

МОСКОВСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО

# **Концепция образования я в искусстве и науке**

Сборник материалов 14-й конференции  
из цикла «Григорьевских чтений»

Москва  
2012

ББК 87.3  
К65

*Ответственные редакторы:*

Е.Б. Витель, А.М. Валуев, И.Д. Григорьева-Буткевич

**К65 Концепция образования в искусстве и науке:** Сборник материалов конференции. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. – 204 с.

ISBN 978-5-98079-744-7

Сборник содержит материалы научно-практической конференции «Философия искусства и науки», состоявшейся в середине марта 2012 года в Государственном центре современного искусства (ГЦСИ). Данная конференция является 15-ой в цикле Григорьевских чтений, посвященных памяти и 85-летию со дня рождения известного музыкального деятеля, профессора Московской государственной консерватории имени П.И.Чайковского В.Ю.Григорьева (1927-1997). Среди авторов статей настоящего сборника – специалисты различных областей знаний – музыковеды, философы, физики и др.

Издание предназначается для широкого круга читателей, интересующихся проблемами междисциплинарных исследований.

**ББК 87.3**

ISBN 978-5-98079-744-7

© Авторы, 2012

ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**МУЗЫКА И  
КАТЕГОРИЯ  
ВРЕМЕНИ**

Сборник  
материалов  
конференции



ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**ТРОИЧНОСТЬ  
В МЫШЛЕНИИ**

Сборник  
материалов  
конференции



ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**САКРАЛЬНОЕ,  
ИРРАЦИОНАЛЬНОЕ  
И МИФОЛОГИЧЕСКОЕ**

Сборник  
материалов  
конференции



ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**ПЕДАГОГИКА  
ВЧЕРА,  
СЕГОДНЯ,  
ЗАВТРА**

Сборник  
материалов  
конференции



В память о днях рождения посвящается

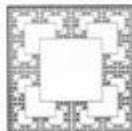


Владимир Кириллович ГРИГОРЬЕВ  
(1921-1997)

ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**ЧИСЛО  
В НАУКЕ  
И ИСКУССТВЕ**

Сборник  
материалов  
конференции



ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**СИМВОЛЫ,  
КОДЫ,  
ЗНАКИ**

Сборник  
материалов  
конференции



ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**КОММУНИКАЦИИ  
В ИСКУССТВЕ  
И НАУКЕ**

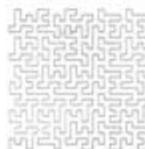
Сборник  
материалов  
конференции



ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**МЕТОДОЛОГИЯ  
В ИСКУССТВЕ  
И НАУКЕ**

Сборник  
материалов  
конференции





## ПРЕДМЕТ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Современная теория исполнительского искусства музыкального театра представляет собой комплекс научных дисциплин, отдельно рассматривающих творчество артиста оперы, оперетты, мюзикла, хора, балета, оркестра, пианиста-концертмейстера, режиссера, дирижера, хормейстера, балетмейстера. Знание это обширно и неоднородно. Оно включает в себя самые различные сведения.

Фрагментация теории исполнительства определяется, с одной стороны, быстрым ростом фактических данных в разных видах исполнительской деятельности, с другой – отсутствием заинтересованности искусствоведов в применении более общих подходов, которые эти данные могут интегрировать. На наш взгляд, именно системный подход в состоянии осуществить синтез сложных процессов, протекающих в исполнительской деятельности.

Нерешенность вопроса о предмете общей теории исполнительства связана с тем, что его обсуждение до сих пор не выходило за рамки теоретико-познавательного отношения к исполнительскому бытию произведения искусства и к его исполнителю. П. Пави, на наш взгляд, приводит убедительные доводы, характеризующие неопределенность предмета в теории режиссерского и актерского исполнительского искусства. В частности, он пишет: «Долгое время школы театрального искусства не существовало или же она сводилась к обучению техническим приемам, свойственным той или иной традиции. Формирование актера происходило по мере того, как систематизировалось и развивалось режиссерское искусство. Оно было направлено на развитие личности в целом: голоса, тела, интеллекта, чувствительности, размышлений о драматургии и социальной роли театра. Современный актер решительно отбросил дилеммы и мифы актера-хозяина или актера-раба; он стремится играть скромную, но вдохновенную роль исполнителя, интерпретатора не просто персонажа, но текста и его постановки» [11, с. 10].

В настоящее время при подготовке режиссера, оперного певца, балетмейстера, артиста балета источниками формирования исполнительского мастерства является наследие русской и зарубежной театральной, музыкально-театральной, хореографической школ, в которых «Мастерство актера» занимает одно из ведущих мест в учебном процессе и апробировано многолетней педагогической практикой.

Но если внимательно подходить к дисциплине «Мастерство актера», то не ясно, что же должен изучать исполнитель, чтобы стать мастером? С раскрытия содержания какого предмета призван начинать свои занятия

педагог-режиссер? Так, Л.П. Новицкая пишет, что на первых уроках в оперно-драматической студии занятия начинались с «освобождения мышц» [9, с. 64]. И.М. Рапопорт в своей монографии «Работа актера» [14] определяет начало занятий с упражнений на развитие органов внимания.

К.С. Станиславский считает: «...Изучение нашего искусства сводится к освоению психотехники переживания <...>. Цель творчества – создание «жизни человеческого духа» [18, с. 26].

В то же время анализ программных требований для студентов дирижерского, хормейстерского, оркестрового, фортепианного факультетов как будущих профессионалов музыкального театра показал, что в методике их воспитания отсутствует (в особом ракурсе, присущем специалистам данного профиля) практическое изучение сценической природы исполнительской деятельности. Процесс познания артистической специфики осуществляется в большинстве случаев уже на практике в театре, что нередко превращает музыкальный театр во «вторую консерваторию», где на протяжении многих лет вместо интенсивной постановочной работы идет выяснение отношений, «открытие» давно известных теоретических положений. Все это говорит об отсутствии единой теории, общей грамматики исполнительства наподобие теории музыки, полифонии, инструментовки.

П. Пави по поводу предмета театральной теории отмечает, что теория театра – «дисциплина, занимающаяся театральными феноменами (текстом и сценой) для их объяснения путем интегрирования в более широкую совокупность, созданную системой законов, определяющих представление. По примеру теории литературы, предмет которой – художественность, театральная теория ставит перед собой цель изучения *театральности* (курсив мой. – В. Ж.), то есть специфических и исторически засвидетельствованных свойств сцены и театральных форм. Единая теория театра еще далеко не создана ввиду широты и разнообразия аспектов, поддающихся теоретизированию» [11, с. 379]. Мы считаем, что такое представление о предмете театральной теории вряд ли может быть внедрено в сферу обучения исполнителя.

Работы К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова, книга П.М. Ершова «Режиссура как практическая психология» [5] и др. говорят о формировании теоретических взглядов их авторов в тесной связи с физиологией и психологией.

В.Ю. Григорьев рассматривает методику обучения игре на скрипке (альте) как науку, устанавливающую наиболее общие закономерности творческого процесса, где используются не только специфические теоретические положения, но и достижения общей психофизиологии, изложенные в трудах П. Анохина, Н. Бехтеревой, П. Гальперина, А. Леонова, А. Лурия, В. Мясисцева, Б. Теплова, А. Ухтомского.

О взаимодействии анатомо-физиологического и психологического направлений в пианизме идет речь в монографии Г.М. Когана «У врат мастерства» [6], в которой большое внимание отводится вопросам «психологической настройки», направленного внимания на цель, сосредоточенности, эстрадного волнения («в образе» и «вне образа» и т. д.

В свою очередь, основные принципы сценической теории, работы К.С. Станиславского, М.О. Кнебель, Г.А. Товстоногова находят свое отражение в разных сферах исполнительской деятельности, о чем пишут Л.С. Гинзбург, Т.А. Гайдамович, Г.М. Коган, А.Я. Баренбойм. Различные тенденции взаимодействия наук можно наблюдать в музыкально-театральных культурах Германии, США и других стран. Особо надо отметить Зальцбургские музыкальные симпозиумы, организуемые фондом Герберта фон Караяна, на которых обсуждались такие темы, как «Музыка и философия», «Музыка и естественные науки», «Музыка и нервная система», «Музыкальная жизнь и образ времени», «Музыка и математика».

Изучая вопрос синтеза знаний в исполнительском искусстве, необходимо отметить то, что развитие интегральных процессов является одной из существенных тенденций нашего времени, вытекающих как из практических потребностей музыкального театра, театральной педагогики, так и внутренней потребности самой науки.

Несмотря на значительные достижения в области исследования проблемы единства теоретических знаний в области музыкального театра, целый ряд сложных вопросов еще ждет своего решения. Среди них наиболее актуальными остаются *предмет* и *метод* общей теории исполнительства и связанная с ними разработка *«партитуры исполнителя»*. На наш взгляд, решение этой проблемы явилось бы теоретическим основанием творческого взаимопонимания между артистами музыкального спектакля, способствовало бы целостному оформлению знаний, преодолению барьеров между отдельными теориями исполнительского искусства в целях использования прогресса одних для других.

Необходимо подчеркнуть, что сценическое искусство актера драмы, оперы, балета, артиста-инструменталиста, то есть, если говорить шире, исполнительское искусство вообще, связано с мастерством художественно-сценического мышления, ибо только в результате творческого, сознательно организованного специфического мыслительного процесса певца, артиста балета, дирижера, инструменталиста в образе на сцене рождаются глубокие, разносторонние чувства, осмысленное пение, оправданное танцевально-пластическое действие, содержательное, эмоциональное инструментальное звучание.

Несмотря на то, что во многих исследованиях говорится о тех или иных моментах мышления исполнителя, все же художественное мышление

(группируемое по видам исполнительской деятельности: сценическое, музыкальное, музыкально-сценическое, хореографическое, дирижерское и т. д.) не рассматривается в них с позиции *общей теории исполнительства*. Однако истиной является то, что любой из исполнителей, как было сказано выше, именно с подмостков сцены стремится выразить мысль автора, собственную мысль и чувство; стремится жить событиями, переживаниями героя. Но, как пишет В. Днепров, «наша эстетика должна не повторять, а развивать истину, содержащуюся в формуле – искусство есть мышление в образах» [4, с. 312].

На эту формулу указал еще В.Г. Белинский. Развивая ее, филолог-мыслитель А.А. Потебня более 150 лет назад писал, что «искусство есть образно-практическое мышление субъекта, направленное на превращение чувств и результатов мышления в действие, практику» [13, с. 30, 288]. Ученый развил и обосновал взгляд на искусство как на художественное мышление, где одновременно сливается творчество и форма духовного производства, продукт труда.

Общеизвестно, что мышление изучается многими науками. Специфическая особенность предмета общей теории исполнительства в том, что сам предмет – художественное (образно-речевое, пластическое, звуковое и т. п.) мышление рассматривает лишь главные, наиболее существенные свойства и признаки творческого процесса исполнителя в любом жанре и виде искусства. Особенностью этого предмета является то, что он двуедин, то есть охватывает две стороны творческого процесса, исполнителя:

а) мышление артиста в процессе создания художественного замысла (вокального, инструментального произведения, драматической роли, партии-роли певцом, пластического образа, замысла симфонии, спектакля и т. д.);

б) мышление артиста в процессе воплощения художественного замысла, в условиях сцены, эстрады.

Из этого следует, что художественное мышление артиста не только связано со специфической подготовкой будущей трактовки произведения (стадия внутреннего, идеального мышления), но и обеспечивает практическую, исполнительскую деятельность (стадия внешнего, материального воплощения результатов внутреннего процесса). В таком случае исполнитель выступает как субъект, теоретически охватывающий и практически воплощающий произведение автора.

Две стороны творческого процесса исполнителя органично взаимосвязаны, они сосуществуют, но каждая из них имеет ярко выраженную специфику. К сфере мышления артиста-певца в процессе создания художественного замысла можно отнести то, как осуществляет исполнитель анализ музыкального материала, музыкально-литературного текста, вскрывает их

взаимосвязи и взаимовлияние. Какими методами, понятиями, образами, символами и т. д. пользуется при создании концепции исполняемого произведения. В настоящее время в музыковедении и театроведении процесс анализа произведения достиг определенных успехов и полноты.

Но мы часто являемся свидетелями того, как отлично выполненный анализ не находит затем своего отражения в исполнительском акте произведения, будь то вокальное или инструментальное сочинение, оперный, балетный спектакль, симфония и т. д. Противоречие видится в том, что попытки понять механизмы художественного мышления исполнителя исходя из методики «черного ящика», то есть путем анализа входных (произведения автора) и выходных (анализа исполняемого произведения) данных, сопряжены с большой сложностью и неопределенностью, вероятностью отклонения от истинного направления и иногда невозможностью адекватно представить структуру замысла исполнителя и тем более развернутое мышление артиста в процессе воплощения художественного замысла.

Разрешение этой проблемы возможно на пути исследования: а) процессов восприятия и преобразования авторской информации в сознании исполнителя путем представления ее в форме некой «партитуры исполнителя»; б) механизмов воплощения интерпретированной информации, в конкретных выразительных средствах и художественных решениях; в) механизмов, обеспечивающих процесс публичного исполнения и контакт с залом.

Представим художественное мышление в виде схемы (схема 1), где даны во взаимосвязи основные виды профессионального мышления и его составные части: содержательно-процессуальная сторона художественного мышления, то есть невербально-вербальный интеллект и соответственно взаимосвязь и взаимодействие образно-речевого мышления; художественная вещественно-энергетическая (внутренняя и внешняя) речь; инструментальная, пластическая, музыкальная, музыкально-словесная, словесная речь и ее основные стороны – физическая, физиологическая, психологическая, музыкальная, грамматическая.

В этой схеме представлены виды художественного мышления, среди которых чисто сценическое можно отнести к артисту драмы, музыкальное пение или инструментальное звучание – к певцам, артистам хора и артистам оркестра, в деятельности которых всегда присутствует элементы сценического мышления. Говоря о хореографическом мышлении, мы подразумеваем синтез музыкального, пластического и сценического.

Дирижеру, хормейстеру в той или иной степени присуще режиссерское мышление, а дирижерское мышление в сфере построения музыкальной формы, пластической интонации, звукового образа спектакля – режиссеру, балетмейстеру.



Взаимосвязь, взаимопроникновение различных элементов обусловлено самой единой природой всех видов художественного мышления, основными свойствами которых выступают системность, интегративность, целостность, синтетичность. Особое внимание обращаем на то, что всем видам профессиональной художественной речи и, следовательно, всем видам ис-

полнительской деятельности свойственно *взаимодействие* двух основных типов мышления: образного и речевого. Любой исполнитель обязан творчески освоить элементы и механизмы образного и речевого мышления, а значит, и систему умственных действий (операционных процедур) с образной и словесной информацией, в результате которых рождаются эстетические сценические переживания; содержательное, эмоционально-действенное пение и инструментальное звучание; художественно-осмысленное пластическое поведение.

Разработка методов формирования умственных действий (поэтапного формирования всех элементов образного и речевого мышления и их взаимоотношений) открывает известные перспективы совершенствования артиста в разных видах исполнительской деятельности.

Нельзя обойти исполнителю и системность художественной речи, в которой сплелись воедино физические и физиологические качества певческого голоса и особенности оркестрового инструмента, способы звукообразования, звукоизвлечения, дыхание, резонаторы и психологическая сторона, обеспечивающая механизм, процесс и результат отражения и отображения видами художественной речи образно-речевой информации.

#### *Строение исполнительской партитуры*

Напомним: структура художественного мышления – это совокупность устойчивых образно-речевых элементов и их связей, обеспечивающих сохранение основных свойств целостного профессионального музыкально-сценического мышления. Структура художественного мышления артиста в образе послужила основой формирования «партитуры исполнителя». При ее создании нами использовался структурно-функциональный анализ как акт расчленения целостности (образно-речевого мышления) на отдельные элементы, каждый из которых имеет определенное функциональное назначение.

Предлагаемый ниже письменный вариант «партитуры исполнителя» представляет собой словесную запись замысла исполняемого произведения с частичным использованием символов, рисунков, фотографий. Структура «партитуры исполнителя» характеризуется нами как устойчивая конструкция образно-речевых элементов художественного мышления, инвариантных по отношению к любым партиям оперного и камерного репертуара, а при снятии некоторых линий партитуры – и к иным видам исполнительской деятельности.

Структуру «партитуры исполнителя» в основном образуют художественный мир (внешняя среда обитания артиста в образе); внутренний духовный мир артиста в образе; информационное взаимодействие (общение):

- а) восприятие, оценка информации,
- б) интерпретация воспринимаемой информации,

в) воздействие посредством художественной речи, а также отражение и отображение в тексте автора, пластической, вокальной, инструментальной интонации объектов художественного и внутреннего духовного миров артистом в образе.

Функциональная зависимость структурных образований проявляется в следующем: первичным, основополагающим по отношению к процессам восприятия и отображения объектов внимания является функционирование внешнего художественного и внутреннего духовного миров. Иерархия «партитуры исполнителя» такова, что проявляется это функциональное различие частей партитуры в наглядной форме. Часть «партитуры исполнителя» предполагает сочетание нескольких линий, образующих согласованное, слитное информационное поле.

Скобка в «партитуре исполнителя» объединяет несколько линий и указывает, что образно-речевая информация, записанная на них, относится к определенной части партитуры.

Каждая из вышеуказанных частей партитуры включает определенное количество линий – объектов внимания. Безусловно, невозможно все элементы и механизмы образно-речевого мышления представить в виде отдельных линий «партитуры исполнителя». Но необходимо осознать, какие из них являются основополагающими в создании и воплощении замысла исполняемого произведения, только в таком случае удастся их упорядочить, выявить их многофункциональность и свести к единым фундаментальным мыслительным процессам исполнителей разных специальностей.

Линия предназначена для программирования отдельно взятого объекта. Каждая линия партитуры выполняет свою собственную, отличную от других, функцию. Исполнителем они вычленяются, а затем синтезируются, связываются в процессе исполнения. Линии партитуры охватывают обширную содержательно-процессуальную сторону художественного мышления артиста. Они располагаются в определенном порядке, одна под другой, сверху вниз над нотным текстом автора.

Составной частью «партитуры исполнителя» являются прилагаемые к ней генеральные линии. К ним относятся: линия музыкальной драматургии произведения, линия жанра и стиля, линия сверхзадачи и сквозного действия, линия биографии образа, которые выполняют функцию сквозного интонационного содержания.

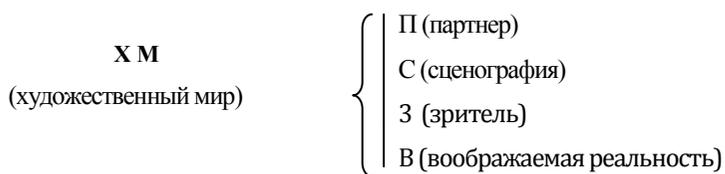
Ознакомление с «партитурой исполнителя» начнем с последовательного описания и графического изображения каждой отдельно взятой части. В заключение представим партитурный лист исполнителя в его целостной форме.

Художественный мир (ХМ) – внешнюю среду обитания артиста в образе составляют: сценическая и воображаемая реальность, их взаимосвязь

и взаимопроникновение. К сценической реальности относятся внешние реально-сценические объекты внимания: партнер, хор, сценография (элементы декораций, свет, мебель, костюмы, реквизит и т. д.), зритель. К воображаемой реальности относятся внешние воображаемые объекты. Они проецируются (каждым отдельно взятым исполнителем, согласно замыслу автора, постановщиков) вовне – в пространство сцены и зрительного зала и воспринимаются им же как внешние ситуации, явления, события, объекты, предметы микро-, социо-, макро-, мегамира, посредством которых артист в образе лично достраивает сценическую реальность, создавая тем самым единый, целостный, живой взаимосвязанный, эволюционирующий, развивающийся, движущийся художественный мир в стенах театра. С уходом артистов со сцены, с окончанием спектакля художественный мир – специфическое информационное поле, создаваемое коллективным творчеством, – исчезает.

Необходимо отметить, что целостная воображаемая реальность, как было сказано выше, создается за счет проецирования ленты образных представлений (зрительных, слуховых, обонятельных, осязательных), а также переживаний и т. д. Мы же включаем в письменный вариант партитуры только визуальные (зрительные) представления. Всю систему проецирования иных представлений для более компактного изложения переносим в структуру информационного взаимодействия. Выразим данную часть партитуры в знаковой форме (схема 2):

*Схема 2*



К примеру: П.И. Чайковский, сцена письма из оперы «Евгений Онегин». Актриса в образе Татьяны вначале общается с няней после ее ухода садится за стол и начинает писать письмо Онегину, взаимодействуя с различными предметами (свечами, пером, чернильницей, бумагой). В конце она подходит к окну, открывает его и видит картину раннего деревенского утра (проекцию собственной ленты). Восходящее над лесом солнце, туман, стелющийся над озером, идущего за стадом и играющего на свирели пастушка; слышит его веселый наигрыш. Воздух напоен запахом цветов. Она ощущает его прохладу. Этот фрагмент роли относится к «зоне молчания», но именно по внешним действиям актрисы, связанными с восприятием

воображаемой реальности мы понимаем смысл происходящего.

Действующие лица в опере «Евгений Онегин» общаются со зрителями опосредовано, не напрямую, как, например, персонажи многих комических опер, взять хотя бы «Севильского цирюльника» Россини, арию Фигаро, в которой он самозабвенно откровенничает с публикой.

Следующая часть «партитуры исполнителя» – внутренний духовный мир артиста в образе (ВМ). Он представляет собой субъективную реальность и включает: линию функционирования внутреннего экрана (в партитурном изложении мы оставляем только ленту зрительных представлений), линию внутреннего диалога и монолога, линию физического самочувствия, которые в своей совокупности создают многоликую содержательную основу внутреннего духовного микро-, социо-, макро-, мегамира артиста в образе. При необходимости зрительные представления с внутреннего экрана (образы, события, явления, объекты) могут быть спроецированы в любую точку и на любой предмет пространства сцены и зрительного зала. Проекция внутренних объектов может накладываться как на реально-сценические объекты, так и объекты воображаемой реальности, в результате чего возникает двойная экспозиция, – в этом особенность образного мышления артиста, особенность воспроизведения объектов внутреннего мира.

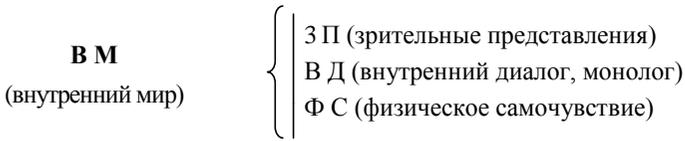
Внутренний диалог и монолог выступают в двух видах:

а) в форме арии, трио, дуэта, то есть ансамбля, хоровой сцены, когда каждый исполнитель, участник ансамбля думает про себя, никто его не слышит, но звучат его мысли вслух. К примеру, квартет из первой картины оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин», в котором Онегин и Ленский общаются между собой: «Скажи, которая Татьяна...», а Татьяна и Ольга ведут внутренние монологи, то есть высказывают свои сокровенные мысли, которые как бы не слышит никто, кроме их самих;

б) в форме литературного текста внутреннего диалога и монолога, который создает сам исполнитель для «зон молчания», то есть оркестровых вступлений, музыкальных разделов, во время которых артист находится на сцене, но не поет.

Часто приходится констатировать, что в «зонах молчания» (кроме перемещений, поклонов, отвешиваемых некоторым из персонажей), артист не имеет представления о том, какую ленту зрительных представлений, какой текст внутреннего монолога, диалога он должен воспроизводить на каждом из спектаклей. А также – в каком физическом самочувствии пребывать.

Графически это будет выглядеть следующим образом (схема 3).



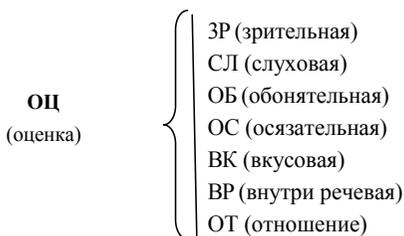
Ленский в сцене дуэли, ожидая Онегина, общается с Зарецким (сценическим реальным объектом), затем звучит вступление к арии «Куда, куда, куда вы удалились...». Артист «включает» текст внутреннего монолога, осуществляет проекцию ленты зрительных представлений, то есть он видит перед собой, в пространстве зрительного зала: зимний пейзаж, восходящее зловеще-красное солнце – объекты воображаемой реальности. И звучит его вопрос самому себе: «Что день грядущий мне готовит?» Физическое самочувствие – предчувствие смерти заполняет его душу. Вскоре после этого в сознании Ленского возникает образ Ольги. «Ах, Ольга, я тебя любил!» – объект внутреннего мира артиста в образе. Каков этот образ? Как и куда проецирует его артист? Возможен вариант, что он видит Ольгу крупным планом, спроецированную на зимний пейзаж, голубое небо или темный, озаренный красным светом лес? Все это во власти исполнителя. Все это область творчества артиста.

Нет необходимости говорить об изменении физического самочувствия. Процессы течения болезни, наступления смерти и т. д. встречаются во многих оперных спектаклях. Так, в голосе певицы, исполняющей партию Виолетты в опере Верди «Травиата» или Мими в опере Пуччини «Богема», должны присутствовать тончайшие художественно-интонационные краски, повествующие об изменениях физического самочувствия героинь, о борьбе жизни и смерти. Внутренний мир в данных ситуациях предстает как замкнутое в себе самом пространство и время, противостоящее внешнему художественному миру. Артист в этом случае взаимодействует с объектами своих воспоминаний, мечты, желаний. Видения сливаются в одно целое с текстом внутренней речи, совокупностью физических самочувствия, ощущений, переживаний.

Следующая часть «партитуры исполнителя» – *информационное взаимодействие* (план смысла), процессы восприятия объектов внимания на уровне внешних и внутренних органов чувств, внутренней речи. Оценка объектов внимания: зрительная, слуховая, обонятельная, осязательная, вкусовая, речевая выливается в определенное положительное или отрицательное отношение к событиям, явлениям, объектам, предметам внешнего художественного и внутреннего духовного микро-, социо-, макро-, мегамиров.

Выше, в партитуре, воображаемая реальность и внутренний мир представлены только лентой зрительных представлений. Именно в этой части партитуры необходимо обозначить взаимодействие механизмов проецирования слуховых, осязательных, обонятельных, вкусовых представлений вовне – в пространстве сцены, зрительного зала – и производить их оценку. Устанавливать необходимую дистанцию между артистом в образе и объектами внимания. Знаковое выражение этой части выглядит следующим образом (схема 4):

*Схема 4*



Нет необходимости перечислять все многообразие оценочно-отражательных процессов, которые являются основополагающими мыслительными актами, создающими правдоподобие на сцене. Вне оценок нет художественно правдивого, естественно-сценического поведения артиста в окружающих его художественных мирах. Чувственно-сценическое восприятие достаточно широко освещено во многих работах.

Как утверждает Р. Штайнер, человек «может воспринимать лишь то, для чего у него есть такие чувства. Без глаз нет восприятия света, без уха нет восприятия звука <...>. Таким образом, от органов самого существа зависит, будет ли и для него также существовать как восприятие, как ощущение то, что существует во внешнем мире» [21, с. 26-27].

Так что не только для артиста, но для зрителя наличие внешнего художественного и внутреннего духовного миров будет напрямую связано с профессиональной сценической психотехникой исполнителя, в совершенстве владеющего внешними и внутренними органами чувств, обеспечивающими восприятие, оценку и воспроизведение объектов данных миров в художественной форме. Речь идет не о том, чтобы артист постоянно держал включенным всю совокупность органов чувств, но чтобы он создавал процесс восприятия как естественное чередование и сочетание различных ощущений. «Когда мы мыслим, – пишет Н. Рерих, – разве мы замечаем время или температуру? Мы совершенно не замечаем множество минут, которые сливаются в один миг или превращаются в вечность» [15, с. 32].

Остановимся несколько подробнее на структуре внутренней речи. Развитие способности оценивать происходящее на сцене – одно из основных

требований в обучении оперного певца. Жизненная достоверность, активность, содержательность сценического поведения связана с интеллектуально-чувственной оценкой, которая складывается из следующих моментов:

1. Кем оценивается, то есть какова биография сценического образа: его социальное происхождение, возраст, характер, уровень интеллектуального развития, профессия, мировоззрение. Понимание артистом в образе художественного мира, в котором он живет, непосредственно связано с системой взглядов на этот мир убеждений, идеалов. Ощущение окружающего художественного мира, его восприятие, созерцание, то есть тип мировоззрения (житейский, религиозный, научно-философский), должны найти свою реализацию в звуке, тембре, интонации.
2. Кто и что оценивается, то есть какие конкретно объекты, действующие лица, коллизии, явления, события, предметы духовного мира, вообразимой или сценической реальности.
3. Каковы динамика, логика и последовательность, темп и ритм осуществляемой артистом в образе оценки.
4. Кто оказывает влияние на оценку? Ведь оценка может рождаться как в силу собственных потребностей актера (сценических задач), личных целей образа, так и целей и желаний других действующих лиц.
5. Как оценивается? Объективно или субъективно? С позиции личной заинтересованности или общественной значимости и смысла?

На сцене музыкальных театров часто можно встретить актеров, которые ловко «действуют» (выполняя различные мизансцены), но их действия лишены отношения, следовательно, они во многом могут быть формальны, автоматичны, бесчувственны. На наш взгляд, причина такого положения дел заключается в том, что у оперного певца нет ясности, что же представляют собой рождающиеся в результате оценки артистом в образе отношения между фактами: событиями, явлениями окружающего художественного и внутреннего мира. В театральном мире принято говорить, что сценические чувства, эмоция порождаются «сердцем», «душой». Такое понимание этих процессов скорее поэтическое, чем научное. В психологии под переживаниями понимаются потребности, эмоции чувства, волевые усилия. «Эмоция и чувства отражают в форме переживаний не сами предметы и явления материального мира, а *отношение* человека к ним» [5, с. 89].

Это дает основание считать, что сценические эмоции и чувства – психологические состояния, выражающие отношение артиста в образе:

–к самому себе, к делу, которым он занят как образ на сцене, к собственным мыслям, оценкам, отношениям;

–к действующим лицам, к обществу, к природе, событиям, явлениям художественного мира.

Сценические эмоции представляют собой субъективный ответ на конкретную воображаемую или сценическую ситуацию, ее оценку, а сценические чувства – устойчивые, постоянные отношения к той или иной ситуации, согласно характеру образа. Следовательно, оперный певец призван не вообще петь с чувством и эмоционально, а петь, выражая свои отношения. К примеру, если пренебрежительность, высокомерие суть черты характера Онегина, то тем самым обнаруживается его отношение к самому себе, другим и одновременно его поведение в определенной сценической ситуации и возможные его поступки в определенных сценических условиях. Сценическое поведение требует от оперного певца овладение техникой:

- переключения с одного образного представления, состояния (отношения) на другое;
- усиления переживания (и выражения этого процесса) за счет обострения и углубления содержания воображаемой ситуации.

Например, Татьяна Гремина в заключительной сцене оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского точно воспроизводит в памяти эпизод (ленты партии-роли) – встречу с Онегиным в саду. У актрисы эта ситуация связана с ее жизнью как образа в данном спектакле. Эта встреча постоянно всплывает на внутреннем экране или проекции (повторяясь без изменений), но каждый раз вызывает у Татьяны различное *отношение* (сожаление о случившемся, девичью восторженность, разочарование, угрызения совести, ощущение безвозвратности былого и т. д.) Если же возникает необходимость усилить процесс переживания на сцене, то необходимо: «Давать не сильное чувство, а лишь усилить воображаемый образ. Захочется *показать*, "как я страдал, как полюбил, как сейчас страдаю", а надо стремиться *нарисовать*, как все было» [Цит. по: 16, с. 263].

Как следует из высказывания К.С. Станиславского, усиление воображаемой ситуации является основой спонтанной, произвольной активизации сценических чувств. Нами предлагается наравне с данным способом также и произвольное воспроизведение воображаемого события, явления и сознательное *восстановление* (согласно авторскому замыслу произведения) того или иного *отношения*, что ведет к возникновению сопутствующих этому событию, явлению ощущений, эмоций, чувств, то есть сценических переживаний.

Важным фактором, влияющим на активизацию внутренней жизни певца-актера в образе, является умение обострить восприятие и оценку как воображаемых, так и сценических реальных событий, явлений и действий партнеров; пользуясь внутренним монологом, он может намеренно активизировать, динамизировать оценку поведения партнера, отношение к его высказываниям. Осуществляя внутренний диалог с самим собой, артист усиливает борьбу мотивов – это нередко борьба между желанием и чув-

ством долга. Например, заключительная сцена из оперы «Евгений Онегин». Понимание Татьяной своего супружеского долга («Я тверда останусь: судьбой другому я дана, с ним буду жить и не расстанусь, нет, клятвы помнить я должна!») является мотивом, исключаящим всякие колебания. Эти слова возникают у Татьяны как итог внутренней борьбы и рождаются они как результат использования различных мыслительных процессов. Так, на протяжении заключительной сцены актриса в образе Татьяны должна была бы для реализации своего замысла использовать:

- различные формы ленты образных представлений для возникновения сценических переживаний, связывая отдельные ее фрагменты, как с внутренней, так и звучащей речью;

- внутреннюю речь для порождения, а в ряде случаев и стимулирования образного ряда;

- внутреннюю речь для формирования и обострения отношений: к собственному образному представлению (к примеру, воспоминанию о встрече с Онегиным в саду и т. д.), к своим собственным мыслям и отношениям, к отношениям и высказываемым мыслям Онегина;

- внутреннюю речь для того, чтобы вести диалог с воображаемым персонажем или скрытый беззвучный диалог с партнером на сцене;

- внутреннюю речь как средство осмысления места, положения тела, движения, в которой мысль является основой формирования естественного пластического рисунка партии-роли;

- внутреннюю речь как один из источников возникновения эстетических сценических переживаний;

- внутреннюю речь как средство управления своим поведением на сцене, его корректировки.

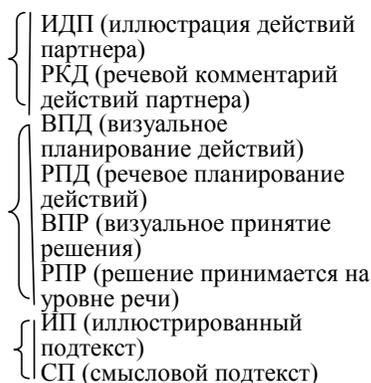
Мысль, развивающаяся в словесной форме, может заставить сжаться сердце актрисы, биться активнее. Не только внутренние образы, но и внутренние текущие мысли могут возбуждать, волновать, или успокаивать и радовать, или преследовать и доводить до иступления. И здесь хочется напомнить вокалистам философские афоризмы Н. Рериха: «Пусть стремление будет в сердце и в мыслях, не в ногах только. Действие лишь выражает мысль, потому мы ответственны не только за наши действия, но еще более за мысли. Из мысли рождается физическое следствие <...>. Мы забыли, что не рука, но мысль творит и убивает. Жестокость мысли хуже самого действия» [15, с. 30,41]. Далее следует часть партитуры: *интерпретация* поступающей информации извне – из внешнего художественного мира и изнутри – из внутреннего духовного мира. Остановимся на основополагающей коммуникативной связи, связи артиста в образе с партнером. На ней и построим данную часть партитуры. Интерпретация воздействий

партнера (физических, речевых) осуществляется артистом на внутреннем экране, и по необходимости образно-речевая информация может во время мыслительного процесса проецироваться вовне, на любые объекты. Артист может интерпретировать воздействия партнера или свои проекты, глядя в пол, на партнера, на небо или внутрь себя. Вот составные линии данной части (схема 5).

Схема 5

### ИН

(Интерпретация на внутреннем экране, на уровне внутренней речи)



Артист в образе осуществляет интерпретацию (образную иллюстрацию, комментарий посредством внутренней речи на экране психики) не только действий партнера, различных событий, явлений окружающего художественного мира, но и собственных действий. Эти процессы обычно связывают со специфической «зоной молчания», когда артист в образе находится на сцене, но сам молчит, не поет. Планирование своих собственных действий, окончательный выбор решения, как воздействовать на партнера или что предпринять самому, органично выливается в «зону звучания». Звучащая речь сопровождается либо «иллюстрированным подтекстом» и несет, следовательно, образно-эмоциональную окраску, либо смысловым подтекстом, то есть в ней играет важную роль логика мысли. Об этом достаточно сказано в работах ведущих мастеров драматического и музыкального театра.

Подчеркнем лишь то, что иллюстрированный смысловой подтекст, взаимодействуя с пластической, словесной, музыкально-словесной, инструментальной речью делает ее художественно емкой, то есть чувственной и осознанной.

Процесс обострения оценки имеет важное значение для возникновения звучащей речи, то есть перехода от «зоны молчания» (плана смысла) к «зоне звучания» (плану выражения). Процесс речевого (звучащего) общения надо организовать, и для этой цели необходимо, чтобы артист стимулировал на внутреннем уровне потребность заговорить, ибо общение пред-

ставляет собой поочередный переход из «зоны молчания» в «зону звучания» и обратно. Прерывность звучащей речи не значит, что линии мышления общающихся актеров обрываются. Во-первых, они продолжают в действии, мизансцене. Во-вторых, звучащая речь переходит то у одного, то у другого во внутренние линии: образного представления содержания речи партнера либо внутреннего диалога с партнером. Пассивность в «зоне молчания» ведет к прекращению борьбы, примирению, согласию сторон, исчезновению внутренней потребности отвечать, поступать каким-либо образом, обороняться, добывать и давать необходимую информацию.

Формирование отношений к объектам внешнего художественного и внутреннего духовного мира тесно переплетается с процессами осмысления и переосмысления своих отношений и выливается в мыслительное действие – *принятие решений*. В сфере внутренней речи необходимо выделить мыслительные структуры, связанные непосредственно с принятием решения действовать, к ним относится процесс формирования «здесь», «сейчас» во время спектакля, а не только на репетиции, модели будущего внешнего физического или музыкального действия под влиянием словесно оформленной цели, словесно намеченного действия.

Чтобы не превращать свое поведение на сцене в «затверженный урок», артист должен на каждом спектакле осуществлять в процессе общения с партнером оценку происходящего (в том числе и своего поведения), формировать отношение к нему и принимать решение, как ему действовать (на основе вариатности поведения). Процесс принятия решения протекает в форме внутреннего действия и выражается через визуальное представление и/или обдумывание, формирование цели действия и способов ее осуществления через внутреннюю борьбу.

Внутренняя борьба проявляется в отказе от поспешных решений, поддержке, самообладании или наоборот, в стремительном разворачивании этих решений, сознательном торможении действия или сознательном его продвижении. Эти процессы (в крайних случаях) могут приводить к глубоким пересмотрам своих позиций и сопровождаются то драматическими, то комическими восприятиями и оценками, а внутренняя речь артиста в образе нередко может демонстрировать либо утрату смысла существования (потери себя), либо утверждение своих желаний, целей.

Обострение оценки, отношения к происходящему внутри себя и вовне есть не что иное, как нарастание состояния доминанты, движение к прорыву «зоны молчания» и переходу в план действия, то есть выражения мыслей и чувств посредством пения. Осуществляя оценку, восстанавливая различные отношения к происходящему, принимая решение действовать, артист в образе «здесь», «сейчас», в спектакле формирует мотивы, побуждающие к тому или иному физическому или речевому действию, и внутренне

предполагает, то есть планирует будущее действие. Исполнительское искусство оперного певца – это искусство создания вокально-сценического образа, и в первую очередь – звукового образа, в котором завершающим план смысла является преобразование всей информации, полученной в результате оценки внешнего художественного и внутреннего духовного мира, в факт внутреннего звучания – предслышание будущего интонирования. О необходимости такой информации говорит Л.Б. Дмитриев: «Практически важно добиваться, чтобы ПРЕДСТАВЛЕНИЕ о звучании, связанное с музыкальным образом, всегда предшествовало его воспроизведению. Важно прежде всего внутренним слухом очень ясно и четко представить себе тот музыкальный образ, который предстоит воспроизвести» [3, с. 312].

Оперный певец фокусирует всю свою деятельность в плане смысла на создание внутренней модели информационно емкой, содержательной собственной интонации на базе музыкальной интонации автора. После рождения исполнительской интонации на внутреннем уровне, уровне внутреннего слуха, уровне предслышания, наступает следующий этап – план выражения. Оперный певец посредством своего инструмента – голоса осуществляет синтез своей собственной интонации с музыкальной интонацией автора. Он преобразует информацию внутреннего плана в факт звучания, звуковой образ.

Итак, план смысла составляет образное и словесное мышление (на уровне внутренней речи), взаимодействуя друг с другом и преобразуя всю информацию во внутренний интонационный образ, образ будущего звучания вокальной речи. Таким образом, существует причинно-следственная связь плана смысла и плана выражения.

Завершающая часть партитуры включает художественную речь, выступающую как единство, органическое взаимодействие двух различных потоков, то есть текста автора и пластической, вокальной, инструментальной интонации исполнителя.

«Партитура исполнителя», с учетом того, что в процессе создания вокально-сценического, пластического образа в музыкальном театре, на концертной эстраде участвуют *оркестр и пианист-концертмейстер*, включает инструментальную речь.

Таким образом, художественная речь (план выражения) включает вещественно-энергетические и знаковые системы:

а) пластическую речь (мимику, жест, позы тела, движения, то есть линию физических действий артиста в образе).

Пластика дирижера, амбушюр – способ получения красочных оттенков звучания на духовых инструментах, аппликатура, от которой зависит верное «произнесение» мелодических фраз и пассажей, двигательная техника

исполнителя на ударных инструментах – все это можно отнести к элементам пластической речи;

б) вокальную речь (звук, тембр, интонацию певца-актера);

в) текст автора (нотный, словесный текст, музыкальную интонацию);

г) инструментальную речь (звук, тембр, интонацию фортепиано, оркестра).

Обратимся к буквенным обозначениям партитурного листа исполнительского замысла (схема 6).

Схема 6

Основные части партитуры	Название линий	Буквенное обозначение
Художественный мир (ХМ)	Партнер Сценография Зритель Воображаемая реальность	П С (Х) З В
Внутренний духовный мир (ВМ)	Зрительные представления Внутренний диалог, Монолог Физическое самочувствие	ЗП ВД ФС
Информационное взаимодействие (ОЦ)	Зрительная Слуховая Обонятельная Осязательная Вкусовая Внутриречевая Отношения	ЗР СЛ Об Ос Вк Вр От
Интерпретация на внутреннем экране воспринимаемой информации «извне» – художественного Мира (ИН)	Иллюстрация действий партнера Речевой комментарий действий партнера Визуальное планирование действий Речевое планирование действий Визуальное принятие решений Решение принимается на уровне внутренней речи Иллюстрированный подтекст Смысловый подтекст	ИДП РКД ВПД РПД ВПР РПР  ИП СП
Отражение и отображение художественной речью содержательного аспекта всех линий партитуры ООТ – В1...бесконечность	Пластической речью Вокальной речью Текстом автора Инструментальной речью	Пр Вр(Х) ТА Ир

Создавая различные человеческие характеры, артист невольно, невзирая на свои убеждения, сталкивается с различными типами мировоззрения (житейским, религиозным, научно-философским, художественным) и на их основе создает модели внешнего и внутреннего мира своих персонажей. Процесс информационного взаимодействия артиста в образе с объектами внешнего и внутреннего микро-социо-макро-мегамира предполагает:

- восприятие объектов данных миров;
- оценку, понимание-непонимание происходящего;
- интерпретацию получаемой информации;
- воздействие на объекты данных миров собственной информацией.

Информационное общение артиста в образе обладает системой свойств и включает в качестве координат общие (стратегические) и частные (тактические). К первым можно отнести следующие:

1. Художественное пространство и время. Жизнедеятельность в пространстве (различных сценических воображаемых миров) и времени (длительность существования, смена мыслей, взглядов, состояний, объектов внимания) есть форма художественного бытия артиста в образе, составляющая сущность творческой исполнительской деятельности.

2. Множественную (обусловленную произведением автора, исполнителя) шкалу биологических и социальных потребностей, свойственных людям разных исторических эпох, различным сценическим персонажам.

3. Сверхзадачу (цель) – сквозное действие (направленность на определенный объект), в котором потребности – в истине или во лжи; жить для себя или для других; мстить или прощать; бороться за свои цели или бездействовать; властвовать или быть рабом; познавать окружающий мир или вести праздный образ жизни и т. д. – выступают как «состояния личности, благодаря которым осуществляется регулирование поведения, определяется направленность мышления, чувств и воли, человека» [7, с. 254].

4. Сценическую веру, которая является социально-психологической доминантой, мировоззренческой позицией, психологической установкой, включающей принятие определенных идей, верность этим идеям или переосмысление их и принятие новой установки – позиции разума (И. Кант).

Проследим этапы становления базовой структуры содержания исполнительского творчества на конкретных примерах.

**Микромир.** А. Демченко, в частности, констатирует: «В русской музыке начала нынешнего столетия нашла претворение и тенденция иной направленности – погружение в глубины микромира <...>. Пытливому взору открывался ее "атомный" уровень, в том числе существование "микрорфлоры" и "микрорауны" в их непрерывной изменчивости, безостановоч-

ном движении. Но самым важным было желание нащупать те своего рода атомы и молекулы, на базе которых произрастают эмоции, мысли, действия, то есть добраться до "дна" человеческой природы, раскрыть первичные ощущения, изначальные реакции, составляющие сферу подсознания»[2, с. 6, 8].

**Социомир.** В настоящем исследовании мы разграничиваем мир природы (микро-макро-мегамир) и социомир, который включает земную цивилизацию, внеземные (гипотетические) цивилизации и индивида как частицу социального мира, признавая онтологическое их различие и необходимость специфических методов их познания.

Если обратиться к мифологической, религиозной, художественной картине мира и, в частности, к музыкально-театральному, кинематографическому искусству, жанру научной фантастики, то можно увидеть, что социальный мир предстает перед нами во всей своей планетарно-космической многоликости и неразрывной связи с микро-макро-мега событиями, явлениями бесконечного и единого мира. Содержанием искусства выступают разнообразные семейные отношения, извечная тема «отцов и детей», различные социальные, национальные, производственные отношения, взаимодействия с коллективом, властью, общение с социумом или земной цивилизацией в целом, с внеземными существами и цивилизациями.

Искусство театра не прошло мимо общественных явлений и событий. Личность в художественном социомире предстает как характер, как определенный тип социального мышления, чувствования, поведения.

**Макромир.** Понятие «макромир» включает в себя явления, объекты Солнечной системы и, главным образом, природу нашей планеты – Земля (растительный, животный мир, разнообразные явления природы), вещественный мир, созданный человеком, – архитектуру, технические средства, предметы быта и т. д., а также неисчерпаемость темы природы в изобразительном искусстве, литературе, музыке, сценографии.

В оперном спектакле мы постоянно сталкиваемся с музыкально-динамической изобразительностью. «Весеннее дуновение ветра передается Вагнером в оркестре в тот момент сцены Зигмунда и Зиглинды (1 действие оперы «Валькирия»), когда герои говорят о весне и пробуждающейся любви. Оркестровая буря сопровождает слова Германа, обращенные к разбушевавшейся стихии (финал 1 действия «Пиковой дамы»)… «Окиян-море» начинает волноваться в оркестре «Садко» всякий раз, когда заходит речь о кораблях, путешествии» [19, с. 31] (20).

В операх Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», «Золотой петушок», «Снегурочка», «Майская ночь» и др. наряду с поэтичностью образов находит свое выражение красочность картин природы.

**Мегами́р.** Для Аристотеля, Платона, Пифагора, Бозция, Кеплера и других музыка «представлялась вплетенной во всю Вселенную, «*Musica instrumentalis*», непосредственно звучащая музыка, была отображением «*Musica mundana*» – гармонии мира, а «*Musica humana*» – упорядоченных пропорций человеческого тела» [8, с. 51].

Музыкальность природы проявлялась и проявляется не только в научном отображении реального мира, но и в художественном народно-национальном субъективном видении природы, в частности в социально окрашенном пейзаже: многоликих картинах леса, бескрайних просторах полей и океанов, лунных ночах, таинственных, ласкающих сияний звезд, и, наконец, природы космоса.

Таким образом, музыкальное бытие природы (макромира) и ее расширение до «вселенской грандиозности» – мегамира (к примеру, в творчестве Скрябина) характерно для художественного мышления композиторов различных национальных школ, в том числе и великих музыкантов России.

А.Н. Скрябин говорил: «Я – центр Вселенной, и множество – Вселенная. Открылись бездны времени. Рассыпались звезды в бесконечном пространстве. Разлился огонь моих стремлений... Меня нет, я ничто, я хочу жить, я – все. Я – бытие вообще» [Цит. по: 17, с.151–161].

XX век явился началом освоения новой среды обитания – космического пространства. И это свершение человека можно сравнить с великими географическими открытиями XV века. «Выход в космос преодолевает земные рамки, вовлекает в сферу человеческой деятельности иные космические миры. И этот процесс количественно не ограничен, бесконечен, как бесконечна Вселенная» [10, с. 13–14].

Не менее значительны строки ученого и поэта А.Л. Чижевского: «Наука бесконечно широко раздвигает границы нашего непосредственного восприятия природы и нашего мироощущения. Не Земля, а космические просторы становятся нашей Родиной» [20, с. 26]. Содержательно-процессуальная сторона художественного мышления (невербально-вербальный интеллект) – высший уровень творческого и вещественно-энергетического отражения и отображения объектов внешнего и внутреннего микро-, социо-, макро-, мегамира, как реального, так и художественного, присущий личности артиста, артисту в образе. В связи с этим артист в образе предстает как субъект информационного (бессознательного, сознательного, надсознательного, технического) взаимодействия с объектами данных миров, где невербально-вербальный интеллект предстает как двуединый функциональный, процессуальный орган, интегрирующий, синтезирующий и/или дифференцирующий, анализирующий воспринимаемую, обрабатываемую, конструируемую, выдаваемую образно-речевую информацию.

Функциональный орган, посредством которого артист потребляет различную образно-речевую информацию, создает неповторимое содержание и форму макро-социо-макро-мегамира (замысла исполняемого произведения) и воспроизводит его на сцене.

Нам представляется, что модель микро-социо-макро-мегамира любой эпохи, будь то классицизм, романтизм, реализм, модернизм, должна стать систематизирующим началом в формировании замысла исполнителя. Отсюда следует, если акт потребления информации «извне» и «изнутри» отсутствует, отсутствует внутренняя профессиональная техника создания и воплощения содержания в форме микро-социо-макро-мегамира (замысла исполняемого произведения), то, естественно, нет основания говорить о какой-либо индивидуальной интерпретации автора, об исполнительском творчестве.

Профессиональное образно-речевое мышление является системным образованием, заключающемся в создании артистом внутреннего духовного мира сценического образа, специфической среды его обитания – художественного мира и регуляции на этой основе своего поведения и исполнительской деятельности. Внешний художественный и внутренний духовный мир исполнителя представляют собой конкретно-чувственный процесс, осуществляющий отражение предлагаемых обстоятельств авторского произведения. Художественное мышление реализуется как информационное взаимодействие артиста в образе с объектами данных миров. Активность образно-речевого мышления артиста проявляется в отражении и отображении художественного внешнего и внутреннего миров, когда артист осуществляет выбор объекта для преобразования всей совокупности образных представлений, реальных действий партнеров, собственных оценок, отношений в звуковой и пластической образы. Взаимосвязь осознанных и неосознанных процессов образно-речевого мышления обеспечивает непрерывность сценического бытия.

Таким образом, профессиональное образно-речевое мышление есть процесс исполнительской сценической деятельности артиста, характеризующейся обобщенным и опосредованным (звуками вокальной, инструментальной партии) отражением и отображением внешнего художественного и внутреннего духовного миров артиста в образе.

О необходимости осуществлять взаимодействие звуков вокальной партии с объектом отражения, то есть совершать те или иные мыслительные процессы посредством звуков, высказываются многие деятели музыкального театра.

К.С. Станиславский на сценических репетициях требовал от оперного певца усвоить правило: «Артист только тогда творит, когда говорит звуком о зрительном образе [Цит. по: 16, с. 111]. А.М. Пазовский, в свою очередь,

уверен в том, что «мыслящий музыкант всегда рисует звуками инструмента какую-либо картину, о чем-то рассказывает слушателю языком своего искусства» [12, с. 41].

Исполнитель должен претворять нотную запись композитора «в жизненно-выразительную, глубоко волнующую речь» [1, с. 6]. Этим высказыванием Асафьев как бы перекидывает мост от теории к практике исполнительства. На наш взгляд, теория информации может помочь разобраться в некоторых вопросах технологии музыкально-сценического мышления и, таким образом, выявить закономерности передачи сообщения в процессе вокальной речи, то есть выяснить вопрос, что и как передает оперный певец посредством интонирования музыкального текста автора.

