкальном образовании	78
<i>Старчеус М.С.</i> Андрагогика в музыкальном образовании: к постановке проблемы	85
<i>Асташова Н.А., Гончарова О.В.</i> Педагогический потенциал музыкального творчества А.Н. Стрекалова.....	96
II. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	102
<i>Моисеев Г.А.</i> Церемония открытия Московской консерватории: деконструкция мифа?	102

<i>Глушкова О.Р.</i> Особенности контингента учащихся Московской консерватории РМО	108
<i>Мещерина Е.Г.</i> Проблемы музыкального образования и понимание народности в России первой половины и середины XIX века	118
<i>Бородин Б.Б.</i> В.И. Сафонов и его учителя: к вопросу о преемственности взглядов на фортепианное искусство	133
<i>Смирнов Д.В.</i> СобираТЕЛЬСкая работа этнографической секции Государственного института музыкальной науки (ГИМН)	163
<i>Сафонова Е.Л.</i> О взаимодействии традиций российской и зарубежной скрипичной педагогики в XX веке	178
<i>Шестакова О.В.</i> Особенности воспитательной работы в отечественных средних специальных музыкальных школах (1930–1980-е годы)	186
<i>Брова Т.П.</i> О методологической подготовке учителя музыки	192
<i>Железняк В.Н.</i> Миссия педагога-музыканта в актуальной социокультурной ситуации	197
<i>Карелина Е.К.</i> Преподавание горлового пения в регионах Сибири: историко-теоретический аспект.....	208
<i>Диденко Н.М.</i> Феномен <i>ars memorativa</i> в музыкально-дидактических руководствах Нового времени.....	217
<i>Коломиец Г.Г.</i> Вкус как проблема современного музыкального образования	230
<i>Клюев А.С.</i> Музыкалoтeрапия в подготовке музыканта-педагога	236
<i>Фомин В.П.</i> Факторы природной среды в психофизической саморегуляции музыканта: медитативный опыт воинской йоги.....	244
III. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ ВОЛОГОДСКОГО КРАЯ	266
<i>Гусейнова З.М.</i> Обучение певчих в обителях Вологодчины (по рукописям Вологодского собрания Российской государственной библиотеки)	266
<i>Теребова Л.В.</i> Музыкальные инструменты в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника	273

<i>Лобкова Г.В., Филатенкова Е.К.</i> Вклад образовательных организаций Вологодской области в сохранение нематериального культурного наследия (традиционной народной культуры)	286
<i>Балуевская С.В.</i> Полевые исследования народных музыкальных традиций в научно-образовательной практике Вологодского государственного университета.....	295
<i>Долгушина М.Г.</i> Музыкальное образование в Вологде: этапы развития	300
<i>Шабалина Л.К.</i> Подвижник музыкального образования Иван Александрович Ляпустин (годы консерваторского обучения).....	309
<i>Струментова О.А., Рыськина Е.А., Гализина Т.Ю.</i> Первая музыкальная школа в Вологде: от истоков к современности	317
<i>Шехирева А.С.</i> История фортепианного отделения Велико-устюгской детской школы искусств	322
<i>Авторы</i>	330

Научное издание

ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалы всероссийского научного семинара и симпозиума
седьмой сессии Научного совета
по проблемам истории музыкального образования

Редакторы-составители:
Адищев Владимир Ильич
Долгушина Марина Геннадьевна

Редактор О. М. Ванчугова
Компьютерная верстка С. В. Кудрявцев
Дизайн обложки О. П. Трушников

Подписано в печать 27.03.2019. Формат 60 × 90 1/16.
Уч.-изд. л. 21,7. Усл. п. л. 21,0. Тираж 110 экз. Заказ №487.

РИО ВоГУ. 160000, г. Вологда, ул. С. Орлова, 6.
Отпечатано: ООО «Издательство «Сад-огород», г. Вологда, ул. Текстильщиков, 20а
тел.: 8 (8172) 73-12-22; e-mail: vologdapost@yandex.ru