Методика воспитания артиста музыкального театра предполагает путь от письменного варианта «Партитуры исполнителя» к компьютерному, от него к моделированию художественного мышления артиста в масштабе специально оборудованного репетиционного класса. В специально оборудованном репетиционном классе, зале посредством технических средств будет осуществляться моделирование образно-речевого мышления исполнителя в пространство сцены и зрительного зала. Для этих целей необходимо:

- шесть проекционных аппаратов (на стены, пол, потолок);
- комплект слайдов, отражающих основные течения в искусстве классицизма, романтизма, реализма, модернизма для создания различных моделей внешнего и внутреннего микро-социо-макро-мегамира;
- видеомэгнитофон, компьютер с приставкой для проецирования изображения вовне, то есть демонстрации функционирования внутреннего экрана и его проекций различных лент **зрительных** представлений;
- кинопроектор с отснятой «лентой зрительных представлений» для вокализа, арии, романса;
- светотехника для осуществления синтеза музыки и света;
- техника голографического изображения в пространстве сцены, зрительного зала, объектов внешнего художественного и внутреннего духовного миров;
- шумовые эффекты;
- магнитофонные записи фортепьянного, оркестрового сопровождения вокализ, романса, арии, дуэта, оперного отрывка, оперной партии.

Класс необходимо оборудовать аудио-видео-аппаратурой, переносными магнитофонами, видеокамерами для проведения самостоятельной работы студентов, а также обследования студентов в начале учебного года и в конце на предмет развития элементов образно-речевого мышления, информационности емкости художественной речи, фиксации начального и завершающего периодов работы над исполняемым произведением.

## Литература

1. *Глебов И.* Концерты Шнабеля //Жизнь искусства. – 1929, № 20.
2. *Демченко А.* Микромир в русской музыке начала 20-го века //Из прошлого и настоящего отечественной музыкальной культуры. Вып. 2. – М., 1993.
3. *Дмитриев Л.Б.* Основы вокальной методики. – М., 1968.
4. *Днепров В.Д.* Идеи времени и формы времени. – Л., 1980.
5. *Ершов П.М.* Режиссура как практическая психология. – М.,1972.
6. *Коган Г.М.* У врат мастерства. Предпосылка успешной пианистической работы. – М.,1977.
7. Краткий психологический словарь.
8. Музыка и математика. Зальцбургские беседы о музыке 1984 под председательством Герберта фон Караяна. – М., 1994.
9. *Новицкая Л.П.* Уроки вдохновения. Система К.С. Станиславского в действии. – М.,1984.
10. *Опарин А.И.* Жизнь вне Земли //Авиация и космонавтика. – 1983, № 10.
11. *Пави П.* Словарь театра /пер. с франц. под ред. К. Разлогова. – М., 1991.
12. *Пазовский А.М.* Записки дирижера. – М., 1968.
13. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. – М., 1976.
14. *Раппопорт И.М.* Работа актера. – М.-Л; 1939.
15. *Рерих Н.* Клад захороненный. – СПб., 1993.
16. *Румянцев П.И.* Станиславский и опера. – М., 1969.
17. Русские пропилеи. – Т. 6. – М., 1919.
18. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой/ Станиславский К.С. Собр.соч. – Т.2. – М.,1954.
19. *Ферман В.* Оперный театр. – М.,1961.
20. *Чижевский А.Л.* Земное эхо солнечных бурь. – М., 1976.
21. *Штайнер Р.* Теософия. Введение в сверхчувственное познание и назначение человека/ пер. с нем. – Ереван, 1990.

**А. В. Торопова**

### **СМЫСЛЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУ СПОНТАННЫМ СИМВОЛОГЕНЕЗОМ И ФОРМИРОВАНИЕМ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ»**

Тема смысла является *предельной* для познания. Начнем с тезисов:

– там где смысл оказывается утерянным и не находится – обретается то, что называют безумием,

– потому Франкл симптоматику утери смысла («ноогенный невроз») предлагал лечить логотерапией – переоткрытием или приписыванием смысла;

– в основании любой человеческой деятельности с необходимостью лежит некий смысл, который может быть забыт и утерян, или вовсе никогда не осознаваться, но именно он заставляет возобновляться деятельности или феномену.

– иногда смысл устаревает, а поведение и деятельность, на его основе сформированные, по-прежнему возобновляются. Тогда это приводит к ноогенному конфликту и через него – к усмотрению нового смысла или смыслов.

Можно привести массу примеров для иллюстрации этих вступительных тезисов: из наблюдений за поведением (причем не только человека, но и животных), из анализа этнокультурных стереотипов, из психотерапевтической практики и т. д.

Все сказанное произнесено с одной целью – показать актуальность и необходимость обратиться к Смыслу и смыслопорождению на всех этажах нашей сферы деятельности:

- к смыслу появления музыки как явления в человеческом сознании и обществе,
- к смыслам, заключенным и выраженным в музыке,
- к смыслу музыкального обучения и развития,
- к смысловым подходам в педагогике музыкального образования, в протитивовес или в дополнение к операциональным.

Теперь от актуальности (которая мной усилена через обращение к следствиям обесмысливания – ноогенным неврозам) перейдем к методологии и теоретическим моделям смыслопорождения музыки и в музыке.

Слово *смысл* отвечает на вопрос *для чего?*

По мысли Л. Гинзбург, «смысл – это есть структурная связь, включенность явления в структуру высшего и более общего порядка» [2]. Структурой высшего и более общего порядка для музыкального высказывания является процесс психических переживаний человека и космогоническое устройство мира, по Платону. Нам кажется удачным для выражения этой общей смысловой структуры понятие «Я (или мы) в контексте реальности».

Музыкальный смысл – *интонированное в звуках жизненнозначимое переживание*. Музыка есть интонированное (то есть так или иначе осознанное) жизненнозначимое актуальное или «отсутствующее» переживание, произошедшее вне временных рамок текущего момента восприятия музыки, и даже, возможно, вне рамок одной жизни (слушателя, композитора, интерпретатора).

Таким образом мы можем ответить на вопрос «*Для чего?*». – *Музыка, музыкальная культура, музыкальное образование становятся хранилищем жизненнозначимых для человечества переживаний, заключенных в форме музыкальных смыслов, обеспечивающих выраженность опыта состояний «Я (мы) в контексте реальности» для себя и других.*

Отсюда с необходимостью вытекают ответы на заданные ранее и новые вопросы: какие такие жизненно-значимые переживания? Чем они выражены? Общее и различное в этих запечатленных переживаниях разных культур, эпох и конфессий?

Во многом, в таком способе задавания вопросов и содержится ответ, то есть пеленгуется смысл явления. Этому технологически и надо учить наших студентов, если мы говорим о смысловом подходе: задаванию вопросов себе и ученикам, которые помогают проявиться смыслу (в противовес преподаванию готовой пусть и самой умной интерпретации феномена). При этом речь идет о том, что кроме личностного смысла, смысла «для меня», есть все же и объективный смысл явлений, в том числе музыки – смысл для Человека, для антропогенеза.

При поиске ответов важно осознание методологии нахождения пути.

Первое методологическое в том, что человеческая психика двуфакторна, то есть биосоциальна. Значит смысл появления музыки и сами смыслы, запечатленные в музыке также имеют не только культурное происхождение, но и природное, биологическое.

Второе – в том, что само *происхождение человечности* в антропологическом смысле выводится из *символической деятельности* (М.К. Мамардашвили, А.С. Арсеньев)

Третье – в том, что *язык искусств, пения и речи есть бессознательное отражение структур, энергий и состояний сознания человека* (по-разному представленное в трудах Ф. Ницше, В.И. Мартынова и С.С. Хоружего) [5; 6].

Четвертое – в том как понимаются взаимоотношения сознания и бессознательного: здесь нам помогло знакомство с психологической концепцией школы Узнадзе – Шерозии, где сознание понимается не как «психика минус бессознательное», а как единый сознательно-бессознательный континуум смысловой организации психики.

Такое «положительное» понимание дополнительности осознаваемого и неосознаваемого (и в целостном сознании человека и человечества, и в музыкальном смыслообразовании, и в личностном переживании музыки) привело к пониманию музыкального развития как диалектики бессознательных мотивов и установок и сознательных усилий и целеполаганий.

И пятое – последнее для такого небольшого доклада – методологическое положение – о том, что смысловое устройство музыкального сознания может рассматриваться в двух ипостасях: *общественной форме* (социокультурной) и *личностной* (индивидуальной). Это значимо и для понимания индивидуального *символогенеза* (то есть развития функции смыслопорождения и ее продуктов – музыкальных образов и символов), который происходит во внутри-личностном пространстве, но при встрече с Культурой.

Итак, корневой функцией музыкального сознания (то есть ответом на вопрос *для чего?*) является *выразительное интонирование опыта переживаний*, как актуальных, так и «отсутствующих» (прошлых, биографических и «палео-антропологических»), переводящих *бытийные переживания* в *символический план*, что позволяет считать глубинной основой музыкаль-

ного сознания – *интонирующее сознание*, а сущностью – *символизацию переживаний в опыте интонирования*.

*Интонируемость смыслов* обеспечивает *выраженность опыта переживаний* для себя и других. Сознание, таким образом, «работает» с бессознательными смыслами, с опытом переживаний и мыслечувствий, «интонируя» (выражая) их в пространственно-временных координатах культурных практик.

Таким образом, *все многообразные формы культуры, искусства, образовательных практик являются своеобразными «носителями жизненно-значимых переживаний» как имплицитных бессознательных моделей жизнестроительства*.

Итак, можно выделить в музыке два слоя:

Первый – *праслой* – интонирующее сознание, которое является общей основой для многих выразительных форм искусств, не только музыки (но и танца, жеста и пластики, речевой декламации). Его функция – довербальной (или вневербальной) категоризации *событий и переживаний* в звуко-двигательном их отражении, что и есть собственно и н т о н и р о в а н и е .

Интонирующее сознание, по нашему мнению, является мостом между так называемой «биологией переживаний» человека и его общественно-социальной сущностью – межличностным пространством людей, общения, культуры, социума, традиций, моделей жизни, наконец. Эта сторона развития человека непрерывна, постоянна и многовариантна в истории человеческих культур и общей эволюции сознания (то есть обладает характеристиками общими, особенными и единичными).

*Второй – слой культурно-обусловленный* – собственно музыкальное сознание и его символы и знаки. Его можно считать еще одной (в ряду, открытом Л.С. Выготским) высшей психической функцией, *сопряженной с общественной формой существования музыкальных знаков и символов, которая произрастает из общего слоя первичных психических функций, а именно – интонирующего сознания*.

Почему для психологии музыкального образования так важно определение иерархии этих психических функций: от первичной к высшей? Да потому, что мы должны понимать – на какой *спонтанной психической активности произрастает музыкальное развитие* и каким образом музыкальная культура и образование прививает *управляемый символогенез музыкальной грамотности*, дает возможность развития музыкального восприятия и творчества как высших психических функций<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Идея о восприятии как о высшей психической функции принадлежит В.С. Мухиной.

Смысловой базис довербальной категоризации – «отсутствующие», но влияющие на личностный смысл воспринятых художественных явлений, переживания (личные или родовые). Все это *неосознаваемое смысловое устройство музыкального сознания* может быть методологически осмыслено сквозь призму теории архетипов К. Юнга.

Понятие архетип в качестве медиатора между неосознаваемым и сознательным, между тканями музыкального сознания и уровнями индивидуальности объединяет две взаимосвязанные стороны, смысловую и энергетическую, которые мы, вслед за В.М. Русаловым, определили как *содержательная и формально-динамическая стороны архетипа, музыкального образа, музыкального сознания*.

Чтобы наше понимание такого смыслового устройства музыкального сознания было доступным и наглядным для дальнейших исследований нами была предложена *карта пространства музыкальной психосемантики*.

Пространство музыкальной психосемантики многоуровнево. Можно выделить *три основных пласта* на срезе «музыкального вещества культуры», отражающих: общее (архетипическое), особенное (культурно-языковое); «знаковое» в музыкальном смыслеобразовании. Эти пласты имеют между собой обратимую, исторически-обоснованную связь.

I пласт – *праформы или архетипы*, общечеловеческие энерго-временные паттерны музыкального сознания, выраженные и закрепленные в *универсалиях* музыкального языка.

II пласт – культурно-конвенциональные *языковые стереотипы* интонирования переживаний (*этнокультурный интонационный словарь*).

III пласт – устоявшиеся *семиотические формулы, закрепившиеся знаки* или мифологемы музыкального сознания.

*Пласт архетипов* музыкального сознания несет функционально трансформированные *энерго-временные паттерны интонирующего сознания*.

Семантическое пространство праформ и архетипов включает интонированные паттерны, состоящие из плеяд свойств: активности – пассивности; активированности – инактивированности; уравновешенности; симметричности течения переживания как процесса. Например, паттерн-переживание инактивированности и пассивности воплощается в *архетипе подчинения, смирения*. Паттерн-переживание активности и активированности, то есть увеличения напряжения и накопления энергии, воплощается в *архетипе преодоления, достижения, сопротивления*. Эти и другие энерго-временные паттерны содержат в себе либо регулярность, периодичность, либо нерегулярность, непериодичность и соотносятся с равновесием или неравновесием процессов возбуждения и торможения.

Подобные энерго-временные паттерны лежат в основе спонтанного интонирования как начала символогенеза музыкального сознания и воспринимаются как *архетипы коллективного бессознательного*.

*Плост культурно-конвенциональных языковых стереотипов музыкального сознания* транслируется через стилистические и этнические коды музыкального языка. Данные коды закрепляются в самих структурах музыкального языка и речи, универсалии при разворачивании преобразуются в «синтаксис» музыкальной формы и вертикально-тоновые взаимоотношения музыкальной ткани. Архетипы воплощаются в стилистически-языковых инвариантах, отражающих исторически-цивилизационные особенности культуры.

Например, одни и те же раннефольклорные мелодики, их «схемы» по-разному аранжируются в разных этнических традициях. Так, контрастно-регистровая мелодика присутствует и в древнерусских плачах, и в альпийском йодле, и в казачьих гуканиях, и в монгольском сольном двухголосии – главный общий смысл этого интонационного паттерна в удержании напряжения, энергетического тонуса.

Этнокультурные языковые краски, в дальнейшем постепенно отчуждаются от прямых истоков архаической семантики и могут обыгрываться как независимый интонационный прием, но в глубине его содержится некий названный архетип, который и определяет психологию восприятия его «интонированного смысла».

*Плост устоявшихся семиотических формул, знаков или мифологем музыкального сознания* образуется в закрепленных музыкально-речевых формулах, вынесенных из контекста и «свободно путешествующих» в культуре. Такова, например, внутренняя «знаковая программа» многих произведений И.С. Баха: Прелюдий и фуг «Хорошо темперированного клавира», «Искусства фуги» и некоторых других. Эта система *знаков* (таких как: символ креста, крестной муки, символ искупления, постижения воли Господней, символы жертвенности, чаши страдания и т. д. легко раскрывалась для современников в силу конфессиональной обусловленности и закрепленности значения каждой интонированной формулы в культурных практиках и религиозных обрядах и текстах [7, С. 25 – 31]. Культурная закрепленность интонационных оборотов делала возможным почти подстрочное вербальное осознание музыкального текста.

Перечисленные уровни семантического пространства музыкального сознания слиты в восприятии. Первый уровень – универсальный – вне цивилизационных, национальных и культурных различий. Этот *природный* уровень психосемантической структуры музыкального сознания является исходным основанием для символогенеза благодаря паттернам первичной вневербальной категоризации переживаний – *архетипам*. Второй и третий уровни возвращаются в личности факторами музыкальной среды, воспитанием и образованием как в осознанных, так и бессознательных формах. Это *социальные* уровни музыкального сознания.

Развернутая структура музыкального сознания является, с одной стороны – результатом длительного символогенеза общественного музыкального сознания, а с другой – индивидуальным инструментом развития знаково-символической функции сознания, воссоздаваемым каждым человеком заново, единолично, в пространстве внутреннего мира личности. В таком понимании феномен музыкального сознания – это некий индивидуальный фильтр, сквозь который человек воспринимает и «просеивает» реальность, шлифует личностные смыслы существования и тянется в своем развитии к новым смыслам.

Согласно П. Флоренскому, «символ сам по себе еще не есть музыка, но станет таковою лишь после контрапунктической разработки его нашим духом, и притом – непременно личной, непременно всякий раз, хотя бы и воспроизводимой, – но творчески»<sup>1</sup>. Общественное бытие культурных музыкальных символов, общественное музыкальное сознание – резервуар *потенциальных смыслов и переживаний*, актуализирующихся лишь при наличии *личностного феномена музыкального сознания*.

Таким образом, в плане изучения и понимания логики развития музыкального сознания и общества, и личности выстраиваются основные вехи:

Вначале – генетически заданное и онтогенетически приобретенное *смысловое наполнение* как отражение в интонировании опыта переживаний и энергий личности или родного этноса («голоса крови»).

Затем – *вос-приятие стереотипов (сенсорных и эстетических эталонов) актуальной доминирующей Культуры или конфессии: от* неясного «смысло-интонационного шума» через довербальный «интонированный смысл» и присвоение интонационного языка к вербальному осознанию и закреплению образа и его способа интонирования.

Далее – работа сознания по *идентификации или отчуждению от тех или иных форм запечатления и воспроизведения музыкального опыта*, что связано с феноменами узнавания, внимания, потребностей и опыта личности. Каждая «веха» связана с переводом в сферу сознания бессознательных пристрастий в музыку и дальнейшей работе по присвоению или отчуждению «интонационного словаря». В такой диалектике продолжает свою жизнь в знаково-символическом пространстве опыт жизненно-значимых переживаний человеческих общностей и музыка как объективирующая эти переживания реальность.

---

<sup>1</sup> Флоренский П. Символика сновидений. Рукопись из архива семьи Флоренских // Цит. по: Носина В.Б. Символика музыки И.С. Баха. – Тамбов, 1993. С. 71.

## Литература

1. *Арсеньев А.С.* Философские основания понимания личности. – М., 2001.
2. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. – М., 1998. – С. 127.
3. *Зинченко В.П.* Мысль и Слово Густава Шпета. – М., 2000. – С. 130.
4. *Мамардашвили М.К.* Лекции по античной философии. – М., 1999.
5. *Мартынов В.И.* Пение, игра и молитва в русской богослужебной системе. – М., 1997
6. *Ницше Ф.* Рождение трагедии из духа музыки. – СПб., 2000.
7. *Носина В.Б.* Символика музыки И.С. Баха. – Тамбов, 1993. – С.25 – 31.

В. М. Капустян, **И. П. Беляев**

### РАБОТА С ПОНЯТИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (предостережения)

#### Необходима «простая» базовая концепция

Понятия присутствуют в теоретических текстах, но лишь в «демонтированном» виде. Теоретическое мышление реализует познавательные возможности, которые открывает ему предметно-чувственная практика. Оно подхватывает и идеализирует экспериментальную сторону труда, вначале придавая ему форму предметно-чувственного познавательного эксперимента, а затем – эксперимента мысленного, осуществляемого в форме понятия и через понятия. Понятия же подобны «кирпичикам», из которых строят схемы мысленных экспериментов. Так понятия (без нашего ведома!) «справляют» в нас свои обряды и объединяются в священные братства. Наша же воля лишь маскирует их круговую поруку.

Предшествующий абзац, однако, не добавляет простоты, но, на наш взгляд, сразу вводит в тему. Этого, однако, мало. Необходимо осложнить наш текст еще и негативными рассуждениями, вплотную подводящими к «работе с понятиями» в научном и образовательном процессах.

Прежде надо прорваться через четыре традиционных заблуждения, касающихся «понятий».

Вопрос о том, что скрывается за словом в языке, с виду прост. Некоторые заявляют, что за словами стоят значения или понятия, но не уточняют, где и как значения можно обнаружить: то ли в тексте, то ли в уме читателя. «Экстремисты» заявляют, что значения инкорпорированы в слова. Что ж получается? Что слова носят свои значения с собой? Может быть, даже в их слогах и даже в буквах?

Но другие заявляют обратное: значения слов всплывают из контекста в целом. Текстовое окружение отдает-де значения слову. Наиболее стойкие приверженцы понятия «контекст» по ходу жестоких споров готовы объявить контекстом не только данный текст, но и всю сумму человеческих текстов, в которых данное слово встретилось хотя бы раз.

Спор тем самым обесмысливается. Но никто не доходит до «наивного реализма понятий», лежащего в основе гегелевской аферы. В схоластических схватках часто звучит: «А вы дайте исчерпывающее определение этого понятия...»<sup>1</sup>. Интересно было бы знать, несут ли слова свои значение с собой и берут ли они часть значения из контекста, когда тексты эти лежат на полках и их никто не читает? Здесь перед нами тот самый вульгарно и затейливо запутанный случай, когда надо начинать не с составления определений и утверждения истин, а с ознакомления с наиболее традиционными и весьма живучими заблуждениями.

Главных заблуждений всего четыре:

- 1) отождествление слов, терминов и понятий и приписывание им инкорпорированных значений;
- 2) смешение терминов с понятиями, уверенность, что понятия могут быть определены если не «раз и навсегда», то хотя бы надолго;
- 3) уверенность в том, что мы властны над понятиями вплоть до того, что можем целенаправленно определять (порождать) нужные нам понятия и даже высшие их формы – категории.
- 4) наивная вера в то, что, употребляя слова в ходе логического вывода, мы «работаем с понятиями», а не с «логическими атомами»-термами.

Однажды поддавшись обаянию силы, тонкой красоты и податливости родного языка, мы эти заблуждения добровольно и незаметно для себя формируем. Незаметно, добровольно, естественно, из соображений здравого смысла. Так вот, здравый смысл здесь нас четырежды жестоко обманывает. Теперь подробнее:

**Первое заблуждение** – *отождествление слов, терминов и понятий*. Подавляющее большинство школьников, студентов и даже зрелых ученых (особенно представителей компьютерных дисциплин) считают, что слово, термин и понятие – это практически одно и то же, и что за словом всегда скрыто понятие, и содержимое этого понятия «приклеено» к начертанию слова. Но это совсем и всегда не так. Это глубочайшее заблуждение – видеть за словом и даже за научным термином понятие.

**Второе заблуждение** – *смешение терминов с понятиями, наивная уверенность, что понятия могут быть определены раз и навсегда*. Это заблуждение бытует у тех, кто знает, что понятие – это тот конвенциональный (по соглашению между пользователями языка установленный) логический смысл и представительный образ, которые стоят за словом как за маркером, но считает, что именно поэтому понятия требуют четких и стро-

---

<sup>1</sup> Если бы учебные определения понятий были самоценны, главной книгой у людей была бы одна «Всеобщая Энциклопедия Понятий», все науки были бы упразднены, а все «книги теорий» сданы на вечное хранение без востребования».

гих определений. При известном интеллектуальном усилии строгое определение любого понятия может-де быть дано.

Здесь за понятие явно выдают термин. Термин действительно всегда требует определительного расшифровывающего стандартного (технического) толкования во избежание насаждения недоразумений омонимии.

Эту злостную неконтролируемую омонимию порицал еще Дж. Ст. Милль, говоря, что «авторы сочинений ... сильно расходятся между собой... Этого и можно было ожидать в предмете, в котором писатели одни и те же *слова* употребляли для выражения совершенно различных *понятий*».

Так оно и повелось, и от всего этого почти невозможно дистанцироваться. А ведь спорные вопросы в любой науке есть всегда и они подолгу остаются спорными. Теперь в гораздо большей мере, чем во времена Милля, с еще большим основанием можно сказать, что различные авторы, как правило, пользуются одинаковыми словами, чтобы выразить далеко не идентичные понятия и смыслы. Иначе спорных вопросов не было бы.

Конкурирующие, а иногда и враждующие научные школы, пользуясь одними и теми же терминами, трактуя одни и тот же предмет, всегда толкуют значительно различающиеся смыслы в понятиях, скрытых за ними. Иначе не было бы научных школ. Нам только кажется, что понятиям можно дать определения. Если бы это было так, то не было бы указанной омонимии, а тексты самих теорий, после того как были бы составлены все фундаментальные сборники научных определений понятий, стали бы не нужны.

Но тексты-то теорий нужны. И нужны потому, что понятия живут и развиваются, но не отдельно сами по себе, а только в системе, связавшей все понятия данной теории. И умирают они (уходят в историю науки) вместе со своей состарившейся теорией. Понятия теории с необходимостью пополняются смыслом, например, ежегодно в сотнях тысяч статей по теории электромагнетизма. А дать исчерпывающие определения основным понятиям теории электричества, увы, никак не получается.

**Третье заблуждение** – *наивная уверенность в том, что мы властны над понятиями вплоть до власти над высшей формой понятия – категориями*, что мы умеем их «изготавливать», когда они нам потребны. Это заблуждение у многих связано с тем, что полагают, будто любые понятия и даже высшая форма развития понятий – категории – тоже могут быть определены (хотя бы как термины) и даже более того, рождены волевым интеллектуальным усилением.

Но в том-то и дело, что категории не имеют под собой понятийных оснований: они – последняя инстанция обобщения и, в то же время, первая (нижняя) инстанция в конкретизации. При этом путь хитросплетений

обобщения, родивший категорию, забыт и не может быть эксплицирован (буквально «расплетен»).

Категории – исторический бессознательный продукт развития деятельной практики, языка и мышления. У категорий много общего с научными законами. Ведь и «законы не имеют под собой никаких оснований, ибо не выведены из фактов и трактуют ситуации, которые объективно никогда не реализуемы»<sup>1</sup>.

Тем не менее, сумма законов той или иной предметной области, будучи применена к своему предмету, дает его духовно-конкретное описание, совпадающее в объективных ситуациях с самой бесконечно сложной реальностью. Разумеется, с заданной точностью.

Увы, породить категорию не удалось даже не в меру ретивым последователям Клода Шеннона. Он и сам предостерегал против этих попыток в своей работе «Bandvagon». Речь идет об истории понятия *информация*, долгое время бесосновательно и вульгарно выдвигаемого на роль категории.

Это понятие, как и *мера информации* все-таки осталось строгим техническим термином со строгим операционным определением в рамках *технической связи и технической теории информации*. *Информация* же, как общенаучная категория, не состоялась.

Тем, кто сомневается в существовании этого третьего заблуждения, можно предложить попытаться первоначально определить хотя бы терминам *качество*, *мера*, *необходимость*, или даже, например, исходя из более близкой им области: дать определение понятиям *адаптация* и *гомеостазис*.

**Четвертое заблуждение.** *Употребляя слова в ходе логического вывода, мы, якобы, оперируем понятиями.* Это заблуждение лишь с виду наименее безобидно. Оперирование словами лежит в области грамматики и риторики, то есть подчиняется правилам естественного языка. Оперирование же понятиями – совсем другое дело. Здесь есть четыре «технических» операции: рождение понятия, конкретизация понятия, обобщение понятия, уничтожение понятия. Грамматика и риторика не имеют к этим операциям решительно никакого отношения. Можно для контраста, передразнивая, и подкрепляя тем это заблуждение, заявить, зная, что слова состоят из слогов, что-де процесс порождения смыслов – процесс мышления – состоит в работе со слогами. А сами смыслы складываются из букв.

Подведем еще один итог: мы не знаем исчерпывающе и одновременно, что конкретно может стоять за начертающим словом данного понятия, ко-

---

<sup>1</sup> *Зиновьев А.А.* Из конспекта его доклада на его Московском философском семинаре.

гда оно предъявляется раз за разом в устном или письменном *тексте* и *контексте*. Всякий такой словесный синтагматический эпизод принципиально не может быть до конца локально истолкован. Совокупность же синтагматических эпизодов, в которых может фигурировать *слово данного понятия* – синтагматический пучок – необозрима в силу сугубой комбинаторности языка и письма.

Конечно, все этой буйство может быть введено в рамки и норму, когда выбран конкретный универсум предметов, о которых составляют высказывания, но тогда теория переходит в свою противоположность – формальное исчисление, а *слова понятий* погибают и становятся *словами термов*. Такovy вполне здоровые следствия нормативного подхода к языку.

### **Работать с понятиями в образовательном процессе**

Тем не менее, с понятиями надо работать. И мы с ними работаем, часто сами того не осознавая. Работать надо с ними во всей полноте как в образовательном процессе, так и в соответствующих ведущих науках, а пока что в стремлении «обуздать понятия» преобладает работа подрывная, нормативная, то есть связанная с формализацией, – намеренной редукцией, сужением языка теории. Тем самым, минуя тернистые тропы теорий, желают «зайти с другого конца» (как кажется, более легкого), – прорваться к понятиям со стороны математических абстрактов.

Широковещательные на протяжении веков обещания логиков научить всех ученых правильно работать с понятиями, как правило, кончались конфузом. Или (что еще хуже) – логики не смели сами себе признаться в своих неудачах и продолжали «гнуть свое». До сих пор жива «светлая мечта» – создать-таки, наконец, *философскую грамматику* (А.А. Потебня).

В хорошо же поставленных попытках разобраться, наконец-то, с понятиями место понятий в этой работе всегда незаконно занимают концепты. Но концепты тяготеют к тому, что по большей части моделируют эмпирические, рассудочные понятия, а не понятия теоретические. Это требует пояснения.

Теоретические понятия образуют систему. В этой системе одни понятия выводятся через отношения с другими, например, в иерархии обобщения-конкретизации. Концепты же, хотя и образуют свою собственную систему, но фиксируют отношения не между понятиями, а между объектами и именами классов объектов (денотатов), прослеживая общность или различие признаков предметов<sup>1</sup>. Но здесь всегда и почему-то незаметно для всех происходит грубейшая подмена: базируясь на концептах (и связанных с ними материальных таксонах), начинают вдруг говорить, тем не менее,

---

<sup>1</sup> Никто не утверждает, что эта работа чем-то плоха.

не об объемах таксонов, а об откуда-то взявшихся «объемах понятий». Концепт (конституэнта) фиксирует класс объектов (таксон) как наличное множество некоторой мощности, и не более.

Отношение между концептами здесь повторяет отношение вхождения классов, а не отношения между понятиями. Факт наличия мерономии как инструментальной дисциплины вообще в концептуализме тщательно маскируется. Здесь бытует буквально какое-то «теоретическое проклятие»(!) Говорить о понятиях и ... без всякого перехода – начать говорить о признаках объектов, объектах ... и вдруг снова – «объем понятия» вместо «мощность класса (таксона)» как *объектного множества*. А ведь понятия, помимо реального мира объектов, дополнительно отдают во власть человеку не менее богатый мир теоретического мышления. И этот мир вовсе не двойник материального мира, так как абстракция, конкретизация и обобщение *собственной мысли* принципиально отличны от абстракции и обобщения свойств и образов вещей.

Л.С. Выготский как-то, походя, заметил, что «слово – это уже бездна обобщения». Эта *бездна обобщения* получается в результате комбинаторного метафорирования (переноса друг на друга) значений грамматических категорий. Они «перемножают» свои значения (квадратичный рост сетки отношений) и дают первую смутную, начальную возможность намека на смыслы. В следующем поясняющем примере из наследия Л.В. Щербы (феномен намекания) остроумно представлен в чисто препаративном виде: намек налицо, мы это чувствуем, но намекаемое из-за отсутствия знакомых корней слов не выстраивается по смыслу не только до конца, но и с самого-то начала. Воспользуемся этим примером: *«Глокая куддра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка»*.

Конечно же, мы узнаем здесь слова и словосочетания и даже понимаем их «общий смысл». Понимание возможно только потому, что слова и фраза построены в соответствии с грамматическими требованиями русского языка с использованием русских грамматических категорий. И понимаем мы (теперь уже без кавычек) именно <-ая, -а, -о, -нула, -а, -ит, -енка>.

Но что представляет собой форма этих понимаемых элементов?

Очевидно, не что иное, как лишь комбинации фонем, в которых сами звуки находят свое собственное оформление. В нашем примере общие категории содержания таковы:

- какое-то существо (*куддра*) женского рода – выражено в форме *-а*;
- совершает ряд действий – выражено в формах *-нула, -ячит*;
- законченное действие – выражено в форме *-ну(ла)*
- продолжающееся действие – выражено в форме *-ячит*
- какой-то признак (*глокая*) этого существа - выражено в форме *-ая*;
- какое-то краткое действие' – выражено в форме *-ну-*;

- прошедшее время этого действия – выражено в форме *-л-*;
- принадлежность действия существу – выражено в форме *-л(а)*;
- и т. д.

Одни из этих категорий носят самый общий и абстрактный характер, например, «прошедшее время действия», другие – характер более конкретный, например, «маленькое живое существо» (*-енок*).

Как видим, в понимании всякой, даже обесмысленной фразы, имеет место хотя бы в зачаточной форме *глубоко метафорический* процесс восхождения от языково-абстрактного к обыденно конкретному. Конкретное, которое «сидит» в корнях, *по случаю* употребленных слов, всегда окаймлено и «прошито» массой абстрактного грамматического категориального материала.

Это есть своеобразная **микро**-форма нисхождения (спуска) от абстрактного к конкретному, происходящего в процессе *понимания* фраз. В философии аналогичный процесс имеет место в виде **макро**-формы восхождения от абстрактного к духовно-конкретному в процессе овладения вопросом или сутью дела, а попутно и чисто инструментально – системой соответствующих понятий.

Здесь мы и видим коренное отличие формальных исчислений от выстроенных по смыслу и замкнутых подмножеств естественного языка – больших и маленьких неформальных теоретических дисциплин:

В формальных исчислениях нет категорий, нет ходов мысли «обобщение-конкретизация», нет одномоментного локального синтеза значений при комбинировании грамматических категорий в сознании (ибо сознание исключено из процедур формального вывода!). Соответственно, нет и работы метафор, которая составляла бы *понимание* формального текста как живой процесс.

Но важнейший «сухой остаток» должен состоять в более серьезном и вдумчивом отношении к системе теоретических понятий, сопровождающих и окутывающих систему концептов, или «род структуры». Однако, «сами-то по себе» они всегда остаются «за бортом» после концептуализации.

Само словосочетание «работа с понятиями» введено С.П. Никаноровым. Оно требует весьма внимательного отношения. Речь идет именно о скрупулезной, регулярной и трудоемкой работе, а не о бездумном инструментальном беглом пользовании подвернувшимися терминами и словами<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Здесь не годится «бегство сквозь текст». См. Ильин И.А. Сочинения. т.2. Религиозная философия. – М.: Медиум, 1994. –576с.

Понятия – это отнюдь не слова, термины и какие бы то ни было наборы фрагментов теоретического текста, а настоящие органы живого интеллекта, находящиеся не в тексте, а в интеллекте, то есть, грубо и попросту говоря, в теле и уме теоретизирующего человека, ставящего в реальном времени мысленный эксперимент. Они не в тексте, а в его центральной нервной системе (коре больших полушарий) теоретика и его периферической нервной системе, конституирующей сенсомоторный интеллект. Стало быть, «работать с понятиями» значит работать с установками интеллекта, а не с начертаниями слов на бумаге или экране.

Далее. Словарь терминов составить всегда можно, «словарь понятий» – *никогда*. В тексте мы понятия едва находим, так как они в нем «размазаны». Апелляция к понятию – это всегда апелляция к памяти теоретика, а не к тексту теории. Только в памяти теоретика понятия «селятся» не вдоль строки, как в тексте, а компактно-парадигматически (в семантических окрестностях друг друга) и легко мобилизуются [3].

При этом понятие «семантическая окрестность» для слов, маркирующих именно понятия, не является метафорой. А то, что семантические окрестности действительно существуют как *реальные* образования, показано в экспериментальных работах А.Р. Лурия. Образованию семантических окрестностей предшествует занимающая всю творческую жизнь человека изнурительная работа с многими текстами данной понятийно-предметной области, направленная на *интеллектуальную сорбцию понятий*.

И эта работа с текстами выглядит не как «победоносное бегство сквозь строку текста», а как вдумчивое чтение и многократное перепрочтение текста, возврат, остановка для размышлений, сопоставление со смыслами, взятыми из других текстов и т.п. Так что в итоге оказывается, что при чтении очередного текста главное теперь не в этом тексте, а в том, что накоплено в теоретическом опыте читающего.

Поэтому понятия определенно локализованы и именно обитают лишь в живом теле и в живом сознании каждого теоретика, а не в текстах. Это хорошо заметно в практике научной работы: большую часть того тонкого и захватывающего, что говорится (и как говорится! и как понимается!) в выступлениях и перепалках на хороших научных семинарах, не найти в опубликованных книгах и статьях. *Живое знание понятий*, отливаясь в тексты, оставляет в них лишь формальный мертвый намек на только что (или невероятно давно!) отбушевавшее *живое теоретическое могущество*.

Удивительно то, что эту истину так плохо принимают ученые и так легко и давно провозгласили религиозные деятели. Приведем лишь один пример:

«Заниматься искусством можно, как всяким другим делом, но все надо делать как бы перед взором Божиим. Есть звуки и свет. Художник – это человек, могу-

щий воспринимать еле уловимые цвета, оттенки и неслышимые звуки. Он переводит свои впечатления на холст или бумагу. Получаются картины, ноты и поэзия. Здесь звуки и свет как бы убиваются. От света остается цвет. Книга, ноты или картина – это своего рода гробница света и звука. Приходит читатель или зритель, и если он сумеет творчески взглянуть, прочесть, то происходит воскрешение смысла. И тогда круг искусства завершается. Перед душой зрителя и читателя вспыхивает свет, его слуху делается доступен звук. Поэтому художнику или поэту нечем гордиться. Он делает только свою часть работы. Напрасно мнит он себя творцом своих произведений, – один есть Творец, а люди лишь убивают слова и образы Творца, а затем от Него полученной силой духа оживляют»

(старец Нектарий Оптинский).

Написаны эти слова в поучение и для смирения логической гордыни, несколько по иному поводу, но замечательно иллюстрируют работу с понятиями и годятся для смирения «лингвистической позитивистской гордыни»: живы понятия – в живом человеке, а не в мертвом символизме. Стало быть, необходимо стимулировать исследования процессов живого роста систем понятий в *живых* сознаниях совместно работающих ученых, естественно – при постоянной инструментальной поддержке этого процесса – текстовой (словесной и графической) и концептуальной фиксации промежуточных и конечных результатов мертвыми, но полезными в этом лишь своем мертвом, но *оживимом* плане символами. Эта работа по исследованию работы с понятиями в *живом коллективном субъекте* была только начата В.В. Давыдовым и его школой.

Именно это надо делать в противовес позитивистским исследованиям по формальному выводу, оставляющим одни лишь тексты, выбрасывающим теоретика из процесса и коварно эксплуатирующим малозаметное обстоятельство: все, что нужно, чтобы получить новые знания и доказать новые теоремы, теоретик-концептуалист именно как человек уже вложил в формальную систему, когда ее изобретал и готовил компьютер к последующей автоматической и уже «бесчеловечной» развертке полученного теоретиком знания.

Ясное дело, такая машинная программа, конечно же, переведет этот концентрат человеческого знания в многообразные развернутые и теперь уже «разбавленные» формы, не добавляя к ним ни грана нового. Но даже сам же теоретик, подготовивший работу формализма, увидев некоторые из «разверток» и, конечно, *впервые живо истолковав*, может прийти в такой восторг, что вдруг подумает, что это и «вправду» сделала ЭВМ, а не он сам при подготовке всей этой работы.

Если же запустить эту программу во второй раз, она выдаст «на гора» то же самое, что и в первый раз, то есть больше ничего нового.

Именно с выпуском из внимания этого «малозаметного» обстоятельства были связаны давние неумеренные восторги успехами GPS, возрождаемые в наше время на молодежных страницах компьютерных журналов и газет. Снова и снова то, что сегодня в многочисленных математически-лингвистических экспериментальных эпизодах компьютер разворачивает в «формальном выводе» уже без участия человека, попадает в кадр внимания экспериментатора (лишь просто в новой форме) как якобы только что рожденное новое, вызывая восхищение. Сейчас, например, усиленно работают с компьютерными афоризмами, пословицами и «частушками». Радикальное (коренное) заблуждения все нарастают, а таланты на нем истрачиваются. А позитивисты нам представляют этот процесс как мистическое и многообещающее автономное достижение компьютера, якобы «вытолкнувшего» теоретика из процесса выработки знаний вообще. Ну а в рамках данного, читаемого Вами текста, если бы все было так, следовало бы привести только список определений всех «понятий о понятиях», которые могут фигурировать по данному вопросу и на этом текст завершить как готовый к употреблению раз и навсегда. Но вот этого-то «раз и навсегда» мы «ни разу и никогда» не наблюдали и не сможем пронаблюдать.

В том и дело, что книги и статьи по тому или иному актуальному предмету писали, пишут и будут писать. Будут писать, чтобы зафиксировать не изолированный дефинитивный, раз и навсегда «исчерпывающий смысл» всех изолированных понятий данной теории, а чтобы увидеть, как *сущности*, осененные (пусть даже «помеченные») данными понятиями, в «жизни и плоти» взаимодействуют и развиваются, а вместе с ними и *только вслед за ними* развиваются и соответствующие понятия и системы этих понятий в головах теоретиков.

Вспомните добротные и до смешного напыщенные тексты тринадцатого века. Лучшее всего – Фомы Аквинского, который брался объяснять и очень убедительно для тех времен объяснял решительно все. Позже этим грешил Декарт. Его тексты по физике «жутко» убедительны и «совершенны», но демонстрируют его полнейшую в этих вопросах инфантильность даже для тех времен. В отличие, конечно же, от его математических и философских текстов.

О чем все это говорит? Понятия – это наши *общечеловеческие* рабочие органы и инструменты, а вовсе не сами понимаемые живые и отдельные от нас сущности. Приватизация этих инструментов индивидуальным сознанием всегда весьма односторонняя, но иного не дано, потому всегда требуется доказательность мысли, сформированной индивидом в понятиях для других. Сама-то истина в доказательствах не нуждается, иначе она – не истина. В доказательности в данном случае нуждается человек-теоретик в силу своей неуверенности или неумеренного скептицизма.

Здесь возникает иллюзия, восходящая от обыденного восхищения рас-судка перед мощью языка и понятий к философским установкам на авто-номизацию царства понятий (идей) и настойчивого выталкивание из этого царства то ли самого теоретика, то ли вообще - реального мира.

Так возникает для философов одна из трудных задач – спустаться-таки иногда из мира мысли в мир практики и истории. Язык есть лишь одна из арен действия мысли, но философы обособили мышление. Обособили они в особое царство и философский язык.

Замкнутая работа мысли философа может длиться подолгу, но все-таки возникает задача спуститься из мира мыслей, с высот философского языка к практике. И вот тут-то эта задача упрямо ставится философами как зада-ча, подлежащая опять-таки все тому же столь привычному для них *словес-ному* решению, как задача изобретения особых слов, которые, оставаясь словами, тем не менее уже были бы чем-то *большим*, чем только слова – почти самой действительностью, а может быть, – и «сверх действительно-стью» – сюр-реальностью!

Эта задача – мнимая. Она возникает только на почве того представле-ния, что мысль и язык – автономные сферы, организованные по своим внутренним правилам, а не формы выражения практики (в том числе и практики понятийного мышления). Задача перехода от мышления к прак-тике существует только в наивной «философской» иллюзии. Эта «великая» проблема должна была, конечно, заставлять из века в век рыцарей мудро-сти отправиться в путь в поисках слов, которое:

- в качестве слова образует искомый переход;
- в качестве слова перестает быть только словом;
- указывает на таинственный сверхязыковый выход из языка к действи-тельному объекту.

Переход от знака к десигнату многие и в наши дни стараются найти на этом направлении, не подозревая, что сама проблема есть псевдопроблема, возникающая только на базисе представления, будто вся грандиозная си-стема абстрактных понятий зиждется на таком жиденьком и неуловимом основании, как единичный образ в восприятии индивидуума, как «единич-ное индивидуальное».

Это – все те же поиски... Гегель искал абсолют в понятии, неопозити-висты ищут его в сфере абсолютизируемых знаков, сочетаемых по абсо-лютным же правилам. И только работа изобретателей и новаторов остается вне поля внимания теоретиков-позитивистов: *изобретатели совершают повседневно-банальный переход от образа к никогда еще не существовав-шему «денотату» – только что изобретенному (изнутри обретенному!) предмету или искусственному явлению!*

А ведь мышление и язык – только весьма и весьма искусственные и причудливые проявления действительной жизни<sup>1</sup>. И весьма односторонние, со всеми присущими такой односторонности недостатками.

Определения понятий – временные словесно-умственно зафиксированные определения действительности. Но действительность здесь – не просто море «единичных» вещей, из которого индивидуумы вылавливают сетями абстракции абстрактно-общие определения, а организованная в себе самой полнокровно-динамическая конкретность.

Потому в системах понятий (так сказать, «вдоль строки текста живой теории») идет непрерывное и неустанное уточнение смысла живых взаимодействующих понятий с оглядкой на живые, отображаемые ими сущности, как бы остаточное (после словарной статьи), но, по сути, главное *вечное* доопределение и *развитие* смысла понятий – вечный «понятийный бой».

Из этого, однако, не следует, что мир понятий – калька с совокупности живых сущностей реального мира. Мир понятий содержит и свою, автономную область, которая может становиться и несравненно богаче самого реального мира. Именно в эту область прибывают к нам и реализуются все новации и изобретения человеческой культуры. Здесь-то пока мало кем замеченные и коренятся предметные опоры идеализма: в самом деле, дух измышляет новое и радикально воздействует на материю, формирует ее, порождает новые объекты и сущности и т. п. Это восхищает и действительно вдохновляет! Но не будем забывать: порождает он их, эксплуатируя законы, глубинные свойства и «флюиды» самой материи.

Сделаем грубо-практическое замечание: Словари (даже философские) устаревают быстрее любой статьи и монографии. В этом можно убедиться в хорошей библиотеке за пару часов. Мы увидим, как бурно развивается жизнь и как тщетно спешают за ней составители энциклопедических и специальных словарей.

Согласно О. Шпенглеру, Д.С. Лихачеву, живое изучение жизни идет через процесс метафоризации (в самом широком смысле слова), а также через *живое уподобление исследуемым сущностям* в теории и в эксперименте (то ли физическом, то ли мысленном).

---

<sup>1</sup> Станислав Лем: «Я рискую быть изгнанным из хорошего общества за фразу, которая прозвучит непристойно. Но я должен ее произнести. ПРЕДЛОЖЕНИЕ – ЭТО МЫСЛЬ, КОЕ-КАК ВЫРАЖЕННАЯ СЛОВАМИ. Этому меня в школе учили. Язык – это не мышление, а мышление – это не язык. Мышление не обязано быть и «только языковым». «Значение», конечно, является отношением, ... имеет характер континуума, но это, прежде всего *переживание*, а не предложение языка само по себе и «само в себе»».

Концептуалистика, математика и любая формализация работают уже *после* этого *живого* уподобления и едва ли могут моделировать живое, ибо описывают застывшие мертвые, хотя и полезные вечные формы, – одно-моментные «каузальные срезы действительности». Из этого, однако, не следует, что математика «слаба». Она сильна, но слаба, когда ее пытаются заставить работать без человека-математика – не на своей территории и не со своим предметом.

Дело ведь не в самодовольных «исчерпывающих определениях», – стремлении, свойственном гордому физико-техническому рассудку и механико-математическому фатализму, – а в плодотворном продвижении интеллектуальной работы с понятиями по выбранным проблемам. Сама предметная жизнь своим ходом заставляет развиваться инструментальные органические системы понятий. Поэтому определить какое-либо понятие «раз и навсегда» означало бы предвидеть весь период и весь смысл его применения в системах других понятий от момента рождения понятия в прошлом, сегодня и на будущее вплоть до момента его (понятия) полного износа. А это, – ясное дело – захватит весомый период Истории и Прогноза, что попросту невозможно. Требовать от понятий такого – абсурд. Поэтому не следует по-школярски гоняться за «точнейшими определениями» понятий, а надо оперативно и скрупулезно работать с понятиями – с сутью дела! [1].

Рассмотрим некоторые бросающиеся в глаза особенности такой работы. Они касаются образов, представлений, операций над понятиями, «теоретических ощущений» и многого другого.

### **Изобретения, образы, представления, понятия, операции над понятиями**

Работа с понятиями – основа научного мышления. В этой работе есть операции над понятиями, утвердившиеся исторически, а не введенные логиками-формалистами. Главные, определяющие операции мышления над понятиями суть: конкретизация понятий, обобщение понятий и, в особенности, – рождения новых понятий. Заметим, что операции над понятиями, обсуждаемые ниже, даже при поверхностном знакомстве с ними делают очевидными все благоглупости, вершимые над «понятиями» в классической логике: деление понятий, определение объема понятия и т. п.

Помимо этих главных операций в научном обиходе существует много других операций, которые оперируют вовсе не понятиями, а скорее терминами, грамматическими формами, словами, но отнюдь не понятиями.

Принципиально, при работе с системами терминов и родо-структурными экспликациями [2] могут быть определены и использованы другие новые операции, лишь внешне подобные операциям над понятиями.

Список таких операций принципиально открыт и его пополнение диктуется исключительно соображениями удобства работы со стандартной терминологией и знаками. Именно с терминологией, знаками и только.

Характер и тип мыслительной деятельности инженера, ученого, искусствоведа, короче – мыслителя – в значительной степени определяется тем, насколько хорошо он интуитивно овладел указанными главными операциями над понятиями.

Рождение новых понятий есть главная среди операций, так как подерживает и, в итоге, венчает особый момент в деятельности мыслителя – момент изобретения в самом широком смысле этого слова.

Действительно, то новое, что открывает исследователь, изобретает инженер, изыскивают историк и искусствовед и т. д., не может быть зафиксировано и доведено до научной общественности иначе как путем узрения зародыша нового понятия и ориентировочного закрепления за ним нового термина или терминологической статьи.

Поскольку изобретение, по определению, есть новшество, то и соответствующее рождающееся понятие в своей первичной *терминной* форме оказывается новшеством среди уже имеющихся терминов данной системной понятийно-предметной области (терминосистемы). Появившись предметно в системе взаимосвязанных живых сущностей, изобретение должно быть и понятийно также введено, «втянуто» в систему, но теперь уже – в систему понятий. Оно, будучи вначале выражено словами естественного языка и терминами некоторых теорий, должно пройти *процедуру теоретизации* (А.Л. Никифоров).

В сущности, образование нового понятия и изобретение новшества протекают постепенно, параллельно, итеративно и при взаимной поддержке. Они переплетены: формирующийся предмет требует понятийного оформления, а понятийное оформление (выглядящее на первых порах либо как метафора, либо как громоздкий набор терминов – формула) расширяет предмет (умножает возможные *трассы следования внимания*), дает возможности для совершенно новых ходов мысли. По мере введения, «втягивания» понятия в систему, метафора и формула претерпевают отбор, сокращение и начинают намекать на настоящее понятие. Но след своего происхождения от метафор они иногда сохраняют на себе навсегда: «электромагнитное поле», «пространство операторов», «дерево целей», «море смыслов», «бездна обобщения», «атмосфера взаимопонимания», «тело чисел».

Современные культура, архитектура наука и техника, дают массовый поток изобретений и открытий, и делают сегодня процесс порождения новых сущностей, а с ними и рождения понятий, по сути индустриальным и обыденно-банальным.

**Макрооперация конкретизации понятий** позволяет поэтапно и все более точно определять смысл понятия и его текущие значимость и значение в конкретной ситуации. При этом, образно говоря, под данным понятием помещают нисходящие слои подчиненных понятий, выражающих его смысл в данной когнитивной (познавательной-понимательной) ситуации. Так строится традиционная многоуровневая пирамида понятий – парадигмальная пирамида.

Конкретизация может быть неравномерной в разных областях роста понятийной пирамиды по мере ее формирования. Исчерпывающая конкретизация (в данной ситуации!) соответствует тому, что каждое понятие нижнего уровня в этой пирамиде уже не сводится ни к каким подчиненным, а значение этого понятия есть однозначный отсчет на шкале соответствующего измерительного прибора (в широком смысле слова «прибор»).

**Макрооперация обобщения понятий**, напротив, осуществляет поэтапный переход от множества разрозненных, но подозреваемых в родстве явлений, и соответствующих им многих понятийных ходов мысли к смыслу меньшего числа понятий, стоящих в пирамиде на более высоких уровнях, а в итоге (после серии эшелонов обобщения) – к одному понятию на вершине построенной. Новое понятие не обязательно должно быть маркировано одним словом или термином. Это может быть и понятийная статья (вокабула), то есть развернутая формулировка<sup>1</sup>. Это понятие (или формулировка), по возможности кратко, именуется и характеризует класс только что обобщенных явлений и связанных с ними понятий. Пирамида понятий, построенная в ходе обобщения, является не чем иным, как парадигматической *понятийной моделью* этого класса явлений и позволяет некоторое довольно значительное время исследовать его, не выходя из системы понятий этой модели.

«Любовь» к построению иерархических классификаций заложена в человеке изначально и связана с ограничениями на объем кратковременной памяти. Становление любой научной дисциплины начинается с накопления фактов, их систематизации в форме построения иерархических классификаций, уточнений, обобщений и конкретизаций.

---

<sup>1</sup> Но описанного «чистого» движения в альтитуде пирамиды понятий на практике, как правило, нет, ибо конкретизация и обобщение, как микрооперации (и как «дальние родственники» индукции и дедукции) суть лишь взаимопределяющие и тесно взаимосвязанные моменты в работе с понятиями. Невозможно «заниматься отдельно дедукцией» и «заниматься отдельно индукцией» (отдельно конкретизацией и отдельно обобщением). При всем желании мы в жизни их в чистом виде не обнаружим, а при даже сильном желании не сможем и сами осуществить. Но в плане макроопераций возможен пошелонный «дрейф» либо в сторону «усугубляющей» конкретизации, либо в сторону «усугубляющегося» обобщения. Что и названо здесь макрооперациями.

Это есть начало автономного акта настоящего теоретического мышления (в отличие от эмпирического, где такой автономии принципиально нет). С ее помощью получают синтетическую интеллектуально схватываемую картину и смысл познавательной обстановки.

Но парадигматическая модель статична. Она лишь иллюстрирует, так сказать, оргструктуру понятийной системы. Исследование системы понятий, а не ее концептуально-эстетическое разглядывание, возможно лишь при порождении суждений, проведении теоретических выводов в этой системе. А это возможно лишь в синтагматическом плане, в лоне так называемого формализованного вывода.

Однако никто еще не показал толком на конкретных примерах, «что такое есть теорема», откуда она берется (как зарождается и созревает ее формальный текст) и как феномен «теорема» трактуется в той и другой системах (в парадигматической и в синтагматической).

Подчеркнем, что вывод должен быть именно *только лишь формализованным*, а не полностью формальным, ибо в формальном выводе понятия «конкретизация» и «обобщение» попросту бессмысленны. Операционально их там нет. Там они заменены смутным понятием «подстановка» (сложного выражения вместо «атомарного» термина) и плохо контролируемые и произвольно плавающими из-за этого границами логического универсума. Утрата контроля за границами универсума из-за многократных подстановок (и, кстати, импликаций тоже!), в рамках которого якобы идет формальный вывод (а на самом деле на каком-то шаге подстановок и неявных импликаций совершен выход из универсума), и привела Б. Рассела к его знаменитой системе «парадоксов». Подстановка всегда чревата выходом за границу первоначально принятого логического универсума, о чем предупреждал еще Джон Венн. Ну, кроме того, позитивисты и знать не желают, что есть вообще таковая «парадигматика».

Попеременно макрооперации обобщения-конкретизации могут протекать в готовой давно сформированной системе понятий, но в особых обстоятельствах, в ходе любой из этих «тенденциозных» макроопераций может всегда последовать рождение нового понятия, а значит – пополнение парадигматической понятийной пирамиды. Это может случиться, например, тогда, когда исчерпывающая, казалось бы, конкретизация так и не вскрыла сумму законностей (движущих противоречий, законов и закономерностей, – «номий» и антиномий) развития ситуации и требует *новелл*. Это может произойти и при макрооперации обобщения, когда «взятый россыпью» неупорядоченный понятийный набор (аппарат) эмпирически перегружен, «рыхл» (в нем мало теоретических и много эмпирических понятий) и затрудняет сквозной переход уподобляющейся интуиции от абстрактного к духовно-конкретному и (обязательно!) обратно.

Операция рождения новых понятий, или *новелла* по указанным выше причинам гораздо более сложна и не может быть отнесена ни к макро-, ни к микроуровню. Она, скорее, должна быть отнесена к мезоуровню, так как основана на осознании исследователем целевых ходов собственной же мысли, выработке новых умственных действий. Исследователь поднимается над планом собственной мысли и постоянно интеллектуальным взором «видит» как неразрывное целое: познавательную (когнитивную) цель, план мысли, себя как носителя познавательной цели, текущую успешность ходов мысли<sup>1</sup>.

Именно целевые ходы собственной мысли, главным образом, а вовсе не свойства вещей занимают при этом исследователя. Свойства вещей были уже учтены: первый раз, когда рождались (путем отвлечения признаков) «тощие» формальные абстракты (на этом этапе тоже необходимые!). Второй раз свойства вещей учитываются и *странно* интерферируют в многочисленных процессах метафоризации слов – рождении метафор. Теперь же исследователь занят *сущностными абстрактами*, а не указанными тощими формальными «абстрактами» (концептами). Ведь основываясь на образах известных вещей, даже представления воображения и фантазии, тем не менее, нельзя совершить скачок к чему-то новому и ранее не известному (то есть «родить», изобрести понятие).

На самом деле «в окрестности акта рождения понятия» происходит многоуровневое восходящее (рефлексивное) осмысление своих же организованных ходов мысли, новых умственных действий, изучение мимолетных новых свойств этих действий, а не созерцание и классификация вещей по их признакам<sup>2</sup>. Этим и многим другим отличается сущностная абстракция (обобщение) от ходульного формального абстрагирования, которое не может вырваться из смертельных объятий сонма эмпирических понятий, хотя постоянно твердит о том, что работает с понятиями теоретическими.

Данное несколько экзальтированное описание операции рождения понятий вряд ли может быть уточнено в формальном плане, так как весь процесс сугубо не формален.

В макро- и микрооперациях обобщения-конкретизации теоретических понятий происходит *вариация* признаков понятий (а не признаков вещей).

---

<sup>1</sup> Если, конечно, исследователь не есть ловкий кузнец систем и принципов, «вращается» ли он просто с достаточной изворотливостью и начитанностью в дефинициях и анализах, или это сама природа глаголет из его интуиции, из его искусства уподобления формулам. Но бывает и хуже: многие, слишком многие верят в безграничные возможности строго ограниченных формализмов и оговоренного, допустимого набора ходульных приемов «логического» вывода.

<sup>2</sup> Новое понятие рождается как новый *орган мышления*, а не как маркер на воле свойств вещей.

Широта этих вариаций целиком определяет полноту и силу мысленных теоретических представлений и телесных уподоблений, что важно особенно тогда, когда эти представления и уподобления строят на базе текстов. Способность порождать теоретические представления (и даже ощущения) с помощью понятий – реалья. И она бесценна, если речь идет о теоретической реконструкции «предметов», сущностей, которые принципиально недоступны для натурального восприятия органами чувств.

Мы, занимаясь наукой, часто не замечаем, что большинство наших чувств, состояний, ощущений носит искусственный характер и вызван «понятиями в системах понятий», то есть принципиально не воспринимаемыми сущностями, а не воздействием реальных вещей и процессов на органы чувств.

Конечно, легче всего понять это утверждение историку, который свой предмет вообще принципиально никогда натурально воспринимать не может. Этот предмет не дан ему актуально! Эта особенность понятий и понятийных систем значительно усиливается в теоретическом сознании, когда признаки понятий, их взаимосвязи и смысл начинают изображать (визуализировать) в материализованном виде, например, не только в виде текста, но и графически так, что они охватываются уже не внутренним а внешним оптическим взором. Это дает предметную опору и обеспечивает стабильность *больших когерентных периодов мышления*. А в результате мышление в значительной степени бежит от «логоцентризма», склоняется в визуальный план, в сторону «видеоцентризма мышления». Именно поэтому так необъяснимо притягательны графики, таблицы, диаграммы, сети, чертежи, стилизованные изображения и даже шаржи и коллажи. Они пропитаны самим духом систем понятий, к которым имеют отношение. Объяснения не нужны. И так все *симультанно* (мгновенно, логично и целостно!) метафорически видно. Они дают наглядную опору для целостного сознания ходов собственной мысли, направляют на это осознание большую часть интеллектуального ресурса, поддерживают упомянутый подъем над планом мысли. Как бы дают рефлектирующему мышлению подъемную силу и абрис ближайшего метауровня рефлексии.

Но «наглядные пособия» (а на самом деле – материальное воплощение окостеневшего, не способного на дальнейшее развитие понятия, – муляж, симулякр) делают как раз обратное – связывают крылья мышлению и пресекают любое обобщение и любую конкретизацию. В этом смысле они родственны по функции уже упомянутым недобрым словом формальным абстрактам, когда их применяют не по назначению и пытаются заменить ими абстракты сущностные. Любопытно, что сколь бы ни были связаны и красноречивы цепи суждений теоретика, выступающего перед коллегами с целью передачи теоретического результата, он редко обходится при этом

без наглядных визуальных опор и целого комплекса отнюдь не теоретических метафор.

### Теоретические ощущения

Термин этот звучит очень необычно, но значимость его легко пояснить и обосновать. Кроме того, термин этот имеет важное значение для дальнейшего изложения.

Наше понимание и сиюмоментное *переживание* понятий не обязательно связано с чувственным восприятием. У человека есть гораздо более сложные формы получения и переработки информации, чем те, которые даются непосредственным восприятием – симпрактически. Человек больше живет не в пространственно-временном мире непосредственного, но живет в гораздо более обширном надвременном мире, выстроенном в отвлеченных понятиях. Он не только накапливает свой наглядный опыт, но и использует (через рассказывающую функцию культуры) доступный ему общечеловеческий (исторический, текущий и футуристический) опыт, проникая в сущность артефактов, вещей и их отношений. Уравнения Максвелла, Кощей бессмертный, Оле Лукойе и множество других важных «существ» и сущностей, конденсированных в системах отвлеченных понятий, физически (внешне-чувственно) никак не обнаруживаются, но в понятиях субъектом вполне адекватно переживаются.

Не следовало бы нам легкомысленно относиться к этим «существам» и сущностям как к нереальным и выдуманым. Выдумать-то они выдуманы, но сверхреальны, ибо влияли, влияют и будут влиять через нашу жизнь на нас и друг на друга гораздо сильнее, чем существа воплощенные. «Ведьма» как понятие, например, вбитая в головы инквизиторов из «святых» побуждений, возведя на костер погубила в Европе огромное число женщин. В этом смысле «существо» «ведьма» сврхреально и могущественно.

Если мифические и сказочные персонажи еще можно трактовать, по Лефевру, как обитателей «пустых виртуальных миров» различных уровней рефлексии, то уравнения и другие сущностные абстракты ярко переживаются, но чувственно никогда не даны. Вот эти-то все определенно чувственные эмоциональные переживания в полном отсутствии перцептивного начала мы и будем называть *теоретическими ощущениями*, ибо никто не будет отрицать, что, например, читая (или сочиняя) захватывающий детектив с полностью вымышленными сюжетом и персонажами, он рискнул бы констатировать отсутствие чувств, образов и телесных ощущений.

Вдумаемся же хоть раз как следует и со всей остротой в сам невероятный факт: человек читает последовательности *предельно* искусственных символов и *волнуется*. Здесь все предельно искусственно, и здесь внешне-чувственное восприятие играет узкую функционально-служебную роль

(просто «оптическое» чтение), но зато бодрствующий мир внутренних ощущений может быть безбрежным.

Именно так мы полагаем дать намек на содержание термина "теоретические ощущения" применительно к более серьезным случаям чтения, помимо детектива и романа. Но, конечно, лучше Освальда Шпенглера об этом не скажешь. Надо дать дайджест из его трудов на эту тему?

### **Понятия и знания**

Итак, за понятиями стоят представления и, как правило, и по большей части, теоретические ощущения – ненатуральные чувства, ощущения, связанная с ними профессиональная уверенность, а значит – знания. Нет ничего более искусственного, чем язык, понятия и вызываемые ими представления и теоретические ощущения, а в итоге – оформленные живые знания. В этом смысле понятия со временем развиваются. Уточняется и непрерывно пополняется совокупность *знаний*, стоящих за системой понятий.

Скажем, за начертанием слова, эмпирическим и теоретическим понятием «крыло» в авиастроении в 1980, в 1990, например, году скрывается и стоит неизмеримо больше специального знания, чем было (стояло) в 1930 году.

В знании, стоящем за отдельным понятием, обнаруживается два плана содержания: наглядный и сущностный.

Наглядный, или внешний план содержания отражен в том, что понятие расчленено на его связи с другими понятиями, которые представляют собой «ближайшую окрестность». Это внешний межпонятийный (ассоциативный) план содержания. Он легко изображаем и графически, то есть именно наглядно. Он и интуитивно ощутим, и признаваем каждым мыслящим человеком (ассоцианизм, так сказать, у всех нас в крови). Но в этом и его опасность. Он может замаскировать глубинные отношения понятий.

Сущностный, или внутренний план содержания знаний выражается собственно значением понятия. Его наглядная экспликация проблематична. Это формула, связывающая неявно значения всех понятий данной системы с этим понятием. Сущностный план содержания характерен тем, что именно с него начинается всякий элементарный акт развитие понятия и лишь затем изменяются межпонятийные «окрестностные» зримые связи, лишь закрепляя достаточно созревший результат этого акта.

Главная причина развития понятий – познавательная и изобретательская творческая деятельность человека, меняющего картину предметной среды (отнюдь не только объектной среды) и, как следствие, ее понятийную модель.

Это развитие происходит сначала незаметно. Плавный «дрейф» значений понятий почти неощутим на довольно больших интервалах времени.

Физически он происходит во множестве сознаний (и подсознаний) специалистов, владеющих понятиями данной системы, дающих им реальную жизнь, а вовсе не в «текстоуложениях теорий». Возникает противоречие между существующими «текстоуложениями» (состоянием суммы теоретических текстов) и текущим содержанием обобщественного «коллективного» сознания взаимодействующих работающих теоретиков. Постепенно противоречие это обостряется.

Накапливаясь, изменения сущностного плана становятся радикальными, то есть влекут за собой изменения уже во внешнем плане содержания. Как правило, здесь происходит иногда полезный, а иногда вредный метафорический «выкидыш» вместо рождения сразу полноценного понятия. Метафора затем очень долго «подрастает» и дорабатывается в теоретическом «инкубаторе» до уровня настоящего понятия.

При этом в некотором *отдельном* теоретическом индивидуальном сознании скачкообразно изменяется характер членения понятия, набор и тип его связей с окрестностными понятиями. Здесь уместно процитировать О. Шпенглера: «Мысль, которая не относится к некоей эпохе, а делает эпоху, является лишь в ограниченном смысле собственностью того, кому выпадает на долю ее авторство. Она принадлежит всему времени, она бессознательно бродит в мышлении всех, и лишь случайная частная ее формулировка, без которой не бывает никакой философии, оказывается со своими слабостями и преимуществами судьбой – и счастьем – отдельного человека» [5, с. 127]

Происходит окончательное логическое узаконивание полученного нового знания. В итоге новая порция знания застывает, «отливается» как изменение в наглядной схеме связи понятий в системе понятий. Это, разумеется, дает, в свою очередь, немедленный массовый отклик на сущностный *живой* план содержания всех понятий, участвовавших в скачкообразном изменении схемы.

Яркой иллюстрацией сказанному может служить буквальный «развал» и перестройка терминологической, а затем понятийной системы, ее бурный рост, который произошел в предметной области (и ее понятийной системе) – «источники высокоинтенсивного света». Это случилось в момент изобретения оптических квантовых генераторов.

Итак, оба плана содержания в знании и понятии взаимообусловлены и органично связаны. Однако до сих пор обычно изучали и моделировали только уже застывший внешний межпонятийный наглядный план содержания – по сути омертвевшие схемы, хотя и несомненно полезные, как предметные опоры для живого мышления.

Взаимосвязь планов содержания чрезвычайно сложна и по настоящее время мало исследована. Она составляет центральную проблему в психо-

лингвистике. Эта проблема сформулирована еще Л.С. Выготским и она по-прежнему актуальна. Ее неразработанность можно частично объяснить отсутствием достаточно удобных средств фиксации наглядного и сущностного содержания понятий в системах знаний.

### **Формальные построения принципиально непригодны**

Вообще говоря, минимум средств, достаточно удобных для фиксации наглядного и сущностного содержания понятий в системах знаний появился лишь с приходом ЭВМ и мощных программных систем. Кроме того, и это главное, по-прежнему отсутствует ясное понимание того, что формальные построения принципиально непригодны для моделирования процесса рождения новых реальных понятий в системах знаний.

Довоенные опыты школы Л.С. Выготского по образованию искусственных понятий у детей на сегодня признаны тупиковым направлением в силу того, что Выготский гипостазировал значение и роль понятия и знака в психологии. Дело в том, что любое формальное (знаковое) исчисление принципиально не допускает в своем составе ни развития, ни тем более – рождения новых понятий.

Состав термов и всех возможных выражений в исчислении предопределен исходной аксиоматикой, – ее базовыми множествами – конечен и неизменен. Исчисление завершено и полно. В его рамках не появится ничего нового. Опознаваемая (интерпретационная) предметная область тем самым также по большей части предопределена.

Если в ней реально (а не в теории), тем не менее, появится новый предмет (не только и не столько «объект»!), то формальное исчисление его увы не идентифицирует без вмешательства теоретика-интерпретатора.

Но практика-то непрерывно дает примеры бурного развития реальной предметной основы и рождения в связи с этим целых классов новых понятий в сравнительно короткие промежутки времени. Например, в области значения уже упомянутого понятия «крыло» в авиации появилось сложнейшее подчиненное понятие «механизация крыла», которого не было до 40-х годов.

Нужны неформальные методы и технологии, которые не оставляли бы без внимания (а по существу – за бортом!) изменения значений сущностного плана и структуры понятийных систем. В первую очередь нужна концепция, которая открывала бы широкие возможности интерактивной *форсированной работы с понятиями* с применением ЭВМ. Но такой концепции в настоящее время нет. Кроме того нужна сложнейшая технология, поддерживаемая ЭВМ, для повседневной работы с понятиями. Такой технологии и «технологической линии» тоже в настоящий момент нет. Известная система МАКС (манипулирование концептуальными схемами)

может работать только с формальными терминами – системами эмпирических понятий – концептами.

### **Аппарат понятий. Понятия рождают изобретения**

Аппарат понятий столь привычен и так глубоко погружен в повседневные и оперативные функции речи, что многие не подозревают о его существовании. Повторимся: понятия фатально путают с терминами и даже словами. За сущностный аппарат понятий часто принимают грамматический аппарат языка. За «механизмы» понятийного мышления принимают механизмы порождения и понимания фраз и текстов языка.

Превалирует понятие «внутренняя речь» (на роли заместителя понятийного мышления!?). Богатство и мощь понятийного и категориального мышления остаются как бы не замечаемыми.

Работа с понятиями ошибочно отождествляется с работой с текстами, а формальный вывод, оперирующий терминами и обслуживающий убедительность доказательств в ходе *лишь коммуникации* специалистов, выдается за оперирование с понятиями. Считается, что понятия очень легко породить, достаточно лишь дать определение понятия.

Но все-таки надо отдать должное: попытки порождения категорий крайне редки и, ясное дело, всегда безуспешны. Между тем, даже отдельно взятое слово, по выражению Л.С. Выготского, *уже* есть «бездна обобщения». А по Б.М. Теплову, даже стандартные фонемы живого языка не будут восприниматься слушающим и воспроизводиться говорящим, если у него до этого не произошли сложнейшие процессы фонематического обобщения.

### **Автотрофность (самодостаточность) систем понятий**

Во многих случаях хорошо поставленная работа с понятиями в ходе теоретического мышления по результативности, то есть по выходу новых знаний, успешно конкурирует с самым изощренным экспериментом. Это обстоятельство – генеративный потенциал сознания, владеющего понятийным аппаратом – частично отражено в том, что многие научные дисциплины делятся на ярко выраженные экспериментальную и теоретическую части. Но что значит «хорошо поставленная работа с понятиями»?

Во-первых, это значит, что снято большинство факторов, мешающих проследить межпонятийные связи и проводить вариации значений понятий, входящих в систему понятий, трассы внимания<sup>1</sup> и текущий предмет мышления. Но, главным образом, это значит, что не только изобретения заставляют рождать и затем узаконивать («вводить») новые понятия, но и *чистая работа с понятиями* (только мышление при длительном отсут-

---

<sup>1</sup> Трансфокальные цепи, по Г.П. Мельникову.

ствии объектного эксперимента) сама рождает понятия и соответствующие им объектные изобретения.

Понятийная система как бы освобождает в сознании теоретика аккумулярованное в ней знание, делает его явным (эксплицитным). Зародышем методов такой управляемой экспликации являются методы работы с понятиями, предложенные в рамках методик изобретательства.

В мыслительном процессе в целом и отдельных актах мышления теоретика понятия, в первую очередь, выполняют функцию открытия новых сторон известного предмета или же открытия возможных как целостности новых предметов.

Однако многие логики-позитивисты до сих пор считают, что основа мышления – «факт реального существования отдельных предметов» (они ничего не знают о «категориальности и ортоскопии восприятия», то есть понятийной обусловленности самого восприятия и чувствования. Существуют чувствования, для которых понятие есть, а натурального предмета не воспринять), что якобы и поставляет сознанию «логические атомы», которые должны быть «подведены под сетку признаков, уже имеющихся в сознании» [4].

Реальные предметы, если бы они представляли нашему сознанию, точнее, если бы сознание было способно воспринимать их реальность, приковывали бы сознание к себе на длительные периоды, зачаровывали бы своей неповторимостью и бесконечной новизной. Тем и хорошо категориальное восприятие, что отвязывает нас от этого наваждения (персеверации). Но совсем не так воспринимает объекты работник сыска или следователь на задании. Он-то как раз попадает под очарование наблюдаемых объектов. «Следы» говорят ему неизмеримо больше, чем случайному «категориальному» наблюдателю. Но «проницательная категоризация» следов на месте преступления следователем имеет совсем не то качество, которое имеет «категоризация» картины преступления понятиями.

Такие соображения о понятиях не могут вывести из круга эмпирического мышления и не имеют никакого отношения к феномену изобретения, который теперь окружает нас всюду и совершается на каждом шагу. Когда сетка признаков задана и все сводится к классификации «логических атомов», то, как уже упомянуто выше, ничего нового в этой сетке уже не возникнет, какими бы эквивалентными преобразованиями формальных текстов ни пользовался логик. На самом деле понятия (аппарат понятий) оказываются органами и *инструментами целенаправленного форсированного оперативного изобретения*, мощнейшим средством выработки нового знания.

В связи с этим правомерно утверждать, что аппарат понятий неизмеримо обогатил жизнь людей, введя в нее множество таких «ненатуральных» сущностей, которые невозможно ни увидеть, ни измерить непосред-

ственно, но, пользуясь понятиями, можно чувственно реконструировать. Именно чувственно. И эти чувства оказываются ненатуральными, – искусственными.

Сущностно-абстрактное понятийное мышление позволяет создать картину мира, неизмеримо более богатую, чем это позволяют сделать органы чувств, органы восприятия. Подключение материализованных средств визуализации понятийных систем и ходов и *трасс понятийного мышления* переводит теоретика в план симультанного визуального мышления, соединяя его с успешивным «речевым», дает предметную опору стабильности, непрерывности и форсированности теоретической работы. Это зримые видео- и фоногештальты теоретика. Это подключение визуальных средств усиливает замечательную *ненатуральность* понятийного аппарата.

Гештальтпсихология просто поспешила родиться. Ее возобновление неизбежно и произойдет на более высоком уровне. Следует заметить, что П.Я. Гальперин и В.П. Зинченко во всех своих основных результатах просто тяготеют к гештальтпсихологии. Предмет (видимый субстрат) мышления – визуальные и речевые гештальты и умственные действия. Можно оформить это в виде аллегории «кинофильм»: мыслительный процесс – волнующий просмотр образного фильма представлений, снабженного дикторским текстом рече-мыслия и кадровыми титрами текста. Ни один из этих каналов мышления (эмоции, образы, речь, текст) теперь невозможно отделить от процесса мышления. Но все ж находятся теоретики, отдающие предпочтение и примат лишь одному из каналов. Конечно, надо помнить, что это лишь аллегория.

### **Понятия как локальные модели**

Понятия и материальные средства их визуализации в совокупности являются моделями особого рода. Они накапливают не только все новые и новые свойства объектов моделируемой предметной области.

В силу категориальности восприятия и мышления они накапливают в гораздо большей степени *свойства самих понятий*. Эта автокумуляция (и «автотрофия») гораздо важнее накопления массивов признаков вещей, ибо проясняет не контуры баз данных, а структуру базы знаний, что отнюдь не одно и то же.

Базы знаний суть отнюдь не «улучшенные базы данных». Здесь отличие принципиальное, и нет никакой преемственности и, тем более, – перехода от баз данных к базам знаний, о котором повсюду толкуют. Здесь нет никакой преемственности и никакого родства. Более того, переход от БД к БЗ попросту принципиально неосуществим (из сонма фактов ни одно понятие пока что выведено не было).

Но способность накапливать свойства самих понятий в этих моделях является *чисто техническим* и не главным. Это дает лишь опору для мышления, сохраняет результаты (и просчеты!) его предшествующей работы, позволяет продвигаться в гораздо большем диапазоне по «лестнице» обобщения-конкретизации, чем это возможно «просто в уме».

Основная же функция систем понятий и визуальных средств их представления – *быть* в мыслительном акте *инструментом для волевого открытия новых качеств предмета, для форсированного всестороннего мыслительного эксперимента с целью синтеза больших объемов необходимого нового знания без обращения к эксперименту*.

Это по сути значит, что визуальная система понятий некоторым чудесным образом содержит в свернутой форме начало, "зародышевые точки" рождения и роста объема новых понятий (уже в сознании теоретика!), которые и позволяют разворачивать синтез нового знания именно в тех направлениях, какие продиктует практическая потребность.

Отметим еще раз и специально, что традиционные формальные модели не обладают таким свойством, ибо основной мотив их создания – замкнуть систему терминов (термов) для реализации формального вывода, то есть *требование выбросить теоретика из процесса*.

Следовательно, визуальные системы понятий суть весьма мощный специфический автономный вид моделей. В них сначала удается заложить предпосылки открытия многообразных новых сторон предмета, а затем в живом сознании теоретиков открыть эти стороны. Это звучит почти банально: физики-теоретики и другие теоретики именно это *спорадически* и делают.

Список важных явлений, открытых чисто теоретически, довольно велик и быстро пополняется. Тем не менее, от банальной позиции нашу позицию отличает упор на то, чтобы мы обращали внимание на визуализацию и *форсированный* характер процесса порождения знаний. Порождения не спорадического, не случайного, а «заказного»: в данной предметной области и в указанные сроки, необходимого именно в данной проблемной ситуации.

Это наиболее ценное свойство визуальных систем понятий слабо используется в традиционных теоретических дисциплинах. В них процесс выглядит лишь как цепь спорадических, случайных счастливых находок и озарений, как постепенное неуправляемое "созревание" систем знаний.

Сейчас явно ощущается потребность в дополнительных (помимо традиционных в теоретическом процессе) средствах и инструментах для работы с системами знаний - полнокровной работы с понятиями. Это

работа в *форсированных* режимах, работа "на заказ", когда недопустимо ждать длительного "естественного" созревания понятий в рамках медленной жизни научных школ.

В самом деле, понимает ли начинающий ученый хотя бы различия между словом, термином, понятием, категорией? В самом ли деле виртуозный болтун и есть величайший из мыслителей?

## **Литература**

1. *Ильенков Э.В.* Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М.: РОССПЭН, 1997. – 463с.
2. *Кучкаров З.А.* Методы концептуального анализа и синтеза в теоретическом исследовании и проектировании социально-экономических систем. – Т.1,2. – М.: Концепт, 2008. – 498с.
3. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 413с
4. *Франк С.Л.* Предмет знания. – СПб.: Наука, 1995. – 656с.
5. *Шпенглер О.* Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / пер.с нем., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна. – М.: Мысль, 1993. – 663 с.

**А. М. Валуйев**

## **ПОЛИЦЕННОСТНЫЙ ПРИНЦИП В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

### **Проблема субъективизма исследований в гуманитарных науках**

Человеческая субъективность, индивидуальная или групповая, пронизывает все сферы человеческой деятельности. Когда Галилео Галилей изучал колебания маятника, еще не существовало никаких средств точного измерения малых промежутков времени, и исследователь вынужден был измерять период колебаний по собственному пульсу. Субъективное стремление подтвердить гипотезу о независимости периода колебаний от их амплитуды (которая справедлива лишь для малых колебаний) подвело его: ритм сердечной мышцы подстроился под ожидания вместо того, чтобы оставаться объективным средством измерения.

Тем не менее, в целом в естественных науках субъективизм удивительным образом минимизируется, хотя исследования проводятся людьми, от него не свободными. В студенческие годы я слышал версию, что специальная теория относительности в основном связывается с именем Альберта Эйнштейна, а не Анри Пуанкаре оттого, что из одновременно поданных статей сходного содержания статья Эйнштейна вышла раньше. Справедлива ли эта версия или нет, но в самой теории ничего не меняется, с каким бы именем ее не связывать. Уже сам факт публикации разными авторами работ близкого содержания свидетельствует об этом. Вопрос о приоритете

является здесь предметом не самой физики, а ее истории, для которой как раз естественно отсутствие единства мнений.

В гуманитарных науках также есть определенная область объективного. В филологии, например, вопрос о грамматических формах языков не является предметом активных дискуссий. Происходит это потому, что человеческая речь – массовое явление, которым (в базовых основах) владеют все одинаково, независимо от социальных факторов, интересов, убеждений и вкусов. Но уже в области стилистики такого единства мнений не найдешь, так как здесь мнения авторов зависят от норм словоупотребления отдельных социальных групп, образовательных школ, литературных направлений.

Есть одно неустранимое обстоятельство, которое не позволяет серьезно ограничить область субъективного во многих сферах гуманитарных наук, даже если бы все исследователи придерживались обета служить объективной истине. Оно связано с мотивацией исследователя и склонностью подавляющего большинства людей судить о других путем уподобления их собственной персоне или, в крайнем случае, тем людям, которых мы регулярно наблюдаем с близкого расстояния. Пристрастное отношение к предмету исследования и приводит к заинтересованному и вдумчивому, но одновременно и одностороннему взгляду на него. А при равнодушии вообще невозможно получить никаких существенных результатов. Объединение же результатов исследований, выполненных с разных позиций, может только укрупнить полученные результаты, сгруппировать их по нескольким базовым концепциям (которые в итоге будут развиты более полно), но не свести их к единой концепции, за редкими исключениями.

### **Полицентное описание исторического процесса**

Сформулированные общие положения по-разному преломляются в истории и литературоведении. Если брать историческое исследование, то здесь мы имеем либо необозримое множество фактов и документов разного значения, когда речь идет о близком к нам времени, либо, наоборот, крайне ограниченный набор фактов, когда речь идет об отдаленных эпохах. В отличие от исследований физических, химических, отчасти биологических эти факты к тому же разнокачественны. Как математик, я бы сказал, что эмпирический базис лежит в пространстве исключительно высокой размерности (в то время как в физических и химических экспериментах измеряется ограниченное количество величин). Даже если бы эти факты сводились к набору измеримых величин, то и в этом случае даже формализованные методы математической статистики и теории распознавания образов давали бы гораздо менее убедительную интерпретацию имеющихся данных, чем применительно, скажем, к обработке данных физических экспериментов. Но измеримости по отношению ко всей массе историче-

ских данных как раз и нет. Поэтому историк интерпретирует доступный для него массив исторических фактов гораздо менее регулярным и бесспорным способом, чем это происходит в математизированных областях науки. А кроме того, историк производит субъективный отбор фактов, уже включенных в арсенал исторической науки, а также ищет новые, которые соответствовали бы его исследовательской интуиции, что также не может быть свободно от субъективизма.

Наконец, публикуя результаты исследований, историк (или литературовед) не может не считаться с общественной реакцией на публикацию, наличием некоторых подразумеваемых табу, а то и явных запретов. В позднесоветское время популярна была каламбурно переиначенная фраза Ленина «Учение Маркса верно, потому что всесильно». Но и в некоторых так называемых либеральных странах имеются свои запреты, например, на публичное высказывание мнений о второй мировой войне, которые расходились бы с приговорами Нюрнбергского трибунала. В связи с этим можно отметить совсем свежую ситуацию в связи с высказыванием датского режиссера Ларса фон Триера о том, что он "слегка симпатизирует" Гитлеру. Характерно, что его слова вызвали не только общественное осуждение, что естественно. По сообщению агентства France Presse, «полиция Дании допросила режиссера в рамках расследования в связи с его высказываниями». Кроме того, «расследование высказываний, сделанных Ларсом фон Триером в рамках Каннского кинофестиваля в мае 2011 года, с августа 2011 года ведет прокуратура Франции. Следователи пытаются выяснить, не нарушил ли фон Триер своим скандальным заявлением законы страны, запрещающие восхваление военных преступлений» [1]. И всё это происходит, несмотря на явно эпатажный характер высказываний кинематографиста.

В истории народов не имеет срока давности острота вопроса о владении спорными территориями, о влиянии представителей чужих народов на развитие государства. Первое мы видим в отношении взгляда на историю румынского народа со стороны румынских и венгерских историков [2, 3], второе – по отношению к норманнской теории происхождения русской государственности.

В отношениях между румынским и венгерским народом важную роль имеет судьба Трансильвании, переходившей из рук в руки и окончательно вошедшей в состав румынского государства в декабре 1918 года. С точки зрения венгерских историков, румыны до XII-XIII веков были пастушеским народом, лишь впоследствии осевшем на территории, освобожденной венграми (которые сами пришли на свою современную территорию лишь в X веке). Румынские историки энергично продвигают теорию «римско-дакского континуитета». Принятие такой точки зрения, являющейся официальной позицией румынского государства, где на видных местах стоят изображе-

ния capitoлийской волчицы, едва ли может считаться в Румынии вопросом свободного выбора.

Но как убедительно подтвердить или опровергнуть преемственность румынского народа от населения римской провинции Дакия, прослеживая эту гипотетическую преемственность доброе тысячелетие? Для этого нужно исследовать сохранение многих существенных черт дакского населения на протяжении длинного ряда поколений от Римской империи до образования княжеств Молдова и Валахия. На территории, затронутой великим переселением народов! Совсем исчезнуть дакское население не могло, но как подтвердить, что потомки даков продолжали чувствовать себя единым народом? У Владимира Даля отец был датчанин, а мать немка, сам же он чувствовал себя русским и стал крупнейшим представителем русской культуры. Напротив, у знаменитого латиноамериканского писателя Алехо Карпентьера отец был французом, а мать русской, сам же он ощущал себя кубинцем. Его творчество не принадлежит ни французской, ни русской литературе. В общем, можно собрать море частных фактов в подтверждение или опровержение рассматриваемой теории, но ее принятие или отвержение останется вопросом веры и убеждений.

Создание древнерусского государства – более ограниченный во времени и по охвату действующих лиц процесс, но до поры до времени судить о нем можно было лишь по письменным источникам, впоследствии были привлечены и археологические, среди которых важное место заняли результаты раскопок в Старой Ладоге, откуда норманнское влияние и начало распространяться. Утверждают, что там найдено большое количество предметов как славянского, так норманнского типа. Однако убедительность этого довода невелика, так как на территории со смешанным населением нетрудно перенять обычаи другого народа. Польский историк Х. Ловмянский [4, с. 225–226] обращает внимание на то, что в составе первых русских посольств перечисляются одни варяжские имена, что могло бы служить доказательством господства варягов в Древнерусском государстве. Но значимость этого вывода не выходит за рамки вопроса о дипломатии Руси и не показывает места варягов в управлении Русью в целом [4, с. 226–227]. К тому же из факта, что герой знаменитой поэмы Игорь Святославич носил варяжское имя, а его отец славянское, едва ли можно вывести ориентацию на варяжское со стороны его отца и на славянское со стороны деда. И что более важно, судить о происхождении великой княгини Ольги только по ее имени также невозможно. Подводя итог, можно сказать, что ближе к истине компромиссные точки зрения, далекие как от прямолинейности летописного сказания о призвании Рюрика, так и от полного отрицания норманнского фактора в происхождении древнерусского государства [5, с. 445–462]. Но этих точек зрения может быть и фактически имеется несколько.

Итак, всякая историческая концепция есть результат интерпретации массива отобранных (возможно, и не вполне сознательно) исторических фактов. Отбор этот диктуется социальным заказом или пристрастиями историка, а сами эти пристрастия в значительной степени определяются его национальной принадлежностью и социально-политическими убеждениями. Исторические концепции, не устраивающие носителей одной из господствующих в обществе системы социально-политических взглядов, не имеют шансов получить широкое распространение. Соответственно, они не могут иметь значения и для преподавания истории в средней и высшей школе.

Вместе с тем, программа преподавания истории, если его целью не ставится формирование умов в духе строго определенной идеологии, должна бы раскрывать именно основной спектр общественно значимых концепций, а не только какую-то определенную. Сужение точек зрения до одной ограниченно оправданно только для общества, озабоченного проблемой самосохранения, но для государства, занимающего прочное положение в мире, более адекватно поощрение в известных пределах плюрализма в образовательной сфере, как и в политической. Ясно, что для преподавателя невозможно убежденно становиться на чуждую ему точку зрения, тем не менее, излагать ее всё же возможно. Двоемыслие, характерное для двух последних десятилетий советской власти, прорывавшееся и в сфере образования, показывает, хотя и в несколько уродливой форме такую возможность. Что касается национально-государственного аспекта, то знать аргументы чужой стороны, и притом в подлинном, а не окарикатуренном виде, полезно хотя бы для более адекватного восприятия мира. Это может сыграть свою полезную роль при принятии в государстве ответственных решений, связанных с отношениями с другими государствами.

### **Полиценностное описание литературного процесса**

Положение с литературоведением иное. Нельзя отрицать значение идеологических факторов – именно художественно разработанное отражение идейной и политической борьбы в России в двух знаменитых романах – «Отцы и дети» Тургенева и «Бесы» Достоевского – вызывает непреходящий интерес к ним как в России, так и далеко за ее пределами. Но с другой стороны, монархист Виталий Шульгин одобрял определенные стороны творчества Тараса Шевченко – украинского националиста и бунтаря, до такой степени увлеченного общественной борьбой, что даже на смерть своего идейного недруга в фелони он отозвался едким поэтическим памфлетом «Умре муж велий в власянице». Белоземigrant Иван Бунин приветствовал публикацию поэмы «Василий Теркин», хотя ее автор – ортодоксально советский поэт, «обосновавший» в «Стране Муравии» необходи-

мость коллективизации, от которой, между прочим, пострадал его отец и другие родственники. Стихи ультраконсервативного публициста Шеншина – он же поэт Афанасий Фет – публиковались в тщательно подготовленных изданиях даже в 1930-е годы.

Применительно к бытующей в обществе оценке литературных произведений, которая в конечном счете и отражается в литературоведении, имеют значения факторы менее уловимые, но и более фундаментальные. Возраст, человеческий опыт, склад личности. Читатели избирательны. Современному человеку трудно не знать некоторого набора основных фактов (и мифов) из области отечественной, да и мировой истории. А вот не быть читателем серьезной литературы, особенно читателем поэзии, вполне возможно – это массовое явление. Напротив, практически невозможно найти человека, освоившего всё разнообразие отечественной литературы.

Другая особенность литературоведения, по крайней мере «школьного», заключается в непомерном значении оценок, сделанных некогда популярными критиками в совершенно иной исторической обстановке, зачастую с позиций, которые вряд ли могут быть приняты сколько-нибудь широким кругом современных читателей. Даже тот исследователь, который установил факты, выходящие за рамки выводов этих критиков, вынужден к ним приспосабливаться.

В качестве примера возьмем феномен поразительного читательского успеха «Стихотворений Владимира Бенедиктова», выход в свет которых в 1835 году явился крупнейшим событием литературы этого времени. А ведь их автор был до того времени совершенно неизвестен. Восхищены были не только рядовые читатели. Как писал Иван Панаев, «Жуковский, говорят, до того был поражен и восхищен книжечкою Бенедиктова, что несколько дней сряду не расставался с нею и, гуляя по Царскосельскому саду, оглашал воздух бенедиктовскими звуками». Выход сборника горячо, но, похоже, не очень убежденно поддержал Степан Шевырев – признанный глава направления «поэзии мысли», поклонник барочной поэзии Торквато Тассо, критиковавший Пушкина за слишком приглаженный слог [6]. И очень критически, но всё же уважительно оценил Виссарион Белинский [7], чье мнение в конце концов возобладало. Значительность поэзии Владимира Бенедиктова Белинский признал хотя бы тем фактом, что он откликнулся на каждый новый сборник поэта. Однако в позднейшем вульгарном пересказе выходит, что «Белинский поставил перед собой задачу выяснить, что же представляет собою "мысль" в лирике, в частности в стихах Бенедиктова. В результате остроумных наблюдений, тонкого пародийного пересказа стихотворений Бенедиктова ему удастся раскрыть их крайнее убожество» [8]. Конечно, это не так.

Чтобы не сложилось впечатление, что сам феномен – какой-то казус, не имеющий серьезного литературного значения и поэтому не заслуживающий изучения, приведу дополнительные аргументы. В рассматриваемую эпоху в русской поэзии имели сопоставимый читательский успех только стихотворный сборник Пушкина, вышедший в 1826 г. и Лермонтова – в 1840 г., причем, в отличие от бенедиктовского, их успех был подготовлен более ранними публикациями. Правдоподобным кажется предположение, что успех Бенедиктова вместе с триумфальным вхождением в литературу Гоголя явился одной из причин, ускоривших уход из жизни Пушкина. В последнем многие усматривают сознательный акт. Как пишет Стелла Абрамович, «в пушкинских замыслах последних лет возникает настойчиво повторяющийся мотив «желанной смерти»» [9, с. 28]. В свою очередь, смерть Пушкина имела исключительное влияние на формирование образа русской словесности в массовом сознании. Если бы Пушкин остался жив, именно Гоголь, авторитет которого и так исключительно высок, мог претендовать на лавры писателя №1. Применительно к прижизненной оценке поэтов-современников Пушкина, в том числе и Бенедиктова, его смерть вообще являлась решающим обстоятельством. Это ярко выразил Николай Полевой уже в статье «Очерк русской литературы за 1838 г.» [10] такими словами «Нелединского песнь не стали бы читать в период Пушкина, элегия Баратынского и лихой стих Языкова недостаточны для нашего времени». И хотя Полевой присоединился к скептической оценке творчества Бенедиктова, выраженной ранее Белинским, популярность поэта оставалась высокой еще несколько лет. Подтверждением этого служит тот факт, что поэт, не становясь профессиональным литератором, выпускал сборники стихов в 1835, 1836, 1838 и 1842 годах, тогда как за всю свою жизнь Баратынский опубликовал всего три сборника стихотворений, Тютчев – два, а Языков – только один.

Тем не менее, оценка рассматриваемого факта, особенно если учесть сравнительную недолговечность успеха и последующее полузабвение автора, может быть самой разной. В конце концов победило мнение Белинского, в отличие от Шевырева оценивавшего Бенедиктова соответственно своим вкусам и убеждениям весьма принципиально. Критик поставил четыре проблемы, рассмотрение которых с разных позиций заслуживает внимания: 1) проблему социальной природы успеха Бенедиктова; 2) проблему характера творчества поэта в связи с представлениями о желательном направлении поэзии в целом, соотношении поэзии интеллектуальной и чувственной; 3) проблему языка и стиля; 4) связанную с ней проблему доступности для восприятия. Свои взгляды на большинство из этих вопросов дали и другие критики.

Пытаясь оценить социальную природу успеха Бенедиктова, Белинский писал в 1842 г.: «Стихотворения г. Бенедиктова имели особенный успех в Петербурге, успех, можно сказать, народный, – такой же, какой Пушкин имел в России: разница только в продолжительности, но не в силе. И это очень легко объясняется тем, что поэзия г. Бенедиктова не поэзия природы, или истории, или народа, – а поэзия средних кружков бюрократического народонаселения Петербурга. Она вполне выразила их, с их любовью и любезностию, с их балами и светскостию, с их чувствами и понятиями, – словом, со всеми их особенностями, и выразила простодушно-восторженно, без всякой иронии, без всякой скрытой мысли. Сколько юных чиновников и теперь еще помнит наизусть, например, это стихотворение "Напоминание":

Как вносил я в вихрь круженья  
Пред завистливой толпой  
Стан твой, полный обольщенья,  
На ладони огневой,  
И рука моя лениво  
Отделялась от огней  
Бесконечно прихотливой  
Дивной талии твоей;  
И когда ты утомлялась  
И садилась отдохнуть,  
Океаном мне являлась  
Негой зыблемая грудь, –  
И на этом океане,  
В пене млечной белизны,  
Через дымку, как в тумане,  
Рисовались две волны? –  
То угрюм, то бурно весел,  
Я стоял у пышных кресел,  
Где покоилась ты,  
И прерывистою речью,  
К твоему склоняясь заплечью,  
Проливал мои мечты:  
Ты внимала мне приветно,  
А шалун главы твоей –  
Русый локон незаметно  
По щеке скользил моей...  
Нина, помнишь те мгновенья, –  
Или времени поток  
В море хладного забвенья  
Все заветное увлек?

Вряд ли кто не согласится, что эта Нина совершенно бесцветное лицо, настоящая чиновница, и что во всем этом воспоминании поэта нет ничего, веющего музыкой души и чувства... Но эта бессердечность, этот холодный блеск, при изысканности и неточности выражения, кажется истинною поэзией "львам" и "львицам" средней руки...» [11] Здесь Белинский явно пристрастен. Не будет ли верно сказать, что и в любовной лирике Пушкина возлюбленные поэта если и описаны, то также чисто с внешней стороны? «И вспомнил ваши взоры, ваши милые глаза». «Опустит их [глаза] с улыбкой Леля – в них скромных граций торжество».

Более серьезно нужно отнестись к выводам о социальной среде, поддерживающей поэта. Правда, выводы Белинского лишь отчасти подтверждаются фактами хотя бы потому, что ни Жуковский, ни москвичи Шевырев, Тургенев и Фет, испытавшие первоначальный энтузиазм, не принадлежали к указанной среде. Тем не менее, это была социальная среда самого Бенедиктова в годы написания стихов его первой книги, что должно было сказаться и в его творчестве. К слову сказать, мысль Белинского охотно подхватила и позднейшая критика, давшая Бенедиктову сомнительное название «Поэт-чиновник» [12]. Полагают, что сочетание в одном лице благонамеренного, исполнительного чиновника и "бурно-пламенного" поэта комически отозвалось в пародийной фигуре Козьмы Пруткова, представленного "сослуживцем" Бенедиктова. По существу, Белинский и его последователи убеждали читателей, что успех поэта лишь в пределах одной общественной группы, к которой они сами относились без уважения, умаляет значение поэта. Вместе с тем он угадывал нового читателя, у которого впоследствии имела успех не литература, слышущая романтической, а «натуральная школа», и относился к такому читателю де факто как представляющему весь народ. Горячо одобрил он и поэзию Лермонтова, действительно имевшую успех в гораздо более широкой социальной среде и сохранившую свой круг поклонников и поныне.

Мне представляется, однако, что рассматриваемый пример – самый подходящий для заострения вопроса: только ли общезначимость является мерилем ценности литературного явления, или в равной степени нужно уважать художников в самых разных сферах искусства, которые нравятся немногим, зато тем, для которых данный вид искусства наиболее нужен и важен. В своем трактате «Что такое искусство» [13] Лев Толстой довел до крайности идею всемирной общезначимости литературного произведения. И оказалось, что таким критериям едва-едва удовлетворяют отдельные авторы, в первую очередь Мольер, а почти вся мировая литература остается за бортом. К столь радикальной точке зрения присоединятся немногие, но с мнением о преимуществе творчества поэтов с наиболее широким кругом читателей согласится, наверно, большинство, однако едва ли те, ко-

торые считают себя наиболее преданными и заинтересованными почитателями того или иного автора. Именно Бенедиктов (наряду с Баратынским), при своем шумном первоначальном успехе, парадоксальным образом открыл эпоху «поэзии на любителя», поскольку вполне воспринять индивидуальные черты его поэзии может не слишком широкий круг читателей.

Другой момент оценки творчества Бенедиктова времен первого сборника состоит в отношении к выражению чувственности в поэзии. В ее неприятии Шевырев и Белинский были едины, но Шевырев странным образом отрицал ее наличие в стихах Бенедиктова, говоря о том, что в его творчестве «есть могучее нравственное чувство добра, слитое с чувством целомудрия». Развивая оценки Белинского на примере цитированного стихотворения, автор предисловия к изданию 1983 г. Ф. Прийма пишет: «Пожалуй, самой уязвимой стороной первого поэтического сборника Бенедиктова являлись стихотворения, написанные на тему любви... Не только в цитированном, но и в других бенедиктовских стихотворениях, тематически к нему примыкающих, чувство любви нередко сводилось к изображению чувственных влечений и физиологических ощущений» [14]. Нет слов, что значительная, если не преобладающая часть современных читателей смотрит на эротизм в литературе совершенно иначе. Эротизм поэзии Бенедиктова очень сдержанный и изящный и в этом отношении вряд ли может вызвать значительное отторжение у современных читателей. Открытием поэта стал психофизиологизм, который в полной мере проявился только в литературе XX в. Эротические сцены и мотивы в его поэзии разительно отличаются от наивного эротизма «Руслана и Людмилы» именно слитностью эмоционального и чувственного. Критики же видели в чувственности поэзии Бенедиктова (которая проявилась в ней не только при изображении отношений между мужчиной и женщиной) «отсутствие или безотчетность и мелкость идей» [10].

Можно отметить, что в действительности поэзия Бенедиктова по-барочному контрастна, и мысль проявляется в ней столь же ярко, как и чувственность. Однако эта мысль в значительной степени связана с естественнонаучным и математическим мышлением, почему и не могла быть адекватно воспринята современными поэту читателями и критиками, зато поражала немногочисленных вдумчивых читателей XX века, например, Эдуарда Багрицкого. Вот пример из первого сборника. В стихотворении «Степь» несложный сюжет о поездке молодого человека к своей невесте находит совершенно неожиданное завершение.

«Там она меня ждет! Там очей моих свет!»  
Пламя чувства в груди пробежало,  
Он у сердца спросил: «Я несусь или нет?»  
– «Ты несешься!» – Оно отвечало.

Но и в сердце обман. «Я лечу, как огонь,  
Обниму тебя скоро, невеста», –  
Юный всадник мечтал, а измученный конь  
Уж стоял – И не трогался с места.

Впрочем, если приглядеться к деталям этого стихотворения, окажется, что вся описанная в нем обстановка напоминает знаменитые «мысленные эксперименты» классической физики вроде «демона Максвелла». Герой погружен в экспериментальную обстановку: «Степь нагая кругом беспредметна», «Нечем всаднику время заметить», т.к. «Небо душной лежит пеленою» и солнца не видно, хотя оно и «горит». И при этом никаких отвлеченных рассуждений – вся идеализированная ситуация движения по пустой сферической поверхности изображается вполне картинно, а ощущения и переживания героя переданы весьма живо. А вот пример геологического взгляда

Тут был обвал – исчезли высоты,  
Там ветхие погнулись их опоры;  
Стираются и низятся хребты,  
И рушатся дряхлеющие горы.  
Быть может, здесь раскинутся поля,  
Развеется и самый прах обломков,  
И черепом ободранная земля  
Останется донашивать потомков.

Стилистическое своеобразие бросалось в глаза всем читателям первой книги Бенедиктова, однако по большей части оно оценивалось негативно. Но вот как выражал Белинский свои вкусы «Китайская живопись, как все китайское, уродлива и ложна; но картина гениального китайского живописца (если только могут быть гениальные китайские живописцы) сильнее поразит внимание зрителей, чем европейская картина обыкновенного таланта» [11]. Однако это убеждение Белинского (и Полевого), которое, вероятно, и поныне разделяют многие, как общее мнение уже тогда становилось анахронизмом. Сам я склонен оценивать стилистические поиски Бенедиктова как яркое проявление общественной усталости от классического направления в литературе и искусстве, его исчерпанности на тот момент. Недаром сам Бенедиктов дружил с крупнейшим архитектором той эпохи, автором необарочного дворца Белосельских-Белозерских на Невском проспекте, – Андреем Штакеншнейдером. Мнение о неизбежности и плодотворности стилистического сдвига, столь ярко проявившегося в творчестве поэта, подробно развивает в своей статье «Неудачник Бенедиктов» Станислав Рассадин [15].

Тесно связанная с новаторством затрудненность для восприятия художественного языка Бенедиктова может трактоваться по-разному в зависимости от решения более общего вопроса: что такое поэзия – «язык богов», принципиально отделенный от повседневной речи (и в этом отношении вполне доступный лишь посвященным) или нормально, когда «вот стихи, а всё понятно, всё на русском языке». Но даже Твардовский, автор процитированных слов, почему-то не столь последовательно держался такой точки зрения в собственной поэзии. А, казалось бы, общепонятный Есенин, который мог написать «О, если б прорасти глазами, как эти корни, в глубину»?! Массовый поклонник Есенина, однако, скорее всего, этих строк не знает и не хочет знать, так что нельзя отрицать социального заказа на понятную поэзию, как и на поэзию противоположного толка. Выбор между этими точками зрения есть вопрос системы ценностей, и ясно, что трудно быть убежденным в одинаковом достоинстве поэзии обоих родов.

«Как человек с дарованием, г. Бенедиктов не лишен ни вдохновения, ни чувства, ни фантазии; но его вдохновение, чувство и фантазия лишены действительной почвы, которая давала бы им жизненное питание; оттого они натянуты, неестественны и приводят читателя в какое-то напряженное состояние, как при тяжелой работе». Смею уверить, что «напряженное состояние» при чтении стихов как раз и привлекает значительную долю любителей поэзии, но, конечно, не всех и не большинство. Эту точку зрения следовало бы донести при рассмотрении нашего вопроса в учебном курсе, не игнорируя при том и точку зрения Белинского, а также Полевого. Последний писал... «он истинный мучитель слов и образов» [10]. Но вот примеры таких нелепостей, с точки зрения Полевого: *«точить саблю – это шаркать железом о камень; остановиться, когда хотел обнять – заморозить объятия, кинутые в воздух; целовать локон красавицы – припекать кудри поцелуем»*. На мой взгляд, для человека с воображением выделенные курсивом прозаические формулы Полевого, якобы равноценные поэтическим выражениям Бенедиктова, совершенно не несут их эмоционально-чувственного заряда. Вместе с тем, устойчивый успех у определенной категории читателей поэзии Эдуарда Асадова, тяготеющей к шаблонному словоупотреблению, показывает, что у оценок Белинского и Полевого остаются свои сторонники.

В связи с непониманием и неодобрением как стилистических сторон творчества Бенедиктова, так и особенного характера проявления чувственного и интеллектуального в его поэзии трудно пройти мимо того факта, что в основных чертах они близки тому, что мы найдем в творчестве Федора Тютчева, который, кстати, был признан крупнейшим поэтом не ранее, чем на рубеже XIX–XX в.в. Можно представить, как бесили бы Белинского и Полевого такие, например, строки Тютчева:

Уж солнца раскаленный шар  
Земля с главы своей скатила  
И мирный вечера пожар  
Волна морская поглотила.

Или

Когда в толпе, украдкой от людей  
Моя нога касается твоей,  
Ты мне ответ даешь и не краснеешь.

Какое счастье, что Тютчев остался тогда незамеченным и не попал под удары таких критиков!

К сожалению, для обеспечения предлагаемого полицентричного изучения рассматриваемого феномена я не мог бы в должной мере опереться на представительный корпус публикаций, которые бы уравнивали односторонность точки зрения Белинского и Полевого, их исторически обусловленную эстетическую глухоту. Поэтому я вынужден приводить собственные аргументы, не вошедшие в арсенал литературоведения, отчетливо ощущая их спорность. С другой стороны, именно установка на полицентричное представление литературных явлений и может явиться стимулом для построения более адекватной и разносторонней картины истории литературы. Та же, которая бытует в настоящее время, засорена многочисленными мифами, изобилует восторженными или, наоборот, пренебрежительными оценками творчества ряда писателей, которые в настоящее время как минимум разделяются далеко не всеми ценителями отечественной словесности.

### **Проблема полицентричного анализа и описания отдельного поэтического произведения**

Наконец, от исследования историко-литературной проблемы перейдем к вопросу полицентричного анализа и описания отдельного поэтического произведения. Здесь исследователю еще труднее оторваться от собственного восприятия, неразрывно связанного с индивидуальным опытом. Можно сформулировать следующие общие положения:

1. Субъективизм исследователя, опирающийся на интуитивное представление о содержании и значении произведения, даже будучи вооружен всеми средствами литературоведческого анализа, дает объективную характеристику произведения лишь при совпадении системы ценностей и, шире, мировосприятия автора и исследователя.

2. Так происходит в силу того, что выделение *значимых элементов* составляющих произведение высказываний и их художественной разработки неотделимо от точки зрения исследователя.

3. Для объективного исследования многозначного произведения ис-

следователь должен понудить себя встать на другие точки зрения или, что более легко, попытаться интегрировать ранее выполненные с разных позиций исследования. Само по себе выявление таких точек зрения, во всяком случае, для известных авторов или авторов, отчетливо принадлежащих к известным литературным произведениям, не является сложной задачей.

С этих позиций выполнен опыт полиценностного исследования стихотворений Пушкина «Я вас любил» и «На холмах Грузии лежит ночная мгла». Выделим две точки зрения.

А. Читателя, априорно принимающего искренность автора, тем самым склонного принимать *прямой смысл* стихотворения за его подлинное содержание.

Б. Читателя, видящего в творческом акте некоторую игру или же самообман автора, при которой прямой смысл стихотворения выстраивается под определенные ожидания читателя. В этом случае подлинное содержание стихотворения выявляется из подтекста, когда содержащиеся в произведении слова, словосочетания и даже звуковое оформление в совокупности выстраиваются в иную систему (целостность), свидетельствующую о совершенно ином. Характерно, что мы не должны предполагать намеренного утаивания автором подлинных чувств, а лишь у него отсутствие внутренней убежденности.

Для анализа пушкинских стихотворений важно некоторое общее соображение о содержании тех переживаний, которые квалифицируются как любовные. В одном, и весьма распространенном смысле любовь мужчины – это яркие чувства, вызываемые другой женщиной, которая не оставляет нас равнодушной. С другой точки зрения, в этом случае мы можем иметь целый спектр чувств, только некоторые из которых заслуживают название любви. Классический пример такого различия чувств дают знаменитые строки Баратынского:

В душе моей одно волнение,  
А не любовь пробудишь ты.

Такого рода рефлексия, по всей вероятности, никогда не выражалась в лирике Пушкина, независимо от того, насколько свойственна она была ему в жизни.

За основу точки зрения А мы взяли анализ стихотворений, выполненный с близких позиций в первом случае М.М. Гиршманом [16], а во втором В.Е. Холшевниковым. [17, с. 98–105].

Начнем с роли личных местоимений, которая в стихотворениях может быть совершенно по-разному истолкована с позиций А. и Б. С позиции А. «я» как неотъемлемый элемент лирического текста нерасторжимо сливается с «вас», что должно выражать нерасчленимое единство (в прошлом) ге-

роя и его возлюбленной. При этом «вас» неизменно находится в ударной позиции, а «я» – в безударной. Это можно истолковать, как предпочтение лирическим героем предмета его любви самому себе. (Заметим, что в не менее известном стихотворении «На холмах Грузии...» «я» в именительном падеже вообще отсутствует).

Напротив, с позиции Б все случаи появления «я» выделены сверхсхемными ударениями, что не уменьшает, а наоборот, привлекает внимание слушателя. Как, например, в другом стихотворении Пушкина

Дух отрицанья, дух сомненья

ударение на первом слоге в разрез с размером выделяет «дух», а у Тютчева в стихотворении «День и ночь» «день» таким же образом выделен трижды в одном четверостишии (по мнению М.М. Гиршмана [16]). Заметим, что и декламировать рассматриваемое произведение можно по-разному: в одном случае делая ударение на «любил» (с позиции А), в другом – на «я» (с позиции Б).

В «На холмах Грузии...» местоимение «я» заменяется на «мною», «мне» и «моего». Притяжательные местоимения могут быть в обычной речи не выделены смысловым ударением, но у Пушкина оба находятся в ударных позициях, тогда как «мне» опять стоит в выделенной позиции первого слога со сверхсхемным ударением. В.Е. Холшевников видит особое сгущение чувств в трехкратном повторении «тобой». Замечу, что в «Я вас любил» также можно допустить активизацию «вам» за счет разрушения автоматизма словосочетания «дай вам Бог». Напротив, с позиции Б никакого разрушения автоматизма нет, а поэтому «вам», употребленное в стертом словосочетании, особенно ослабляется. Что касается трехкратного «вас», то и оно ослабляется от соприкосновения с выделенным «я». Из этих наблюдений вытекает предположение, что «Я вас любил» посвящено вовсе не любви, а самолюбию. Что касается второго стихотворения, то в нем «тобой», «тобою» встречается в двух строках, тогда как «мною», «мне», «моя», «моего» вместе с «сердце» (смысловый синоним «я») – в четырех. Но всего выразительнее отсутствие «тебя» там, где оно должно бы стоять, если считать, что стихотворение Пушкина о любви, «не любить тебя не может». Но у Пушкина вместо «тебя» стоит «оно», и едва ли это может быть оправдано требованием благозвучия, отказа от стечения согласных «ть» и «т». Такая негладкость стиха как раз и продемонстрировала бы страстность лирического героя.

Но еще выразительнее местоимения третьего лица. В первом стихотворении «она» – это «любовь», во втором «оно» – это «сердце», что содержательно практически одно и то же. Замена существительного местоимением вводит «любовь» и «сердце» – в качестве безличных активных сил – в чис-

ло действующих лиц. Вспомним, что персонификация «любви» и «сердца» широко встречалась в русской лирике XVIII века, начиная с «Прощения любви» Тредиаковского. Так, у Капниста мы встретим маловразумительное для современного читателя выражение «любви подруга» (вероятно, речь идет о печали); раз у «любви» есть «подруга», значит, обе одушевлены. Такой неявный архаизм, напоминающий также об античности и об образе Эроса, отбрасывает лирического героя в дохристианскую древность. В этом есть глубокий смысл, напоминающий практически языческое умонастроение Пушкина и его круга во времена его юности.

Мысль о господстве Эроса над человеком, заключенная во втором стихотворении с позиции Б, имеет и прямое выражение «не любить оно [сердце] не может (с позиции А. здесь выражена любовь к адресату стихотворения). Любопытно, что приведенная В.Е. Холшевниковым третья строфа действительно преимущественно работала на позицию А. Однако она была отброшена Пушкиным в окончательном тексте, а следовательно, и выражала вполне его замысла.

Есть и другие детали, которые в зависимости от позиции исследователя по-разному объединяют текст в одно целое. М.М. Гиршман особо отмечает «робостью» – единственное слово в предцезурной позиции, не имеющее ударения на последнем слоге, что должно усиливать смысл этого слова. С позиции Б, напротив, имеет смысл рассмотреть все остальные 7 слов в такой позиции. Это весьма выразительный ряд: четыре глагола, относящихся к субъекту (трижды «любил» и, кроме того, весьма выразительное «хочу»). Далее – безличные силы, владеющие человеком – «она» (любовь–Эрос) и «Бог» (в значении «рок»). Наконец, притяжательное местоимение первого лица «моей». Пожалуй, эта семерка слов является как бы конспектом всего стихотворения; но предмет любви не назван ни одним из этих слов!

## **Выводы**

В настоящей работе сделана попытка обосновать значение и принципы плюралистического, полицентричного представления в учебных курсах вопросов, рассматриваемых в различных областях гуманитарного знания: гражданской истории, истории литературы и конкретном литературоведении. Реальность осуществления такого подхода иллюстрируется на частных примерах с привлечением материалов литературных источников, а также собственных исследований автора.

## **Литература**

1. <http://my-hit.ru/content/doc/9/7255>
2. Поп И. А., Болован И. История Румынии – М., 2005.
3. Ожог И.А., Шаров И.М. Краткий курс лекций по истории румын – Кишинёв, 1992.
4. Ловмянский Х. Русь и норманны. – М.: Прогресс, 1985. – 304 с.
5. Греков Б.Д. Киевская Русь. М.: Гос. Изд-во Мин. Просвещения РСФСР, 1949. – 510 с.

6. *Шевырев С.П.* Стихотворения Владимира Бенедиктова (СПб, 1835) // Московский наблюдатель. Журнал энциклопедический. – 1835. – Ч. III. – С. 439–459.
7. *Белинский В.Г.* Стихотворения Владимира Бенедиктова (СПб, 1835) // Телескоп, 1835, ч. XXVII, стр. 357–387.
8. *Поляков М.Я.* Комментарии // Белинский В.Г. Собрание сочинений в трех томах. Т. I. Статьи и рецензии. 1834–1841 М.: ОГИЗ, ГИХЛ, 1948.
9. *Абрамович С.Л.* Пушкин в 1836 г. (Предыстория последней дуэли). – Л.: Наука, 1984. – 207 с.
10. *Полевой Н.А.* Очерк русской литературы за 1838 г. // Сын Отечества и Северный архив. – 1838. – Т. 2. – Отд. IV. – С. 86–96.
11. *Белинский В.Г.* Стихотворения Владимира Бенедиктова. СПб., 1842 // Отечественные записки. – 1842. – Т. XXV. – №12. – Отд. VI "Библиографическая хроника".
12. *Садовский Б.* Поэт-чиновник // Русская мысль – 1909. – №11.
13. *Толстой Л.Н.* Что такое искусство // Полное собрание сочинений Льва Николаевича Толстого / Под ред. П.И. Бирюкова. М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1913. – С. 5–142.
14. *Прейма Ф.Я.* В.Г. Бенедиктов // Бенедиктов В.Г. Стихотворения. Библиотека поэта. Большая серия. Второе издание. – Л.: Советский писатель, 1983.
15. Неудачник Бенедиктов // Рассадин С.Б. Спутники: Очерки. – М.: Сов. Писатель, 1983. – С. 191–244.
16. *Гиришман М.М.* Анализ поэтических произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева : [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. N 2101 "Рус. яз. и лит."] – М. : Высш. школа, 1981 – 111 с.
17. Анализ одного стихотворения. Межвуз. Сборник / Под. ред. В.Е. Холшевникова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.

**Александр Славянов**

## **ЭВОЛЮЦИОННАЯ МОДЕЛЬ: ОТ ИСКУССТВОВЗНАНИЯ К ОБЩЕИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Изучая художественное творчество, мы широко пользуемся понятием *эпоха*, отграничивая им тот или иной отрезок исторического времени, в рамках которого явления отдельного вида искусства или даже всех его видов наделяны некой общностью, комплексом отличительных признаков, которые позволяют говорить о единстве этико-эстетических установок, о близости художественных манер и техник.

Пока что не станем затрагивать такие исторические измерения, как Древний мир, Античность и Средневековье, поскольку они выходят далеко за временные рамки единичной эпохи и состоят из целого ряда эпох. На смену Средневековью пришла эпоха Возрождения и, пожалуй, она дает самое устоявшееся и хрестоматийное представление о художественно-исторической эпохе как таковой. Далее следует эпоха Барокко, но не будем забывать, что это понятие в качестве эпохи, а не одного из стилей того времени (с соответствующим обозначением с малой буквы – барокко), закрепились относительно недавно и не без дискуссионных затруднений.

Вслед за тем, находим вроде бы привычные дефиниции: Просвещение, Романтизм... Но здесь требуются достаточно серьезные оговорки. Однако прежде попутно необходимо обратить внимание на досадную чересполо-сницу в обозначениях. Только в написании двух эпох безусловно употребляется большая буква: Возрождение и Просвещение – видимо, для того, чтобы отличить их от обыкновенных слов, обозначающих *возрождение* чего-либо и *просвещение* кого-либо. Иногда можно увидеть написанные с прописной буквы Античность и Средневековье. Не пора ли научному со-обществу договориться, что даже с точки зрения норм русского языка это имена собственные, по статусу своему требующие прописи. Заодно в ряде случаев удалось бы добиться различия в написании эпохи и стиля, кото-рый в силу своего определяющего значения дал ей имя. К примеру, как об этом говорилось только что, мы бы дифференцировали *Барокко* (с боль-шой буквы, эпоха) и *барокко* (с малой буквы, стиль), имея в виду, что наряду со стилем барокко в ту эпоху существовали классицизм, реализм, так называемый «большой стиль», маньеризм, рококо.

Но вернемся к более существенным моментам. Итак, Просвещение и Романтизм. По обыкновению мы числим их самостоятельными эпохами, хотя даже в чисто хронологически-количественном отношении может смутить их несоизмеримость с предшествующими эпохами: Просвещение – это главным образом вторая половина XVIII века, Романтизм – XIX век, в то время как Барокко протянулось на два с половиной столетия, а Возро-ждение охватывает более трех столетий.

Разрешение этого противоречия (и разрешение отнюдь не формальное) состоит в том, чтобы отказаться от привычного противопоставления Про-свещения и Романтизма. На самом деле, это были контрастные звенья еди-ной большой цепи, и в их смене больше неуклонно поступательного дви-жения, нежели конфронтаций и перерывов (в первую очередь имеется в виду порой чрезмерно акцентированная оппозиция романтиков начала XIX века к просветительским идеям). Одно из конкретных тому свидетельств – эволюция творчества таких титанов, как Гете и Бетховен. Будучи выдаю-щимися представителями искусства Просвещения, они на выходе в XIX столетие открывали горизонты Романтизма.

Кроме всего прочего, внимательный анализ показывает, что Просве-щение и Романтизм, в свою очередь, должны быть разделены на составля-ющие их периоды, качественно различающиеся между собой (об их хроно-логической протяженности будет сказано ниже). В рамках *Просвещения* отчетливо выделяются два периода, которые можно обозначить как Раннее Просвещение (середина XVIII века) и Высокое Просвещение (вторая поло-вина XVIII и самое начало XIX века). В рамках того, что обычно определя-ется словом *Романтизм*, следует различать три периода: собственно Ро-

мантизм (первая половина XIX века), Постромантизм (вторая половина XIX века) и завершающий период (конец XIX – начало XX века).

Обозначенные пять членений по своей исторической функции являются именно периодами, хотя по своему художественному наполнению они могут восприниматься как целые эпохи. Однако эпохой в прямом и точном значении этого слова эти пять периодов становятся только вместе взятые. Назовем ее *Классической*, ввиду по меньшей мере двух причин.

Во-первых, именно на протяжении времени с середины XVIII до рубежа XX столетия был создан основной массив тех художественных ценностей, которые мы именуем большой художественной классикой (это прежде всего касается литературы и музыки), откристаллизовались ведущие жанры (от поэмы и романа до сонаты и симфонии), типы образности, концепционные модели и композиционно-технологические принципы.

И, во-вторых, что для нас в данном случае особенно важно, стадийность художественно-исторического процесса предстала в разворачивании этой эпохи с полной ясностью и очевидностью. В частности только тогда во всей отчетливости сказалась смыслообразующая роль таких основополагающих типов художественного мышления, как *романтизм* и *реализм*: первый из них получил свое название и был окончательно осознан в первой половине XIX века, второй – во второй половине столетия, что оказалось связано с доминированием того или другого на соответствующем временном отрезке.

Сказанное побуждает начать выяснение закономерностей художественно-исторического процесса именно с Классической эпохи. В ходе ее эволюции естественным образом возникали существенные отличия одного этапа от другого – именно эти отличия и дают основание для деления на ряд сменяющих друг друга стадий. И как уже было отмечено выше, учет наиболее значимых дифференцирующих факторов позволяет вычленил пять периодов, протяженность каждого из которых составила примерно четыре десятилетия. Чтобы представить картину их движения с достаточной осязаемостью и вместе с тем максимально компактно, ограничимся перечислением самых значительных композиторских имен.

*Первый период* (середина XVIII века, приблизительно 1730-е – 1760-е годы) – зона взаимодействия завершающей стадии Барокко (позднее творчество Вивальди, Баха, Генделя) и начальной стадии Классической эпохи; эту стадию можно назвать *Ранним Просвещением* (раннее творчество Глюка, Гайдна, Моцарта).

*Второй период* (вторая половина XVIII века, 1770-е – 1800-е годы) – расцвет классического стиля времен Просвещения; в данном случае уместно обозначение *Высокое Просвещение* (основная фаза творчества Глюка, Гайдна, Моцарта, Бетховена).

*Третий период* (первая половина XIX века, 1810-е – 1840-е годы) – движение *Романтизма* (воспользуемся таким обозначением, отличая в данном случае эпоху от *романтизма* вообще); романтизм как главенствующий стиль этого периода может быть назван классическим, поскольку все атрибуты данного художественного метода предстали в те десятилетия с кристаллической четкостью и законченностью (Шуберт, Мендельсон, Шуман, Берлиоз, Шопен, Глинка; раннее творчество Листа, Вагнера, Верди).

*Четвертый период* (вторая половина XIX века, 1850-е – 1880-е годы) нередко фигурирует с обозначением *Постромантизм*, так как многое в искусстве определяли реалистические тенденции (в меньшей степени это касается музыки – основная фаза творчества Листа, Вагнера, Верди; Брамс, Бизе, Григ, Мусоргский, Бородин, Римский-Корсаков, Чайковский).

*Пятый период* (рубеж и начало XX века, 1890-е – 1920-е годы) – зона взаимодействия завершающей стадии Классической эпохи, часто определяемая как позднеромантическая или шире – как позднеклассическая (последняя фаза творчества Брамса, Грига, Римского-Корсакова, Чайковского; Малер, Р. Штраус, Дебюсси, Пуччини, Танеев, Глазунов, Рахманинов, Скрябин), и начальной стадии текущей ныне эпохи (Равель, Шенберг, Берг, Веберн; ранняя фаза творчества Онеггера, Хиндемита, Бартока, Стравинского, Прокофьева, Мясковского, Шостаковича).

Сразу же стоит добавить, что названные периоды достаточно отчетливо подразделяются на составляющие каждый из них *этапы* протяженностью примерно по два десятилетия. Первый период: 1730-е – 1740-е и 1750-е – 1760-е годы. Второй период: 1770-е – 1780-е и 1790-е – 1800-е годы. Третий период: 1810-е – 1820-е и 1830-е – 1840-е годы. Четвертый период: 1850-е – 1860-е и 1870-е – 1780-е годы. Пятый период: 1890-е – 1900-е и 1910-е – 1920-е годы. Причем в крайних периодах находим тождественную динамику «эпохального» развития: как в 1730-е – 1740-е *еще* господство позднебарочного стиля, так и в 1890-е – 1900-е годы *еще* господство позднеклассического стиля; как в 1750-е – 1760-е *уже* определяющая значимость раннеклассического стиля, так и в 1910-е – 1920-е годы *уже* определяющая значимость раннесовременного стиля.

Наибольшую сложность для исследователя Классической эпохи представляют именно эти крайние (начальный и завершающий) периоды – по причине их переходного характера, то есть в силу сложного переплетения постепенно угасающих традиций предшествующей эпохи и нарождающихся явлений, в сумме своей формирующих облик последующей эпохи.

При рассмотрении периода середины XVIII века приходится учитывать то, что в трудах по истории литературы и пластических искусств до сих пор как нечто самостоятельное выделяется XVII столетие, в результате

чего художественный процесс первых десятилетий XVIII века невольно «подтягивается» под Просвещение, реальное развитие которого началось с 1730-х годов, хотя отдельные прорывы нового можно обнаружить и в предыдущее десятилетие.

В отношении периода рубежа и начала XX века наблюдается противоположный крен: зачастую излишне многое «отдается на откуп» XX столетию в ущерб объективной оценке плодотворного деления художественных тенденций века предыдущего. Однако следует признать, что многое на данном этапе так или иначе «работало» на перспективу той эпохи, наиболее подходящим для которой представляется наименование *Модерн* (в этом отношении весьма показательным такое вырвавшееся из классики явление, как *стиль модерн*).

Последнее из высказанных соображений касается любого периода, который оказывается на стыке двух художественно-исторических эпох, когда неизбежно накладываются друг на друга явления «сходящей со сцены» предыдущей эпохи (последний, поздний, завершающий ее период) и нарождающейся следующей эпохи (первый, ранний, открывающий ее период). И, разумеется, эти явления не просто накладываются друг на друга, они сосуществуют, взаимодействуют, переплетаются и противоборствуют. Причем, их совмещение может порой порождать столь неразрывные образно-стилевые синтезы и симбиозы, что отделить в них прежнее от последующего, прошлое от будущего можно только чисто теоретически.

Сразу же добавим, что для любого периода вообще и для периода на стыке эпох в особенности всегда встает дилемма: откуда вести его отсчет – от исходных зерен-ростков нового или когда это новое начинает идти «потокком»? К тому же следует учитывать круг неизбежно возникающих опережающих и запаздывающих явлений.

Если для примера взять период рубежа и начала XX столетия с его приведенной выше хронологией *1890-е – 1920-е годы*, то окажется, что в сфере изобразительного искусства некоторые передвижнические традиции поддерживались на русской почве еще и в начале 1930-х годов, а с другой стороны – горизонты мироощущения XX века намечались уже с середины 1880-х не только у Ван Гога и Врубеля, но и у позднего Родена.

Или сопоставление из области музыки: Стравинский уже в опере-оратории «Царь Эдип» (1927) и Равель в своем «Болеро» (1928) совершили прорыв к эстетике периода 1930-х – 1950-х годов, в то время как ранний Шостакович еще в 1933 году создавал свои Прелюдии *op.34* и Первый фортепианный концерт, всецело относящиеся к 1920-м годам.

Следовательно, границы любого периода достаточно приблизительны, размыты, относительно, и провести четкий «водораздел» практически невозможно. Тем не менее, намечать хотя бы условные вехи необходимо да-

же из соображений удобства ориентации в исторических пространствах. Намечать их естественнее всего, опираясь на анализ генерализующих магистралей, что как раз и составляет основную задачу художественно-исторической науки.

Одну из таких магистралей выведем, отталкиваясь от предшествующих рассуждений. Если предположить, что обозначенные выше пять приблизительно равных по длительности периодов Классической эпохи можно обнаружить и в хронологической структуре любой другой эпохи, то логично провести аналогию со ступенями развития всякого живого организма и прежде всего человека как такового. Тогда, подобно циклу человеческой жизни, траекторию эпохи можно представить себе так: первый период – рождение и детство, второй – отрочество и юность, третий – молодость и первая зрелость, четвертый – вторая зрелость и преклонный возраст, пятый – старость и отмирание. Выражения *первая зрелость* и *вторая зрелость* весьма условны, но в иерархии стадий человеческой жизни нечто подобное, конечно же, присутствует.

Следует отметить, что в художественном творчестве неизмеримо сильнее, чем в органической жизни, каждая фаза эволюции демонстрирует не только свои особенности, но и только ей присущие возможности и достоинства. Это в полной мере относится и к последнему периоду эпохи, когда, казалось бы, приходит стадия старения и отмирания, и к этому времени в жизни искусства никак нельзя отнести расхожее «если б юность умела, если б старость могла».

Еще одна важная параллель отсылает нас к волновому принципу. Действительно, в линейном «графике» эпохи невозможно не уловить исторический ритм, напоминающий движение волны: накат – откат, прилив – отлив. Без труда удастся зафиксировать «накаты» первого и третьего периодов и «откаты» второго и четвертого периодов. В самом общем плане «накаты-приливы» первого и третьего периодов – это стадии брожения, активного обновления, что подчас носит радикальный, новационно-взрывчатый характер. «Откаты-отливы» второго и четвертого периодов отмечены смягчением этико-эстетических установок, тяготением к уравновешенности, стабилизации, возвращением к устойчивым традиционным ценностям и художественным установкам. Об особенностях пятого периода будет сказано отдельно.

Действие волнового принципа тесно связано с взаимодействием упоминавшихся выше двух фундаментальных методов художественного мышления – романтизма и реализма, с попеременным преобладанием то одного из них, то другого. Периодичность их выдвигания на передний план самым непосредственным образом формирует конфигурацию эпохи, что вызывает необходимость пояснений по сути понимания каждого из этих типов художественного творчества.

Начнем с романтизма. «Прошлое и будущее романтизма» – так Ю. Кремлев озаглавил одну из своих работ, справедливо подчеркнув тем

самым неправомерность сопряжения этого явления только с временным ареалом XIX века (а еще точнее – с его первой половиной). Одно из самых пронизательных суждений о постоянном присутствии соответствующей ментальности принадлежит А. Блоку, утверждавшему, что романтизм первой половины названного столетия – это только «один из этапов того движения, которое возникает во все эпохи человеческой жизни. Мы имеем право говорить о романтизме мировом как об одном из главных двигателей жизни и искусства».

В контексте подобного подхода возникает настоятельная необходимость инициировать поиски универсального определения романтизма. Универсального, то есть преодолевающего частные и частичные дефиниции этого феномена, вытекающие из его восприятия в локализованных хронологических координатах.

В формировании такого, интегрирующего определения романтизма ключевым представляется понятие *экстремум*. Романтизм как тип мироощущения и как метод художественного творчества – это прежде всего этика и эстетика крайнего, предельного, инспирируемая стремлением к абсолюту. Максимализм критериев, радикализм устремлений побуждают романтиков к категорическому пересмотру ценностных установок, к интенсивнейшему творческому поиску, что в частности выражается в особой роли разного рода новаций и экспериментов и нередко результирует в виде «выброса» принципиально новых идей и концепций, отражающих качественное раздвижение жизненных и художественных горизонтов.

Подобным историческим этапам свойственны атмосфера брожения и неустойчивости, бурный, взрывчатый, импульсивно-скачкообразный характер развития, подчас экспансивно-воинствующие формы проявления (включая мятежно-бунтарские настроения, переходящие иногда в пафос тотального разрушения). Романтический темперамент зачастую сопряжен с такими характеристиками, как подчеркнутая обостренность выражения, повышенная экспрессия, патетика, аффектация, экзатичность. Жажда экстремального заявляет о себе и через влечение к особенному, необычному, исключительному, уникальному, чем отчасти объясняется склонность к гиперболе, парадоксу, фантастике, алогизму, абсурду.

Производным и следствием экстремальности становится *принцип антитез*, которые образуются в результате сочленения поляризованных значений экстремума: «левое» и «правое», «верх» и «низ», максимальное и минимальное и т. д. (один из вариантов такого противопоставления А. Скрябин в отношении собственной музыки зафиксировал формулой «высшая грандиозность и высшая утонченность»). Так складывается специфическая для романтизма система бинарных оппозиций.

Одна из них может быть обозначена сопоставлением *субъективизм* – *объективизм*: субъективность как общепризнанная норма романтического сознания способна приобретать подчеркнутые формы, в своем крайнем выражении подводя к субъективизму; противоположное стремление (максимально возможное отстранение от личностного начала, всемерное утверждение суммарного и массовидного) ведет к объективизму.

Другая пара романтических антиномий *эмоционализм* – *рационализм* расширявается так: амплитуда романтического эмоционализма простирается от трепетной взволнованности лирического высказывания до исповедальности и необузданного кипения страстей; романтический рационализм, напротив, всячески вуалирует проявления чувств, культивируя примат интеллекта, трезвого расчета, жесткой прагматики, абстрагированной логики.

Прерогативой романтика являются также следующие антитезы: беспредельный энтузиазм переустройства, «стремление жить удесятеренной жизнью» (А. Блок) – апатия и меланхолия; обостренное психологическое реагирование на малейшие колебания внутренней и внешней жизни – нарочитая индифферентность к ним; ощущение вопиющей неустроенности и неразумности окружающего мира – идеализированное его восприятие; культ вымысла, свободная игра воображения – натуралистический слепок действительности, ее протокольная регистрация и т.д.

В историческом отношении можно утверждать, что романтизм как тип мироощущения и художественного мышления возник вместе с формированием *homo sapiens* и с зарождением искусства. Это изначальная категория, существование которой в ее «антропологическом» варианте гарантируется вплоть до эсхатологической катастрофы, если таковая предречена человечеству. А пока этого не произошло, романтический менталитет остается необходимой константой бытия, важнейшей пружиной его имманентного развития.

Альтернатива к романтизму чаще всего именуется термином *реализм*, хотя по характеру своих устремлений она могла бы быть обозначена и словом *позитивизм*, а в отношении отдельных периодов уместно и понятие *классицизм*. Этика и эстетика реализма-позитивизма отчетливее всего соотносятся с понятием *оптимум*. Это и тяготение к сдержанности, уравновешенности проявлений, к устойчивым формам существования с их размеренно-поступательным, эволюционным типом развития. Это и стремление к объективному воссозданию жизни «как она есть», желание понять и объяснить мир, исходя из него самого, что определяет установку на безусловную достоверность и тщательную мотивированность.

И если романтизм «бежит» к полюсам (центробежные тенденции, порождающие исключительную множественность граней и ракурсов), то

реализм оказывает предпочтение принципам «здравого смысла» и «золотой середины» (центростремительные тенденции, обеспечивающие достаточную сбалансированность и единство). И наконец, реалисты испытывают преимущественный интерес к «земным», повседневным состояниям и ощущениям, так что, перефразируя Ф. Энгельса, можно говорить об «обычных характерах в обычных обстоятельствах».

Дуализм романтизма и реализма, примечательный и сам по себе, еще более важен ввиду того, что в ходе их попеременного преобладания складывается цикл эпохи. Как уже можно было понять, ее второй и четвертый периоды развиваются под эгидой реализма, а на начальной, центральной и завершающей стадиях вступает в свои права романтизм. Причем, на каждой из этих стадий он проявляет себя весьма вариативно.

Романтизм первого периода, закладывающий «программу» эпохи, отмечен избыточностью сил и возможностей, чертами бурного энтузиазма и первозданной свежести. Романтизм третьего периода задает новый сильнейший импульс движению эпохи, обычно акцентируя индивидуально-личностные мотивы.

Романтизм пятого периода, как правило, связан с ощутимым снижением активности, растекаясь по двум контрастным руслам – «золотой закат» и «черные сумерки». Вновь и вновь следует подчеркнуть, что на самом деле поздний романтизм и ранний романтизм (то есть романтизм пятого и первого периодов) совмещены во времени, сосуществуют и противостоят, реализуя диалектический процесс отмирания предшествующей эпохи (ее финальный фазис) и рождения эпохи последующей (ее исходный фазис).

Разумеется, это только самая общая схема, инвариантная парадигма, каждый раз наполняемая конкретным историческим содержанием. Следовательно, речь идет лишь о генерализующей тенденции, строгая закономерность которой может нарушаться действием спонтанных исторических обстоятельств и возникновением всякого рода аномалий. Кроме того, стерильно «чистые» романтизм и реализм мыслимо моделировать скорее на уровне теоретической абстракции – в живой практике эти типы ментальности и художественного мышления представлены во всевозможных оттенках и комбинациях; в период преобладания одного из них другой вовсе не исчезает, временно уходя в тень и присутствуя в качестве дополняющего.

Однако при всем том, именно взаимодействие романтизма и реализма (позитивизма, классицизма), их ритмичная пульсация и смена является «режиссирующим» фактором, движущим принципом в развертывании бытийной и художественной эволюции, сообщающим историческому процессу дискретно-стадиальный характер.

Все рассмотренное выше касалось в основном структуры, стадийной модели и траектории отдельно взятой эпохи и было проиллюстрировано на примере Классической эпохи. Теперь можно выйти за ее пределы, чтобы осветить другую закономерность художественно-исторического процесса – его неуклонное ускорение, постепенное сжатие временных рамок. Это сжатие происходит и в ходе эволюции каждой эпохи, но в целом оно не столь заметно, что позволяет пренебречь им для большей простоты и ясности общей картины. Единственное, что приходится несомненно учитывать – временная зона на стыке эпох, где начальный период последующей эпохи равен по протяженности завершающему периоду предыдущей эпохи. Он как бы балансирует между прошлым и будущим, и поэтому в приводимых ниже расчетах оказывается приблизительно на десятилетие больше периодов, идущих ему на смену.

Итак, было установлено, что каждый из пяти периодов Классической эпохи длился примерно по четыре десятилетия, что для эпохи в целом составило хронологический ареал в два столетия или немногим больше, если вести ее отсчет не с 1730-х, а с 1720-х годов.

Ей предшествовала эпоха Барокко с периодами приблизительно по полстолетия (кроме первого, в котором прибавляем «лишние» десять лет): 1510-е – 1560-е, 1570-е – 1610-е, 1620-е – 1660-е, 1670-е – 1710-е, 1720-е – 1760-е годы. Напомним, что на фазе 1510-х – 1560-х годов Позднее Возрождение совмещается с Ранним Барокко, а на фазе 1720-х – 1760-х Позднее Барокко с Ранним Просвещением. В общей сложности получаем протяженность более двух с половиной столетий.

Периодизация эпохи Возрождения требует в качестве «счетной единицы» уже шесть десятилетий (опять-таки за исключением первого периода): 1260-е – 1320-е, 1330-е – 1380-е, 1390-е – 1440-е, 1450-е – 1500-е, 1510-е – 1560-е годы. Исключение было сделано для зоны стыка заключительной фазы Позднего Средневековья и того исходного периода эпохи Возрождения, который известен под названием *Проторенессанс*. Этого – более трех столетий.

Остановим движение в глубь веков и обратимся к текущему ныне времени, пришедшему на смену Классической эпохе. Предложенное ему наименование *Модерн* при всей своей условности отмечает тот факт, что процессы, начавшиеся на рубеже XX столетия, продолжаются и ныне, в начале XXI столетия. Хронология их такова: 1890-е – 1920-е, 1930-е – 1950-е, 1960-е – 1980-е и, заглядывая в ближайшее будущее, 1990-е – 2010-е, 2020-е – 2040-е. То есть, тридцатилетние отрезки (кроме четырех десятилетий стыка Классической эпохи и Модерна), дающие в сумме примерно полтора столетия.

Сопоставим цифры, продвигаясь из настоящего в прошлое: Модерн – приблизительно 1,5 столетия, Классическая эпоха – 2 столетия, Барокко – 2,5 столетия, Возрождения – 3 столетия. Вряд ли могут быть сомнения в том, что до Возрождения художественно-исторические эпохи были еще более протяженными, а после Модерна они станут еще более краткими.

Высказав подобное предположение, имеет смысл завершить построение целостной художественно-исторической периодизации. Как уже было сказано, эпоха состоит из пяти периодов, а в каждом из периодов можно дополнительно вычленить по два этапа, а далее мыслима и еще более детальная дифференциация. Это в сторону дробления, что, по логике вещей, предполагает возможность движения в противоположном направлении – по линии укрупнения: от *микро* (этап) через период и эпоху к *макро*, в роли которого выступает *эра*.

Исторической науке известно так называемое *Новое время* и в проекции на художественно-историческое пространство оно обнимает три эпохи – Возрождение, Барокко и Классическую эпоху. Возможно, будущие изыскания покажут, что точно так же из трех эпох состоят и более отдаленные эры: Средневековье, Античность (очевидно, сложнее с этим вопросом будет разобраться в отношении Древнего мира). Но уже и сегодня мы можем констатировать на уровне эр все то же сжатие хронологических измерений.

Выход в столь бескрайнее временное пространство, которым является эра, позволяет приблизиться к еще одной закономерности художественно-исторической эволюции. Имеется в виду своего рода «эстафета», которую предшествующее время как бы передает последующему времени. Разумеется, происходит это на их стыке и, таким образом, *исход* одного в некотором роде становится *истоком* другого.

С наибольшей очевидностью отмеченная закономерность сказывается в ритмичном чередовании того, что метафорически можно обозначить через понятия *свет* и *тьень*, если за первым видеть относительную гармоничность и уравновешенность, а за вторым – сдвиги и сломы, которые подчас приобретают катастрофический характер. И оказывается, что высветление или затемнение в конце предшествующего времени «программирует» доминирующую окрашенность последующего времени.

В самом деле, высветление позднего периода Древнего мира предвосхищало свет Античности, затемнение Поздней Античности – тень Средневековья, высветление Позднего Средневековья – свет Ренессанса, затемнение Позднего Возрождения – тень Барокко, высветление Позднего Барокко – свет Классической эпохи, затемнение позднеклассического периода – тень Модерна.

И далее есть основания ожидать, что Поздний Модерн с его высветлением должен обеспечить свет следующей эпохи. И если эта следующая эпоха, которая начнется в середине нынешнего столетия (отмеченный выше период *2020-е – 2040-е годы*), действительно окажется более или менее органичной, то есть надежда, что, несмотря на все мрачные пророчества, человечество и его искусство «дотянут» хотя бы до середины XXII века. А вот следующее «затемнение» может привести к последней «тени», то бишь к окончательному «концу света».

В качестве резюме необходимо заметить следующее. Вряд ли имеет смысл оспаривать достаточно утвердившийся постулат: искусство имманентно только в известной мере, его саморазвитие мыслимо лишь в определенных границах. И в конечном счете понятно, что творцы искусства данного исторического этапа – это люди, неотрывно принадлежащие своему времени. Отсюда их достаточное одиночество – при всей внешне безразмерной амплитуде мировоззренческих позиций и типов ментальности. Отсюда – достаточное созвучие устремлений, мотиваций и типов реагирования. Отсюда же в сфере искусства достаточное единообразие художественных потоков и всевозможные сближения, которые мы наделяем терминологически такими понятиями, как *стиль эпохи, художественное направление, школа, объединение, группа* и т. д. То есть все самое существенное в жизни искусства так или иначе определяется движением общих процессов, характеризующих жизнь человека и человечества на той же исторической фазе.

Обо всем этом в данном случае говорится только для того, чтобы подвести к мысли: то, что зафиксировано в произведениях художественного творчества того или иного исторического периода, с различной степенью приближения и адекватности отображает происходящее в действительности соответствующего исторического периода. Следовательно, сказанное о закономерностях художественно-исторической эволюции с достаточными основаниями может быть развернуто в плоскость общеисторического процесса.

Таким образом, умозаключения, адресованные миру искусства, можно считать приложимыми и к явлениям бытия в целом, а выводы, сделанные выше в отношении художественно-исторической эволюции, с успехом могут быть распространены на любые сферы онтологического порядка, в том числе использоваться в целях прогнозирования ближайших и отдаленных перспектив существования земной цивилизации.

## О СТИЛЕВОМ ПЛЮРАЛИЗМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ XX ВЕКА И КРИЗИСЕ КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

О множественности проявлений в художественной культуре XX-XXI веков достаточно много говорится. Автор статьи предприняла попытку обобщить результаты исследований отечественных исследователей о стилевых течениях, направлениях, школах и создать классификацию, исходя лишь из названий [5]. Разумеется, данная классификация «открытая» (современное гуманитарное знание продолжает наполняться новыми «измами») и, кроме того, поверхностная, для более полного представления о содержании современного искусства отсылаем читателя к работе Н. Б. Маньковской [10].

Однако полнота накопленных характеристик, как и внешняя классификация, к сожалению, не приближает нас к пониманию *причин* изменившегося художественного сознания, а указывает лишь на сам факт. Причины, по которым стираются границы между реальностью и фантастикой, прошлым и будущим, пространством и временем, художественным и документальным, явленным чувственному восприятию и неявленным, одним словом, причины исчезновения привычных смыслов в современной художественной культуре продолжают оставаться скрытыми от исследователя. Хаотичное движение к новым, еще не утвержденным смыслам художественного творчества, начатое в конце XIX—начале XX столетий, и сегодня остается актуальным. Именно этот факт заставляет обращаться к философским основаниям художественного хаоса и стилистической разупорядоченности, искать причины кризиса искусства в сдвигах художественного сознания, в крушении устоявшихся философских парадигм.

Кризис начала XX века, предопределивший перелом в развитии европейской культуры, во многом был связан с изменившейся научной картиной мира. Известно, что классическая картина мира характеризовало представление о наличии элементарных частиц, лежащих в основе структурной организации материи, а в основе миропонимания лежали законы устойчивого и постоянного функционирования материи, установленные Ньютоном. Определенное и упорядоченное устройство мира выражалось, например, в эквивалентности прошлого и будущего<sup>1</sup>, когда «при заданных подходящих условиях мы можем с определенностью предсказывать будущее

---

<sup>1</sup> Фундаментальные законы физики описывали время как симметричные и равные процессы, в которых будущее время (+t) может заменяться прошлым временем (-t).

или восстанавливать прошлое» [13, с. 11]. Казавшиеся вечными и неоспоримыми, эти законы придавали классическому научному мировоззрению устойчивый и упорядоченный характер, направляя научный поиск в русло *причин* функционирования законов природы.

В рубежный период (XIX–XXвв.) научно-технический прогресс «перерос» границы классических законов, знания и способа понимания мира<sup>1</sup>. Результатом открытий явилось то, что наука перестала отождествлять с определенностью, а вероятность – с незнанием. В новой научной картине мира, вопреки законам Ньютона, прошлое и будущее оказались неравными: в биологии, затем в химии, геологии, космологии открылась «стрела времени», которая подорвала веру в существование универсальных законов природы, а вместе с тем, и в классическую научную картину мира, показав, в частности, что время может пониматься по-разному. В приведенных фрагментах поэзии Г. Глинки и И. Бродского мы наблюдаем контаминацию прошлого и будущего, пространства и времени, провидящих к феномену субъектного времени, которое вытесняет время как объективную категорию реального бытия:

Ведь это было завтра.

Потом пришло вчера (Г. Глинка)

Вчера наступило завтра, в три часа пополудни.

Сегодня уже «никогда». Будущее вообще

Мне в путь давно уже пора (И. Бродский)

Делимость атома, квантовая теория в физике, концепция нестационарной Вселенной, квантовая химия, генетика, кибернетика – эти и другие открытия привели к парадоксальному выводу об *относительности истины* в зависимости от положения познающего субъекта во Вселенной (А. Эйзенштейн, М. Борн, Н. Бор), о существовании одновременно нескольких истин и в целом, – к пониманию мира как «множества разнородных сфер реальности» (В.Н. Садовский).

Открытие эволюционной теории Дарвина осложнило отношения между научным знанием и философией: Ницше не скрывал своей враждебности к науке, истины которой считал «биологически полезным видом заблуждения». Бердяев пророчествовал относительно главного достижения современной ему биологии: если, согласно Дарвину, человек не образ и подобие Божье, а образ и подобие обезьяны, то любить друг друга не будут, то будут истреблять друг друга, то разрешат себе всякое убийство и всякую жестокость. Тогда все дозволено [2, с. 67].

---

<sup>1</sup> Макс Борн писал, что со времени его рождения (1882) произошло открытий больше, чем за всю предшествующую историю человечества.

Результаты научно-технического прогресса заставили ученых повернуться от изучения причин к изучению *случая*. И. Пригожин писал: «Мы видим, что унаследовали от XIX века два конфликтующих взгляда на природу: обратимую во времени картину мира, основанную на законах динамики, и эволюционную картину мира, основанную на энтропии. Как можно примирить эти конфликтующие взгляды? И сейчас, спустя многие годы, эта проблема все еще остается нерешенной» [13, с. 23].

Новую научную картину мира (наряду с порядком и устойчивостью) стали характеризовать неустойчивость, флуктуация, неравновесие, самоорганизация, хаос и энтропия. Понятие хаоса в синергетике приобрело статус научной категории, под которой понимается *закономерный* этап в логике нелинейного развития.

Метафора хаоса как характеристика культуры рубежного периода (XIX–XX вв.) – «красная нить» философского, эстетического и культурологического дискурса XX века, что позволяет говорить о хаосе как о новой философии XX века, имея в виду его глубокое проникновение, его «все-присутствие» (Б. Н. Пойзнер). При этом хаос понимается не как противоположность «космосу», а как противоположность порядку или периоду устойчивости. «Состояние «разочарования ума», обнаружившего не тот порядок, который был ему нужен и заставляет воспринимать реальность как хаотизированную, то есть беспорядочную», – писал А. Тойнби в «Поисжении истории». Вездесущность хаоса – в его глубоком проникновении в художественное сознание XX века. Причиной этому стало не только крушение классической научной картины мира, но и череда кризисов, войны, катастрофы, стихийные бедствия, социальные потрясения – все это способствовало формированию сознания человека, живущего в мире хаоса. В результате мир начинал мыслиться как разрушающаяся реальность, только как хаос, как нелепость бытия (Д. Хармс, Т. Адорно, М. Пруст).

Кризис научной картины мира и связанные с ним неустойчивость, неравновесность, хаотичность повлиял на философию начала XX века. Увлечение культурологическими проблемами и региональными онтологиями определило специфику философского дискурса XX века, что наблюдатели зафиксировали как кризис философии, как неклассическую парадигму ее развития. Кризис выразился в уходе от традиционных философских проблем – бытия и мышления, – неактуальность которых обуславливалась пониманием бессмысленности и невозможности поиска объективной истины, добра, красоты и знания.

Новая философия делает акцент на анализе философских категорий и решение частнонаучных проблем и методов, в основном связанных с культурой и искусством. О. Шпенглер, Х. Ортега, К. Ясперс, К. Юнг, Й. Хейзинга, Р. Барт, К. Леви-Стросс, М. Фуко погрузились в пограничные

формы философско-культурологического знания [12, с. 71]. «Притчевизацию» философии и смену ее философского теоретического дискурса художественно-образным отмечает М.С. Каган [8, С. 212–227 ] Кризис философии XX века выразился в вариативности подходов к наблюдаемым процессам, во множественности философских течений: неореализм, прагматизм, неофрейдизм, неопозитивизм, экзистенциализм, феноменология, томизм, лингвистическая философия, критический рационализм, структурализм, герменевтика, аналитическая философия, философия языка, постструктурализм, постмодернизм и др. Кроме того, само понятие «философия» оказывается рассредоточенным по различным типам философствования: философия ненасилия, философия мира, философия глобальных проблем, философия политики, философия педагогики, философия искусства, философия культуры и т. д. Философское знание разветвилась настолько в XX веке, что возникла необходимость в осмыслении культуры философского мышления. И все же главная особенность неклассической философии в том, что наряду с искусством она стала заниматься созданием концепций *ирреально существующей действительности*, что Е. С. Борзов определил как «дискурс освобождения» в отличие от «легитимирующего дискурса» классической философии [3, с 24].

Задаваясь вопросом, почему философия XX века отказалась от поисков философских оснований бытия, отметим, что, главным выводом научных открытий XX века, который она не могла игнорировать, стало появление одновременно нескольких истин как результатов познания. Именно это обстоятельство нанесло сокрушительный удар по гегелевской логике. Если наукой доказывается возможность множественных трактовок реальности, каждая из которых может быть истинной, то, следовательно, универсального истинного знания о мире быть не может, можно лишь создавать различные интерпретации фрагментов реальности. Тогда прежняя философия «как» сменяется философским размышлением «а почему бы нет» (Г. Башляр)<sup>1</sup>.

Утверждение классической логики, согласно которому предложение может быть или истинным, или ложным (*tertium non datur*) может рассматриваться как свойство логики антропоцентрического мировидения, как логика гегелевской метафизики (при этом сама логика приобретает статус исторической категории). Действительно, на протяжении долгих столетий мир мыслился как разумно организованный континуум (по Божьему промыслу или сам из себя – дело второе). При этом между человеком и окру-

---

<sup>1</sup> Башляр Г. Новый рационализм / Перевод с французского Ю. Сенокосова, М. Туровера. Предисл. и общая редакция А.Ф. Зотова.– М.: Прогресс, 1987. <http://book.plib.ru/read/12/page3/12640.html>

жающей его реальностью складывались определенные отношения, детерминированные особенностями восприятия самого человека: находился ли предмет справа, или слева, внизу или сверху, и никогда человеческий ум не пытался заглянуть «по ту сторону» того, что он видит и чувствует, не пытался измерить иными нечеловеческими мерками. Развитие философской мысли сводилось, упрощенно говоря, не к тому, кто и что видит, а кто как объясняет явление. То есть постулировалась универсальная и постоянная точка зрения на окружающую действительность, точка зрения человека разумного. Это и придавало философии статус объективного знания. Отсюда, важнейшей идеей философии XVII–XVIII веков была идея объективного мирового начала, независимо от того, принимается ли в качестве точки отсчета субъект или объект.

В XX веке открывается множественность интерпретаций реальности, и в философии XX века возникает разновидность логик: психологическая (Т Липпс, В. Вундт), трансцендентальная (К. Ясперс); семантическая (О. Кюльпе); предметная (Й. Ремке), логического парадокса (Б. Рассел). Предметом философии XX века становятся «региональные онтологии» (Э. Гуссерль).

Человек разумный умирает, но рождается человек творческий, и Ж. Лиотар справедливо поднимает вопрос о научном знании и его общественном статусе: «Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования (Bildung) разума и даже от самой личности, устареваает и будет выходить из употребления», – пишет автор [9, с. 18]. Далее в главе «Прагматика нарративного знания Ф. Лиотар разводит знание и науку: «Знание – это не наука, особенно в ее современной форме; эта последняя, хотя и не может затемнить проблему легитимности знания, заставляет нас ставить эту проблему во всей ее не только социополитической, но и эпистемологической полноте» [9, с. 51].

Ф. Ницше – «проницательный и глубокий диагност культурной аномалии своего времени» (В. П. Крутоус) и философ жизни утверждал, что становящийся мир непознаваем, поэтому наш аппарат познания, выработанный в ходе эволюции, предназначен не для познания, а для овладения вещами. Научный мир, сотканный из понятий для Ницше – фикция: нет ни субстанции, ни материи, ни сознания, поэтому тщетно искать «истинный мир», нет никаких объективных фактов, есть только интерпретации.

А. Бергсон также признавал непригодность рациональных путей познания, признавая только интуицию и ограничивая возможности интеллектуального познания, которые он сводил исключительно к форме, в то время как проникнуть в сущность вещей и их взаимосвязи, по мнению философа, способна только интуиция. Миру материи Бергсон противопоставляет *жизнь сознания* как непрерывный процесс возникновения нового, в кото-

ром только искусственным образом, путем остановки внимания можно выделить различные состояния.

Новую научность философии, или антинаучность, осознавали представители постмодернистской философии. М. Хайдеггер, например, ощущал трагичность выбора между враждебной человеку наукой и антинаучной философией. А. Бергсон выдвигает философию, которая должна помочь преодолеть «точку зрения разума», господствовавшую на протяжении ряда веков. Самого Лиотара восхищали слова теоретического лидера сюрреалистов А. Бретона, высказавшегося в духе дадаистского нигилизма: «Нужно различать условия производства научного знания от самого производимого знания; сделать неизвестным известное, а потом реорганизовать это незнание в независимую символическую метасистему. Специфика науки состоит в ее непредсказуемости» [9, с. 19].

Мир, в одночасье потерявший объективные основания, предстал в XX веке в сознании человека-философа как *новый текст*, еще не освоенный и непохожий на прежние варианты. открылась новая реальность, в которой исчезло время, разрушились границы между объективным и субъективным, пространством и временем. Перед человеком творческим встала задача осмысления новой реальности, создания иных методов ее творческого философского «прочтения».

В феноменологической теории Эдмунда Гуссерля человек, в особенности художник, выступает в качестве мирообразующего объекта, не только определяющего действительность, но и упорядочивающего его, формирующего из «хаоса» в космос. Стремление Гуссерля превратить философию в «строгую науку», создать «чистую логику» научного знания привело к выведению объективной реальности «за скобки». Он отделил философию от бытия и практики и нашел в этом путь «чистых сущностей» (эйдосов). Чистая интуиция, или эйдос, обнаруживается, согласно автору, интеллектуальной интуицией («усмотрением сущности») и такого рода интуиции является единственным источником суждения. В попытках практического обоснования своей теории Гуссерль опирается на искусство. Так как в искусстве большое значение имеет интуиция и отчетливее проявляется ее роль в стадии воплощения художником своего замысла. Гуссерль признает, что обычно наше сознание обращено к внешнему миру, что в повседневной жизни люди исходят из убеждения в объективном независимом от сознания существовании внешнего мира. Однако он предлагает отказаться от этой естественной установки, отрешиться от всего того, что связывает нас с внешним миром. Переключить наше внимание на внутренний мир, на само сознание. «Истинная» картина мира представляется Гуссерлю чисто умозрительно: «Явление не есть, следовательно, какое-либо «субстанциональное» единство, оно не имеет никаких «реальных свойств», оно не знает

никаких реальных частей, никаких реальных изменений и никакой причинности, если понимать эти слова в естественнонаучном смысле» [6, с 24]. Так, Гуссерль теоретически обосновал возможность субъективной трактовки смысла жизни.

Единственную и подлинную реальность, по мнению Бергсона, образует *поток переживаний* – эта мысль явилась определяющей для становления нового художественного сознания. Художественное творчество, основанное на интуиции (в противоположность интеллектуальному познанию), стремится «схватить» ускользающий замысел жизни (для того, чтобы запечатлеть его) и для этого проникает внутрь предмета. Понимание смысла художественного творчества изменилось: теперь это не осознанное художником отражение действительности, а создание средствами искусства *другого мира*, самостоятельной системы, заключающей в себе «совершенный порядок», стоящий над порядком действительного мира. Бергсон разводит искусство и жизнь, определяя промежуточную соединяющую форму в виде комического («Смех») [1].

Такая постановка вопроса, при котором искусство отрывается от своего предмета отражения и обретает статус самостоятельной онтологии, оказало сильнейшее влияние на литературу XX века, творчество Дж. Джойса, У. Фолкнера, Т. С. Элиота, Ж.-П. Сартра, беспредметную живопись. Беспредметный мир К. Малевича «пребывает вне сферы действия разума, и только вневещное искусство, основывающееся на эстетических (внеразумных) принципах, т.е. тоже беспредметное в своей основе, в состоянии ”познать“ его» [16, с. 161].

Представители философии экзистенциализма – М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю и др., продолжили идеи Бергсона, Ницше и Гуссерля и др. в своей попытке философствовать, как отмечал Е. Ален, не с позиции зрителя (наблюдателя драматических событий), а с точки зрения самого актера, непосредственно участвовавшего в жизненной драме. Пространство и время из объективных форм бытия в философии экзистенциализма становятся способами человеческого существования. Реальность, согласно Хайдеггеру, может быть трансцендентной, а окружающие человека вещи не обладают независимым существованием и собственной природой. Все содержание наше о вещах и отношениях между ними изменчиво и сугубо относительно.

В целом философия XX века противопоставила себя длительному периоду развития философской мысли, когда рациональное и разумное рассматривалось как естественная мировоззренческая платформа философского знания. Само возникновение типа философии, связанной с обсуждением мира иррационально устроенного и бессознательного, понималось современниками как кризис классической философии, как изначальный модус разума.

Следует отметить близкую связь философии XX века с культурой и искусством, что также некоторыми исследователями оценивается как про-

явление кризиса, поскольку приводит к некоему синтетическому философско-культурологическому дискурсу, при котором невозможно выделить ни собственно философскую основу, ни чисто культурологическую ее трактовку. Примерами тому являются феноменологическая эстетика Р. Ингардена, Н. Гартмана, М. Дюфрэнна; философия искусства П. Зиффа. Хорхе Луис Борхес писал о том, не различает философию от литературы; в теории Малевича представления о мире как о «комплексе ощущений» восходят к философии Э. Маха.

Сплав художественного и научного как в философии так и в художественном творчестве в культуре модернизма и постмодернизма – явление нового порядка. На почве потери интереса философии к чисто научному познанию и стремлении художников создать концепцию художественной реальности, стирание границ между философией и искусством сегодня кажется оправданным: рождение в XX веке творческой философии и философских творческих концепций – есть следствие хаоса, однако понимаемого не в отрицательном обыденном смысле, а хаоса как закономерного и потому необходимого периода в развитии культуры.

Возможность и продуктивность рождения философии из недр художественного сознания доказана творчеством английской писательницы Вирджинии Вулф, обосновавшей поток сознания», символизмом как идеей миропонимания А. Белого, творчеством Малевича и Кандинского. Дж. Джойс в романе «Улисс» создает философскую и универсальную модель человеческого существования, примером философско-культурологического дискурса является творчество Ж.-П. Сартра.

Кризис в научной картине мира, философии, эстетике в значительной степени способствовало вызреванию нового типа творческого сознания в художественной культуре XX века, характеризующегося стремлением к миру иному, несуществующему, в котором сама реальность, включая и художественную, становится не образцом, а всего лишь возможной темой, мотивом, или причиной для *творения* новой теперь уже чисто художественной реальности. Если раньше реальный мир отражался, то теперь он творился, хотя становился при этом миром ирреальным (что само по себе не исключает возможности трактовки его как мира истинного).

Последствия необъяснимости реального мира для художественного сознания XX века становятся значительно более интересными, чем сам мир. Так, У. Эко, задумавшись над тем, что является причиной человеческой коммуникации, приходит к выводу, о том, что непонимание человеком мира, недостаток его познавательных способностей и есть причина его бесконечной потребности в сообщении. «Почему человек сообщает? Именно потому, что он не в состоянии охватить все единым взглядом. И потому есть вещи, которых он НЕ ЗНАЕТ, но о которых ему нужно СКАЗАТЬ. ... Коммуникация существует не

потому, что мне неизвестно, но потому, что есть вещи, МНЕ НЕИЗВЕСТНЫЕ. И не потому, что есть (как Бог), а потому, что я не Бог. То, что составляет меня как человека, так как это то, что я не Бог, это моя отделенность от бытия, моя ненаделенность полнотой бытия», – писал автор [15, с. 15]. «Процесс познания исчерпан, интеллект не принимается больше в расчет, – писали сюрреалисты П. Элюар и Р. Витрак в предисловие к первому номеру журнала «Сюрреалистическая революция» [Цит по: 11, с. 30]. Для творцов художественной культуры нового типа это означало то, что следовало осваивать пространства смыслов, которые лежали за пределами реального мира.

Кризис классической философии породил стилевую множественность и различные художественные практики: еще не зная *как* художественное сознание модернизма активно осваивало новые горизонты несуществующей реальности, открывшегося мира «невидимых сущностей», как писала З. Гиппиус.

## Литература

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память: Пер с фр.– Мн.: Харвест. 1999. – 1408 с.
2. Бердяев Н. А. Духовное состояние современного мира // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. – Т 1. – М., Искусство, 1994. – С. 464–499.
3. Борзов Е. С. Кратология Ницше и постсовременная философия: автореф. дис. ...канд фило-соф. наук. – Нижневартовск, 2006. – 24 с
4. Витель Е.Б. Инверсия смыслов в художественной культуре XX века: от антропоцентризма к новой художественной реальности (на материале творчества Д.Д. Шостаковича): автореф. дис. ... докт. культурологии. – Кострома, 2010. – 50 с.
5. Витель Е.Б. Концепт молчания как акт коммуникации в художественной культуре XX века // Коммуникации в искусстве и науке: Материалы междуна. науч. конф. Григорьевские чтения, 11 цикл. – 20-21 марта 2008 г. Москва. МГК им. П.И. Чайковского. – С. 104-107.
6. Гуссерль Э. Философия как строгая наука // Логос. – М., 1911.– Кн. 1. – С. 24.
7. Ермаш Г. Л. Искусство как мышление. – М.: Искусство, 1982.
8. Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003 – С. 212–227.
9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко.– М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
10. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. – СПб.: Алетейя, 2000. – 347 с.
11. Основные направления в мировой литературе XX века /автор-составитель Т. Г. Струкова – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2003. – 559 с.
12. Пелленко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система.– М.: Языки русской культуры, 1998. – 371с
13. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». – 2001. – С.11.
14. Хайдеггер М. Отрешенность /пер. А. Г. Солодовникова. – 1991// Электронный ресурс: [www.mavicanet.ru/lite/rus/27690.html](http://www.mavicanet.ru/lite/rus/27690.html)
15. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.
16. Эстетика и теория искусства XX века: учеб. пособие /Н. А. Хренов, А. С. Мигунов – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 520 с.

## ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В ряде регионов страны с этого года введено в школьную программу преподавание (по выбору) новых предметов – история религий, основы православной культуры, светская этика, основы православия, ислама, буддизма... По этому поводу не утихают споры, дискуссии, пишутся коллективные письма в высшие инстанции с протестами против нарушения закона об отделении церкви от государства. В связи с этим возникает вопрос: а какова вообще главная задача народного образования и, в частности, среднего? Ну, хорошо – школьнику, допустим, объяснят на уроках геометрии, что такое конгруэнтные фигуры, но станет ли он благодаря этому и другим подобным знаниям полезным членом общества, обладающим гражданским самосознанием, станет ли добропорядочным семьянином, патриотом своего Отечества? А ведь без этих, воспринятых «с молодых ногтей» душевных качеств, никакие знания не пойдут на пользу обществу, государству, которое тратит немалые деньги на народное образование. Конечно, хорошо образованный прохиндей может неплохо устроиться в жизни благодаря полученным знаниям. Но если в стране таких окажется большинство, то рано или поздно эта страна пойдет вразнос: государственные институты, экономические, финансовые структуры, производство и потребление в целом – все это подчиняется известному тезису: «кадры решают все». А коли кадры эти состоят в основном из прохиндеев – они будут «решать все» только в свою личную пользу, что в конечном итоге и приведет государство к краху.

Так вот, исходя из всего сказанного, разве не стоит ввести в программы средних учебных заведений то, что я называю духовной составляющей образования? Может быть это – единственный путь к тому, чтобы на первом месте в школьном образовании стало воспитание достойного человека, а уже на втором – человека достаточно образованного. И в достижении этих целей несомненную пользу могли бы принести те нововведения в школьные программы, о которых сказано выше. Почему же так горячо возражают против этого и некоторые ученые, и деятели культуры, и просто родители?

Я постараюсь представить некоторые аргументы, выдвигаемые противниками этого нововведения, и свои аргументы, его поддерживающие.

Итак, главной целью образования следует считать воспитание такого поколения, чтобы оно смогло участвовать в формировании в нашей стране гражданского общества. По крайней мере, те, кому сейчас по 10-12 лет, должны получить воспитание и образование, которое позволит им после окончания школы активно участвовать в преобразовании нашего, можно

сказать, переходного общества в истинно гражданское. Поэтому естественно спросить противников введения в школьное образование трех вариантов курсов обучения – основам традиционных для России религий, истории мировых религий или светской этики: это окажется полезным, вредным или нейтральным для указанной сверхзадачи?

Оппоненты обычно нигде не упоминают о гражданском обществе, а часто пишут о необходимости для России «сильного нового поколения», о ценности человека. О том, что человек – цель нашего государства, а значит, если это будет поставлено во главу угла, то «мы отстраняем на второй план Бога». Но давайте разберемся, правильно ли сформулирована альтернатива: что нужно поставить на первый, а что – на второй план в школьном образовании?

Для начала разговора обратите внимание на акцентирование понятий «сильное поколение», «ценность человека», «человек – цель государства»... Как-то это невольно наводит на мысль о пресловутой концепции «сверхчеловека». Сошлюсь на Н. Бердяева, на его мысли о зарождении антропологического сознания гуманизма, сформировавшегося в эпоху Возрождения: «Гуманизм поставил антропологическую проблему и дал ход человеку и его силам, – пишет Бердяев в работе «Смысл творчества». – Человек как необходимая часть природного мира захотел свободы и самостоятельности, субъективно и произвольно поставил себя целью природы. Гуманизм и есть идеология природного, зависимого человека. В гуманизме чувствуется это восстание раба, плебейство духа. Гуманистическое сознание не хочет знать высокого происхождения человека и высокого его назначения. Гуманистическое сознание не сыновно Богу» [1, с. 319]. И дальше Н. Бердяев поясняет: «Пафос всякого гуманизма – утверждение человека как высшего и окончательного, как бога, отвержение сверхчеловеческого. Но лишь только отвергается Бог и обоготворяется человек, человек падает ниже человеческого, ибо человек стоит на высоте лишь как образ и подобие высшего божественного бытия, он подлинно человек, когда он сыновен Богу» [1, с. 321].

В этой же работе Бердяев продолжает: «Кризис гуманизма в последнем пределе должен был привести к идее сверхчеловека, к преодолению человека и человеческого» [1, с. 323]. А что такое этот «последний предел», мы знаем на примере Германии в XX веке...

Важнее для будущего России рассмотреть другую альтернативу: что на первом плане – гражданское общество или Бог? И, возможно, окажется, что и альтернативы-то здесь никакой нет? Давайте вспомним характеристику гражданского общества: оно должно обеспечивать свободное самовыражение граждан и организаций в экономической, социальной, нравственной, религиозной, национальной и других общественных сферах. При этом соответствующие законы должны не позволять государственной вла-

сти необоснованно вмешиваться в эту деятельность граждан и их организаций и произвольно ее регламентировать. Гражданское общество – это сфера, охватывающая все многообразие социальных связей, она находится между индивидом и государством.

Повредит ли формированию этой сферы наличие религиозного самосознания у индивида? И тут же спросим: а нужна ли доминирующая идеология в обществе для того, чтобы оно стало гражданским? Очевидно, что без доминирования демократических идеалов общество в гражданское не превратится. Но людей на нынешней Земле объединяет не только принадлежность к земному человечеству, но и национальная самоидентификация, и гражданство своей страны.

Что бы ни говорили о патриотизме, но никакое государство не уцелеет, как я уже говорил, если среди его граждан не окажется патриотов, то есть все население страны будет состоять только из людей, заботящихся лишь о своих личных интересах и, соответственно, стремящихся обойти существующие законы, созданные для блага их государства, для блага всех. Значит, помимо доминирования демократической идеологии в сознании людей должна быть сформирована и некая идеология государственности, каждый гражданин должен быть в известной степени не только демократом, но и «государственником». Я не буду дальше разъяснять необходимость существования этих двух сторон доминирующей идеологии в обществе – все и так ясно. Не ясно другое: что имеют в виду те, кто утверждает: политикам нелегко без доминирующей идеологии в обществе вести выборный процесс, но если на церковные праздники стоять со свечками рядом с кадилом – электорат прочтет как сигнал: надо за них голосовать! При этом, правда, эти люди сами ставят под сомнение это предположение: эта услуга, мол, церкви не нужна... Но ведь дело не в церкви, а в электорате! Для него-то, для той части населения, что еще ходит голосовать (а это, в основном, пенсионеры) все же имеет значение – православный христианин кандидат или атеист-безбожник. Но если активные россияне, пусть и молодые, но проявляющие гражданственность своим неперменным участием в выборах, положительно относятся к Русской Православной Церкви, разве это свидетельствует об ошибочности введения школьного курса основ православия? Разве это встанет поперек нашему движению к гражданскому обществу?

Есть оппоненты, ссылающиеся на Совет муфтиев России, который против деления учеников одного класса по религиозному и национальному признаку, поскольку это неправильно и опасно. Мы, мол, этим «порождаем обиды (вплоть до гонений и травли) в судьбах детей, провоцируем их конфликты на национальной и религиозной почве». Да, вероятность этого существует. Но тут все зависит от учителей, от руководства школы – у вся-

кой медали есть обратная сторона. Ребенок, подросток изо дня в день находящийся среди своих сверстников, отличающихся от него какими-то своими особенностями – привычками, религиозными традициями, семейным воспитанием – понемногу будет обучаться толерантности, терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению... Разве это не путь к воспитанию гражданственности новых поколений? Разве не об этом писал апостол Павел: «Нет уже Иудея, ни язычника; нет раба, ни свободного; нет мужского пола, ни женского: ибо все вы одно во Христе Иисусе» (Гал. 3; 28). В этих словах для нас важен в данном случае не призыв облечься во Христа, а некий символический мотив гражданственности (конечно, с поправкой на особенности мышления того времени): мужчина остается мужчиной, женщина – женщиной, иудей – иудеем, язычник – язычником, но все при этом – равны, говоря по-нынешнему – все россияне!

Оппоненты озабочены тем, что привнесение религиозной составляющей в школьное образование не даст возможности появиться «сильному новому поколению». То есть воздействие, влияние русской православной церкви на подрастающее поколение россиян сделает их какими-то слабыми, хлюпиками, не способными защищать государственные интересы, укреплять свою страну? А как же тогда относиться к тому, что герой Куликовской битвы Родион Ослябя был монахом Троице-Сергиева монастыря?

Еще один аргумент оппонентов против нововведений в школьное образование: государство не справляется со своими обязанностями, а у церкви появились нехорошие намерения – ее, мол, интересует захват управления человеком внутри самого государственного механизма, интересует сама государственная власть. То есть закон Божий нужен в школе и в армии – как рычаг внеполитического и внеэкономического управления. Причем оппоненты добавляют: власть ошибается в главном – в намерениях церкви. Не государство укрепиться, опершись о возможности церкви, а церковь поднимется, используя слабость государства.

Хорошо, оппоненты против того, чтобы наше государство приобрело теократический характер и, скажем, стало наращивать мускулы, как это происходит в Иране. Но что же тогда делать? Как нам сделать государство мощным и процветающим, как укрепить государственную власть. Судя по всему, есть люди, кто уповает на появление воспитанного в атеизме «сильного нового поколения». Что ж, нам известны в XX веке примеры ускоренного выращивания таких поколений, которые легко превращались под воздействием своих одержимых некими идеями вождей в озверевшие толпы или в бездушные военные машины...

Следующий аргумент оппонентов: один из признаков слабости нашего государства – неспособность быть балансиром между богатыми и бедными, поскольку дистанция между их доходами рекордная на планете, и рас-

тет дальше. С этим, конечно, следует согласиться. Но разве христианская церковь это одобряет? Достаточно вспомнить слова Христа: «...Удобнее верблюду пройти сквозь игольные уши, нежели богатому войти в Царство Божие» (Мф. 19; 24). Так что действительно, как пишут некоторые, принудительное освоение информации о церкви в государственной школе пойдет во вред российскому государству? Я думаю, с этим вряд ли согласился бы знаменитый русский философ Владимир Соловьев. В своей работе «Оправдание добра» он пишет, что нормальная связь церкви и государства нашла бы для себя и существенное условие и наглядное, реальное выражение в постоянном согласии их высших представителей – первосвященника и царя, причем второй полноту своей власти освящал бы авторитетом первого, а первый осуществлял бы свою авторитетную волю не иначе как через полновластие второго [5, с. 541].

Еще один аргумент оппонентов: нет логики в том, чтобы ученик с приобретением научно-технического кругозора осваивал и религию. И подтверждают это тем, что с развитием науки в последние два века ведущей традицией культуры человечества стала независимость научного знания от богословия. При это ссылаются на крупных ученых и мыслителей. Но ведь можно сослаться на не менее авторитетные имена в доказательство того, что наука и религия – это два направления познания мира не только не противоречащих друг другу, но в чем-то и согласующихся и даже взаимообуславливающие друг друга. Вот несколько подтверждающих это примеров.

У И. Ньютона, создателя теоретических основ механики и астрономии, материалистические естественнонаучные воззрения совмещались с религиозностью. К концу жизни он написал сочинение о пророке Данииле и толкование Апокалипсиса. Кант писал, что в природе, кроме естественной причинности, изучаемой механикой (естествознанием), имеется еще другая причинность, названная им «свободной», с которой имеет дело религиозное мировоззрение. Физик-теоретик, один из создателей квантовой механики В. Паули высказывал мнение, что соотношение между естествознанием и тем содержанием, которое хотят охватить своими духовными формами религии, начинает выглядеть иначе. Наука будет не только терпимее к различным формам религии, но сможет, пожалуй, полнее рассматривая целое, обогатить и мир ценностей...

Но введение религиозных предметов в школьное образование ставит другую проблему, которая если и упоминается, то как-то мельком, а это – главное: естественнонаучная картина мира, которую преподают школьникам, опровергает религиозную картину мира, которую можно вывести из поверхностного толкования библейских текстов. И это чревато появлением путаницы в головах учащихся или даже формированию из них личностей,

приученных отвечать на уроках одно, а мнение иметь противоположное (думает одно, говорит другое, а делает третье!)... Скажем, если библейская картина мира основана на концепции Творения, а школьникам будут рассказывать только о биологической эволюции, основанной на происхождении видов в результате естественного отбора случайно появившихся новых мелких наследственных признаков (по Дарвину), то ни к чему хорошему это не приведет. В качестве подтверждения сошлюсь на Достоевского, на его роман «Братья Карамазовы». Но сначала давайте представим, что на уроке «Основы православной культуры» преподаватель станет знакомить учащихся с выдающимися памятниками отечественной культуры и порекомендует им почитать, скажем, изданную издательством «Молодая гвардия» в 1990 г. книгу «Златоустрой (древняя Русь X–XIII веков)», где помещены сочинения, в основном, так или иначе связанные с утверждением на Руси новой веры и сохранившиеся позднее в рамках христианской культурной традиции. И, допустим, речь пойдет о Владимире Мономахе, о его «Поучении» или письме к Олегу Святославичу. А в «Письме» можно прочесть: «Господь ведь наш не человек, но Бог всей Вселенной, что захочет, в мгновение ока все сотворит...» [4, с. 169]. И вот услышит это или сам прочтет некий современный мальчик двенадцати лет... Но прежде я вспомню о другом таком же мальчике, только XIX века, о котором пишет Достоевский. Это – совсем еще юный Смердяков.

Вот этот отрывок, в котором рассказывается, как Григорий, слуга Федора Карамазова, выучил грамоте Смердякова и «когда минуло ему лет двенадцать, стал учить священной истории. Но дело кончилось тотчас же ничем. Как-то однажды, всего только на втором или третьем уроке, мальчик вдруг усмехнулся.

– Чего ты? – спросил Григорий, грозно выглядывая на него из-под очков.

– Ничего-с. Свет создал Господь Бог в первый день, а солнце, луну и звезды на четвертый день. Откуда же свет-то сиял в первый день?

Григорий остолбенел. Мальчик насмешливо глядел на учителя. Даже было во взгляде его что-то высокомерное. Григорий не выдержал. «А вот откуда!» – крикнул он и неистово ударил ученика по щеке...» [3, с. 114].

А смог бы обычный современный учитель ответить на ехидный вопрос мальчика Смердякова? Наверно, сказал бы ему: библейские тексты – это мифы, сказания, для научных рассуждений они не подходят... А ведь юный Смердяков мог бы спросить: а почему первый день в первой главе книги Бытие начался сразу с вечера, а утро наступило потом? И почему Бог дважды создавал небо – в первый день и во второй, и землю тоже дважды – в первый и третий? Между тем, подобные вопросы могут задавать и современные ехидные мальчики, которые уже знают, как устроена солнечная планетная система.

Приведу еще один отрывок из «Братьев Карамазовых».

Когда Смердякову было уже лет пятнадцать, «... Федор Павлович вынул ему "Вечера на хуторе близ Диканьки".

Малый прочел, но остался недоволен, ни разу не усмехнулся, напротив, кончил нахмурившись.

–Что же? Не смешно? – спросил Федор Павлович.

Смердяков молчал.

– Отвечай, дурак.

– Про неправду все написано, – ухмыляясь, прошамкал Смердяков» [3, с. 115].

Хотим ли мы, чтобы подобный «малый», вот так же, ухмыляясь, сказал школьному преподавателю про сотворение неба и земли? А вот если ему доступно объяснить, что современные ученые-космологи обсуждают научный подход, при котором пространство, время и, соответственно, размерность не являются определяющими элементами Вселенной, то вместо ухмылки, возможно, проявится заинтересованность. Это же любопытно: оказывается все это – лишь удобные понятия, вытекающие из существования более фундаментального первичного состояния Вселенной [2, с. 244]. А что это за «первичное состояние», когда не было времени? Значит, была вечность? Но ведь это то, что присуще Богу? Вот один из мостиков, который можно перекинуть от религии к науке, который позволит школьнику по-настоящему осмыслить с православной точки зрения творение мира.

Можно предвидеть и такой ехидный вопрос: зачем Творцу, который все может сделать мгновенно, понадобились целых шесть дней по 24 часа, чтобы образовать океаны, моря и континенты и заполнить их флорой и фауной? А на такой вопрос можно ответить, раскрыв в Библии Послание Петра и прочитав оттуда: «... У господина один день, как тысяча лет, а тысяча лет, как один день» (2 Пет. 3, 8). Поэтому богословы объясняют: читая о сотворении мира, не следует подходить к прочитанному, как к естественнонаучному описанию. Господь открыл своему пророку в некотором видении тайну творения мира. Моисей видел перед собой как бы один за другим этапы творения вселенной. И сколько бы ни длились по утверждению науки эти отдельные этапы, Божественное Откровение будет по-прежнему утверждать, что это были «дни»: независимо от их длительности тут действовала все та же сила Божия.

Такой же подход можно использовать и при объяснении ученикам появления светил только на четвертый «день». Нужно ли буквально понимать, что Бог поставил их «на тверди небесной», когда любой ученик пятого класса знает, что никакой «тверди» нет там, где летают спутники и международная станция (и выше – тоже). Другое дело, если объяснить: два с лишним тысячелетия назад в это бы никто не поверил, поэтому и сказано –

«создал светила», «поставил на тверди»... Но ведь эти слова можно понимать как иносказание: в определенный период своего существования планета Земля была окутана плотным облачным слоем, светил не было видно, а когда небо прояснилось, то для условного «наблюдателя» (людей еще не было) на небосклоне на 4-й «день» появились солнце, луна, звезды...

До сих пор речь шла об общеобразовательной школе. Но ведь многие дети учатся еще и в музыкальных школах. А там нужна духовная составляющая в образовательном процессе? Или достаточно гамм, сольфеджио и прочего, чему учат детей в музыкальных школах? Но ведь очень часто бывает, что дети, кого родители, не спрашивая об их желании, записывают в ученики музыкальных школ, окончив их, навсегда получают стойкое неприятие классической музыки, никогда потом не подходят к фортепиано, не берут в руки музыкальный инструмент. Чаще всего такое начальное музыкальное образование не делает человека восприимчивым к духовным высотам музыки, у многих, получивших такое образование, в памяти остаются, главным образом, те многие часы, когда вместо того, чтобы поиграть во дворе в футбол или сходить в кино, приходилось разучивать гаммы и упражняться в постановке руки. Но ведь есть такая музыка, такие музыкальные произведения, которые могут пробудить даже в душе еще не зрелого, маленького человечка что-то большое и высокое. И умный преподаватель может помочь этому пробуждению, объяснить ученику, что музыка – это не только услаждающие слух звуки, это то, что говорит нам о мире, в котором мы живем, и мире не только земном, но и горнем. И тогда занятия в музыкальной школе станут хорошим подспорьем в деле формирования духовной личности в ученике школы общеобразовательной, помогут школьнику воспринимать, например, «Основы православной культуры» не как какую-то обязательку, а как нечто интересное и важное.

Вот, допустим, можно дать ученикам прослушать какие-то куски записи «Литургии» Чайковского или Рахманинова. Но там ведь есть музыкальная часть, выражающая «Символ веры», начинающийся со слов: «Верую во Единого Бога Отца, Вседержителя, творца небу и земли, видимым же всем и невидимым». Может ли учитель ограничиться только рассказом, например, о том, что Чайковский в музыке своей «Литургии» стремился возродить русский характер пения, но не древнего слоя, а скорее раннего партесного стиля (это не трудно объяснить), и противопоставить свою гармонизацию стилю музыки Бортнянского... Но ведь в пятом классе уже знают, как устроена солнечная система, что такое Земля, небо... Как это их сотворил Вседержитель? Что он держит? Вот он, мостик между восприятием музыки и приобщением к духовной культуре, а заодно и к общеобразовательным дисциплинам, мостик, устанавливающий связь между божественным и земным.

В одном из предыдущих докладов на «Григорьевских чтениях» [6, с. 105] я касался вопроса о том, что, например, и в музыке, и в математике мы встречаемся с чем-то таким, что можно истолковать, как веление свыше. Конечно, ученику пятого класса растолковать это будет не просто. Но все же можно, и я это постарался показать выше на примере с появлением сотворенных светил на четвертый библейский день. В принципе, 12-летним ребятам можно объяснить даже то, как трактовал музыкальное искусство такой философ, как А. Шопенгауэр, которого называют родоначальником философии жизни. А он считал, что мир – это воплощенная музыка.

Интересны параллели, которые проводит этот философ между высотой музыкальных звуков, их соотношением и миром животных. Приведу отрывок из его книги «Мир как воля и представление»: «Неповоротливей всех движется низкий бас, представитель грубейшей массы. Его повышение и понижение совершается только по большим ступеням в терциях, квартах, квинтах, а никак не на целый тон, разве когда это будет бас, перемещенный посредством двойного контрапункта. Это медленное движение даже физически ему существенно: быстрая рулада или трель в низу даже невозможны. Скорее, хотя все еще без мелодической связи и осмысленной поступательности, движутся более высокие сопровождающие голоса, параллельные миру животных. Бессвязный ход и закономерное определение всех сопровождающих голосов – в аналогии с тем, что во всем неразумном мире, от кристалла до совершеннейшего животного, ни одно существо не имеет действительно связанного сознания, которое превращало бы жизнь его в осмысленное целое, и ни одно не испытывает последовательности духовного развития, ни одно не усвершенствуется образованием, а все существует равномерно во всякое время, как оно по своему роду есть, определяемое жизненным законом. Наконец, в *мелодии*, в высоком, поющем, всем руководящем и с беспрепятственным произволом, в непрерывной, многозначительной связи *единой* мысли, с начала и до конца поступательном, изображающем целое первом голосе, я снова узнаю высшую ступень активации воли, сознательную жизнь и стремление человека» [7, с. 307].

Все сказанное выше, я думаю, подтверждают мою основную мысль: введение духовной составляющей в школьное образование – да и не только школьное, но и вузовское – может принести и пользу, и вред – все зависит от того, как это будет осуществляться. Интересно отметить, что сходные проблемы волновали российское общество и сто пятьдесят лет назад. В этом можно убедиться, если раскрыть текст речи П.Д. Юркевича<sup>1</sup>, произ-

---

<sup>1</sup> Памфил Данилович Юркевич – русский философ, богослов и педагог, профессор кафедры философии Московского университета, декан историко-филологического факультета.

несенной в торжественном собрании Московского университета 12 января 1866 г. Речь его была посвящена теме: «Разум по учению Платона и опыт по учению Канта». В своем выступлении П.Д. Юркевич, в частности, сказал: «Политехническая школа с своим многознанием, условленным нуждами лица и народа, с богатством сведений без высшего принципа, не имеющая ничего чарующего для идеальной личности человеческой, эта школа общепользных знаний так же характеризует наше время, для которого знание есть сила, как университет характеризует не столько практический, но более благородный дух той эпохи, которая разделила с Платоном убеждение, что знание есть добродетель. <…> …Как в обществе после законодательств глубоких и проникнутых высшею справедливостию часто настает время узаконений незначительных и рассчитанных только на полезные последствия в настоящем, так в науке возрастает тело ее, слагающееся из множества сведений, а самая душа – система рациональных принципов – оставляется без культуры и без сведения о самой себе и о своем отношении к последним целям человеческой личности» [8, с. 523, 525].

Эти слова философа относятся к образованию университетскому. Но разве нельзя адресовать их и к образованию школьному? Да, общепользные знания это сила, школьник, как и студент, должен это понимать. Но у человека есть еще и душа... И если школьник, получив аттестат зрелости, будет это понимать – значит главная цель его образования будет достигнута.

## Литература

1. *Бердяев Н.А.* Философия свободы; Смысл творчества. – М.: Правда, 1989.
2. *Грин Б.* Элегантная Вселенная. – М.: УРСС, 2004.
3. *Достоевский Ф.М.* Братья Карамазовы. // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений. – т 14.
4. Златоустрий. Древняя Русь X–XIII веков /сост., автор. текст, коммент. А.Г. Кузьмина, А.Ю. Карпова. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 302 с.
5. *Соловьев В.С.* Оправдание добра //Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. – М.: Мысль, 1988. – Т 1.
6. *Соркин Э.И.* Может ли компьютер заменить композитора или Чем консонанс отличается от диссонанса? // Философия искусства и науки: Сборник материалов конференции. – М.: изд-во гуманитар. ун-та, 2011.
7. *Шопенгауэр А.* Мир как воля и представление. – СПб., типография М.М. Стасюлевича, 1881.
8. *Юркевич П.Д.* Философские произведения. – М.: Правда, 1990.

**К СТОЛЕТИЮ ПОПЫТКИ ПРЕДМЕТНОЙ СИСТЕМЫ  
В РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ  
(1906–1918)**

*Je ne vois point de Phare<sup>1</sup>  
P. Roncar, 1578*

Профессор Иван Васильевич Егоров, окончивший Санкт-Петербургский университет в 1911 году, вспоминает: «Осенью 1906 года я стал студентом историко-филологического факультета Петербургского университета. В первые же дни нового учебного года декан, профессор Федор Александрович Браун, объяснил нам новый порядок, только что введенный в университете вместо старой курсовой системы. Студент совершенно самостоятельно и добровольно выбирал теперь научные дисциплины, по которым должен был слушать лекции и сдавать экзамены».

Профессор Сигизмунд Натанович Валк, окончивший Санкт-Петербургский университет в 1913 году, дополняет: «При этой системе посещение лекций было необязательным. Обязательными были лишь сдача экзаменов по установленным факультетом предметам, зачет просеминария и трех семинаров. Студент же был волен сам устанавливать порядок и время сдачи требуемых предметов, да и срок своего пребывания в университете».

Профессор Николай Михайлович Дружинин, который учился в Московском университете последовательно на двух факультетах с 1904 по 1916 год, так характеризует предметную систему: «Московский университет послереволюционного периода был не похож на тот, каким я знал его в 1904 году: в основу преподавания была положена предметная система, то есть – обязательное прослушивание в течение факультетского курса определенного количества предметов и сдача соответствующего числа экзаменов и семинарских зачетов, но распределение этих предметов и испытаний по годам и полугодиям зависело от добровольного выбора самого студента. Слушание лекционных курсов было фактически необязательным, никакой инспекции не существовало, система прохождения наук была поставлена в зависимость от самостоятельности и выдержки самих студентов... Такая система преподавания стимулировала личные усилия занимающегося и хорошо отвечала условиям жизни малообеспеченных студентов. Проходя курс юридического факультета, я выработал для себя определенные методы занятий. Дорожа каждым часом, я составлял ежедневное расписание занятий: чтение научных книг я сопровождал письменными вопросами, замечаниями, а если нужно, конспектами и таблицами, при подготовке

---

<sup>1</sup> Я не вижу маяка (фр.)

к экзаменам вслух рассказывал себе содержание каждого билета (это помогало не только закреплению знаний, но и выработке правильной научной речи); каждый день я записывал, что было сделано, а в конце месяца составлял отчетную сводку, контролируя свою работу и учитывая ее итоги для будущего».

С 1967 года в СССР начала действовать государственная система повышения квалификации преподавателей высшей школы. В крупнейшие вузы страны приезжали преподаватели из разных, часто весьма отдаленных городов на длительный срок – на учебный семестр. Были созданы ФПКП – факультеты повышения квалификации преподавателей. Естественно, что главным учебным предметом был курс педагогики высшей школы (наряду с лекциями, семинарами, лабораторно-практическими занятиями по специальностям). Автору этих строк пришлось принимать непосредственное участие в повышении квалификации в качестве преподавателя курса теории, истории и педагогического мастерства. Кажется, И. Кант сказал, «Чтобы знать теорию предмета, надо знать историю предмета». В середине XX века во всех высших школах мира проблемы теории высшего образования обсуждались весьма активно. Как, зачем, чему учить? Кто, чему учит? Методы, системы, приемы, методологии, стили, традиции, новации и т. д. и т. п. В разделе истории высшей школы, кроме несомненного интереса слушателей к истории российской высшей школы в целом, неизменный повышенный интерес вызывала предметная система. Это было связано прежде всего с тем, что высшая школа СССР пользовалась исключительно курсовой системой, в то время как за рубежом во многих странах была и остается система предметная, в основных чертах такая же, как в трех ее описаниях в начале данной статьи. Сейчас, когда новая Россия приблизилась к Болонскому процессу, вопрос об использовании у нас предметной системы, в целом или фрагментарно, стоит на повестке дня. И хотя между курсовой и предметной системами много различий, обе они показали свои возможности. О достоинствах курсовой системы в СССР в недавнем прошлом говорить не надо. Предметная система в других странах тоже «не дремала». Сто лет назад в России ее успехи были значительны. Сейчас мнения специалистов и пользователей педагогических систем у нас разделились. Скорее всего, мы придем к некоторой конвергенции, к педагогической системе, соединяющей курсовую с предметной в той или иной пропорции.

Приведем несколько, так сказать, «поучительных примеров» из истории предметной системы.

Сначала отдадим должное Болонскому университету, который стал символом современного Болонского соглашения.

Профессор Московского университета Иван Владимирович Цветаев, замечательный знаток и собиратель древностей, накануне последней попытки предметной системы в России представил Совету Московского университета свои исследования по древнейшей истории высших школ Европы, следовательно, - за период примерно с пятого века до Новой эры. Они были опубликованы. Во втором издании в 1902 году профессор И.В. Цветаев так говорит о первых публичных преподавателях высших знаний – начал философии и риторики – о софистах: «Софисты считаются первыми профессорами в истории высших наук, как их слушатели первыми студентами. Их курсы были свободными и стояли вне всякого отношения к государству. Они устраивались там, где на них был спрос, и где предстояла лучшая жатва в смысле материальной выгоды и славы. Оттого софисты любили менять места своей деятельности, ведя бродячую и беспоконную жизнь. Преподавание их имело форму отдельных публичных лекций и систематических курсов, прохождение которых обуславливалось уже денежной платой, впервые тогда ими введенной в практику высшего преподавания...». С необыкновенной яркостью, так, как будто профессор И.В. Цветаев сам был в те времена и студентом, и преподавателем, и Платоном, и Юлием Цезарем, он рассказывает, как развивалась высшая школа в течение почти 1500 лет до возникновения в середине XII века университета на севере Италии. Так что же в нем было родственного принципам предметной системы? Читаем: «Учебный распорядок был довольно строг. Утром профессора читали обычные лекции, т.е. обязательные... Лекции продолжались три часа, и студенты внимательно следили, чтобы профессор не ушел ранее положенного времени – в те времена профессоров выбирали и приглашали студенты, они же могли их уволить... Лекции были длительны, так как студенты хотели получить за свои деньги как можно больше знаний. Занятия начинались рано по звону колокола на башне Св. Петра. Послеобеденные лекции, менее длительные на второстепенные темы, специальные, посещались не столь охотно. Многие профессора отказывались их читать, ибо студенты плохо и нерегулярно платили за то, без чего могли обойтись».

В Болонью съезжались учиться искусству ведения юридических дел, а позднее – медики, люди «свободных профессий» – философы, риторики, поэты, музыканты, художники. Каждый день заключалось громадное количество сделок, подписывались, составлялись сделки (временами не без хитростей), договоры и т. п. Учащиеся и учащие объединялись. Их было много. Городские власти (коммуна) устанавливали для них льготы: стабильные цены на жилище и на питание. Запрещалось сдавать квартиры тем, кто платит больше. Студенты были и бедные, и богатые. Богатые приезжали со

слугами, обозом, строили дома, конюшни и проч. Болонья богатела. Приезжали и те, кто сам хотел основать университет.

Независимость, корпоративность, подвижность. Студенты «бродили по Европе» как хотели, куда и когда хотели. Быстро появились «вечные студенты» и навечно остались. Учиться и сдавать экзамены можно было где угодно и когда угодно. Язык был везде один – латынь. Естественно, при такой постановке дела говорить о регулярности, систематичности, однотипности, о курсовой системе было трудно. Так продолжалось не один век. История сохранила нам богатейший «букет» приключений членов корпораций под общим названием «университет». Возьмем для примера несколько строк из поэмы «Доброе старое время» (XVI век) в переводе Льва Гинзбурга:

Вершина знаний, мысли цвет, –  
Таким был университет.  
А ныне, волею судеб,  
Он превращается в вертеп.  
Гуляют, бражничают, жрут,  
Книг сроду в руки не берут,  
Для шалолая-школяра  
Ученье – вроде бы игра.  
В былые дни такой пострел  
Всю жизнь над книгами потел,  
И обучался он – учти –  
До девяноста лет почти.  
Ну а теперь – за десять лет !–  
Кончают университет,  
И в жизнь выходят потому  
Не научившись ничему.  
При этом наглости у них  
Хватает поучать других

Только в конце исторического периода, называемого Просвещением, когда реально требовались результаты научного учения определенного уровня и назначения, можно было заявить о целесообразности целостной, структурированной системе – некоторого КУРСА обучения и учения. Одним из первых университетов с признаками курсовой системы оказался университет на, так сказать, «окраине Европы» – Московский (1755 год основания). Первая педагогическая концепция М. В. Ломоносовым была сформулирована так: «Первого класса студенты ходят всенепременно на все лекции для того, чтобы иметь понятие о всех науках и чтобы всякий мог видеть, к какой кто науке больше способен и охоту имеет. Второго класса студенты ходить должны на лекции только того класса, в котором

их наука. Третьяго класса студенты те которые определены уже к одному профессору и упражняются в одной науке».

Другими системообразующими признаками были: 1) единство учебной и научной деятельности: лаборатории, библиотека, типография и издательская деятельность; 2) образовательная вертикаль: гимназия – университет – академия наук – служба (государственная, производственная, учебная); 3) социальная вертикаль: учение и обучение как государственное дело (с «производством в градусы»), всесословность, бесплатность обучения, двусторонняя юридическая ответственность за учение и обучение, высокий социальный статус членов университетской корпорации.

Российскому высшему образованию как системе примерно 250 лет. Всем известно, как при утверждении в сенате в 1754 году, И.И. Шувалов старался аккуратно совместить идею государственной цели университета (денег отпускали не мало –15000 золотом) с “*Artes septema liberalis*” – с идеей свободных искусств, которая так захватила М.В. Ломоносова в европейских университетах.

«Качание» между системой и вольностью продолжалось весь XIX век. Так, в 1803-1804 годах университетам даровали довольно либеральный устав. Была создана целостная, жесткая система образования в Российской империи: 6 учебных округов с университетами во главе. После полувекowego «сползания» вторая либерализация в эпоху реформ 60-х годов, затем третий взрыв в начале XX века. Ни курсовая, ни предметная система так не именовались в XIX веке, но по признакам они сосуществовали с тем или иным перевесом. Россия, конечно, шла своим путем; бывали парадоксальные заимствования у Европы<sup>1</sup>.

В 1906 году вышла вперед предметная система (при сохранении многих наработанных курсовых системных признаков). После 1918 года она постепенно, не без тяжелых «переживаний» (например, полная отмена лекций в 1931 году) пришла к курсовой системе. Последняя эффективно действовала примерно 50-60 лет (внутри нее оставались признаки предметной системы). Сейчас, если в угасающей системе повышения квалификации задать вопрос: «Что есть предметная система?», то чаще всего ответ соответствует смыслу эпитафии: «*Je ne vois point de Phare...*» – «Я не вижу Маяка...». Вместе с тем, как курсовая система, которая у нас все еще на виду, так и предметная, которая скрылась в тумане прошедшего столетия, могут и должны встретиться для взаимной пользы. Огромный опыт, накопленный предметной системой в мире и в России призывает нас активнее входить в Болонское соглашение.

---

<sup>1</sup> Например: А. Гумбольдт, 1825, триада: протестантизм, самобытность, гуманизм; С.С. Уваров, 1833: православие, самодержавие, народность.

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ В ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИИ

Россия бесповоротно вступает в европейское пространство высшего образования. Интегративный подход в становлении профессионала в условиях многоуровневого образования предполагает аргументированное распределение учебного материала, необходимого для формирования, соответствующих болонскому соглашению компетенций магистров и бакалавров. Латинское понятие «компетенция» (*competentia*) означает принадлежность по праву и определяет границы полномочий какого-либо органа или должностного лица, а слово «компетентный» (*competens* или *competentis*) – знающий, сведущий в определенной области. Поэтому следует искать адекватные подходы в формировании круга профессиональных компетенций. Студент, обучающийся дизайну, должен обладать чувством стиля, пониманием специфики пластической формы, высоким уровнем графического исполнения проекта и знанием свойств материала, а также умением создать неповторимый выразительный образ.

Реализация компетентностного подхода предусматривает методологические разработки проблемного обучения. Внимание уделяется научно-методическому обоснованию и внедрению в учебный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий. В процессе преподавания курса «Композиция» 40% от объема аудиторных занятий планируется отводить интерактивным занятиям. Такая позиция базируется на том, что проблемное обучение, деловые и ролевые игры способствуют развитию пространственного воображения студентов, свободе в выборе средств эмоционального воздействия и нетрадиционному использованию различных материалов. Для приобретения навыков практического выполнения плоскостных и объемно-пространственных композиций студенту необходимы теоретические знания по использованию новых средств и методов работы в области художественного эксперимента. Поэтому знания должны преподаваться в форме творческого контакта учителя с учеником, что уже само по себе является интерактивным средством. Педагог проводит мастер-класс, демонстрируя свои достижения в области искусства, рассказывает, какие у него были мотивации, что его вдохновляло, какие творческие импульсы он получил, например, от изучения природы. А студент, следя за рукой мастера, «пропускает» это через себя, через свой, пусть даже небольшой опыт, воспринимает уже иначе и видит какие-то новые стороны.

Попытаемся кратко охарактеризовать специфику профессиональных компетенций бакалавра, очертить круг того, что он должен знать и уметь. Изучение учебной дисциплины «Композиция» направлено на формирование у обучающихся следующих профессиональных компетенций: владеет базовыми знаниями по профессии; способен формулировать цели и задачи художественной работы, выявлять приоритеты в решении задач с учетом эстетических, этических и иных аспектов деятельности; способен к творческому самовыражению при создании оригинальных и уникальных изделий.

Согласно требованиям, предъявляемым к специальности в процессе формирования профессиональных компетенций студент должен знать:

- основные законы, методы, приемы и средства композиции на плоскости и в пространстве;
  - основные характеристики формы;
  - основные свойства конкретных материалов;
  - основные виды цветовых гармоний;
  - принципы взаимодействия формы и материала в композиции объекта;
  - тектонические закономерности строения объектов;
  - специфические особенности различных исторических стилей.
- В результате практической деятельности студент должен уметь:
- анализировать структурные связи элементов;
  - определить специфику стиля проекта;
  - использовать пластические свойства материала для решения конструктивно-художественных задач;
  - создавать имидж объекта на основе цветовых гармоний;
  - воплощать образный замысел в объемно-пространственной форме на уровне макета;
  - владеть знаниями и навыками компьютерного проектирования.

Цель внедрения в учебный курс «Композиция» активных и интерактивных форм проведения занятий заключается в том, чтобы предоставить студенту теоретический материал по современной художественной практике в области создания гармоничной формы и научить грамотно решать композиционные задачи. В этом плане активно помогает визуализация. Студенту демонстрируется ряд наглядных пособий на электронных и бумажных носителях потому, что как говорили древние китайцы, «картина стоит тысячи слов».

Чтобы привить студентам художественный вкус, нужен философско-мировоззренческий подход, направленный на развитие личности, активизирующий творческий потенциал студентов, поэтому мною применялась

прогрессивная методика, обеспечивающая высокую эффективность педагогического процесса и способствующая становлению творческого мышления, формированию более широких взглядов на пластические формы, неординарному подходу к созданию художественных объектов. Материалы лекций излагаются на основе принципов деятельностно-ориентированного подхода к обучению, развивающего у студентов самостоятельность, инициативу, творческие способности. В процессе прохождения курса происходит частичное изменение мировоззрения, которое способствует развитию активного композиционного плоскостного и объемно-пространственного мышления студентов применительно к условиям их будущей дизайнерской профессиональной деятельности.

Профессионально-компетентный студент должен знать специфику художественного творчества в области дизайнерского формообразования, проблемы взаимосвязи формы и материала, а также виды трансформации конфигурации объекта в зависимости от свойств материала.

Переход от выраженных в учебных планах в зачетных единицах трудоемкостей конкретных дисциплин (семестровых модулей) к их часовым эквивалентам должен выполняться с соблюдением установленных часовых эквивалентов зачетных единиц. Так, если трудоемкость семестрового учебного модуля «композиция» составляет 5 зачетных единиц, то часовой эквивалент трудоемкости этого модуля для традиционной российской модели учебной нагрузки составит 180 академических часов, а для модели ЕПВО (Европейского пространства высшего образования) – 130 рабочих часов. Распределение фонда учебного времени между часами аудиторной и самостоятельной работы в целом по образовательной программе должно производиться в соответствии с рекомендациями Федерального государственного образовательного стандарта. В отношении каждой конкретной дисциплины это распределение может назначаться относительно произвольно в соответствии со сложившейся методикой преподавания каждой конкретной дисциплины.

В практике зарубежного образования используются и другие подходы. Например, в некоторых европейских университетах это соотношение жестко фиксировано: одна зачетная единица – 30 рабочих часов учебной нагрузки, из которых 10 часов – контактные часы работы преподавателей со студентами и 20 часов – самостоятельная работа студентов. Весьма распространена практика, когда распределение фонда учебного времени между часами аудиторной и самостоятельной работы производится в зависимости от типа дисциплины и распределения аудиторных часов по формам учебных занятий в соответствии с количеством часов в неделю, отводимых на лекции, семинары, лабораторные работы. В этом случае для распределения фонда часов учебной дисциплины между аудиторной

и самостоятельной работой могут использоваться принятые в вузе общие для всех дисциплин правила. Пример подобных правил представлен таким образом:

1) на один час лекционных занятий в неделю планируется 2 часа в неделю на самостоятельную работу (подготовка реферата, графические работы, домашние задания и другие виды учебной работы по данной дисциплине в течение семестра);

2) на один час практических занятий в неделю планируется 0,5 часа в неделю на самостоятельную работу (подготовка реферата, графические работы, домашние задания и другие виды учебной работы по данной дисциплине в течение семестра);

3) на один час лабораторных занятий в неделю планируется 0,5 часа в неделю на самостоятельную работу (подготовка реферата, графические работы, домашние задания и другие виды учебной работы по данной дисциплине в течение семестра).

Пересчет трудоемкости курсового модуля из зачетных единиц в выраженные в часах суммарные объемы аудиторных занятий, самостоятельной работы и других видов учебной деятельности с использованием приведенных правил неоднозначен и зависит от особенностей организации учебного процесса. Эта неоднозначность обусловливается возможными отличиями учебного графика, образовательными методиками, используемыми средствами и технологиями оценки результатов, уровнем компьютеризации технологий предъявления учебной информации и контроля результатов образовательной деятельности, использованием дистанционных технологий и пр.

Глубоко вникая в образные и стилевые вопросы дизайн-проектирования, надо стремиться находить точные сравнения, ассоциации, позволяющие дизайнеру быстро уловить смысл необходимого художественного приема и тут же его реализовать. Разговор идет об образе проекта, о его эмоциональном наполнении.

Однако, обязательное понедельное планирование содержания самостоятельной работы студентов, составление и доведение до студентов подробного бюджета времени на выполнение каждого задания, регулярный контроль выполнения заданий на самостоятельную работу – все это важная особенность модели ЕПВО (Европейского пространства высшего образования), которую необходимо учитывать при разработке и реализации образовательной программы вузов, основанной на общеевропейских подходах к планированию учебной нагрузки студентов при использовании зачетных единиц.

**К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕВЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ДРЕВНЕЙ РУСИ: НОВЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ  
(на материале певческой азбуки-согласника БАН 32.16.18)<sup>1</sup>**

Адаптация византийской певческой традиции в древней Руси проходила трудным путем «приспособления» переведенных текстов к певческим моделям Византии, которые в связи с новым текстом и иным менталитетом, иными вокализационными приемами другого языка получали новый смысл. Вместе с тем, некоторые механизмы процесса адаптации сегодня «проглядывают» через терминологическую базу учебных певческих азбук. В данной статье автор считает важным поделиться результатами исследований последних лет в этом направлении.

Терминологическое самоопределение русской певческой традиции в музыковедении в последние годы получило стимул к развитию в связи с расширением базы изданных рукописных источников. Вместе с тем, идеи Д. Разумовского, высказанные еще в 1867 году о смысле «греческих» названий певческих попевок, лишь недавно получили развитие в исследованиях Т. Грачевой и Г. Алексеевой. Последние публикации Г. Алексеевой в Москве и в Финляндии проливают свет на специфику понимания древними мастерами «метатекстов» строк знаменного напева. Понятие «метатекст», примененное М.Г. Арановским к музыкальным явлениям в целом, отвечает специфике знаменного пения.

Определяющими для подобных исследований являются философия и эстетика отцов церкви и методология Е.М. Верещагина. В философии и эстетике отцов церкви относительно иконологии учитываются такие параметры образа, как познавательность, приоритетность символической передачи знаний об истине при сохранении генетической соотнесенности с первообразом, свойства «отнологического портрета» реальности в образе [4, с. 38–42]. Переводческая деятельность Кирилла и Мефодия, по мысли Е.М. Верещагина, опиралась на четыре приема терминотворчества выдающихся славян: заимствование, транспозицию, калькирование и ментализацию [5]. Поскольку для всего средневекового искусства ведущим принципом мышления является изоморфизм явлений, независимо от жанра и стиля творчества, автор данной работы считает возможным перенос философских, эстетических и лингвистических оснований сравнительных исследований на музыкальную почву.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке программы Министерства образования и науки «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России».

Исследования последних лет позволили вскрыть механизмы адаптации певческой традиции византийцев в древнерусском певческом наследии. Как показали материалы изучаемого автором Согласника XVII века, а также другие учебные материалы русского знаменного распева, усвоение певческой традиции шло несколькими путями одновременно: этимология названия изучаемой формулы (и византийская, и русская) была изоморфна характеру распева мелодического оборота, а также «горнему» смыслу пропеваемого текста. Этот тройственный изоморфизм – *этимология термина, характер распева, содержание текста* обеспечивал синтез элементов православной певческой традиции внутри всего богослужебного действа.

В предыдущих публикациях автора [1; 2; 3] на материалах первого и второго гласов Азбуки-согласника 32.16.18 было установлено, что греческая этимология ряда русских знаменных попевок по принципу изоморфизма влияет на характер мелодики попевки и в определенной степени «прикладывается» к «горнему» смыслу текста.

Основные примеры такого изоморфизма по двум гласам Согласника отражены в предыдущих публикациях автора. Согласник показывает «розводные» строки с их названиями. «Горний» смысл формул проявлен в их литературном тексте; «земной» смысл, семиотический «метатекст» формулы сегодня скрыт от нас в ее названии, но удивительно согласуется с мелодикой, акцентными тонами и знаками формулы. Интонационный «метатекст», или «ядро», или «радикал» формулы, формировал вариантную мелодическую строку, которая, в зависимости от размеров, корректировалась по названию: кавычка меньшая, кавычка большая и т. д.

Назову основные попевки знаменного распева, которые сегодня относительно понятны с позиций греческой и русской этимологии. Среди греческих это:

**рымза** – с греческого  – полет стрелы;

**цагоща** –  и  – сильный плач;

**кизма** –  – увенчанный плющом;

**удра** –  – черпание воды;

**лацега** –  – звуки мерного падения воды на пыль;

**рафатка** –  – звуки от удара воды;

**руза** –  – спасающий, избавительный;

**муча** – от  – выражать стон, страдание, скорбь;

**пецега** –  – конец, край;

**таганец** –  – предводительствовать, командовать;

**вироза** (бирюза) – от греческого  – нести, носить;

**кулизма скамейная** –  – катание, перекачивание, круговращение;

**окснца** – калька с греческого  в переводе – быстро, стремительно;

Эти термины при их мелодической и текстовой реализации демонстрируют приемы калькирования и ментализации заложенного в заимствованном понятии смысла. В каждом случае это происходит по-разному, с разной степенью точности передачи этимологии термина. Наиболее ярко это очевидно на таких оборотах, как *кулизма, кизма, рымза*.

В то же время ряд терминов не имеют аналогов в греческом языке и демонстрируют связь смысла древнерусского понятия с напевом и текстом. Среди них можно назвать следующие:

**рутва** – от старославянского рюти – рычать;

**затинка** – от затыкать – давать движение вниз;

**кичиги** – кычение – кичение;

**кууздра нижняя** (кудра, кундра) – кудити – порицать, хулить;

**колыбцы** – от колебати;

**перегибка (керечилка)** – перегибание;

**заградная** – от заградити, заградное;

**корица** – от воссылать неразумные молитвы, хулить;

**ины поворотки** – вариант поворотов мелодии.

Эти понятия в мелодике дают визуализацию русских терминов, иначе – их ментализацию. Среди русских терминов есть и термин, поясняющий визуально основные знаки нотации, входящие в состав оборота, а именно – запятые. Это термин *кавычка*, где происходит визуализация знака «запятая» – от запяты.

Результаты анализа изоморфизма этимологии термина, характера распева и содержания текста по первым двум гласам дополнены в данной работе исследованием остальных гласов, при сопоставлении с *Кокизником* и *Фитником* Б. Карастоянова, на материале тех формул остальных гласов, в которых возможно прочтение подтекстовки.

Рукопись *Согласника* 32.16.18 при всей своей привлекательности за счет расположения материала по учебным квадратам, имеет недостатки. К сожалению, последовательную подтекстовку формул имеют только первый глас и часть второго. В дальнейшем подтекстовка встречается лишь спорадически. В связи с этим исследование синтеза элементов певческой традиции, вскрывающего механизмы адаптации традиции, невозможно провести на остальных гласах изолированно на одной рукописи. Именно поэтому автор данной работы счел необходимым привлечение работ Б. Карастоянова «*Попевки знаменного распева*» [8] и «*Фитник*» [7], так как в них на материале разных формул с подтекстовкой возможен анализ тройственного изоморфизма тех же формул, которые использованы в азбуке БАН 32.16.18.

На листах 316-319 об. в азбуке из Библиотеки Академии наук сохранилась подтекстовка только на следующих формулах: *дербица, патела, хеле-*

имеоса, кололоелеос, щадра, кудри, скачек большой, большая поевртка, коворотка, змеица сугубая, путик великий, царская перетка (возможно, имелась в виду переметка). Есть на л. 316 об. название «лоперы», которое характеризует фитный оборот, который пока трудно соотнести с греческим языком. Поскольку в предварительных исследованиях уже было показано русское происхождение ряда из названных терминов, обратим внимание только на те из них, которые имеют греческие корни в этимологии названия (см. таблицу):

*Формулы азбуки с подтекстовкой по остальным гласам Согласника*

Глас, расположение в азбуке	Название и этимология	Текст, начертание, буквенная расшифровка
3 глас, Л. 316	<b>Дербица</b> - δερβίος – долговечный [Дворецкий И.Х., т. 1, с. 361]	На зе- мли а ж q gagf efga aG'
4 глас, Л. 316	<b>Патела</b> - πᾶτέω – топтать [Дворецкий И.Х., т.2, с.1269]	Со вы-ше-ни-ми си-ла-ми ' f в, j ; z e q D E dcH E fe deF E D см. Карастоянов Б, Фитник, № 30)
6 глас, Л.316 об.	<b>Хелеимеоса</b> - χηλεῦτός, плетеный, χηλεῦμα – плетеное изделие [Дворецкий И.Х., т.2, с.1773]	по-чи-ва-ю-и у в h y k ' f / о e q G fe fe F fe de F de dc D C (см. Карастоянов Б, Попевки, № 19/2)
6 глас, л316 об.	<b>Кололоелеос</b> – композита славянского слова «кололо» - колесо и греческого ἔλεεω – иметь сострадание, сочувствовать, жалеть [Дворецкий И.Х., т.1., с. 510] (см. об этом также Г.Алексеева, РАМ им. Гнесиных, 2007, с. 126).	Си-я- ю те бо све-те-ло ' f h ; ; г e q Fg A gf ef G fEf DC D

«Патела», «хелеимеоса» и «кололоелеос» представляют собой очень известные, зачастую заключительные формулы песнопений, образованные от архетипов «грунка», «мережа» и «жулизма». Видимо, функция формул и вызвала необходимость выбора красочных терминов из греческой этимологии. И «хелеимеоса», и «кололоелеос» («жалобное колесо») передают круговращательный характер мелодий, «патела» утвердительным характером мотива «втаптывает» текст, «дербица» подчеркивает основательность напева.

В термине «кололоелеос» происходит заимствование внешней формы мелодического движения, которая выражена корнем «кололо», в соединении с калькированием корня «елеос». При заимствовании внешней формы мелодического движения произошла ментализация корня «кололо». Дей-

ствительно, «кололо», «колесо» не является переводом греческого слова (по гречески колесо – τροχός), но является калькой понятия «κύλισις» – катание, перекатывание [6, т.1, с. 995].

Такие сложные процессы адаптации византийской певческой традиции, безусловно, проходили на Руси. Наша работа вскрывает лишь некоторые из механизмов адаптации. Вместе с тем, на сегодняшний день становится ясно, что усвоение певческой традиции шло одновременно на нескольких уровнях перцепции: этимология названия изучаемой формулы, как византийская, так и русская, была изоморфна характеру распева мелодического оборота, а также «горнему» смыслу пропеваемого текста. Важно подчеркнуть, что **тройственный изоморфизм: этимология термина + характер распева + содержание текста обеспечивал синтез элементов православной певческой традиции во всем богослужбном действе.** Память византийской традиции совершенно определено «работала» в русской певческой терминологии, обеспечивая процессы передачи певческого наследия. При этом метатекст певческой строки обеспечивал связь либо с греческой, либо с русской этимологией термина. При устной передаче традиции пения трудно представить себе иные механизмы певческого разрастания глубинной вокальной культуры на Руси. В азбуках XVII века сохранились рудименты названий тех интонационных моделей, по которым шло обучение русских певчих выходцами из Византии.

## Литература

1. *Алексеева Г.В.* Современные методологические подходы к изучению взаимодействия византийской и древнерусской певческих культур //Музыковедение к началу века: прошлое и настоящее. Российская академия музыки имени Гнесиных. – М, 2007. – С. 120–130.
2. *Alekseeva Galina.* Earthly and Divine in the «Soglasnik» from the Russian singing ABC book of the XVII century from the Library of Academy of Science 32.16.18. THE 3<sup>RD</sup> INTERNATIONAL CONFERENCE ON ORTHODOX CHURCH MUSIC “State, Church and Nation in Orthodox Church Music” Joensuu, Finland. 8 – 14 June 2009. The International Society for Orthodox Church Music. 2010, p. 262-287.
3. *Алексеева Г.В.* Сакральный след греческого имени в интонации русской знаменной попевки: новые подходы в изучении вопроса адаптации певческой традиции (на материале русской певческой азбуки XVII века из Библиотеки Академии наук 32.16.18) //Коммуникация в искусстве и науке. Сборник материалов конференции из цикла «Григорьевские чтения». – М.: Московский гуманитарный университет, 2010. С. 69–84.
4. *Бычков В.В.* Русская средневековая эстетика XI–XVII века. – М.: Мысль, 1992. – 637с.
5. *Верещагин Е.М.* Церковнославянская книжность на Руси. Лингвотекстологические разрывания. – М.: «Индрик», 2001. – 608с.
6. *Дворецкий И.Х.* Древнегреческо-русский словарь. В 2-х тт. – М., 1958.
7. *Карастоянов Б.П.* Мелодические формулы знаменного распева в Фитнике Федора Крестьянина. Рукопись 60-х гг. XVII в., РНБ, собрание Погодина 1925. – Wien. 2005. – 440с.
8. *Карастоянов Б.П.* Попевки знаменного распева. По материалам певческой книги Праздники, новая истинноречная редакция. Рукопись конца XVII в. М. ГИМ, Синодальное певческое собрание № 41. – Wien. 2008. – 500с.

## ИСКУССТВО КРАСНОРЕЧИЯ И ДРЕВНЕРУССКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В настоящее время наблюдается активное ведение в лексикон словосочетаний «политическая риторика», «предвыборная риторика», «военная риторика», «враждебная риторика», под которыми часто понимаются пустые речи, ложные обещания, угрозы, применение насилия и т. д. Риторика становится синонимом слова «болтать», что неуклонно формирует негативное отношение к ней общества. Парадокс ситуации заключается в том, что перечисленные смысловые акценты не имеют прямого отношения к риторике – искусству красноречия, теории, направленной на формирование правильной, красивой, логичной и убедительной речи.

Возрождение в системе среднего и высшего образования дисциплины «Риторика», судя по всему, не в состоянии переломить негативное отношение к этой теории. Тенденция связана с тем, что риторика в учебном процессе часто воспринимается со своей «внешней стороны». Ее суть ограничивается «красноречьем» в современном понимании этого слова, то есть умением хорошо говорить. Однако это не соответствует традиционному пониманию риторики в отечественной культуре и образовательной системе. В статье освещены некоторые особенности отечественного восприятия искусства красноречия в контексте его включения в систему древнерусского образования.

В классическом понимании риторика (от греч. *ῥητορικὴ*) является искусством красноречия и убеждения, наукой о воздействии на человека. Считается, что она возникла в Греции в V–IV веках до н. э. Сначала Аристотель в «*Риторике*», «*Топике*», затем Цицерон в трактатах об ораторском искусстве «*De Oratore*», «*On Invention*» и «*Brutus*» и Квинтилиан в двенадцати книгах риторических наставлений «*Institutio Oratoria*» сформировали теорию построения речи для эффективного воздействия на аудиторию. Эти работы описывают пять канонов, ставших впоследствии основными разделами этой теории: 1) нахождение материала речи (*inventio*); 2) расположение (*dispositio*); 3) словесное выражение, стиль речи (*elocutio*); 4) запоминание (*memoria*); 5) произнесение (*pronuntiatio*).

Платон в «*Софисте*», «*Горгии*», «*Евтидеме*» и других произведениях, обосновывая философско-эстетическую концепцию риторической теории, обращал специальное внимание на то, что риторика должна контролировать не только нормы речи но и их содержание. Так, философ подвергал резкой критике софистов, которые путем убеждения доказывали самые невероятные, а порой и заведомо ложные положения. Он ценил в речах наличие смысла и высоких моральных идей, утверждая преимущество того

«что говорить» над тем «как говорить» и какие средства применить для достижения желаемой цели.

Трактаты по риторической теории, наряду с другими античными трудами по философии, истории, географии и хронологии, получили распространение в Византии, благодаря чему риторика стала неотъемлемой частью византийской культуры [1]. Классическая теория нашла применение в светской риторике, обозначаемой часто как «ораторика» и направленной на формирование государственных и общественных норм речевого общения.

Другой важной сферой использования риторики стала религия. Ее приемы воплотились в христианской гомилетике. Понятие «гомилетика» возникло от греческого слова «ὁμιλία» (гомия), обозначавшего раннехристианскую проповедь, собрание, сообщество, беседу или учение. Позже гомилетика включила в себя правила составления христианской проповеди, науку о церковном красноречии. Исследование древних христианских источников показывает, что этому искусству уделяли большое внимание Ориген, Иоанн Златоуст, Иоанн Дамаскин, братья Студиты, Василий Великий и многие другие деятели Церкви.

Ораторика и гомилетика являют собой две разновидности риторического искусства. В ораторике внимание акцентируется на том «как говорить», то есть на форме подачи речи, тогда как главным принципом гомилетики становится «что говорить» – содержание излагаемого материала.

Из Византии риторическое искусство, опирающееся на античную теорию, было перенесено в Древнюю Русь. Процесс активизировался после принятия христианства в 988 году. В древнерусской литературе в значении слова «риторика» с XII века встречаются такие слова, как «ритория», «ветийство» и «глаголение», а также «ритор» и «ветий» – как «оратор» [2, с.18].

Ориентация на христианскую культуру обеспечила проникновение риторики в первую очередь через переводную христианскую литературу: богослужебные книги, жития святых и другие произведения, принадлежавшие Василию Великому, Иоанну Дамаскину, Иоанну Златоусту и другим знаменитым деятелям церкви.

Светские византийские книги были распространены в значительно меньшей степени. Сохранились сведения о существовании на Руси греческого изборника «Пчела» (ок. 1119 г.), знакомящего читателей с трудами Аристотеля, Платона, Гомера, Плутарха и других античных авторов, византийских хроник Иоанна Малалы и Георгия Амартола, законодательных актов (Кормчих книг, монастырских уставов) и работ по астрологии, античной философии, географии [5]. Они также несли в себе риторическую культуру.

Риторическое искусство проникало на Русь в устной форме вместе с проповедями и беседами ученых-богословов, а также с речью дипломатов,

чиновников, торговых людей и других носителей греческой цивилизации, в той или иной степени владеющих красноречием, столь необходимым для создания межгосударственных политических и торговых коммуникаций. Тем самым проникновение риторического искусства происходило через письменные и устные источники. Приблизительно процесс восприятия риторики в отечественной средневековой культуре может быть представлен в виде приведенной ниже таблицы:

*Влияние византийских традиций на риторику и культуру Киевской Руси*

<b>Виды риторики</b>	<b>Традиция</b>	<b>Примеры</b>	<b>Влияние</b>
Гомилетика	Устная	Проповедь, беседа и т.д.	Непосредственное
	Письменная	Церковные книги	
Ораторика	Устная	Светское ораторское искусство	Косвенное
	Письменная	Светские книги, философские трактаты и т.д.	

Основанная на европейских традициях современная система обучения неосознанно формирует в нашем сознании представление о том, что для изучения риторики обязательны теоретические руководства, которые в свою очередь становятся важным показателем бытования искусства красноречия в культуре. В этом контексте риторические трактаты рассматриваются применительно к античному миру, Византии и странам Западной Европы. К примеру, распространение риторики в Европе подтверждается тем, что риторические труды использовались в европейских средневековых университетах, где риторика вместе с грамматикой и логикой входила в знаменитый тривиум свободных наук.

Сложность изучения отечественного красноречия в средневековый период связана с отсутствием этих привычных для исследователей свидетельств его существования. Обращает на себя внимание недостаток сведений о переводах на древнерусский язык трактатов по риторике и об их использовании в качестве учебных пособий. Сохранилась информация о том, что в конце IX–начале X века в Киевской Руси была известна теоретическая работа по риторике Георгия Хиробоска (George Choïroboscus) «De tropis poetiсis», однако до сих пор не выявлено ее практическое применение [17]. Отсутствие распространения риторических трактатов создает ложное впечатление о том, что риторики на Руси не существовало, а, следовательно, не было и обучения красноречию.

После принятия православия образование в Древней Руси было преимущественно религиозным. Достоверно не известно об особенностях организации обучения в этот период. Дошедшие до нас сведения, содержащиеся в летописях и житийной литературе, скупы и отрывочны, они позволяют лишь говорить о том, что учебные заведения существовали и в них учили письму, чтению, слову Божию [9]. Однако даже в кратких упоминаниях можно выявить факты, свидетельствующие о средневековой специфике обучения.

Примером тому «Житие» игумена Киево-Печерского монастыря преподобного Феодосия, созданное в 80-х годах XI века легендарным летописцем Нестором. Отмечая стремление юного Феодосия к учению, он пишет: «Къ симъ же и датися веля на учение божьствьныхъ книгъ единому от учителя; якоже и створи. И въскоре извыче вся граматикия, и якоже всемъ чюдитися о премудрости и разуме детища и о скоремь его учении» [7].

Обратим внимание на то, что Феодосием изучалась грамматика. Первоначально это было «учение о правильности речи. Правильность речи проявлялась прежде всего в нормализации употребления слов (это была этимология), звуков (просодия), соположения слов (синтаксис)... грамматика требовала осуществления принципов общей правильности речи» [3]. Тем самым это учение предваряет риторiku, так как без знания законов правильности речи невозможно постижение искусства красноречия. Упоминание Нестором грамматики может служить косвенным подтверждением того, что уже на ранних этапах в древнерусской системе образования стремились обучить основам построения речей.

Отсутствие на Руси образцов специальной учебной литературы, а также известный по церковным уставам и летописям общий строй церковной и монастырской жизни позволяют предположить, что обучение в этот период происходило преимущественно в устной форме. Оно заключалось в непосредственном общении наставника и ученика, что делало избыточным наличие каких-либо письменных практических руководств. Система, основанная на устном воздействии учителя, требовала введения риторических приемов.

Религиозная направленность образования привела к включению в учебный процесс в первую очередь гомилетики, которая в своей теоретической и практической формах оказала огромное влияние на формирование всей отечественной культуры. Ю.В. Рождественский отмечает, что с гомилетикой «связано становление русской культуры. Можно сказать, что русская гомилетика – основа русского мирозерцания до сих пор» [13, с. 208].

Гомилетика основывалась на античных риторических традициях. Искусство красноречия в рамках гомилетики становилось частью религиозного образования. Изучение искусства проповеди требовало выбора слов,

которые отражали тему проповеди и специального структурирования текста. Первый раздел назывался «Предложение», в нем излагался основной тезис, идея проповеди. Второй раздел – «Изложение», в котором получали развитие основные положения первого раздела, и, наконец, третий раздел – «Нравственное приложение» – в нем звучало обращение к Богу, Богородице или святым. Выработывались также манера произнесения и жестикуляция, способствующие достижению цели проповеди – убеждению верующих и призыванию их следовать законам Христа.

Таким образом, все разделы классической риторической теории находили свое непосредственное отражение в гомилетике. Риторические средства использовались здесь не для «красивого слова», а ради постижения Божественного учения, познания истины. Тем самым риторика становилась инструментом, направленным на совершенствование человека, воспитание его духа.

Изучение законов церковного красноречия осуществлялось устно и письменно [15]. Устный способ связан с их овладением через общение, беседу с наставником. Важнейшее место в древнерусском обучении искусству проповеди отводилось диалогу учителя-наставника и ученика. Прототипом была, представленная в Евангелиях, модель взаимоотношений Иисуса Христа и его учеников-апостолов, где через беседу раскрывались вопросы христианства. Устные наставления Иисуса считались образцами гомилетической речи не только по содержанию, но и по форме. Учитель на Руси являлся живым примером для подражания, он давал ученикам речевые модели, которые заучивались. Благодаря общению вырабатывались образцы поведения, навыки построения речи, ведения диалога, убеждения собеседника и т. д.

Обучение гомилетике происходило в процессе богослужения, когда ученики и церковнослужители могли иметь возможность слушать более опытных деятелей церкви. Большое влияние на современников оказывали проповеди таких известнейших древнерусских ораторов, как митрополит Иларион и епископ Кирилл Туровский, речи которых стали образцами для многих последующих поколений. Запоминание и повторение проповедей, «Слов» на церковные праздники и других речей играло важную роль в овладении ораторским искусством.

Наставники постоянно использовали весь арсенал риторических средств (от риторических фигур до интонации и жеста) для того, чтобы воздействовать на учеников. Введение элементов красноречия позволяло излагать любую учебную тему в более доступной для восприятия образной форме, что способствовало лучшему усвоению знаний. Риторические образцы содержались в речах учителя и воспринимались неотрывно вместе с той информацией, которую он нес. Искусство красноречия выступа-

ло в качестве дополнительного средства обучения и неосознанно впитывалось учениками.

Письменное восприятие риторики связано с чтением, копированием и запоминанием образцов священных текстов, а также работ византийских и древнерусских отцов церкви. Просвещенные церковнослужители, воспитанные на церковном красноречии, широко использовали его в своих произведениях. В условиях древнерусской духовной культуры с ее ориентированием на сохранение традиций и преемственность, они становились каноническими, образцовыми не только по содержанию, но и по способу преподнесения.

Ученики переписывали фрагменты церковных книг. В результате вместе с освоением канонов православия неосознанно воспринимались и содержащиеся в текстах риторические приемы. Цитирование и копирование канонических образцов приводило к осознанию их структуры, правил построения, а наиболее яркие обороты речи запоминались и откладывались в памяти, чтобы потом быть воспроизведенными в проповеди или рукописи. В связи с этим труды священнослужителей выступали в качестве своеобразных пособий по риторике, делая излишним создание специальных учебников.

Образцом применения средств риторики древнерусскими священнослужителями является знаменитое «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона. Это произведение написано в 1037–1050 годах и посвящено сопоставлению библейского закона Моисея и христианской благодати, пришедшей с Иисусом Христом, а также прославлению Руси, как христианского государства, вместе с князьями Владимиром Святославовичем и Ярославом Мудрым. Насыщенность «Слова» риторическими фигурами, придает ему высокий ораторский тон, приковывающий к себе внимание слушателей, заставляющий их эмоционально прочувствовать смысл текста:

«...И что успе закон?  
Что ли благодать?  
Прежде закон,  
Ти потомь благодать;  
Прежде стень,  
Ти потом истина...» [6, с. 29].

Фрагмент демонстрирует активное использование целого комплекса риторических фигур. Риторические вопросы: «И что успе закон?», «Что ли благодать?», с которыми Иларион обращается к слушателям, наполняют текст античным пафосом и заставляют задуматься о содержании текста. В тексте на словах «прежде закон...прежде тень» и «ти потом благодать...ти потом истина» вводится фигура «*синонимического параллелизма*», вклю-

чающая несколько синонимических строк, которые выражают один и тот же смысл различными, но близкими по сути средствами.

Параллелизм строк подчеркивается фигурой «анафора», основанной на повторе слов «прежде» и «ти потом» в начале строк, «эпифорой», в которой повторяются слова «закон» и «благодать» в конце строк, а также «антитезой» на словах «прежде закон – потом благодать, прежде стень – потом истина», усиливающей противопоставление понятий «закон» – «благодать», «стень» – «истина». Благодаря риторическим средствам Иларион создал образно-яркую, логически выстроенную и хорошо воспринимаемую на слух композицию, которая на протяжении многих веков была образцом для составления произведений подобного жанра.

Таким образом, искусство красноречия и образование Древней Руси находятся в тесном взаимодействии. Восприятие риторики во многом связано с религиозным обучением. Однако ее изучение в рамках существовавшей системы было неявным и опосредованным. Вместо риторики преподавалась гомилетика, которая строилась по законам публичной речи и затрагивала все разделы риторической теории. Овладение навыками красноречия происходило устно через диалог между наставником-учителем и учеником в процессе всех занятий и бесед, а также письменно через чтение и копирование священных книг и наставлений отцов церкви.

Начиная со средневековья, в образовании сложилось осознание важности содержательного начала в речах. Искусство красноречия не мыслилось вне духовно-нравственной составляющей, передаваемой от наставника к ученику. Воспитание в рамках отечественной культуры, традиционно опирающейся на христианские нравственные ценности, исподволь налагало ограничения на использование средств риторики.

В процессе утраты этой внутренней духовной составляющей риторическое искусство было обращено во вред человеку. Риторика – это техника, инструмент, своеобразное речевое оружие, применение которого зависит от того, кто его использует. Представляется, что отечественное красноречие должно вернуть и сохранить нравственный подход. Одним из путей возрождения традиционного понимания риторики видится включение в образовательные программы не только формального изучения арсенала риторических средств, но и этических и нравственных нормативов их использования.

## Литература

1. *Аверинцев С.С.* Риторика и истоки западноевропейской традиции / Сб. ст. – М.: «Языки русской культуры», 1996.
2. *Аннушкин В.И.* История русской риторики. Хрестоматия.– М.: Академия, 1998.

3. *Аннушкин В.И.* Русские учения о речи (история, теория и общественно-языковая практика) // Речевое общение: Специализированный вестник. Вып. 3 (11). – Красноярск, 2000. – С. 8–16. URL: <http://www.rhetor.narod.ru/publ.html>. Дата обращения 28.10.07.
4. *Аристотель.* Риторика // Античные риторика / под ред. А.А. Тахо-Годи. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – С. 15–164.
5. *Данилевский И.* Древняя Русь глазами современников (IX–XII вв.). – М.: Аспект Пресс, 1998.
6. Древнерусская литература. Хрестоматия /под ред. Н.И. Прокофьева. – М.: Просвещение, 1980.
7. Житие Феодосия Печерского / Подготовка текста, перевод и комментарии О.В. Творогова // Библиотека литературы Древней Руси / РАН. ИРЛИ; Под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексеева, Н.В. Поньрко. – СПб.: Наука, 1997. Т. 1: XI–XII века. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru>. Дата обращения 3.08.10
8. *Квинтилиан М.Ф.* Двенадцать книг риторических наставлений. Ч. 1–2. – СПб., 1834.
9. *Макарий (Булгаков М.П.)* История Русской Церкви в 10-ти т. – М.: Изд-во Спасо-Преображен. Валаам. монастыря, 1994.
10. *Мечковская Н.Б.* Язык и религия. – М.: Агентство «ФАИР», 1998.
11. *Платон.* Диалоги. – М., 1986.
12. *Платон.* Соч. В 3-х тт. Т.1. – М., 1968; Т.2. – М., 1970.
13. *Рождественский Ю.В.* Теория риторики. – М.: Добросвет, 1997.
14. *Федоровская Н.А.* Духовный стих в русской культуре. – Владивосток: Дальнаука, 2009.
15. *Федоровская Н.А.* Особенности обучения искусству риторики в Древней Руси // Русская словесность 2009, № 4. – С. 76-79.
16. *Цицерон М.Т.* Три трактата об ораторском искусстве / пер. с лат. Ф.А. Перовского, И.П. Стрельниковой, М.А. Гаспарова. – М.: Наука, 1972.
17. *Thomson Francis J.* The Reception of Byzantine Culture in Mediaeval Russia. – Aldershot – Brookfield USA – Singapore – Sydney, 1999.

**Т. В. Портнова**

## **ЦЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПАМЯТНИКОВ ИСКУССТВА В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ КУРСАХ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО»**

Нынешние духовные запросы общества требуют высокого уровня искусствоведческого осмысления действительности, соотнесенного с общими задачами культуры XXI века. Взаимодействие и взаимопроникновение наук стало неперенным условием их дальнейшего развития. Сегодня трудно найти крупную проблему одной науки, которая бы не привлекала к себе внимание целого комплекса наук и искусств. Тенденция к их синтезу несомненна.

Мы наблюдаем это в возникновении и развитии новых наук и видов художественного творчества, что вызвано настоящей жизненной потребностью создания единой и целостной научной и культурной картины

мира, соответствующей современному уровню накопленных знаний. Это вызывает необходимость совершенствования профессионального мастерства режиссеров, сценаристов, операторов, постановщиков, художников, актеров, пробуждает дух новаторского поиска. Данная цель встает не только перед театроведением, но прежде всего в учебных курсах систематического и планомерного изучения истории театра, истории культуры и искусства театральных Вузов.

Здесь важна методологическая сторона. Конечно, сложившаяся практика положила начало изучению в театральных Вузах традиционных дисциплин: «История Театра», «Искусство режиссера», «Постановочная работа режиссера» и т. д. Однако неocenимую роль в учебном процессе призваны играть такие дисциплины как «Теория и история искусств», «История костюма», «Искусство сценографии», «История стилей», «Описание и анализ художественных произведений», «Музейное наследие» и др., основанные на точных данных, с использованием иконографических, изобразительных и других визуальных материалов и источников. Современная театральная критика опирается на целый ряд фундаментальных и прикладных дисциплин: искусствоведение, театроведение, литературоведение, культурология, философия, структуралистика, лингвистика, историковедение, вплоть до сценического дизайна и компьютерных технологий. Заметнее стал интерес к гуманитарным наукам – археологии, психологии, экологии, экономике, охватывающей широкий круг естественнонаучных и социальных проблем театра.

Мы же коснемся основных категорий зрелищного начала, воплощенных в памятниках художественной культуры, остановимся на некоторых моментах взаимоотношений между театром и зрелищем на современной сцене. Попутно коснемся динамического синтеза различных средств выразительно-изобразительной образности. Именно графика, живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство, архитектура – искусства, умеющие «схватить» само время, зафиксировать его для последующих поколений. Обучение синтетическому искусству, каким является балетный театр, требует от преподавателей широких знаний в различных отраслях и жанрах живописи, скульптуры, графики, фотографии, музыки, кинематографа и других с тем, чтобы эти знания и умения могли быть переданы ученикам. Так практика показала, что многие видные деятели хореографии владели смежными искусствами и даже профессионально проявили себя в том или ином виде художественного творчества: А. Горский, М. Фокин, А. Павлова, В. Нижинский, Н. Легат, С. Легат, С. Федорова, А. Радунский, К. Голейзовский, Ю. Жданов, Ю. Кондратов, В. Бурмейстер, О. Виноградов и др. Уже не говоря о том, какое значение приобретают специальные перечисленные вузовские курсы в студенче-

ском познании, открывающие новые ориентиры, новые перспективы и направления работы будущих деятелей театра. Изучение искусствоведческих курсов должно быть направлено на несколько уровней: видовой, жанровый, стилистический, аналитический, музейно-практический.

Искусство балетного театра столь же сложно и широко как и всякий другой вид художественной деятельности человека: живопись, скульптура, архитектура, кинематограф, литература, музыка. Скажем больше, театр как бы объединяет в себе отдельные свойства всех искусств. В самом деле, он широко пользуется звуковыми свойствами слова, он в состоянии вызвать в нашем воображении живые картины и образы, он воспроизводит поступки людей, их мысли и чувства. Существуют языковые связи балета и пластических искусств. Пластика – наиболее подвижная система выражения смыслов. В пластическую форму облекается силуэтный рисунок объемов, конструктивно-пространственная структура, получают свое пластическое выражение нюансы ритма и гармонии соотношений. Сложные художественные ассоциации рождаются под воздействием пластического начала. Емкое высказывание К.А. Скальковского в одном из рукописных источников, посвященных балету, его истории и месту в ряду изящных искусств, выражает все сказанное: «В танцах Тальони преобладали пластическая грация, целомудрие, плавность, обаятельная легкость и прозрачность, короче, живопись и скульптура» [2, с. 90].

Исполнительское искусство И. Рубинштейн несло на себе явную печать графической интерпретации пластического образа, а в поэтике хореографии А. Горского постоянно присутствовала живописная концепция: он мыслил скорее не как художник-график, а живописец-колорист, для которого проблема цвета являлась решающей. Бесспорно то, что из всех видов изобразительных искусств скульптура имеет особенно большое сходство с балетом. Не случайно классический танец нашел многообразное воплощение в пластике. Балетмейстер Р. Захаров, говоря о балетмейстере-скульпторе в книге «Сочинение танца», отметил: «Между творчеством скульптора и балетмейстера много общего. Оба создают пластические образы в виде прекрасных, выразительных форм. Разница в том, что скульптор пользуется для воплощения своей идеи безжизненным материалом – глиной, мрамором, бронзой – и его произведение, запечатлев какой-либо миг в жизни человека, остается вечно неподвижным, а балетмейстер работает с живым человеком, движущимся в непрерывном чередовании скульптурных форм, способных выразить любые чувства и мысли» [1, с. 96].

Между декоративно-прикладным искусством, архитектурой и танцем так же можно провести синхронные аналогии. Принцип декоративности необычайно силен в балете. Хореография основана на том, что характер-

но: выразительные мотивы организуются по законам ритма и симметрии, орнаментального узора, декоративного целого. Здесь, как правило, нужна такая же как в декоративно-прикладном искусстве обобщенность формы, четкость ритмики (тканей, костюмов, бутафории), часто повышенная звучность колористической гаммы, основанная на контрасте цветосилы и тональности. Эти качества, направленные на максимальное выявление образного содержания спектакля, имеет в своей основе декоративное начало.

Стилизация, как намеренная имитация художественного стиля, была особенно характерна для балетов М. Фокина в оформлении Л. Бакста. Мотивы искусной стилизации под Древний Египет («Египетские ночи» А. Аренского), под Древний Восток («Шехеразада» Н.А. Римского-Корсакова), под античность («Нарцисс» Н. Черепнина, «Послеполуденный отдых Фавна» К. Дебюсси) отразились в художественной ткани спектаклей, созданных этим содружеством. Критика много писала о скульптурно-пластической организации этих работ, об изощренности изобразительного решения, и вообще об удивительной декоративной их красоте.

Что касается архитектуры, то хореографический образ не может существовать без структуры, без найденного придуманного конструктивного принципа, определяющего пульс всей постановки. Кордебалетные массы, разнообразно формирующиеся в ходе спектакля, так же образуют пространственную среду и обладают своего рода тектоникой. С.Я. Ремез заметил: «Режиссура – искусство строительное» [3, с. 103].

Найти тектонический принцип построения спектакля – увлекательная для хореографа задача. Способы архитектурно-тектонического мышления и образного выражения можно свести к двум обобщенным вариантам художественного освоения конструкции танцевальных масс. Таким образом, приведенные некоторые параллели на видовом уровне показывают неисчерпаемые возможности для будущих постановщиков-хореографов, указывают на ценность знаний студентов в сфере изобразительно-выразительных искусств, так как развивает умение работать, служат действенным средством формирования их творческих способностей, пластического мышления. Поэтому так важно использование на лекциях слайдпроектора, эпидиоскопа, мультимедийных систем, что позволяет студентам рассматривать содержание демонстрируемого кадра, расположение в нем составных частей, элементов, определить характер рисунка, конструктивного и пространственного решения, особенности зрительного образа в художественном произведении. Взаимосвязи пластических искусств, прежде всего графики и живописи, дают возможность рассматривать и с тематической, то есть жанровой точки зрения, акцентировать

внимание на сюжетах, что приводит к активизации зрительского восприятия, а ведь это и является важной задачей режиссера-художника. Балет по своей изобразительной природе во многом близкий пространственным искусствам, приближается к ним и принципами построения ситуативного ряда. В основе балетного сюжетосложения так же лежат относительно самостоятельные картины, однако последовательность восприятия этих картин в балете сказывается неизмеримо важнее, нежели в изобразительных искусствах.

Хореография – искусство, свободно оперирующее изобразительным началом, временем и пространством, способное рассказывать об истории и современности с достаточной степенью достоверности. Ведь эти свойства есть у графики, живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, архитектуры, фотографии, кинематографа, причем информационные и учебные функции у них более мобильны, гибки и массивны. Изучение жанровой системы изобразительных искусств: религиозно-мифологического, сказочно-былинного, исторического, батального, бытового, портретного, пейзажного, натюрмортного и анималистического, а так же проявление ее в произведениях великих мастеров содержит возможности психологического воздействия создаваемого образа на зрителя, открывают условия при которых эти возможности становится активным средством формирования мировоззрения будущих хореографов. Главным средством этих условий является непосредственность чувственного восприятия художественной формы.

Ведь именно глубина и сила эмоциональных впечатлений при встрече с избранной тематикой, героями способствует наиболее острому осознанию идейной концепции спектакля и тем самым эффективно воздействует на мировоззрение зрителей. Кроме того, как в зрительных постановках, так и в кратковременных хореографических этюдах, в работе по памяти и по представлению развиваются такие качества, как наблюдательность, зрительная память, способность видеть в окружающей жизни интересные с точки зрения воссоздания на сцене темы и сюжеты. И здесь следует раздвинуть рамки проблематики хореографических жанров. Ведь помимо конкретных, построенных на классических либретто, часто узко стилизованных решений, есть иные интересные и оригинальные тематические проблемы, которые могли бы стать объектом хореографического воплощения.

Идейно-художественное звучание хореографического произведения резко снизится, если аудитория будет воспринимать его на уровне сюжета, не умея почувствовать особенности его драматургии, режиссерского видения, актерского исполнения, не понимая, что содержится во втором, третьем, четвертом слоях.

О влиянии стилистических принципов на балетный театр, вряд ли стоит говорить – они абсолютно очевидны. Основной арсенал выразительных средств и изобразительных приемов хореографическое искусство заимствовало у живописи и архитектуры, который образно проявился в сценографии и постановочных балетмейстерских решениях: античность, готика, ренессанс, барокко, рококо, классицизм, ампи́р, модерн, конструктивизм. Эти избранные большие стили можно проследить в истории балета на протяжении эпох. Нет никакой практической разницы в методике и формах творческой работы художника и хореографа. Однако, стоит оговориться: хореограф балетного театра всегда должен помнить, что в спектакле надо использовать больше изобразительных средств для достижения определенного эмоционального эффекта, чем это потребовалось бы для достижения аналогичного эффекта на плоскости живописного полотна. Это подтверждает мысль о «разности» эмоциональных потенциалов этих искусств. Стиль на этом уровне обнаруживает свою связь с методом, поэтому знание стилевых периодов, их отличительные особенности поможет лучше ориентироваться студентам в будущих решениях на сцене. Основное значение здесь приобретает структурированное изложение концептуальных основ исторических и современных стилей посредством схем, которые могут дать содержательную характеристику искусствоведческих знаний (теории, идеи, воззрения, концепции). Изучение учебного материала посредством схем, определений, таблиц придаст ему наглядность и способствует лучшему усвоению студентами сложных вопросов в теоретических курсах.

Помимо стилистического уровня изучения памятников искусства большое значение в театральных Вузах приобретает искусствоведческая критика, теснейшим образом связанная с театроведением (и не только на театроведческой специализации), но и режиссерской, актерской, исполнительской и т. д. Этот уровень сводится не только к анализу исторических и современных процессов и произведений искусства, основываясь на монографиях, книгах, альбомах, но и к более глубокому изучению на основе статей материалов научных сборников и периодической печати.

Здесь важна роль выразительных средств пластических искусств, основные законы, правила, приемы и средства композиции, участвующие в создании художественного образа. Необходимо приводить примеры композиционного анализа произведений крупнейших мастеров живописи, скульптуры, архитектуры, где показано, как общие закономерности реалистических и абстрактных композиций – композиционный центр, симметрия и асимметрия, ритм, нюанс, контраст, равновесие, масштабность и т. д., используются художниками для выражения замыслов. Знания эти будут полезны студентам в будущей постановочной, педагогической и хореографической работе.

Наконец, в активе искусствovedения есть еще один из важных подходов, способствующих становлению художника-хореографа, развитию в нем многообразных способностей будущего творца и сознательное усвоение им «обобщенного» способа работы над ролью (или спектаклем) – это учебная музейная практика, которая должна занять свое достойное место в искусствovedческих курсах. Музей воспринимается как исторически сложившийся комплекс, и его залы, наполненные чувством таинственной старины, кажутся воплощением всего прекрасного. Живописные полотна, графические листы и статуи, предметы декоративно-прикладного искусства, собранные на протяжении эпох, существенно дополняют и углубляют самые серьезные познания по истории зарубежного и отечественного искусства, могут рассказать много нового о творчестве выдающихся мастеров. Здесь важен не только обзор постоянных экспозиций музеев, рассчитанный на широкого зрителя, но и посещение сменяемых выставок и коллекций, которые помогут студентам систематизировать свои знания об искусстве, обратить внимание на какие-либо не замеченные ранее памятники, что-то добавить к уже знакомому, позволяет испытать эстетическую радость от встреч с оригиналами. В этой связи существенно дополнить, что памятники изобразительного искусства, благодаря тому что они предметны, заключают в себе ценные источники изучения танца и других видов театра (речь идет о театральной иконографии), ведь наука оперирует многими методами в изучении мира и познания действительности, в том числе и искусства. Это и интроспекция, и объективные исследования наблюдений, и умозаключения и т. д.

Итак, конечной целью комплексного изучения искусствovedческих курсов специализаций «Хореографическое искусство» и «Театральное искусство» должно быть не только освещение отдельных сторон, связей и компонентов этого сложного процесса, но и их органическое и функциональное соединение в единую целостную систему. Современный преподавательский и научный уровень должен давать тот необходимый модуль, который повышает коэффициент духовной, творческой и научной «комфортности» творческого Вуза.

## Литература

1. *Захаров Р.* Сочинение танца. Страницы Педагогического опыта. – М., 1983.
2. *Новерр Ж.Ж.* Письма о танце. – Л., 1972.
3. *Ремез С.Я.* Мизансцена и сценическое действие. – М., 1982.

## ОБ ОДНОЙ ИЗ ВОЗМОЖНЫХ ПЕРСПЕКТИВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее время много говорится о процессах глобализации. Для этого есть все основания – достаточно взглянуть на происходящее в экуменическом движении христианства, в области информационных технологий, всемирных коммуникаций, социально-политических и экономических связей и т. д. К сожалению, интеграционная доминанта вовсе не столь активно заявляет о себе в сфере художественного образования – как специального, так и во всей системе вузовской подготовки.

Одна из давно сложившихся у нас и чрезвычайно устоявшихся особенностей эстетического воспитания состоит в раздельном преподнесении материала. Есть отечественное искусство и есть искусство зарубежное, и между ними обычно воздвигается незримая, однако почти непреодолимая стена. Одно из следствий существования этой «берлинской стены» состоит в том, что выпускники наших школ, гимназий, лицеев, училищ, колледжей и вузов нередко не способны соотнести явления, единые по своей хронологии и внутренней сути, но разнолежащие территориально. И почти весь секрет данного «оптического обмана» кроется в том, что в начале изолированно изучается зарубежное искусство, а затем отечественное, или наоборот. Так что в России, например, зачастую даже вполне грамотные люди не могут представить, что, в области музыки, например, Глинка и Даргомыжский были современниками Шумана, Шопена и Берлиоза.

Сам собой напрашивается вывод: чтобы преодолеть столь расхожую абберацию, достаточно свести воедино изучение всего материала, снимая этногеографические барьеры и перегородки. Однако на самом деле, помимо заведомой инерции традиционных взглядов, на пути осуществления подобной идеи возникают разного рода серьезные препятствия.

Одно из них состоит в том, что на фоне протекающей ныне битвы «глобалистов» и «антиглобалистов» главным контраргументом может быть выдвинута претензия в ослаблении внимания к такому драгоценному компоненту художественной реальности, каким является национально-неповторимое и самобытное в облике того или иного феномена культуры. Но ведь в том-то и дело, что подлинное осмысление мирового художественного наследия ни в коем случае не игнорирует региональные черты и приоритеты и не нивелирует их, а напротив – ярко высвечивает подобные моменты через сопоставление облика составляющих его компонентов, наглядно выявляя локальный колорит и преломление специфики конкретного менталитета в искусстве того или иного народа. И речь может идти только о гибкой диалектике взаимодействия интернационального макро-

космоса и входящих в его состав национальных миров, что должно сопровождаться безусловно корректным и глубоко уважительным отношением к любому из них.

Кстати, и национально-патриотический акцент будет несомненно эффективнее подан как раз на путях сопоставления достижений отечественной и зарубежной культуры. Допустим, если опять-таки взять Россию, одно дело, когда говорится о высоком расцвете ее музыки, начиная с середины XIX века, как о чем-то самоценном и самодостаточном. И совсем другое дело, когда выстраивается определенный баланс, в ходе анализа которого выясняется, что сделанное композиторами нашей страны выровнялось к тому времени с лучшим на Западе, а Чайковский является центральной фигурой музыкального искусства второй половины XIX века, и более того – в XX столетии именно русская музыка, представленная прежде всего именами Стравинского, Прокофьева, Шостаковича оказалась бесспорно ведущей, а после смерти Шостаковича лидером мирового музыкального процесса стал Шнитке.

И коль уж было затронут музыкальное искусство, сразу же следует заметить, что, пожалуй, главная трудность в обновлении образовательного дела заключается в нынешнем состоянии педагогических кадров – от рядового учителя музыки до профессора музыкального вуза. Являясь естественными «продуктами» давно утвердившейся системы, они в собственной практике тиражируют ее нормы и догматы, оказываясь достаточно «узкими специалистами». И если думать об изменении системы, то начинать нужно с сакраментального лозунга «Кадры решают все». В максимуме можно мечтать об универсалах, владеющих всем материалом и способных «единолично» обеспечить преподавание художественной культуры в ее полном объеме. В минимуме же это могут быть педагоги, специализирующиеся в рамках определенной эпохи – естественно, с охватом основных явлений как отечественного, так и зарубежного искусства.

Наиболее эффективным способом организации образовательного процесса видится подача учебного материала по эпохам. В этом случае обучающийся реконструирует для себя целостную панораму поэтапной эволюции человечества, предстающей в призме развивающейся художественной материи. Добиваясь органичного сопряжения национального и интернационального, отечественного и зарубежного, мы могли бы способствовать формированию всесторонне образованного гуманитария, достаточно свободно ориентирующегося в пространстве мировой культуры.

Что побуждает все активнее вводить круг эстетических знаний на различных ступенях образования? Во-первых, понятие образованности совершенно немислимо вне освоения хотя бы минимальной суммы сведений по части основных видов искусства. И, во-вторых, контакт с миром худо-

жественных образов вносит свои неповторимые аспекты в тот многогранный синтез, который в обиходе именуется интересом и вкусом к жизни. Общеизвестно также, что приобщение к богатствам художественной культуры делает наши чувства более тонкими и чуткими, а их спектр более насыщенным и разветвленным. Кроме того, специальные исследования показали, что развитие техногенной эры нуждается в «подпитке» со стороны искусства, так как помогает преодолевать неизбежную гипертрофию и даже ущербность урбанизированного интеллекта благодаря воздействию характерных для художественного творчества импульсов ассоциативного мышления, раскованной фантазии, элементов парадоксальности и непредсказуемости.

Формирование обновленного миропонимания, осуществляемое при участии эстетического воспитания, естественно начинать прямо со школьной скамьи. Этим в той или иной степени как раз и призван заниматься базовый предмет «Мировая художественная культура», который с 1980-х годов начали вводить в нашей стране на уровне общего и специального среднего образования. Предмет этот находится пока что в самой начальной стадии своего становления, поэтому еще предстоит приложить массу усилий по его совершенствованию. Но сам по себе факт введения подобного курса говорит о безусловном сдвиге в осознании значимости идеи комплексного, целостного подхода к явлениям искусства.

Ныне, в связи с процессами гуманитаризации современного образования, на повестке дня встает вопрос введения данного предмета и в вузах России. Преподавание в два этапа подразумевает преимущественно ознакомительное и описательное освоение материала в учебных заведениях среднего звена (школа, гимназия, лицей, колледж) и проблемно-обобщающее его осмысление в вузовских программах. Само собой разумеется, что данный материал варьируется в зависимости от возрастного состава соответствующего контингента, с учетом доступности и возможностей более или менее адекватного восприятия.

Независимо от всего этого, наиболее предпочтительным видится именно комплексное изучение всех видов художественного творчества (литература, изобразительное искусство и архитектура, музыка, театр, а в XX веке и кино). Причем объединяющей основой такого изучения могут и должны служить содержательные, идейно-смысловые аспекты и общестилевые тенденции. Смыслообразующий компонент, если он положен во главу угла, очень эффективен не только с точки зрения своей функции объединяющего стержня, но и в плане наибольшей коммуникативности для аудитории любой степени эрудированности.

Преподавание мировой художественной культуры может опираться на знания, полученные учащимися и студентами в ходе раздельного изучения

таких предметов, как литература, изобразительное искусство, музыка и т. д., но в идеале видится укрупненный целостный курс, вбирающий в себя все отдельные дисциплины. При этом следует иметь в виду то, что в данном случае не ставится задача приобретения специальных знаний по всем разделам художественного творчества – важнее составить себе целостное представление о наиболее существенном в общей панораме художественного наследия человечества. Главное – заложить фундамент знаний и методологическую базу, предполагая, что остальное, включая всевозможные лакуны, каждый может при желании заполнить для себя путем индивидуального самообразования.

Если же говорить о законченной системе взаимодействия курса мировой художественной культуры с предметами специального филологического или какого-либо художественного цикла, то всеобъемлющее решение представляется следующим (в данном случае имеется в виду вузовское образование, когда появляется возможность опереться на определенные накопления по многим направлениям гуманитарного знания). Обучение осуществляется на основе последовательного освоения крупных исторических периодов в их эволюционном движении из глубины веков до последнего времени. Освоение это ведется в комплексном рассмотрении всех необходимых составных частей художественной культуры, а в максимуме сюда подключаются и предметы общественного цикла – история, философия, эстетика и т. п.

В этом случае широкие панорамные обзоры состояния художественной культуры данного исторического периода сочетаются с детальным рассмотрением того, что обычно изучается в традиционных филологических или художественных дисциплинах. Принцип синхронного обучения позволяет добиться четкой ориентации среди фактов и явлений «своего» вида искусства в их соотношении с общехудожественным контекстом. Ведь сплошь и рядом приходится сталкиваться с тем, что выпускники филологических и художественных факультетов зачастую не способны соотнести знания в избранной ими профессиональной сфере с тем, что происходило в других видах искусства, поскольку эти явления существуют для них как бы в автономных, непересекающихся плоскостях.

На пути внедрения предлагаемой формы обучения немало трудностей, но они перекрываются эффективностью и безусловными достоинствами охвата художественной культуры в целом. Впечатляющее многообразие материала, красочный спектр всевозможных творческих проявлений, обилие взаимодополняющих контрастов – вот что дает «соучастие» различных видов искусства в его интернациональном срезе. Дополнительное воздействие возникает в том случае, если история искусства соприкасается с его философией, способной перерасти в «философию жизни», несущую в

себе массу поучительного, извлекаемого из онтологического опыта предшествующих времен – опыта, закрепленного в произведениях искусства.

Подведем некоторые итоги. Основная мысль этих заметок сводится к тому, чтобы мировая художественная культура исследовалась и подавалась именно как мировая. То есть единым потоком, с преодолением национальных барьеров и в целостном охвате всех видов искусства, в том числе минуя привычную рубрикацию по индивидуальным стилям и отдельным жанрам. Помимо всего прочего, такое панорамирование всеобщей истории искусств позволяет отбирать в «кладовой мира» самое ценное и значительное и тем самым погружаться в ауру высшей художественности.

Суммарное освоение созданного творцами искусства в формах системно выстроенной ретроспективы художественного творчества способно весомо обогатить внутренний мир человека, приблизить его к идеалу всесторонне развитой личности. Несомненная актуальность рассмотренного выше подхода определяется также стремлением через универсально-интегрирующее видение мирового художественного процесса стимулировать стремление к познанию и осознанию всеобщих тенденций и закономерностей развития земной цивилизации. Иными словами, позволяет посредством формирования целостного, всеобъемлющего взгляда на мировую культуру развивать способность индивида мыслить и чувствовать глобально, как того требует перспектива прогресса человечества на его выходе в III тысячелетие. Конкретным опытом реализации высказанных идей является издание: Демченко А. И. Мировая художественная культура как системное целое. – М.: Высшая школа, 2010.

**В. К. Седов**

## **О МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Проблемы музыкального образования сейчас обсуждаются повсеместно, в связи с грозящей реформой образования вообще. Одной фразой я бы охарактеризовал проблему как необходимость четко и вместе с тем гибко определить, что в нашей российской системе образования ценно, что обеспечивает фундаментальные успехи воспитанников, а что действительно нуждается в корректировке или коренном реформировании. Однако столь общая формулировка требует уточнения, конкретизации и детализации, чтобы приобрести деловой, а не схоластический характер. Здесь, в кратком выступлении, возможно лишь наметить контуры проблемы, безусловно заслуживающей пристального внимания.

Очень интересно парадоксальное утверждение А. Лурия: величие ученого определяется тем, насколько он своим открытием задержал развитие своей науки [1, с. 19]. Речь о революции, произведенной в европейском образовании Я.А. Коменским, обосновавшим важность наглядности в обучении (вплоть до театрализации сцен из Священного писания) для облегчения усвоения знаний и упрочнения их [6, с. 64–5] и *необходимость* стандарта в образовании [6, с. 295]. Эпоха Коменского – эпоха перехода от средневекового кустарного ремесленничества к массовому промышленному производству, требующему большого количества работников, владеющих естествознанием и способных осуществить новые технологические процессы.

Теперь назревает необходимость новой революции. В меняющихся жизненных условиях решающее значение приобретает *системное мышление*, без которого человек уже не в состоянии ориентироваться в усложнившемся мире.

Вместе с тем, поскольку моя педагогическая работа заставила меня заняться историей, я обнаружил, что даже у Коменского в XVII веке есть ростки системности, для которых тогда еще не созрела почва. Да и поныне далеко не все, провозглашенное Коменским, нашло свое полноценное воплощение.

Видимо, в этом же направлении мыслил А.С. Пушкин: «вдохновение есть расположение души к живейшему принятию впечатлений и соображению понятий, следственно и объяснению оных. Вдохновение нужно в геометрии, как и в поэзии». [12, с. 18]. Эту мысль поясняет и развивает Г. Нейгауз: «тот, кто *только* переживает искусство, остается навсегда лишь любителем, кто только размышляет о нем, будет исследователем-музыковедом; исполнителю необходим синтез тезы и антитезы: живейшего восприятия и соображения» [10, с. 197].

Переводя общую задачу в конкретное русло собственно музыкального образования<sup>1</sup>, можно выделить некоторые аспекты, представляющиеся существенными.

Прежде всего встает проблема профессионализма. К сожалению, зачастую оно понимается практической педагогикой слишком узко. В нашем обучении музыкальной деятельности это выражается в перекосе стержневого понимания целей обучения и критериев качества педагогической работы в сторону сиюминутного «качества выучки» произведения.

---

<sup>1</sup> Естественно, многие примеры связаны с моей специализацией – историей исполнительства и методики обучения игре на струнных инструментах. Но это вовсе не исключает общности проблематики с другими областями музыкальной деятельности.

По сути та урочная система обучения, которая заложена Коменским, требует от педагога «предъявить товар лицом» в срок, предписанный стандартным учебным планом (общим для всех) – на экзамене или зачете, контрольном уроке или академическом вечере. Между тем процесс развития данного конкретного ребенка может по стадиям не совпадать с периодизацией учебного плана. Результат – механическое понимание самого процесса обучения. К примеру, подчас педагог по специальности считает, что занятия в камерном ансамбле отрывают время от занятий по специальности, а педагог камерного ансамбля назначает репетицию во время лекции по гармонии или истории музыки. В таких случаях происходит подмена цели средством.

В самом деле, для преподавателя любой дисциплины его дисциплина есть главная цель учебного процесса, остальное – «предметы», отвлекающие, отнимающие время от главного: подготовки ученика или студента к сдаче экзамена по своей дисциплине. Для дисциплины «специальность» – это исполнение некоторой программы. Иными словами, педагог учит играть *конкретное произведение*.

Задача же должна стоять иначе: *научить играть*, то есть владеть звукоизвлечением, включая всю палитру динамических нюансов, тембровых оттенков, артикуляционных и штриховых вариантов, а со стороны левой руки, как принято говорить, владеть грифом (для пианистов – владеть клавиатурой). Добавим к этому понимание стиля, ансамблевую чуткость, учет слушательского восприятия и т. д.

Между прочим, эта задача уже тоже с очень длинной «бородой». Ее с блеском решил более двух столетий назад Вольфганг Моцарт, который в письме матери к отцу из Мангейма семнадцатого января 1778 года приписал: «в чем состоит искусство чтения *Prima vista* (с листа – *im.*)? А вот в чем: играть пьесу в правильном темпе, как это указано. Выигрывать все ноты, форшлаги и etc. с должным выражением и *gusto* (вкусом – *im.*), как написано, чтобы казалось, что тот, кто играет, сам сочинил это» [9, с. 79–80]. И это говорится именно о чтении *с листа*! (Впрочем, известно, что в действительности Моцарт реально мог это делать).

Иными словами, музыкант-практик должен с первого взгляда на незнакомое произведение определить темп, характер звучания и требуемую автором динамику, артикуляцию, обобщая – выразительность. Вдобавок нужно *знать* «расшифровку» всевозможных условностей орнаментики, ритмической записи, которая вообще всегда условна, но условностей тогда было значительно больше, чем сейчас. А сейчас, когда музыка прошла еще много этапов, художественных направлений, нужно знать особенности *всех* прошедших эпох и национальных школ, включая непосредственно современность, то есть знать, что делается в музыкальном мире сегодня.

Собственно, тем и отличается профессионал от дилетанта. Любитель может выучить что-то одно, даже очень трудное. Я помню в 60-е годы радиопередачу об одном пианисте-любителе из Ялты, выучившем Прелюдию *cis-moll* (ор. 3 № 2) Рахманинова, в которой дали даже запись его исполнения, вполне приличного. Профессионал же обязан играть любую музыку, которая окажется перед ним. К слову сказать, известно, что Д. Ф. Ойстрах и Д. Д. Шостакович переиграли все скрипичные сонаты, которые были в доме Ойстраха.

Музыкант-теоретик не менее того нуждается в широком кругозоре: ему надо все художественное содержание, заложенное в нотном тексте, *услышать* внутренним слухом, вообразить максимально возможное количество конкретных его интерпретаций.

Музыкант-педагог должен все это передать ученикам, раскрыть перед ними необъятное богатство открывающегося перед ними музыкального мира, привить потребность к пытливому осмыслению многообразного моря звуков, увлечь стремлением к яркому и полноценному его воплощению перед слушателями, и это – задача современного музыкального образования.

Тут всплывает еще один существеннейший аспект проблемы профессионализма – то, что принято называть *школой*. Истинный профессионализм сочетает в себе целый комплекс качеств, в первую очередь, уверенность в своем *умении* делать свое дело. Затем необходима готовность к неожиданностям: мастера отличает умение без потерь выходить из «нештатных» ситуаций.

Далее, мастер владеет тончайшими оттенками, неуловимыми для постороннего глаза или уха мельчайшими деталями. Иными словами, мастерство тем выше, чем меньшими величинами мастер в состоянии оперировать.

Очень метко об этом сказал Л. Толстой: «поправляя этюд ученика, Брюллов в нескольких местах чуть тронул его, и плохой, мертвый этюд вдруг ожил. “Вот, *чуть-чуть* тронули, и все изменилось”, сказал один из учеников. “Искусство начинается там, где начинается *чуть-чуть*”, сказал Брюллов, выразив этими словами самую характерную черту искусства» [13, с. 143–144]. Продолжая, Толстой проявляет редкую пронизательность в характеристике музыкального исполнительства: «замечание это верно для всех искусств, но справедливость его особенно заметна на исполнении музыки. Для того, чтобы музыкальное исполнение было художественно, было искусством, то есть производило заражение, нужно соблюдение трех главных условий (кроме этих условий, есть еще много условий для музыкального совершенства: нужно, чтобы переход от одного звука к другому был отрывистый или слитный, чтобы звук равномерно усиливался или

ослаблялся, чтобы он сочетался с таким, а не другим звуком, чтобы звук имел тот, а не другой тембр, и еще многое другое). Но возьмем три главных условия – высоту, время и силу звука. Музыкальное исполнение только тогда есть искусство и тогда заражает, когда звук будет не выше, не ниже того, который должен быть, то есть будет взята та бесконечно малая середина той ноты, которая требуется, и когда протянута будет эта нота ровно столько, сколько нужно, и когда сила звука будет ни сильнее, ни слабее того, что нужно. Малейшее отступление в высоте звука в ту или другую сторону, малейшее увеличение или уменьшение времени и малейшее усиление или ослабление звука против того, что требуется, уничтожает совершенство исполнения и вследствие того заразительность произведения. Так что то заражение искусством музыки, которое, кажется, так просто и легко вызывается, мы получаем только тогда, когда исполняющий находит те бесконечно малые моменты, которые требуются для совершенства музыки» [7, с. 143–144].

Можно понять огорчение Толстого, с которым он характеризует современные ему профессиональные школы в области искусств – консерватории, академии живописи и т. п. («школы могут научить тому, что нужно для того, чтобы делать нечто похожее на искусство, но никак не искусству... Приучение же людей к тому, что похоже на искусство, отучает их от понимания настоящего искусства. От этого-то происходит то, что нет людей более тупых к искусству, как те, которые прошли профессиональные школы искусства и сделали в них наибольшие успехи» [7, с. 144–145]).

К сожалению, подобным образом характеризуются и многие выпускники современных музыкальных школ и даже вузов. Немалую роль в этом играет все еще не изжитые натаскивание и зубрежка. Так, известно наблюдение над чувством ритма, которое по статистике в наибольшей мере свойственно музыкантам уровня победителей лучших конкурсов и детям, не учившимся в музыкальной школе. Ухудшение восприятия и воспроизведения ритма вызывается механическим отстукиванием такта педагогами и пресловутым «раз-и-два-и», вместо собственно музыкального воспитания.

Однако в разные времена были музыканты-педагоги, стремившиеся и умевшие воспитывать и развивать слух учеников. Л. Баренбойм [2] описал, как Ф. М. Блуменфельд развивал слух у *пианистов*, хотя распространено представление, что если строй рояля задан пианисту, то для него тонкость слуха не так важна, как для скрипача или виолончелиста, у которых на грифе нет даже ладов. И вроде бы рояль не предоставляет возможностей для слухового совершенствования. И тем не менее Блуменфельд нашел такие возможности в *тембре*, призывая учеников услышать и воспроизвести на рояле трубы, валторны, кларнеты, скрипки и т. п.

Об интереснейшей творческой методике развития слуха рассказывает Г.И. Шатковский. Он приводит множество удивительных примеров – плодов детского творчества, причем не только из центральных городов, но и из Калинина (теперь Тверь), Перми, Куйбышева (ныне Самара), Магнитогорска... Однако буквально с болью он пишет в предисловии: «мне казалось, что стоит дать педагогам систему и методику развития слуха в их органическом сочетании, как дела в этой области пойдут успешно. Однако через определенное время приезжая в те же города повторно, я с удивлением замечал ту же картину, что и раньше: дети по-прежнему не слышат» [14, с. 3].

Впрочем, буквально то же мы можем прочесть в самом начале XX века во 2-м издании книги С. М. Майкапара, который отмечал: «состояние педагогики в деле развития музыкального слуха за 14 лет, прошедших со времени выхода в свет 1-го издания (1900) нисколько не изменилось, почему полемическая часть книги осталась в полной силе и для настоящего времени» [7, VIII].

А еще полутора столетиями раньше подобную картину можно наблюдать у Л. Моцарта, который в § 11 главы 3 раздела 1 своей «Основательной скрипичной школы» (1756) [16, с. 39–40] предлагает для уточнения записи пунктирного ритма ввести вторую точку после четверти, чтобы последняя нота выглядела шестнадцатой, а не восьмой, как принято было писать все предшествовавшее время (*подразумевая* после одной точки и шестнадцатую, и даже тридцать вторую [8, с. 100]). Однако в третьем, дополненном, издании (1787) этот параграф повторен абсолютно идентично, 1:1 [17, с. 39–40]. Иными словами, ничего не изменилось за более чем 30 лет! И становится очевидно: как же медленно и трудно происходят изменения в психологии педагогов! Но, оказывается, не только педагогов.

Продолжив цитату из Шатковского, читаем: «Возникла мысль: система виновата. Но тут же зарождалось и сомнение: если бы дело было только в системе, то при всем старании успехов бы не было ни у кого. А между тем и у меня, и у коллег, работающих по аналогичной системе, дети слышат <...>. Вероятно, причин здесь немало. Одна из них в том, что многие родители и даже педагоги полагают: не всем дано слышать. Я же убедился в обратном, работая не только в музыкальных учебных заведениях, где есть отбор детей по способностям, но и в общеобразовательных школах, ... в детских садах... – там, где нет никакого отбора детей по музыкальным данным. Многолетний опыт показывает: все дети могут слышать, так же как все они могут читать и писать. (... были времена, когда люди тоже искренне заблуждались, полагая, что читать и писать могут не все, а лишь наиболее способные...). Другая причина состоит в том, что педагоги нередко подходят к вопросам развития слуха только с чисто музыкальной

стороны, помимо воли нарушая при этом методические принципы как общей, так и частной педагогики. <...>. Считается, что главное – те или иные технические приемы развития слуха, все же остальное – необязательная роскошь. Но в педагогике никакие, хотя бы даже и сверхгениальные, приемы сами по себе не срабатывают, если они не опираются на важнейшие принципы методики и *системы*» (курсив мой – В.С.) [14, с. 3–4].

Мой коллега по колледжу при консерватории (духовик) рассказывает, что его собственные питомцы, с которыми он занимается с младенчества, к уровню колледжа подходят во всеоружии профессиональных знаний. Поступающие же в колледж из других школ, пусть и умеют извлекать из инструмента качественные звуки и исполняют требуемую программу, не имеют понятия о терминологии, применяемой в музыкальных текстах, о нюансировке, темпах и т. п. Вот еще наглядное подтверждение справедливости слов Шатковского.

Мало того. Этот же педагог сокрушается, что он вынужден давать ученикам теоретический материал, который они должны были бы получить на уроках теоретического цикла. Получается, что курсы сольфеджио и элементарной теории (а позже – гармонии, полифонии и т. д.) ведутся как самоцель, «вещь в себе», а не служат музыкальному, профессиональному развитию, росту музыканта. Даже в чисто «технологическом» отношении скрипачам естественно на первом же месяце знакомства с инструментом играть в тональностях с двумя и тремя диэзами. Пианистам Шопен, руководствуясь анатомией, и вовсе *начинал* ставить руку на клавиатуру так, чтобы средние (2–3–4) пальцы оказывались на черных клавишах, то есть с тональности Си мажор, в которой пять диэзов. По сольфеджио же до третьего и тем более пятого знака доходят значительно позднее. Трудно понять мотивы составителей теоретических программ для начального обучения.

В беседах с педагогами-практиками теоретических дисциплин выясняется также, что они воспринимают длительности абсолютно абстрактно, не отдавая себе отчета в существовании артикуляции, когда *живая*, а не абстрактная, нота *реально звучит* вовсе не обязательно все, отведенное ей метрической долей, время. И дело не только в том, что под точкой, обозначающей staccato, звучащая часть ноты занимает половину времени (вторая половина – пауза), а клинышек над или под нотой сокращает звучание еще в половину. И мало того, что в «звучащее» время нота может звучать неравносильно, существует такое понятие, как *филировка* звука (предложенное еще Гартини!). Зачастую композиторы пишут ноты значительно длиннее их реального звучания просто из зрительного «удобства», чтобы не загромождать паузами нотный стан. Это относится и к «барабанным» ритмическим фигурам типа *четверть–две восьмые*, или *восьмая–две шестна-*

*дцатые*, встречающихся и у Моцарта, и у Бетховена, Верди, Чайковского, Шостаковича (и многих других), в которых первая четверть или восьмая реально звучат в точности как последующие восьмые или шестнадцатые. Это относится и к слигванным через тактовую черту, завершающим фигурацию восьмым или четвертям после нескольких более коротких нот – эта заключительная нота реально должна звучать столько же (или даже короче), сколько предшествующие более короткие длительности. И таким случаям в нотной литературе несть числа.

Между тем во времена Коменского и двумя веками позже «каждый музыкант был “един в трех лицах”: и теоретик, и композитор, и исполнитель. Поэтому любой рядовой церковный органист, не говоря уже о великих – таких, как И. С. Бах, – мог с ходу симпровизировать музыку любого характера, на любую заданную тему» [14, с. 5]. При существующем же в нынешнем обучении разрыве смысловых связей предметов дети часто не понимают, для чего нужно рисовать таинственные пятнышки, кружочки и крючочки на нотных линейках. Но ведь и читать (тем более писать) словесные тексты дети начинают, уже умея *говорить*, уже зная язык. Нарушение системности обучения оказывается губительным, приводя к зубрежке.

Зубрежка, то есть механическое заучивание нотного или любого другого текста, как показывают исследования, задействует мозжечок, который отвечает за двигательные стереотипы. Поэтому единственное, что может сделать с информацией зазубривший, – просто ее воспроизвести. Смысла в этой информации для него нет, он проходит мимо. Более того, с началом развития науки стало понятно: чем больше человек заучивает наизусть, тем хуже он соображает. Об этом сказал еще Рене Декарт: «для того, чтобы совершенствовать ум, надо больше размышлять, чем заучивать».

Эмпирически, на собственном опыте и на опыте работы с учениками это чувствовали крупнейшие педагоги XX века. Так, Д. Ойстрах на вопрос, на какой стадии лучше учить произведение наизусть, с улыбкой ответил: «Если произведение еще не ваше, зачем его учить наизусть? А если произведение уже ваше, зачем учить его наизусть?» [4, с. 23]. Иными словами, в произведение нужно «вжиться», а не «выучивать» его.

Если ребенку рассказать, а еще лучше наглядно продемонстрировать в совместном музицировании, какова была музыкальная практика XVII–XVIII веков (поскольку этот период представлен в педагогическом репертуаре), то можно обнаружить: тогда еще не было музыкальной профессии – *солист*. «Только в 40-х гг. Ф. Лист первым дал сольный концерт, без участия других исполнителей» [15, с. 927]. До этого же времени, как правило, музыканты-струнники и духовики играли вместе с клавишным инструментом (по-итальянски *cembalo*, по-французски *clavecin*),

у которого сила звука не зависела от силы удара по клавишам. Исполнитель не мог усилить выразительность какого-либо звука средствами динамики. Из всех свойств звука в распоряжении «клавишника» оставался единственный фактор – время, продолжительность звука, то есть фактор агогический<sup>1</sup>.

Зная это, ребенок скорее сможет понять, почувствовать выразительное значение тонкой агогической жизни музыки. Многие педагоги, впрочем, склонны опасаться слишком рано предоставить свободу неокрепшему детскому уму, что может привести (и приводит порой!) к расхлябанности, отсебятине, произволу. От этого предостерегал Л. Моцарт [16, с. 20]. На это же обратил внимание И. А. Браудо, заметивший, что по отношению к клавесину и органу «фортепиано принадлежит к инструментам, с наибольшей силой реагирующим на всякое изменение физического усилия, проявленного исполнителем, и потому чуткость фортепианной клавиатуры представляет злейшую опасность, подстерегающую исполнителя» [3, с. 62]. Правда, «с наибольшей силой» здесь справедливо по отношению к другим клавишным. Струнные смычковые инструменты обладают не меньшей чуткостью, так что все последующее рассуждение Браудо полностью относится и к струнным: «фортепианную клавиатуру можно сравнить с хаотическим морем возможностей. Поведение исполнителя по отношению к этому морю хаоса должно быть весьма различным в разных случаях. Если говорить о педагогических принципах, то в одних случаях следует развивать у ученика доверчивость к этому потоку неожиданных возможностей, стараться научить его больше доверять своим бессознательным порывам. Такой толчок часто научает пианиста плавать в колеблющемся море фортепианных возможностей, или, как в таких случаях говорят, – петь на инструменте с той свободой, с какой поет человек... Иной же раз – наоборот – нужно всеми силами пытаться пробудить у ученика боязнь звукового коварства клавиатуры, необходимо пытаться научить его самоконтролю путем тренировки» [3, с. 62]. Так что мера свободы, «позволительной» ученику, должна определяться педагогом весьма тщательно, с учетом реального усвоения им фундаментальных положений «школы», дающей основу для истинной творческой свободы, а не произвола.

Помимо агогического фактора, совместная игра с клавишными инструментами способствует и выработке динамического ощущения звука. На рояле звук неизбежно затухает после удара молоточка по струне, на клавесине это происходит еще быстрее. И для органичного сочетания

---

<sup>1</sup> В еще большей степени это относится к органу, о чем убедительно сказано у И.А. Браудо [3, с. 79].

звук струнного инструмента должен тоже в определенной степени «отпускаться». Об этом специально предупреждал скрипачей Л. Моцарт. Но и современные педагоги применяют понятие «ансамблевый аккорд», я сам слышал это в консерватории в классе камерного ансамбля профессора К. Х. Аджемова.

Столь же малопродуктивно и натаскивание: подсказывание педагогом каждого движения, каждого нюанса или штриха в каждом такте вместо поиска *обобщенного* вариативного приема, дающего при видоизменении разные результаты. На этом ученик может выработать собственные представления о нужном для получения необходимого выразительного эффекта звучании, нюансе, штрихе; далее – о техническом его воплощении: силе нажима смычка на струну, степени остроты атаки и т. д., а затем и отработать требуемый навык.

Да и Л. Толстой сразу же дает «рецепт» правильной организации художественного образования: «Для того же, чтобы люди, рожденные художниками, могли узнать выработанные прежними художниками приемы различных родов искусств, должны существовать при всех начальных школах такие классы рисования и музыки – пения, пройдя которые всякий даровитый ученик мог бы, пользуясь существующими и доступными всем образцами, *самостоятельно* совершенствоваться в своем искусстве» (курсив мой – В.С.) [13, с. 145].

Вот это воспитание самостоятельности, пожалуй, и есть самое стержневое понятие современных требований к образованию, и в частности – музыкальному. Впрочем, об этом тоже известно уже давно, только это знание пробивается в практику очень медленно и трудно. Можно напомнить содержательную и продуктивную статью Л. Гуревича о воспитании аппликатурного мышления учеников-скрипачей, вышедшую четверть века назад. В связи с этой статьей есть любопытная коллизия. Гуревич вполне убедительно и аргументировано предлагает в случае исполнения на одной струне секстаккорда брать средний его тон не «традиционным» 3-м, а 2-м пальцем [5, с. 128–129]. Комментарий же составителя «опровергает» это предложение: «данное предложение автора требует проверки педагогическим экспериментом» [5, с. 129]. Между тем за 2 десятилетия до выхода этого сборника я учился в училище при консерватории (ныне колледж) в классе К. А. Байбурова, который применял аппликатурный прием, предлагаемый в статье Гуревича, как абсолютно несомненный, проверенный и надежный.

Замечу в скобках, что К. Байбуров остается для меня примером пытливого, творчески мыслящего педагога, который самостоятельно сделал

немало открытий<sup>1</sup>. Так, несмотря на «железный занавес», надолго закрывший отечественную культуру от развития исторической и педагогической мысли Европы, Байбуров сумел понять, что в барочную и классическую эпохи заботились о красоте скрипичного звука, который современная вибрация обогащает, но не заменяет! Его доклады по вопросам методики представляют и сейчас немалый интерес, в частности как пример того, что в нашей отечественной педагогике есть что сохранять и развивать.

Вокруг стержня самостоятельности группируются остальные факторы – широта кругозора, чувство стиля, исторической эпохи и т. д. Отсюда вытекают и требования к современному педагогу, который призван обеспечить требуемый умственный и технический уровень учащихся.

### Литература

1. *Асмолов А.* «Без визы блогосферы документ недействителен» // Новая газета, № 17, 16.02.2011. – С. 19.
2. *Баренбойм Л.* Музыкальное исполнительство и педагогика. – Л.: Музыка, 1974.
3. *Браудо И.* Об органной и клавирной музыке. – Л.: Музыка, 1976.
4. *Григорьев В.* Некоторые черты педагогической системы Д.Ф.Ойстраха. // Музыкальное исполнительство и педагогика. История и современность. Сб. статей. – М.: Музыка, 1991. – С. 5–34.
5. *Гуревич Л.* Воспитание аппликатурного мышления юного скрипача / Вопросы музыкальной педагогики, вып. 7 (ред. В. И. Руденко). – М.: Музыка, 1986. – С. 123–135.
6. *Коменский Я.* Автобиография; Великая дидактика. / Избр. пед. соч., т. I. – М., 1982.
7. *Майкапар С.* Музыкальный слух. Изд. 2-е. – Пг., 1915.
8. *Мальцев С.* Нотация и исполнение / Мастерство музыканта-исполнителя, вып. 2. СК, – М., 1976. – С. 68–104.
9. *Моцарт В.А.* Письма. – М: Аграф, 2000.
10. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры (Гл. V «Учитель и ученик»). – М.: Музгиз, 1967. – С. 189–225.
11. *Перельман Н.* В классе рояля. – М.: Классика-XXI, 2007.
12. *Пушкин А.* Отрывки из писем, мысли и замечания. Собр. соч., т. 6. – М.: ИХЛ, 1978.
13. *Толстой Л.* Что такое искусство. / Собр. соч. в 22 тт., т. 15. – М.: ИХЛ, 1983.
14. *Шатковский Г.* Развитие музыкального слуха. – Музыка, 1996.
15. *Ямпольский И.* Концерт (музыкальный) / Музыкальная энциклопедия, т. 2. СЭ. – М., 1974. – С. 926–927.
16. *Mozart L.* Versuch einer gründlichen Violinschule. In Verlag des Verfassers. Augspurg, gedruckt bey Johann Jacob Lotter, 1756.
17. *Mozart L.* Gründliche Violinschule. Dritte vermehrte Auflage. Augsburg, gedruckt und zu finden bey Johann Jacob Lotter und Sohn, 1787.

---

<sup>1</sup> В этом отношении его вполне можно сопоставить с В. Ю. Григорьевым.

## ПРЕДМЕТ «ИСТОРИЯ МУЗЫКИ» И ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Профессия музыковеда предполагает три взаимосвязанных вида деятельности: наука, публицистика, педагогика. Каждый из них имеет свою специфику. Более 20-ти лет мне довелось работать в Государственном институте искусствознания, то есть заниматься научными исследованиями в области музыкального искусства, изредка выступаю в прессе как музыкальный критик. Мой педагогический стаж невелик: около 3-х лет. Была работа в Московской консерватории, сейчас преподаю историю зарубежной музыки в Институте современного искусства, где мои студенты обучаются по специальности «эстрадно-джазовый вокал», «академическое пение», «инструментальное исполнительство» (эстрадно-джазовое и академическое), часть студентов получает квалификацию звукорежиссера. В одном потоке встречаются профессионалы, которые получают второе высшее музыкальное образование, студенты, закончившие музыкальный колледж, музыкальную школу (в столице, на периферии, в другой стране), некоторые не имеют элементарной музыкальной подготовки, придя в ВУЗ после средней школы. В таких сложных условиях необходимо поддерживать интерес к предмету у каждой категории слушателей, заниматься ликбезом, систематизировать уже имеющиеся знания, показывать открывающиеся перспективы познания.

Музыка является неотъемлемой частью общего и специального музыкального образования в нашей стране на всех этапах обучения. На музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях дети поют, двигаются под музыку, играют на простейших музыкальных инструментах (деревянных ложках, бубнах, металлофонах, свистульках). Дошкольники осваивают в коллективной практике различные искусства в их «синкретическом» единстве (синкретично детское мышление, синкретичен фольклор, синкретичным было искусство древнего мира – этого «детства человечества»). Дети овладевают поэтической речью, пением (проговаривают, нередко фальшиво напевают поэтические тексты под музыку), их танец – обычно хоровод, элементарное перемещение по кругу. Разные виды искусства сплетаются в метроритмически организованное целое. Маленький человеку отзывчив. Он стремится полюбить то, что любят его родители и другие близкие люди, пользующиеся авторитетом. Много не в состоянии понять, он пытается приблизиться к постижению эстетических феноменов через чувство, через доверие к тому, что предлагает взрослый. Постепенно формируется привычка слушать ту или иную музыку. Слушать и вслушиваться.

В общеобразовательной школе предмет «музыка» предполагает изучение песен, выработку навыка слушания классической музыки, знакомство с базовыми понятиями и ключевыми фигурами музыкального искусства. Существуют кружки и детские творческие коллективы: фольклорные, хоровые, танцевальные и др. В городе действует широкая сеть музыкальных школ. Там, помимо игры на инструментах, пения, может присутствовать дисциплина «слушание музыки», а после начальной школы изучается «музыкальная литература», где ученики знакомятся с биографиями великих композиторов и их лучшими творениями. Функционирует радио «Орфей» и телеканал «Культура», работают музыкальные театры (в том числе, Детский музыкальный театр), концертные залы, многое стало доступно через интернет. Изредка популярная классика звучит в кино- и телефильмах, в мультипликации. (Назовем не только ставший историей фильм «Фантазия» Уолта Диснея, в котором музыку Баха, Бетховена, Дюка в сопровождении занимательного видеоряда исполнял симфонический оркестр под управлением Леопольда Стоковского, но также другие американские и отечественные ленты, в том числе о приключениях Микки-мауса, Скубиду, Незнайки на Луне и др.)

С чем я столкнулась, в процессе преподавания истории музыки: у студентов в большинстве случаев нет навыка слушания классической музыки, отсутствуют знания по общей истории, а также элементарные сведения о мире, в том числе умение пользоваться римскими цифрами. (Они путаются в веках и эпохах, не в состоянии правильно прочитать римские цифры VII, XII, XVII).

Какие цели и задачи, в связи с общим достаточно низким уровнем культуры, ставит перед собой педагог истории музыки в высшей профессиональной школе? Просветительские, эстетические, философские, научно-теоретические в их нерасторжимом единстве: пробудить (или укрепить) любовь к классической музыке, содействовать выработке навыка и привычки слушать музыку, умения понять заложенные в ней смыслы, повысить профессионально-теоретический уровень студентов, научить разбираться в философско-эстетических вопросах, связанных с эволюцией европейской культуры, сменой исторических эпох, художественных направлений и стилей (разбираться в типологических чертах музыки древнего мира, средневековья, Возрождения, барокко, классицизма, романтизма, импрессионизма, экспрессионизма и др.). В конечном счете, деятельность педагога направлена на дальнейшее формирование личности, повышение ее интеллектуального и профессионального уровня, на осознание особенностей современного этапа развития культуры и на поиск своего места в ней.

Человек, являясь суверенной целостной личностью, заключает в себе целый мир противоречивых идей и чувств, он сам – диалектическое «един-

ство и борьба противоположностей». Естественно, что каждый из нас стремится обрести гармонию внутри себя и во взаимоотношениях со средой – природной и социальной. Личность носит в себе образы и идеи, складывающиеся в сознании в картину мира, которая сочетает светлые и темные тона.

Что вмещает в себя понятие целостного мировоззрения? Понимание мира как социально-природной, материальной и духовной целостности, системный подход к оценке явлений действительности, осознание себя как неповторимой личности и определение своего места в мире, семье, трудовом (или каком-либо ином) коллективе.

Мировоззрение конкретной личности может базироваться на сложившихся религиозных или философских системах. Такой человек, взявший за основу собственного мировосприятия целостную, относительно непротиворечивую мировоззренческую систему, вероятно, счастлив. На многие вопросы ему отвечают авторитеты. В иных случаях мировоззрение личности складывается из сочетания элементов нескольких систем, часто противоречащих друг другу. При этом позиция индивида не всегда четко формулируется и осознается, находится в непрерывном становлении и брожении. Она выражается в наличии или отсутствии чувства ответственности (быть в ответе) перед Богом, матерью-природой, Родиной, предками, социумом, семьей (родителями, супругом или супругой, детьми), потомками, наконец, перед самим собой, или кем-то (чем-то) другим, находящимся от тебя в зависимости. На основании мировоззренческих принципов формируется система запретов (табу), воспитывается чувство долга, вырабатывается мотивация поведения – целевые установки, конкретные задачи, которые ставит перед собой личность. Нередко возникает борьба морально-этических, эстетических установок личности с чуждыми мировоззренческими позициями и собственными поступками, страстями, чувственными проявлениями, которые противоречат имеющейся рациональной мировоззренческой платформе. Педагог (на всех стадиях обучения – начальной, средней и высшей) должен не только обучать ученика той или иной дисциплине, но и направлять его к «поиску себя», обращая ко многим, адресоваться к конкретной личности. Ничто не стоит на месте, и педагог, так же как и его ученик, периодически задумывается о смысле жизни, корректирует свои взгляды на мир, природу, искусство, собственное предназначение. Поиск себя – это развитие, движение вперед; остановка – это движение вспять, потери, деградация.

Зачем молодой человек приходит в ВУЗ? Получить «корочку»: успокоить семью, обеспечить себе возможность работать по специальности, открыть перспективу карьерного роста, повысить свой личный и общественный статус. Сегодня социологи зафиксировали отток молодежи от

ВУЗов: кто-то зарабатывает хорошие деньги, не имея диплома, кто-то пополняет ряды людей, потерянных для настоящего и будущего. Творческие ВУЗы – государственные и коммерческие – традиционно пользуются популярностью.

Какова мотивация деятельности музыканта-педагога? В нашей стране и в наше время материальная отдача, за редкими исключениями, ничтожна (если это не частное репетиторство с утра до ночи). На первый план выходят моральные приоритеты: реализовать свой творческий потенциал; переделывая других, изменять себя, самосовершенствоваться, бороться с рутинной и ограниченностью познаний не только студентов, но и своих собственных, обучая других учиться самому, заниматься деятельностью, а не пассивно прозябать, не давать талантам томиться под спудом, испытывать эстетическое удовлетворение от систематического общения с величайшими творениями гениев прошлого...

Предмет «история музыки» предполагает следующие позиции:

1. Изучение биографии композиторов. Биографии композиторов, взятые в аспекте «творческого пути», – это поучительные истории, почерпнутые из жизни, нередко идеализированные, приукрашенные, домысленные и переиначенные; из них всегда можно извлечь ту или иную актуальную мораль. Вместе с тем, это прикосновение к тайнам, загадкам и парадоксам истории, опыт размышлений о смысле жизни.

2. Изучение музыкальных произведений. Произведения различных эпох в исполнении современных исполнителей – живое, трепетное искусство, отражающее не только заключенное в них прошлое, но в новом прочтении – сегодняшнее мировосприятие.

3. Изучение эпохальных стилей. Музыкально-исторический процесс складывается в относительно замкнутые эпохи (античность, средневековье, Возрождение, барокко, классицизм, романтизм и др.), что сочетается с непрерывной эволюцией музыкального творчества. Изучение этой эволюции может помочь в осознании закономерностей и особенностей современного этапа развития музыкальной культуры. Находясь внутри явления, невозможно адекватно судить о нем. Выход в историю дает взгляд из прошлого в будущее (в частности дает ответ, оправдались ли прогнозы «искусства будущего», сделанные в XIX и XX веках, правомерны ли рассуждения о «закатах» европейского искусства, «гибели» оперного жанра, есть ли у композиторского творчества перспективы сейчас и т. д.).

В нашей стране учебники по истории музыки писали яркие, эрудированные личности. В 1940–1950-е годы опубликованы двухтомная «История музыкальной культуры» и «Всеобщая история музыки» Р. Грубера (ученика В. Каратыгина и Б. Асафьева), во второй половине XX века назовем К. Розеншильда, Б. Левика, В. Конен, М. Друскина, Н. Николаеву,

Т. Ливанову и многих других, одно перечисление авторов новейших учебников заняло бы обширное пространство. Музыка в отечественной музыковедческой (в том числе учебной) литературе рассматривается в широком историческом, философском, эстетическом и социальном контексте, затрагиваются параллели в смежных искусствах – прежде всего, в литературе и живописи, отчасти архитектуре и драматическом театре. Можно сделать вывод, что в целом художественный кругозор музыканта, получающего классическое образование, потенциально шире, чем у представителей других профессий.

С чем приходится сталкиваться на практике? Наряду с увлеченными, знающими, заинтересованными и образованными студентами, приходят люди безграмотные, инертные. Угадывая музыку на слух, сдают письменные работы с чудовищными грамматическими ошибками, списывают, ловят на лету подсказки. Вот и появляются загадочные «Мнецы» (вместо «Жнецов» Куперена), «Страсти по Морфею», «Страсти по Матрене» (вместо «Страстей по Матфею» Баха), «24 кипариса» (вместо «каприса» Паганини), «Коронация Помпеи» (вместо Поппеи Монтеверди), дуэт Мирона и Матвея (вместо Нерона и Поппеи из той же оперы), «Ночь в шалаше» (вместо «Сон в ночь шабаша» из Фантастической симфонии Берлиоза), баланде (вместо баллады Шопена), опера «Вокальный стрелок» Вебера и проч. А каких высоких материях можно рассуждать, видя такое бескультурье? И все же, надо засучив рукава «возделывать свой сад». Порой студент старается, но не может прыгнуть выше своего потолка; иногда брезжит надежда, что зароненные зерна прорастут позднее, когда молодой человек созреет; в иных случаях студент пришел «не по адресу», ему не пригодится то, к чему он остался глух.

Педагог испытывает чувство ответственности за студентов, необходимо помочь молодым людям получить образование, найти свое место в жизни. Вглядываясь в их лица, пытаюсь понять молодое поколение. Вспоминаю педагогов, оказавших влияние на формирование моего собственного мировоззрения. Они были.

Так, курс анализа музыкальных произведений в Московской консерватории вел Е. Назайкинский. Его авторская концепция оценки музыкальных явлений складывалась из системы триад. В частности, музыку можно было анализировать с точки зрения триады «этос – логос – пафос». Вспоминая его идеи по прошествии многих лет, отчетливо вижу, что данная триада, ведущая свое происхождение от идей античных философов, описывает и деятельность музыканта-педагога. «Логос» – это информация, факты, события, система научных понятий. (Например, на лекциях по истории зарубежной музыки подчеркиваю «синкретизм» древнего искусства, в отличие от «синтеза» искусств, наиболее полно выразившегося в появлении оперы

XVII и последующих веков; сонатную форму рассматриваю с точки зрения действия законов диалектики; вообще, диалектику ставлю во главе угла при объяснении различных явлений, в том числе смену культурно-исторических эпох объясняю в связи с законом «отрицания отрицания», отдельные явления анализирую в «единстве и борьбе противоположностей» и т. д.). «Пафос» – эмоции, подкрепленные музыкой в ее непосредственном акустическом воспроизведении (на занятиях музыка должна звучать обязательно в тщательно отобранных фрагментах). Вспоминаю объективно-спокойный тон профессоров Московской консерватории полифониста В. Протопопова или историка зарубежной музыки Н. Николаевой, страстные монологи историка русской музыки В. Левашова и историка изобразительного искусства О. Семенова, суховатую объективность с моментами иронии теоретика музыки Ю. Холопова, объективно-взволнованный тон Е. Назайкинского, доверительную доброжелательность в сочетании с нескрываемым мощным интеллектом историка музыки Е. Царевой. «Этос» – это внутренний строй музыки и характер ее воздействия на человека, гуманистический смысл получаемой информации.

Студенты изучают философию в ВУЗах, когда их личная система взглядов на мир уже сформирована (семьей, школой, окружением). Философские тексты часто даются в адаптированном виде, интерпретированные педагогом или автором учебника. Тексты эти в оригиналах в большинстве своем сложны для восприятия, для музыкантов в частности. Сложны даже в пересказах. Иное дело – музыкальные произведения. Композиторы: Бах, Бетховен, Вагнер, Мусоргский, Шенберг, Берг и многие другие оставили музыкальные примеры философского осмысления жизни такой эмоциональной силы и глубины, что, хочется верить, эти «оттиски» философской и художественной картины мира способны влиять на формирование мировоззрения современного человека.

Обнаружение взаимосвязей музыки со смежными искусствами (синтез искусств) способствует выработке целостного взгляда на мир. Обретению внутренней гармонии способствует состояние «резонанса» с музыкой. Сознание современного человека часто разорвано, не хватает целостности. Существуют ли «цельные» личности? Противоречия всюду – в обществе, в сознании человека. Искусство дает полноту ощущения жизни, ставит вопросы, ответы на которые каждый находит самостоятельно. Педагог дает только подсказки, направляет личностный поиск студентов. Поиск себя, поиск пути к обретению целостности, движение к шаткому внутреннему равновесию продолжается всю жизнь.

**МУЗЫКАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ МИРА:  
ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ  
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В конце XX–начале XXI веков на основе систематизации научных данных, глубоко освоенных в предшествующий более чем полувековой период, в отечественном музыкознании наметились тенденции к обновлению и историческому, географическому, социокультурному, психологическому и эстетическому расширению музыкального материала. Одними из главных объектов исследования музыковедов стали музыкальные культуры мира, а предметов – представленные в них различные этнические музыкальные традиции. В основу научной методологии этномузыковедения как новой области современной музыкальной науки были положены *методы сравнительного музыкознания*, закрепившиеся в середине – второй половине XX столетия. Прежде всего это *сравнительно-типологический анализ* музыкальных традиций народов мира и *контекстуальный метод*, благодаря которому музыку рассматривали в том виде, в каком она пребывает в естественных условиях – в социокультурном, обрядовом, ритуальном и бытовом окружении. Эти методы наряду с методами других научных дисциплин – этнологии, социологии, культурной антропологии, археологии, лингвистики, психологии – были включены в комплексный и системный методы этномузыковедческого исследования. Из крупных достижений западной этномузыкологии в связи с этим следует выделить концепции сравнительного музыкознания К. Закса, Э.М. Хорнбостеля, М. Шнайдера, А. Шеффнера, Б. Бартока, А.Ц. Идельсона; традиционной музыки народов мира – А. Ломакса, Дж. Блейкинга, Я. Кюнста, А. Данилу, Дж. Фармера, Б. Нетгла, А. Мерриама, Чан Ван Кхе, Д. Кристенсена, А. Чекановской, Т. Зебасса.

Универсальные теоретические и музыкально-этнографические методы исследования музыкального фольклора отличают труды отечественных ученых К.В. Квитки, Е.В. Гиппиуса, В.Л. Гошовского, В.М. Беляева, В.С. Виноградова, А.В. Рудневой, А.М. Мехнецова, З.Я. Можейко, В.М. Щурова, Н.Н. Гиляровой, Н.М. Савельевой, И.И. Земцовского, И.В. Мациевского, Ю.И. Шейкина, Е.М. Шишкиной, Г.В. Тавлай, Г.В. Лобковой.

Непосредственное воздействие на исследование этнических музыкальных традиций оказала теория интонации Бориса Владимировича Асафьева, составившая целую эпоху в развитии современного отечественного музыкознания. Одним из отправных моментов для данного открытия ученого в контексте новых поисков в области музыковедения

стала полемика о генезисе музыки, которая велась в научных публикациях в начале XX века. В отличие от ведущего западного этноинструментоведа, музыковеда и искусствоведа К. Закса, указывавшего на первостепенную роль в процессах формирования музыкального искусства музыкального инструментария, в качестве источника происхождения музыки Б.В. Асафьев рассматривал речь (основные идеи были изложены им в книге «Музыка речи», 1923). Учитывая при анализе речевой интонации, как и музыкального текста, прежде всего особенности звуковысотного аспекта, ученый опирался на собственный опыт качественной оценки интервалов в бытовой и стилизованной, поэтической и театрально-декламационной, речевой интонации в русском языке. Он также использовал практику наблюдения над такими основными оттенками речи, как зов, вопрос, утверждение, удивление, просьба, перечисление. В рисунке и динамике речевой интонации исследователь различал «музыкально-существенные элементы» – общую звуковую линию, распределение силы звучания, место главного акцента, диапазон и расстояния внутри данного интонационного объема и темп. После рассмотрения речевой интонации на этом уровне Б.В. Асафьев непосредственно обратился к анализу музыкальной интонации на примере русских, украинских, белорусских народных песен и произведений русских композиторов XIX века. С помощью интонации как универсальной категории в трудах Б.В. Асафьева и его последователей, отечественных музыковедов, объясняются многие явления академической и традиционной музыки последних столетий, включая этнические музыкальные традиции народов мира.

Начиная с 1970-х годов в мировом и отечественном музыкознании все более весомую роль в освоении музыкальных культур мира в целом и отдельных этнических музыкальных традиций стала играть *музыкально-культурологическая проблематика*. Это было связано с появлением и/или утверждением во второй половине XX века таких новых областей науки, как культурология, культурная антропология, этнология, экология и др., а также с тенденцией сближения между собой гуманитарных и естественных наук и различных сфер гуманитарного знания.

Основы отечественной музыкальной культурологии, как и музыкальной африканистики и музыкальной индологии, были заложены известным московским композитором и музыковедом Дживани Константиновичем Михайловым (1938–1995). Научная и педагогическая деятельность Дж.К. Михайлова и его учеников и последователей осуществлялась в организованном им в конце 1970-х годов научном направлении, которое называют Московской школой музыкальной культурологии. Основная работа была проделана в рамках подразделения Московской государственной

консерватории – кафедры «Музыкальные культуры мира» (1990-1995, до этого с 1983 по 1990 годы – последовательно одноименные кабинет, сектор и лаборатория). На кафедре изучались и преподавались студентам-музыковедам (в первые годы на втором курсе, впоследствии – на четвертом курсе) музыкальные культуры Азии, Африки, Америки, Австралии и Океании, что было отражено в программе курса «Музыкальные культуры зарубежных стран Азии, Африки, Австралии и Океании» (1980), подготовленной на кафедре истории зарубежной музыки консерватории. В качестве основного метода исследования и преподавания в новом направлении был принят регионально-цивилизационный подход. Он опирался на разработки отечественных востоковедов и подразумевал рассмотрение особенностей музыки разных народов, прежде всего в гео-культурном аспекте – с позиции ее принадлежности определенному этносу, проживающему на определенной территории и имеющему свой язык и религиозную систему.

Несмотря на убеждение Дж.К. Михайлова в том, что культуры других народов необходимо изучать прежде всего с целью понимания собственной культуры, рамки преподаваемых им и представителями всего направления дисциплин ограничивались внеевропейской традиционной, композиторской и популярной музыкой. На их материале был построен теоретический курс, включавший рассмотрение понятий *музыкального региона-цивилизации, музыкально-культурной традиции, музыкального коммуникации, музыкального текста* и др. В начале 1990-х годов основы курса музыкальных культур мира были внедрены в систему немusыкального вузовского образования России (в Москве в Университете им. Баумана – Е.В. Васильченко; с добавлением тем по музыкальным культурам Латинской Америки в МГИМО и Государственном специализированном институте искусств – В.И. Лисовой, в Международной академии туризма и Институте бизнеса и политики – А.С. Алпатова, в Институте журналистики и литературного творчества – В.И. Лисовой и А.С. Алпатова) и музыкального – в Беларуси (в Минске в Белорусской Академии музыки – Е.М. Гороховик) и Латвии (в Риге в Латвийской музыкальной академии – Б.А. Аврамец). С позиций *сонологии* (науки о звуке) оно было продолжено в Университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы музыкантом-исполнителем, музыковедом и культурологом Е.В. Васильченко. Практическое освоение элементов классических музыкальных традиций Индии, Китая и Японии (пение, игра на музыкальных инструментах) оказалось возможным позднее – в рамках просветительской деятельности в Московской консерватории Центра «Музыкальные культуры мира», возглавляемого музыковедом М.И. Каратыгиной.

Теоретическое изучение музыкальных культур мира в Московской консерватории на новом уровне осуществляется с 1995 года в курсе

внеевропейской музыки для музыковедов (четвертый год обучения), читаемого в рамках программы «История зарубежной музыки» на одноименной кафедре видным этномузыковедом Виолеттой Николаевной Юнусовой. Особое внимание ученый и педагог уделяет проблемам взаимодействия музыкальных традиций Ближнего и Среднего Востока, Центральной и Южной Азии, Дальнего Востока, происходящего на основе религиозной общности культур (шаманизм, индуизм, конфуцианство, даосизм, синтоизм, буддизм, ислам). Данное направление в отечественной науке можно определить как музыкальное востоковедение. В процессе его развития в последней четверти XX столетия сложились такие крупные научные концепции как теория музыкального профессионализма в культурах Запада и Востока Н.Г. Шахназаровой, теория монодии С.П. Галицкой, концепция творческого процесса музыканта-исполнителя и композитора – В.Н. Юнусовой, теория философских основ классической музыки Востока Г.Б. Шамили и теория восточной нотации Т.Е. Морозовой, позволившие исследовать с позиций западной науки специфику музыкального текста в его традиционном восточном контексте.

Идея применения к исследованию и изучению *мировой музыкальной культуры системного подхода на основе контекстуального метода* была предложена в 1980-е годы при опоре на теорию крупного ученого, историка и филолога А.В. Михайлова выдающимся отечественным музыковедом, искусствоведом, философом и культурологом Татьяной Васильевной Чередниченко (1955–2003) в направлении «Музыка в истории культуры». В 1992 году при Московской консерватории Т.В. Чередниченко был основан Центр гуманитарного знания, направленный на подготовку в магистратуре (четыре года обучения) по направлению «Культурология» как музыкантов, так и лиц, не имеющих специального музыкального образования. Выбор данной методологии в рамках основного теоретического направления философии музыки во многом был обусловлен потребностью объяснения узко музыкальной специфики не музыкантам-профессионалам, а аудитории, в той или иной степени подготовленной к восприятию музыки в культурном окружении. Именно традиционная и популярная музыка народов мира предлагали благодарный в этом отношении материал, подразумевающий контекстуальность его рассмотрения. Таким образом можно было протянуть своего рода «культурный мост» к музыке как искусству – академической, «ученой» музыке, представленной профессиональными музыкальными традициями средневекового Востока и Западной Европы, музыкой эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени. Все методологические подходы были реализованы в учебных курсах, читаемых Т.В. Чередниченко и другими профессорами и преподавателями Центра (кстати, крупными московскими учеными и искусствоведами-практиками),

а также в учебном пособии Т.В. Чередниченко «Музыка в истории культуры» [4]. До настоящего времени они продолжают использоваться ее учениками и последователями – ярким примером является курс по музыкальной культуре Японии, читаемый в РГГУ культурологом Н.Ф. Голубинской.

Сравнительно-типологический и контекстуальный, комплексный и системный методы исследования музыки народов Евразии и мировой музыкальной культуры получили воплощение в научном направлении «*сравнительное музыкознание*», основанном в 1970-е годы ведущим российским этноинструментоведом, Санкт-Петербургским музыковедом и композитором Игорем Владимировичем Мациевским в Ленинградском государственном институте театра, музыки и кинематографии (с 1991 года – в возрожденном им Секторе инструментоведения Российского института истории искусств). В течение около четырех десятилетий силами самого ученого и его учеников происходит сбор, накопление и теоретическое исследование материалов многочисленных полевых экспедиций в регионах России, Украины, Беларуси, Польши, Литвы, Киргизии, Казахстана, Башкирии, Татарстана, Палестины и других стран. Результаты этой работы постоянно внедряются в систему вузовского образования.

Решающим для нового направления оказалось контекстуальное осмысление этнопсихологических особенностей традиционной инструментальной музыки славянских (украинского, польского, белорусского, русского), финно-угорских (вепсского), балтийских (литовского), тюркских (киргизского, татарского, башкирского, казахского) народов. На этой основе сложилось понимание феномена инструментализма как особого вида искусства, исследуемого в сравнении с вокальной музыкой, хореографией, театром, литературой и изобразительным искусством. Данный подход нашел отражение в фундаментальной монографии И.В. Мациевского «Народная инструментальная музыка как феномен традиционной культуры» [2]. С целью всестороннего изучения инструментальной музыки в возглавляемом им научном направлении используются методы нотации и анализа инструментальных образцов, реконструкции и поддержания традиции изготовления музыкальных инструментов и обучения игре на них, изучения бытового контекста музыки и творческой практики музыкантов. При рассмотрении музыкальных традиций народов мира весьма важен когнитивный аспект, заключающийся в постижении основ традиционной музыкальной философии, эстетики, теории и терминологии музыки, способов передачи традиции, специфики основных исполнительских школ. Благодаря сравнительному исследованию музыкально-инструментальных культур различных народов мира И.В. Мациевским был открыт новый *системно-этнофонический метод*, а также усовершенствована транскрипционная

технология и типы анализа, введены методы историко-генетического моделирования.

В тесной взаимосвязи с выдвинутой И.В. Мациевским концепцией инструментализма и исследованием традиционной и академической музыки в пространстве художественной культуры следует рассматривать сформулированную ученым *теорию контонации*. Ее основные положения были сформулированы в статье «Интонация, контонация и формообразовательные универсалии в музыке (европейской и внеевропейской, традиционной и современной)» [3, С. 9–56]. Являясь одним из крупных современных научных открытий, способствующих не только серьезному исследованию, глубокому изучению и практическому освоению, но и, что весьма важно, адекватному пониманию специфики академической и популярной музыки, основанной на западной композиторской традиции, и традиционной музыки народов мира, теория контонации может рассматриваться в качестве продолжающей развитие актуальных научных теорий, и прежде всего, теории интонации Б.В. Асафьева.

И.В. Мациевский определяет контонацию как онтологически-аксиологическую категорию, указывающую на осознание объективно существующего «конгломерата звуков, со-звучания, со-размерности тонов» и их сочетаний – и тем самым превращение их в звучания, наполненные смыслом; в звуки, которые являются носителями человеческого разума. В таком понимании осознание-осмысление звуковой реальности может свидетельствовать о феномене смыслообразования и в самом творческом (музыкантском – композиторском и исполнительском) процессе, и в его теоретической (эстетической) рефлексии. Акцент при этом переносится с активной преобразующей деятельности на осмысление-осознание, которое непременно включает этапы концентрации внимания и мысли на изучаемом, исследуемом и творчески постигаемом явлении или объекте. Понятие контонации как универсальной категории органично вытекает из глубокого постижения феномена инструментальной культуры, обусловленного особой ролью в традициях народов мира инструментальной музыки и инструментального ансамблевого музицирования как ее основы. Оно непосредственно связано с изучением различных типов и видов музыки, и еще в большей степени – музыкального текста и музыкального мышления, включая их природную, «надчеловеческую» составляющую – физическую и биологическую музыку, которая существовала и существует на Земле независимо от человека. И.В. Мациевский отмечает, что контонация может пониматься в виде *со-бытия* «звуков и звуковых комплексов окружающего мира, которыми человек не управляет, а лишь *воспринимает* как данность», и как дарованная человеку природой «возможность самому создавать звуки и звуковые миры». В сфере изучения академической и традици-

онной музыки контонация может рассматриваться как феномен музыки и музыкальной культуры, механизм музыкальной традиции, тип музыкального мышления, способ организации музыкального текста и музыкальная (композиторская, исполнительская и слушательская) технология. В контексте исторического, теоретического и сравнительного музыкознания контонация как *универсальная категория* синтезирует в себе признаки онтологической (является общим понятием), морфологической (определяет формообразующую специфику музыки), гносеологической (идентифицирует структурные особенности музыкального мышления) и аксиологической (указывает на ценность музыки) категорий. Она является также эпистемологической категорией, развивающей научную методологию в области музыкознания и намечающей новые методологические пути для действия других категорий.

В 1970-80-х годах И.В. Мациевский преподает, читает лекции и проводит мастер-классы по проблемам музыкальных культур народов Европы и Азии, мировой музыкальной культуры, музыкальной органологии и музыкальной антропологии в высших учебных заведениях, научно-исследовательских институтах и центрах, научных библиотеках и музеях Санкт-Петербурга, Москвы, Киева, Львова, Варшавы, Познани, Кракова, Люблина, Белостока, Харькова, Ивано-Франковска, Петрозаводска, Екатеринбурга, Алматы, Ташкента, Еревана, Тбилиси, Клайпеды, Риги, Вильнюса, Хельсинки, Вены, Копенгагена. С 1992 года по настоящее время результаты научных изысканий непосредственно воплощаются в *педагогической деятельности* И.В. Мациевского и известного этномузыковеда и музыканта-исполнителя Г.В. Тавлай в рамках открытой в Петрозаводской государственной консерватории кафедры музыки финно-угорских народов. Для нового, не имеющего аналогов в России и за рубежом направления характерна комплексная подготовка специалистов по специальностям «Этномузыковедение» и «Композиция». Теоретическое и практическое изучение студентами традиционной музыки народов мира осуществляется в курсе «Сравнительное музыкознание» (ведет Г.В. Тавлай), в то время как теоретические сведения о музыкальной науке разных цивилизаций, этномузыкознании и инструментоведении содержат курсы «Музыкально-теоретические системы», «История и теория этномузыкознания» (Г.В. Тавлай) и «История инструментоведения» (И.В. Мациевский, первый год обучения). Вопросам происхождения музыки, музыкальной эволюции, формирования локальных музыкальных культур и мировых музыкальных цивилизаций посвящен курс «Музыкальная антропология» (И.В. Мациевский, второй год обучения). Курсы «Органология» (И.В. Мациевский, третий год обучения) и «Теория инструментоведения» (И.В. Мациевский, четвертый год обучения) дают представления о музы-

кальных инструментах и практике инструментальной игры, методологии и понятийном аппарате науки об инструментальной культуре. Необычайно важным для формирования у студентов глубоких знаний о музыкальных культурах народов мира является обязательное изучение в течение трех лет в рамках обеих специальностей курса композиции с выполнением заданий по сочинению музыкальных образцов в традициях этнической музыки (так называемый «строгий стиль этнической композиции»).

В настоящее время процессы развития новой научной методологии, как и ранее, находят непосредственное отражение в сфере отечественного музыкального образования. При этом материалы по этнической музыке и методы их изучения внедряются в практику преподавания не только этномузыковедения и музыкальной культурологии, но и других учебных дисциплин в вузовских программах. Одним из примеров может служить курс «Этнические музыкальные традиции и творчество композиторов Центральной Америки», разработанный и преподаваемый в течение последних двадцати лет музыковедом В.И. Лисовым на музыкальном факультете Государственного специализированного вуза искусств – вначале в качестве составной части дисциплин «Народное музыкальное творчество» и «Музыкальные культуры народов мира», а в последние годы в рамках «Современной музыки».

В условиях существования в современном мире крупных полиэтнических государств с национальным своеобразием проживающих в них народов и спецификой их отдельных местностей крайне важным является определение тех или иных *музыкально-культурных идентичностей*. Своеобразие музыкальных традиций во многом зависит от экологического, этнического, конфессионального, лингвистического и звукового факторов, которые и обеспечивают их жизнеспособность. Этим объясняется тот факт, что в основе преподавания музыкальных традиций индейцев в курсе «Этнические музыкальные традиции и творчество композиторов Центральной Америки» лежит междисциплинарная методология. Она основана на методах таких научных дисциплин, как история, философия, социология, культурология, религиоведение, антропология, этнология, экология, психология, лингвистика, математика и информатика и др. Образующие в целом системный подход, эти методы включают в себя сравнительно-типологический, историко-типологический, контекстуальный, структурный, источниковедческий, текстологический и отчасти герменевтический методы, а также метод математического моделирования.

В условиях историко-теоретической подготовки музыкантов-исполнителей учебная дисциплина «Современная музыка» является важнейшей составляющей регионального компонента учебного плана, и это не случайно. Универсальный характер процессов, происходящих в современ-

ной традиционной музыке народов мира и в отечественном музыкальном фольклоре, как и в мировой и отечественной музыкальной культуре в целом, указывает на необходимость использования в рамках изучения данной учебной дисциплины межпредметных связей. Поэтому главными задачами преподавания курса «Этнические музыкальные традиции и творчество композиторов Центральной Америки» в рамках учебной дисциплины «Современная музыка» являются не только обогащение студентов знаниями в области музыкальных традиций народов Центральной Америки и творчества современных композиторов региона, но и обобщение знаний и навыков, полученных студентами ранее при изучении музыкальных историко-теоретических дисциплин и предметов всего гуманитарного блока в целом. Постановка таких задач обусловлена существенным усилением этнического компонента в развитии современной музыкальной культуры, расширением сферы взаимодействия различных видов музыки и музыкальных традиций в мировом масштабе, проникновением разнообразного музыкально-этнического материала в мировую и отечественную культуру и музыку. Необходимость для современного человека и особенно музыканта-специалиста ориентироваться в многослойных музыкально-информационных потоках очевидна, и одного изучения академической традиции западноевропейской и отечественной музыки и русского народного музыкального творчества для этого недостаточно. Определенная подготовка, наличие знаний и умений в области восприятия и понимания современной этнической музыки, как и творчества композиторов одного из крупнейших субрегионов Латинской Америки – центральноамериканского – помогают лучше представить и осознать сущность происходящих в музыке и культуре процессов.

Многочисленные межпредметные связи и межпредметная методика изучения разнообразного этнического музыкального материала, в свою очередь, может способствовать пониманию студентами особенностей тех или иных специальных музыкальных дисциплин. Среди них «История зарубежной музыки», «История отечественной музыки», «Музыка XX века», «Народное музыкальное творчество», «Анализ музыкальных произведений» и др. При изучении музыкальных традиций народов Центральной Америки в указанном курсе используется методика преподавания историко-теоретических дисциплин по отечественному музыкальному фольклору и творчеству композиторов России и Западной Европы. Этнический музыкальный материал гораздо лучше поддается анализу при наличии расшифровок традиционных образцов или нотных примеров (партитур, клавиров) из произведений композиторов, которые широко и используются на занятиях помимо аудиозаписей.

На занятиях по «Этническим музыкальным традициям и творчеству композиторов Центральной Америки» студентами используются знания, полученные и в рамках изучения дисциплин гуманитарного цикла. В лекционном курсе в этом отношении на одном из первых мест стоят философия и религиоведение. Знание философских и религиозных представлений о музыке, а также *мифологии* и *философии звука*, характеризующих древние цивилизации и музыкальные культуры Центральной Америки, служат основой для понимания студентами смысла музыкальных построений в традициях народов региона и символики ее отдельных элементов, а также произведений композиторов. При этом необходимо учитывать, что музыкальный язык этнических и композиторских традиций обновляется вслед за модификацией современного поэтического и художественного языка. Постигание концепций социологии дает возможность студентам представить специфику социального контекста функционирования современных этнических музыкальных традиций и творчества композиторов субрегиона Центральной Америки. В рамках изучения исторических дисциплин с помощью сравнительно-исторического и сравнительно-типологического методов выявляются не только универсальные закономерности развития музыкальных различных традиций субрегиона Центральной Америки, но и процессы музыкально-культурной ассимиляции индейских традиций евроамериканскими.

Теории, сложившиеся в культурологии и тесно связанных с нею, но не выделенных в учебных планах для музыкальных специальностей как самостоятельные учебные дисциплины (антропология, этнология и лингвистика), указывают студентам на важность для становления музыкальных традиций народов Центральной Америки процессов, направленных на складывание в субрегионе этнических, национальных и культурных идентичностей, а также межкультурного и межэтнического взаимодействия. Результатом такого взаимодействия выступают феномены полиэтничности и поликонфессиональности. В зонах активного взаимодействия индейского, евроамериканского и афроамериканского этносов на территории субрегиона Центральной Америки признаки полиэтничности обнаруживаются в песенном репертуаре или инструментальных составах. Ярko проявляющаяся в песенных и инструментальных традициях поликонфессиональность заключается в сочетании языческих, христианских и неоязыческих черт и элементов.

Представления о проблемах экологии способствуют формированию у студентов взглядов на музыкально-культурный выбор, осуществляемый в субрегионе Центральной Америки в рамках этнических музыкальных традиций. Экологический фактор имеет важнейшее значение для становления музыкальной традиции и культуры и оказывает непосредственное воздей-

ствие на специфику тембровой стороны инструментальной музыки и пения и на способы распевов словесных текстов. Концепции психологии помогают студентам постигать заложенные в этнических и композиторских музыкальных текстах особенности мышления человека как индивида и личности. Знания и умения, приобретенные студентами при изучении математики и информатики, дают возможность понять информационные аспекты этнических музыкальных традиций и произведений современных центральноамериканских композиторов.

В дополнение к лекционным для раскрытия творческих способностей студентов используются практические занятия. Они направлены прежде всего на слуховое погружение в поначалу экзотический мир новых звучаний этнических музыкальных традиций и творчества композиторов Центральной Америки. В связи с этим образцы этнической и композиторской музыки Центральной Америки могут использоваться также как материал для прослушивания и анализа и в других учебных курсах – «История зарубежной музыки», «История отечественной музыки», «Музыка XX века», «Народное музыкальное творчество», «Анализ музыкальных произведений» «Сольфеджио». Анализ музыкального материала (специфика применения образов традиционной музыки и культуры, особенностей мифологической и религиозной символики; проблема взаимодействия европейского и внеевропейского, традиционного и нового в способах его обработки или изложения) в курсе «Современной музыки» ведется во время подготовки студентов к занятиям и в аудитории совместно с педагогом.

На практических занятиях по анализу этнического музыкального материала применяются три основных метода работы с малоизвестным и неизвестным музыкальным материалом – источниковедческий, этномузыковедческий и музыковедческий.

*Источниковедческий метод* характеризуется исследованием письменных, как музыковедческих, так и немзыкальных источников. Источниковедческая работа студента при подготовке к практическим занятиям должна быть направлена на изучение фрагментов эпических и исторических текстов, посвященных культурным героям; отрывков из философских трактатов, в которых речь идет о музыке; а также миссионерских хроник или дневников путешественников с описаниями событий музыкально-культурной жизни Центральной Америки. Цель подобного исследования – анализ текста и выявление сведений (события эпоса, положения трактата, мнения хронистов) о специфике музыкальной традиции, ее носителях – музыкантах и их деятельности. Возможен также и поиск информации о представлениях о звуке и звучании в средневековой центральноамериканской цивилизации. Можно обратить внимание на содержащиеся в литературных текстах указания на виды и формы средневековой музыки индей-

цев. Например, во второй и третьей главах эпоса центральноамериканского народа майя-киче «Пополь-Вух» можно выявить динамику развертывания звучаний окружающей среды от безмолвия и тишины к полнозвучию. В данном тексте также содержится информация о способностях музыкантов и их участии в разных сферах обрядового действия.

*Этномузыковедческий метод* опирается на анализ песенно-танцевального материала традиционной музыки – например, одно- или двухголосного ритмомелодического построения, фрагмента пения в инструментальном сопровождении, инструментального наигрыша или отрывка из традиционного песенно-танцевального действия (танцевальной драмы). Весьма важными для традиционной музыки индейцев оказываются остинатные ритмомелодические формулы – их следует различать с учетом обрядового контекста или композиторского замысла. Другой тип ритмомелодических формул связан с социокультурной коммуникацией – это звуки мембранофонов или идиофонов, свист певцов или инструменталистов, которые призывают аудиторию и самих исполнителей ко вниманию, позволяют настроить общее звучание с помощью определенной высоты и начальной ритмоформулы. Третья группа ритмомелодических формул связана с вокальным рядом в музицировании и может быть определена как группа попевок, в которых раскрывается содержание обрядового или танцевального действия. В вокальных образцах необходимо обратить внимание на функции попевок, которых насчитывается не менее трех: сигнальная (озвучивание возгласов-междометий в начальных и связующих разделах песенно-поэтического текста), назывная (распевание собственных имен божеств и героев) и сюжетная (основные попевки, характеризующие поведение героев и ситуации).

В контексте применения этномузыковедческого метода к этническому музыкальному материалу отдельного рассмотрения заслуживает вопрос синкретизма музыки, пения и танца в обрядовой практике коренных народов Центральной Америки. В этом случае для полного музыковедческого анализа того или иного вокального или инструментального фольклорного образца обязательно использование видеозаписи его исполнения. При этом студент отвечает на ряд важных вопросов. Как пластические движения связаны со словесным и музыкальным текстом? Является ли танец доминирующим началом по отношению к песне и инструментальной музыке? Или, напротив, они дают импульс для жестов или мимики исполнителей? Именно такой полный анализ фольклорных песенно-танцевальных образцов позволяет выявить своеобразие живых местных традиций, связанных со всем жизненным опытом их носителей. Роль основного критерия при определении локального своеобразия той или иной музыкальной традиции играет звуковой фактор. По особенностям звучания песни (интонационно-

му, артикуляционному и тембровому признакам) иногда можно определить даже местность бытования или происхождения той или иной песенной или инструментальной традиции. Возможность подтвердить принадлежность музыкального образца к определенной этнической традиции дает анализ музыкально-поэтического текста. Отдельные слова и словосочетания в песенных текстах могут принадлежать к языческим слоям, в то время как другие ясно указывают на христианские основы песенных жанров – сочетания этих черт свидетельствуют о би- или поликонфессиональности этнической музыки.

*Музыковедческий метод* работы на практических занятиях по «Этническим музыкальным традициям и творчеству композиторов Центральной Америки» состоит в анализе образцов этнической музыки с точки зрения их использования в качестве материала для обработки в сочинениях современных композиторов Центральной Америки, а также в применении Наряду с указанными в качестве одной из основных задач изучения этнических музыкальных традиций в вузе следует отметить пополнение репертуара студентов-исполнителей посредством включения в него образцов традиционной музыки народов мира и произведений композиторов, использующих данный материал и модели традиционного музыкального мышления в своих собственных сочинениях. В рамках выполнения творческих заданий по сочинению и исполнению музыки профессиональные навыки и творческие возможности студентов проявляются и раскрываются во всей полноте.

В целом в настоящее время возможности исследования и изучения/преподавания музыкальных культур мира и отдельных этнических музыкальных традиций в системе отечественного образования весьма широки. Накопленные научные знания и опыт их осмысления позволяют использовать материал во всей глубине его культурного контекста, с одной стороны, и раскрывать определенные, характерные только для него особенности, с другой. В этом случае наиболее удачным представляется соединение традиционных и новаторских подходов и методов.

## Литература

1. *Асафьев Б.В.* Музыка речи. – М., 1923.
2. *Мацевский И.В.* Народная инструментальная музыка как феномен традиционной культуры. – Алматы: Дайк-Пресс, 2007. – 520 с
3. *Мацевский И.В.* Интонация, контонация и формообразовательные универсалии в музыке (европейской и внеевропейской, традиционной и современной) //Музыка народов мира. Проблемы изучения: мат-лы международных научных конференций. Вып. 1. – М.: Московская консерватория, 2008.
4. *Чередниченко Т.В.* Музыка в истории культуры. – Вып.1-2. – Долгопрудный: Аллего-Пресс, 1994.

## К ВОПРОСУ О МАТЕМАТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ЗОННОЙ ТЕОРИИ АБСОЛЮТНОГО СЛУХА Н. А. ГАРБУЗОВА

Николаю Александровичу Гарбузову – выдающемуся отечественному мыслителю, ученому, музыканту, педагогу, общественному деятелю принадлежат фундаментальные исследования природы звуковысотного слуха, а также темпа, ритма, динамического и тембрового слуха. Результатом этих исследований является вывод о зонной природе музыкального слуха. В предлагаемой статье обсуждаются некоторые аспекты компьютерного моделирования зонной природы абсолютного слуха.

Как известно, Н. А. Гарбузов на основе детальных измерений установил, что восприятие акустической частоты отличается от заданного значения как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения, образуя частотную зону. Это означает, что зону Н. А. Гарбузова можно рассматривать как музыкальный микроинтервал.

Математическая модель подобного микроинтервала разработана нами для ответа на следующие вопросы: существуют ли аналитические способы определения верхней границы зоны, при превышении которой характеристики микроинтервала претерпевают качественные изменения, существует ли четко определяемая нижняя граница? Эти вопросы не так просты. Дело в том, что сам факт наличия зоны, то есть отклонения воспринимаемого звука от заданного частотного стандарта, в достаточной степени зависит от слуховых возможностей конкретного человека. Зона Гарбузова формируется именно вследствие того, что испытуемый не улавливает разность между стандартом частоты и некоторым значением, близким к стандарту. Напомним, что по данным Н. А. Гарбузова эта разность может достигать до полутона темперированной шкалы и даже превышать один полутоном [3]. Таким образом, исследование зонности абсолютного слуха принадлежит к области психофизиологической музыкальной акустики [1].

Механизм восприятия слуховой информации человеком исключительно сложен и к настоящему времени исследован далеко не полностью. Обсуждаемая модель не затрагивает механизмов психологического восприятия; она основывается на некоторых положениях математической теории колебаний.

Мы рассматриваем систему с двумя степенями свободы, состоящую из двух индуктивно связанных электрических контуров. Каждый из контуров совершает колебания со своей частотой; объединение контуров в единую систему позволяет получить интервал как одновременно происходящие колебания с различными частотами. Электрический контур, в отличие от механических систем, способен успешно функционировать в области му-

зыкальных акустических частот (сотни и тысячи Герц) [10; 11]. Собственные частоты колебаний системы в общем случае отличаются от частот колебаний каждого из контуров, что является признаком взаимодействия составных частей целого. Анализируемая система является диссипативной, так как нами учитывается затухание колебаний.

Кратко обсудим наиболее общий метод моделирования, применимый к колебательным системам любой природы. Это позволит легко перейти к конкретной электромагнитной системе.

Для диссипативной системы справедливо уравнение Лагранжа [8]:

$$\frac{d}{dt} \left( \frac{\partial L}{\partial \dot{x}} \right) - \frac{\partial L}{\partial x} = - \frac{\partial F}{\partial x} \quad (1)$$

Здесь  $L$  есть разность кинетической и потенциальной энергии,  $F$  – функция рассеяния, описывающая диссипацию в явном виде; точка над  $x$  в левой части равенства означает частную производную от функции  $L$  по производной от координаты. Заметим, что под  $x$  следует понимать элемент  $x_i$  вектора  $X$ .

Для системы с двумя степенями свободы подставляем в функцию Лагранжа  $L$  выражения для кинетической и потенциальной энергии и проводим дифференцирование функции  $L$  по каждой из двух координат. В результате этого получаем систему из двух обыкновенных дифференциальных уравнений второго порядка. Векторная форма записи данной системы может быть представлена в виде одного уравнения:

$$\beta \frac{d^2 x}{dt^2} + \varepsilon \frac{dx}{dt} + \alpha x = 0 \quad (2)$$

Здесь  $\alpha$ ,  $\beta$  и  $\varepsilon$  – некоторые размерные коэффициенты,  $x$  – компоненты вектора  $X$ .

Общие решения (2) ищем в виде:

$$x_1 = A e^{\lambda t}, \quad x_2 = k A e^{\lambda t} \quad (3)$$

где  $k$  – так называемая коэффициент распределения,  $\lambda$  – собственные значения. Подставляя (3) в систему (2), получаем алгебраическое уравнение четвертого порядка относительно  $\lambda$ . Решая его, находим четыре значения  $\lambda$ , которые объединяются в две комплексно-сопряженные пары решений. Подстановка значений  $\lambda$  в (3) дает возможность выписать решения (2) в явном виде (мы не приводим соответствующей записи вследствие громоздких выкладок). Эти решения описывают затухающие колебания.

Дальнейшие преобразования позволяют исключить чисто мнимые слагаемые. Применяя формулу Эйлера (связывающую тригонометрические

функции и экспоненту с чисто мнимым показателем), получаем решения (2) в действительной форме:

$$x_1(t) = A \exp(-\delta_1 t) \cos(\omega_1 t + \varphi_1) + B \exp(-\delta_2 t) \cos(\omega_2 t + \varphi_2) \quad (4)$$

$$x_2(t) = A k_1 \exp(-\delta_1 t) \cos(\omega_1 t + \varphi_1 + \kappa_1) + B k_2 \exp(-\delta_2 t) \cos(\omega_2 t + \varphi_2 + \kappa_2)$$

Здесь  $\delta_1$  и  $\delta_2$  – декременты затухания,  $\omega_1$  и  $\omega_2$  – собственные частоты,  $k_1$  и  $k_2$  – коэффициенты распределения,  $\varphi$  и  $\kappa$  – фазовые смещения,  $t$  – время,  $A$  и  $B$  – некоторые неизвестные постоянные, которые находятся из начальных условий. Определив  $A$  и  $B$ , можно представить частные решения в явном виде.

Переходя к рассмотрению конструкции, состоящей из двух электрических контуров, мы должны, основываясь на формализме Лагранжа, составить уравнения относительно каких-либо электромагнитных переменных. Так, считая неизвестной величину силы тока  $I$ , записываем в векторной форме следующую систему:

$$L_i I_i'' + M I_i'' + R_i I_i' + (1/C_i) I_i = 0 \quad (5)$$

Здесь  $L_i$  – индуктивность,  $M$  – взаимная индукция,  $R_i$  – сопротивление и  $C_i$  – емкость. Проведя несложные преобразования, можно привести (5) к виду (2). Для этого разыскиваем частные решения (5) в виде (3) и вновь приходим к алгебраическому уравнению четвертого порядка относительно собственных значений  $\lambda$ .

Представляем это уравнение в явном виде:

$$(\lambda^2 + 2\Delta_1 \lambda + n_1^2) (\lambda^2 + 2\Delta_2 \lambda + n_2^2) - \gamma_1^2 \lambda^4 = 0 \quad (6)$$

Здесь  $n_1$  и  $n_2$  – собственные частоты колебаний каждого из электрических контуров, объединенных в систему с двумя степенями свободы,  $\Delta$  учитывает процесс рассеяния энергии,  $\gamma_1$  описывает процесс взаимной индукции. Общие решения системы (5) относительно силы тока полностью совпадают с решениями (4).

Решения вида (4) достаточно сложны для их компьютерного исследования: получение точных значений величин  $\delta_1$ ,  $\delta_2$ ,  $\kappa_1$ ,  $\kappa_2$  может представлять немалые трудности. Примем ряд упрощающих предположений. Так, будем считать затухание достаточно малым; в этом случае можно допустить, что  $\delta_1 = \delta_2 \approx \delta$ ; малые значения  $\delta$  свидетельствуют о незначительном рассеянии энергии (система «почти консервативна»). Далее, приравняем нулю фазы  $\varphi_1$  и  $\varphi_2$ , а смещения  $\kappa_1$  и  $\kappa_2$  будем считать близкими по значениям. В результате получим следующую форму записи решений:

$$I_1(t) = \exp(-\delta t) (A \cos(\omega_1 t) + B \cos(\omega_2 t)) \quad (7)$$

$$I_2(t) = \exp(-\delta t) (A \cos(\omega_1 t + \kappa) + B \cos(\omega_2 t + \kappa))$$

Константы  $A$  и  $B$  легко определяются из начальных условий.

Решения в виде (7) вполне пригодны для их численного (компьютерного) исследования и, таким образом, представляют собой упрощенную математическую модель музыкального интервала. Заметим, что данная модель способна описать любой интервал, а изложенный подход позволяет построить модель трезвучия, доминантсептаккорда, нонаккорда и далее кластера: это приведет лишь к усложнению системы, но не к принципиальным трудностям теоретического характера. Однако в данной работе мы делаем акцент на исследованиях особенностей микроинтервалов.

Ряд численных экспериментов, проведенных на основе формализма (7), четко указывает на высокую чувствительность результатов расчетов к величине микроинтервала. Так, уже при увеличении микроинтервала от 5 до 10 центов (цент – одна сотая полутона) отмечаются резкие изменения. Для фиксации этих изменений нами применяется техника реконструкции так называемых «фазовых отображений». Реконструированные «фазовые портреты» свидетельствуют о том, что в среднем диапазоне акустических частот (первая октава) верхняя граница зоны Гарбузова близка к 40 центам [10].

Проведенные нами численные эксперименты позволяют построить так называемые фазовые портреты колебаний в системе [2; 8]. При величине микроинтервала не превышающей 40 центов (нижний тон микроинтервала – звук  $a'$ , частота которого равна 440 Гц), фазовые портреты обладают, как правило, регулярной структурой. При больших значениях микроинтервалов отмечается нарушение регулярной структуры. Более того, в фазовом отображении начинают проявляться иррегулярные особенности. Чем можно объяснить подобное явление в рамках линейной системы?

Как показали Пуанкаре и Биркгоф, вомущения периодических движений способны приводить к возникновению  $2ks$  неподвижных точек ( $k$  – некоторое целое число,  $s$  – период);  $ks$  из этих точек являются эллиптическими, остальные  $ks$  – гиперболическими. Гиперболические точки соответствуют неустойчивым периодическим орбитам; в окрестности подобных точек могут наблюдаться структуры исключительной сложности [2; 5; 7].

Таким образом, усложнение фазовых портретов является следствием возмущений. Какова природа данных возмущений? Весьма существенный фактор – ограниченная точность представления чисел в компьютере. Однако еще более важным является конечное количество значений, через которые выражаются аналитические решения (7). Непрерывные функции, на основе которых сформированы данные решения, состоят из бесконечного количества значений на любом бесконечно малом интервале изменения

аргументов. Однако компьютерное представление решений является дискретным, так как шаг по времени не может быть бесконечно малым. Поэтому непрерывные кривые, которые представляют решение графически, аппроксимируются некоторым «ступенчатым» графиком, так как, строго говоря, мы не знаем поведения решений между точками в случае их компьютерного представления. Разность между непрерывной и «ступенчатой» кривыми порождает так называемый «шум квантования» [6].

Шум квантования, по нашему мнению, и может быть одной из существенных причин усложнения фазовых портретов. На первый взгляд, подобная причина не имеет музыкально-акустической природы. Однако зависимость шума квантования как от величины исследуемого интервала, так и от частотного регистра, которому соответствует данный интервал, убедительно свидетельствует об обратном.

Обсудим некоторые дополнительные направления экспериментов. Весьма перспективным представляется исследование особенностей так называемой функции автокорреляции в зависимости от величины интервала и частотного регистра. К настоящему времени реализована возможность как компьютерного, так и аналитического расчета данной функции. Аналитический подход, несмотря на достаточную сложность, позволяет провести соответствующие исследования на более глубоком уровне. Первые результаты особенностей корреляционной функции изложены в [11]. Они также свидетельствуют о значительной роли шума квантования в зависимости от величины интервала и частотного регистра.

Кратко упомянем о возможностях изучения фазовых портретов. В общем случае их топологическая структура является достаточно сложной, в связи с чем необходимо применение дополнительных методов исследования. В рамках авторской музыкально-статистической модели MQS, математическая составляющая которой изложена выше, предусмотрен расчет некоторых вероятностных характеристик. Так, различные музыкальные интервалы порождают различную плотность распределения расстояний между точками на фазовой плоскости (иначе – плотность распределения метрики). Плотность распределения обладает меньшей изменчивостью в сравнении с фазовыми портретами и поэтому позволяет сделать ряд заключений об общих особенностях распределения (близость к определенному типу распределения и т. п.)

Отметим, что распределение метрики является результатом исследования оцифрованного музыкального сигнала, который формируется в результате компьютерного квантования. Это дает возможность применения в наших исследованиях идей и методов квантовой статистики (например, вместо плотности распределения следует говорить о матрице плотности и т. д.)

Далее, численные исследования решений на фазовой плоскости дают возможность определить так называемую *вероятностную размерность* путем расчета корреляционного интеграла [4]. Полученные значения размерности являются дробными, что свидетельствует о фрактальных особенностях фазовых отображений. Подобные отображения (в ряде случаев) можно рассматривать в качестве аттракторов, однако свойства данных аттракторов – тема отдельного исследования.

К настоящему времени нами исследована лишь незначительная часть экспериментальных данных, полученных Н. А. Гарбузовым. Следует отметить, что на сегодня полученные результаты не учитывают характера тембра интервала, однако учет синтетического и затем реального тембра может внести достаточно серьезные коррективы. Данный вопрос обсуждается в работе [9].

Проведенные эксперименты позволяют сделать вывод о том, что зона Н. А. Гарбузова представляет собой сложную и в общем случае нелинейную динамическую систему. Исследование данной системы методами компьютерного моделирования является одной из актуальных задач современной музыкальной акустики и музыкальной информатики.

## Литература

1. *Алдошина И., Притис Р.* Музыкальная акустика. Учебник. – СПб.: Композитор, 2006.
2. *Андронов А.А., Витт А.А., Хайкин С.Э.* Теория колебаний. Изд. 2-е, переработка и дополнения Н.А. Железцова. – М., 1959.
3. Н. А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог. Сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова. Ред. Ю. Рагс. – М.: Музыка, 1980.
4. *Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б.* Современные проблемы нелинейной динамики. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
5. *Николис Г., Пригожин И.* Познание сложного. Введение: Пер. с англ. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2003.
6. Основы кибернетики. Теория кибернетических систем: под ред. К.А. Пупкова. Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1976.
7. *Понтрягин Л.С.* Обыкновенные дифференциальные уравнения. Изд. 2-е. – М.: Наука, 1965.
8. *Стрелков С.П.* Введение в теорию колебаний: Учебник. Изд. 3-е., испр. – СПб.: Лань, 2005.
9. *Филатов-Бекман С.А.* Об исследовании музыкального сигнала методами компьютерного моделирования //Грани культуры: актуальные проблемы истории и современности. Материалы III межрегиональной научной конференции. Москва, 14 декабря 2007 г. / Под ред. С.П. Быстровой, Н.Е. Леоновой. – М.: Институт бизнеса и политики, 2008. – С. 223–230.
10. *Филатов-Бекман С.А.* К вопросу о компьютерном моделировании некоторых положений теории зонной природы абсолютного слуха Н.А. Гарбузова. В печати.
11. *Филатов-Бекман С.А.* Зонная природа абсолютного слуха по Н.А. Гарбузову и процесс системной числовой организации. В печати.

**ОТРАЖЕНИЕ РОМАНТИЧЕСКОГО МИРООЩУЩЕНИЯ  
Р. ШУМАНА В ОСОБЕННОСТЯХ ТЕМАТИЗМА  
ФОРТЕПИАННЫХ ПЬЕС**

Особенность романтической позиции Шумана – «я как мир, как множество личностей, их сообщество» [5] – ярко выразилась в фортепианном творчестве. Быстрая реакция творческого воображения на впечатление, переживание, отражение многогранного потока жизни в его контрастах, изменчивости, стремление запечатлеть необъятное в мгновении отличало творческую натуру Шумана. Б. В. Асафьев, назвав Шумана «лириком кратких мгновений» [2], обозначил тем самым особенность его метода, отразившего романтическую импульсивность мироощущения композитора, лирико-субъективное восприятие мира.

Суть лирики – чувство выражающей себя личности, отражение непосредственного, свободного течения размышлений и переживаний. Единство лирического произведения мыслится как единство состояния, созерцания, высказывания. Поэтому в лирике акцентируется (воспроизводится) одно «музыкальное событие», но с множеством нюансов, переходов, контрастов<sup>1</sup>. Подобное единство обеспечивается самой лирикой, которая в древнегреческой культуре обозначалась прилагательным *lirikos* и его производными. Буквальное значение: исполняемое под аккомпанемент лиры (или иного струнного инструмента). Со времен античности в лирике (пусть и неоднозначно) всегда главным было субъективное начало [3, с. 13,14].

Романтическое самосознание Шумана со всей силой заявило о себе в своеобразии тематизма, принципах развития и композиционных приемах его фортепианных произведений.

Свойственные художественному мышлению романтиков *антитезы* определяют поляризацию не только в образной сфере, но и в организации выразительных средств, структурных явлений. О двух тенденциях в романтическом тематизме пишет Л. Мазель: «...место классической темы – протяженной и закругленной – нередко занимает, с одной стороны, остро характерный короткий мотив, с другой – бесконечная мелодия» [1, с. 219]. Эти черты типичны и для шумановских тем.

Характеристичность, концентрированную выразительность шумановских тем в сочетании с их фрагментарностью, «неоформленностью», открытостью отмечает Д. В. Житомирский [4, с. 427]. Нарушается трехфазность, характерная для классических тем – ядро, развитие, завершение (*i m*

---

<sup>1</sup> О драматургии лирического произведения см.: Чернова Т. Ю. Драматургия в инструментальной музыке. – М.: Музыка, 1984. (Глава 3).

t). Импульсивность эмоций, быстрая смена настроений передаются непосредственно, свободно от всякой схемы – не в виде законченной темы, а эскизно, интонационным штрихом, намеком.

Яркий пример фрагментарности мелодической мысли представлен в «Карнавале» (1834–1835). В начале цикла стоит подзаголовок: «Маленькие сцены на четыре ноты». Основная тема или подобие темы, на которой строится цикл, – А.С.С.Н<sup>1</sup>. Буквы обозначают названия нот, они есть и в фамилии Schumann (As, c, h). Взятые в различной последовательности, они образуют три комбинации, три варианта «темы» (А-Ес-С-Н, As-С-Н, Ес-С-Н-А), которые присутствуют почти во всех пьесах. «Спрятанные» в середине произведения варианты под заголовком «Сфинксы» дают ключ к расшифровке мотивной структуры цикла.

В «Карнавале» встречается множество портретно-характеристических и изобразительных тем (Пьеро, Арлекин, Евсебий, Флорестан, Киарина, Эстрелла и т. д.) так же, как в «Давидсбюндлерах», «Фантастических пьесах», «Детских сценах», «Лесных сценах» и других произведениях. В этом характерном тематизме выявляются и внешнее, и внутреннее – своеобразная душевная настроенность, оттенки чувств.

В некоторых темах Шумана соединяются две противоположные тенденции: сжатость, концентрированность и рассредоточенность интонаций, импровизационная текучесть мелодической линии. В пьесе «Отчего?» («Фантастические пьесы» op.12, 1837) лейтинтонация вопроса (4 такта) сочетается с ее развитием, имитациями в среднем и нижнем голосах (диалог), образуя импровизационно-текущую линию:

Пример 1

**Langsam und zart<sup>1</sup>**      **Отчего?**

<sup>1</sup> Asch – название чешского городка, где жила Эрнестина фон Фриккен, юношеское увлечение Шумана.

Акцентируя внимание на основных разновидностях шумановского тематизма, В. П. Бобровский предлагает два вида классификации [1, с. 219]. Один вид учитывает различие в *образном* содержании, другой – типы *структуры*. В первом случае из всего многообразия шумановских тем автор выделяет две основные группы: 1) карнавальные (воплощение шумного водоворота жизни, протекающей перед умственным взором художника) и 2) личностные темы (отражение внутреннего мира). В каждой из групп различаются «флорестановские» и «евсебиевские» темы, которые отпечатываются и в образах внешнего мира (карнавальных). Карнавально-флорестановские темы встречаются не только в цикле «Карнавал», но и в других произведениях Шумана, например, в Пятой новеллете. Карнавально-евсебиевские темы – второй эпизод из первой части «Венского карнавала».

С позиций типов структуры темы образуют две полярные зоны. К первой относятся темы, связанные с объективно-жанровым содержанием – песенным, танцевальным, повествовательным. Для них типичны устойчивая («твердая») структура, четкая цезурность, ограниченность ладогармонического развития. Другая сфера включает темы сложного строения, передающие движение образа, его внутреннюю неуравновешенность (личностные темы). Им свойственны стремление к *непрерывности, неустойчивая* («рыхлая») структура, тонально-гармоническое *многообразие*. Танцевальная и песенная жанровые основы при этом не исчезают, но воплощаются более опосредованно, чем в первой сфере. Среди них автор обозначает личностно-евсебиевские и личностно-флорестановские темы. Флорестановские темы воплощаются по-разному. В одном случае самодвижение идеи порождено внутренним миром художника (пример – нечетные пьесы из «Крейслерианы» и др.). В другом – сопоставляются контрастирующие драматургические элементы, отражающие столкновение человеческого сознания с объектами внешнего мира – «карнавала жизни». Типичный пример – пьеса «Флорестан» из «Карнавала», где начальный флорестановский образ вытесняется карнавальной маской.

В намеченную условную схему не укладываются темы обобщенные, лирико-философского характера, которые играют особую роль в творчестве Шумана. Они встречаются в кодах, дополнениях, изредка – в циклах миниатюр (например, «Листок из альбома» из «Пестрых листков», ор. 99 № 4).

Тонкость и оригинальность лирического мироощущения композитора сказывается в необычности появления темы (образа), ее оформлении. Мелодия-тема возникает внезапно или может быть подготовлена фактурным колоритом, движением, в котором проступают лишь ее очертания, рождается ищущая оформления музыкальная мысль. Окончание мелодии может быть так же неожиданным, вызывая ощущение недосказанности. Как от-

мечают Д. Житомирский, К. В. Зенкин, Э. Курт, Н. С. Николаева<sup>1</sup> и другие музыковеды, средства достижения такого эффекта разнообразны, но многие из них, придавая мелодической мысли свободу, импульсивность высказывания, разрушают ее строгую оформленность.

Одно из средств – *вуалирование мелодического рисунка путем включения его в аккомпанирующую фигурацию*. Тема вырастает из аккомпанирующего фона, а конец ее «растворяется» в окружающих фигурациях (мелодия «без начала» и «без конца»).

В Интермеццо из «Новеллетты» № 2 op.21 (1838) начало мелодии (затем) воспринимается как продолжение сопровождающих голосов, последние звуки *dis*, *d* исчезают в фигуративном узоре (зыбкость, неуловимость, неопределенность чувства, настроения):

Пример 2



Ритмически неопределенно начинается тема пьесы № 4 из «Крейслерианы», окончание темы вуалируется имитацией в нижнем голосе.

Вуалирование мелодического рисунка происходит и с помощью *неаккордовых звукообразований*.

Вводнотоновые структуры, включающие неаккордовые звуки – скачковые вспомогательные, неприготовленные задержания, внедряются в аккорды, «закрепляются», становясь постоянными спутниками гармонии («закрепленные задержания» – *термин Житомирского*), ясные звуковые контуры «обволакиваются» ими. Метроритмическая особенность таких структур – остановка на неаккордовых звуках, придающая мелодии «острую» интонационную характерность, а в сочетании с гармонией – дис-

<sup>1</sup> См.: Курт Э. Романтическая гармония и ее кризис в «Тристане» Вагнера. – М.: Музыка, 1975. Житомирский Д. В. Роберт Шуман. – М.: Композитор, 2000. Николаева Н. С. Р. Шуман // Музыка Австрии и Германии XIX в. Кн. 2. – М.: Музыка, 1990. Зенкин К. В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма: – М., 1997.

сонантность звучания (пьеса «Вещая птица» из цикла «Лесные сцены», ор.82) (см. пример 3).

От схематизма мелодию освобождает *маскировка метрических акцентов, перемещение мелодии на неакцентированные доли такта*. Сильные доли маскируются лигами или отсутствуют (паузы), придавая звучанию трепетность, полетность.

Своеобразие темы раскрывается с помощью *ритмических средств*, которые всегда разнообразны и выразительны.

Пример 3

**Вещая птица**

Langsam, sehr zart<sup>ad</sup> Соч. 82, № 7

В пьесах Шумана ритм выступает в двух значениях. Ритмическая равномерность на протяжении всего произведения является способом организации мелодического движения. Есть произведения, пронизанные непрерывным равномерным ритмическим движением – «Ночью», «Вечером».

*Ритмическая неравномерность* в строении мелодии запечатлевает душевные переживания, изменчивость эмоционального состояния, «саму форму душевного движения» (пьесы «Евсений» и «Флорестан» из «Карнавала», Новеллетта №5, ор.21 и др.).

Оригинальность изложения темы и общая текучесть музыки достигается *ритмической дифференциацией* ткани. В результате возникает полиритмия, вуалирующая звучность.

В финале Сонаты фа минор (ор. 14) совмещаются разные ритмические рисунки. В двух первых тактах верхний голос образует триольное движение с синкопами; средний – «вплетается» в триольную формулу верхнего голоса со своим ритмическим рисунком (восьмая, две шестнадцатых), создавая полиритмию «два-на-три»; нижний голос staccato остается неизмен-

ным (бас-аккорд), определяя метрическую сторону темы (движение восьмыми нотами в двухдольном метре). В третьем и четвертом тактах верхний и средний голоса «обмениваются» своими ритмическими фигурами, нижний – движется в том же ритме.

Пример 4

Соната фа минор. Соч. 14. Финал.



Итак, разнообразным ритмическим оформлением голосов, звучащих одновременно, поддерживается *непрерывное движение, текучесть*.

Один из особенно характерных для Шумана приемов – ритмическое обособление басового голоса, «запаздывающие» и «предупреждающие» басы (задержания и предъемы), создающие ощущение острых диссонансов, придающие своеобразию звучанию.

Такое явление встречается часто. Примеры «предупреждающих» басов можно найти в среднем эпизоде пьесы «Ночь» («Фантастические пьесы», ор. 12 № 5), в «Крейслериане», № 1, ор. 16, в Юмореске и в других пьесах. В номере шестом из «Симфонических этюдов» «предупреждающие» басы *h, a, g, f* во втором такте выделены резкими акцентами. Этот прием используется на протяжении всей пьесы и вместе с темпом *Agitato*, широкими скачками в левой руке, короткими паузами передает взволнованное, тревожное состояние.

Необычность темы, ее неопределенность ощущается и в том случае, когда в начале темы используется *кадансовая формула* [1, с. 226,246]. Особенность этого оборота у Шумана в том, что он начинается с неустойчивой функции (S–D–T или D–T). Движение к устою создает ямбическую устремленность, подчеркивает импульсивность шумановской музыки, стремление «высказаться» как можно полнее. Поэтому начальное ядро нередко выполняет функцию темы, так как в нем сконцентрирована основная музыкальная мысль. Начало темы с кадансового оборота у Шумана всегда широко развернуто и значительно по своей внутренней наполненности. При этом каждый миг музыкального времени запечатлевается в нашем сознании и создает иллюзию длящегося момента.

В 5-й пьесе «Давидсбюндлеров» кадансовый оборот включает аккорды –  $\text{P}_{65}\text{-D}_7\text{-T}$ ; первый четырехтакт вариантно повторен. По ядру темы можно

судить о содержании, характере пьесы. Например, ядром первой темы седьмой пьесы из «Крейслерианы» является неустойчивый диссонирующий прерванный оборот  $DD_{VII43}-D_{43}-DD_{VII2}$  (два повторенных такта), который звучит на доминантовом органном пункте, определяя бурный, взволнованный характер произведения:

Пример 5



В шестой пьесе «Крейслерианы» оборот звучит на доминантовом органном пункте, подчеркивающим ее внутреннюю незавершенность. Кроме того, медленный темп (*Sehr langsam*) при размере 12/8 рождает ощущение медленно текущего внутреннего времени. И тема (5 тактов), и вся пьеса остаются незавершенными.

Благодаря каденционно-речитативной форме возможен свободный переход «от одной островыразительной мысли к другой без строгой оформленности и досказанности каждой из них и с очень гибкой и разнообразной техникой самих переходов» [4, с. 429]. Такая форма отвечала импульсивности мироощущения Шумана. Композитор использовал ее также и в четвертой пьесе из «Крейслерианы», в каденции из первой части фортепианного концерта, в фортепианном послесловии к циклу «Любовь поэта».

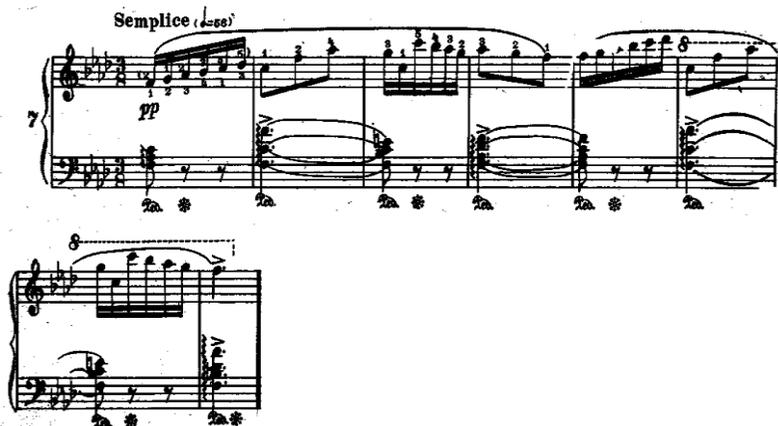
К этой особенности оформления темы примыкает другая, близкая ей: внутренняя незавершенность подчеркивается *синтаксической* незавершенностью («многоточием»).

Вопросительные интонации, впечатление открытости, недосказанности достигается следующими приемами: окончанием мелодии на тонической терции или квинте; остановкой на одном из тонов субдоминанты или доминанты («О чужих странах и людях», «Просящее дитя», конец 4-й пьесы «Крейслерианы») и др. В конце первого раздела седьмой пьесы из цикла «Бабочки» (ор.2) звучит аккорд  $DD$ , то есть, по существу, мысль не закончена, построение разомкнуто (см. пример 7).

Таким образом, в своеобразии тематизма произведений Шумана раскрываются особенности мироощущения композитора. Антиномичность романтического сознания выражается в двойственности образного содержания его музыки (флорестановское и евсебиевское), отражающей внутренний мир композитора, двойственность его натуры. Антитезы прояви-

лись и в самом тематизме – фрагментарности и текучести мелодической мысли.

Пример 6



Лирический (тон) характер мироощущения отражается в подаче тематического материала, в его оформлении. Появление темы из аккомпанирующего фона и «растворение» в нем, гармоническая неустойчивость, синтаксическая незавершенность вызывают ощущение открытости, недосказанности. Романтическую неопределенность, зыбкость придают мелодии маскировка метрических акцентов, ритмическая неравномерность, запечатлевая изменчивость эмоционального состояния, внутреннюю неуравновешенность. И в этом проявляется динамичность музыки Шумана. Все находится в постоянном движении, в непрерывном течении.

## Литература

1. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления: Очерки: В 2-х вып. Вып. 1. – М.: Музыка, 1989.
2. Глебов Игорь (Асафьев) Вступ. статья // Шуман Р. Песни для голоса с ф-но. – М., 1933. (Тетр. 3).
3. Гринцер Н. П. Древнегреческая «лирика»: значение термина и суть явления // Лирика: генезис и эволюция / Сост. И. Г. Магюшкіна, С. Ю. Неклюдов. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007.
4. Житомирский Д. В. Роберт Шуман. – М.: Композитор, 2000.
5. Зенкин К. В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма: – М., 1997.
6. Шикина А. Н. Стилиевые формы творческого самосознания в культуре романтизма (на материале творчества Р. Шумана): Дисс...канд. культурологии. – Кострома, 2011.

М. С. Скребкова-Филатова

## О НЕКОТОРЫХ НОВЫХ ТРУДАХ ПО ПОЛИФОНИИ

Недавно из печати вышла книга профессора С.С. Скребкова «Полифонический анализ»<sup>1</sup>. Этот труд – переиздание первой крупной работы ученого. Книга уже давно стала раритетом, так как впервые была опубликована в 1940 г. Молодой исследователь обобщил в этой работе не только свои наблюдения, изложенные в виде докладов на кафедре теории музыки Московской консерватории, но и собственный опыт преподавания курса полифонии, который он в то время начал формировать и затем в течение многих лет вел в Московской консерватории и Институте им. Гнесиных<sup>2</sup>.

Новые идеи, обобщения, разработки в области полифонии воплотились после 1940 г в многочисленных статьях, книгах, брошюрах автора. Помимо названных публикаций, укажем «Учебник полифонии», монографии «Теория имитационной полифонии» и «Полифония и полифонические формы», ряд статей. Особенно глубоко вопросы полифонии (шире – музыкальной фактуры) в ее историческом развитии и связи с другими сторонами целого воплощены в монографиях С.С. Скребкова «Художественные принципы музыкальный стилей» и «Русская хоровая музыка XVII – начала XVIII века»<sup>3</sup>.

Идеи С. Скребкова проходили первую «проверку» в его лекционных курсах полифонии. Данный обширный лекционный материал представляет большую научную и учебную ценность: массив лекций ученого в целом состоит из отдельных циклов, каждый из которых читался автором на протяжении двух лет согласно учебным планам музыкальных вузов. Несмотря на общую учебно-методическую базу лекций, сами циклы существенно отличаются друг от друга как по направленности на студенческую аудиторию (музыковеды или композиторы), так и по привлекаемому музыкальному материалу. Лекции 50-х–60-х гг. включают гораздо больше анализов отечественной и зарубежной музыки, чем лекции 30-х–40-х гг. Автор постоянно обновлял свои лекции, вводил знания по новым опубликованным трудам других музыковедов, по-

---

<sup>1</sup> Скребков С.С. Полифонический анализ. – М.: Музыка, 2009 – 214 с.

<sup>2</sup> Среди работ С. С. Скребкова, созданных до 1940 г, можно упомянуть его доклады (1933–1940 гг.) на кафедре теории музыки Московской консерватории: о методах гармонического и целостного анализа полифонии Баха, о линейности в баховских фугах, о полифонической музыки в свете теории многоосновности. Данные рукописные материалы в дальнейшем вошли в книгу «Полифонический анализ». В те же годы ученый пишет статьи, опубликованные значительно позднее: «Черты нового в инструментальной фуге И.С. Баха» (1978), «Симфоническая полифония Чайковского» (1980), «Система Фукса» (1980). Эти работы также сыграли свою роль в создании упомянутой книги. Подробнее об этом см. сборник «Сергей Сергеевич Скребков. Музыкант. Ученый. Педагог. Мыслитель. К 100-летию со дня рождения» // М.: ТС-ПРИМА, 2005.

<sup>3</sup> Подробнее об этом – см. Сергей Сергеевич Скребков. Сб-к к 100-летию со дня рождения С. С. Скребкова. – М., 2005.

разному структурировал циклы.

В архиве С.С. Скребкова содержится значительное количество двухгодичных лекционных циклов, прочитанных автором в разные годы. Поэтому сведение их в единое целое, как бы нанизанное на один стержень, требует серьезной редакционной работы с точки зрения литературного изложения: устная речь лекций должна воплотиться в текст жанра отдельных очерков. Особую сложность составляет также подбор нотных примеров, указанных автором в рукописных и машинописных текстах лекций: многие образцы С.С. Скребков вписывал лишь в первые экземпляры лекций, отдавая подготовленный материал студентам для ознакомления. К сожалению, в архиве Скребкова сохранились только вторые экземпляры лекций, где многие из примеров отсутствуют. Это приводит к необходимости достаточно сложного поиска.

Структура каждого цикла содержала несколько аспектов: историю зарубежной и русской полифонии, теорию строгого и свободного письма, инструкторно-методические рекомендации по анализу музыкальных примеров и по написанию студенческих заданий (сложное многоголосие строгого стиля, стретты, каноны, мотеты, фуги на одну, две или три темы). Предлагался и обзор научной литературы по полифонии<sup>1</sup>.

Инструктивные учебно-методические компоненты лекций были отражены автором в Учебнике полифонии, в «Теории имитационной полифонии», в программе по полифонии, то есть были опубликованы. Историческая часть лекций осталась в основном в рукописном и машинописном виде (за исключением четырех лекций, которые в виде отдельных статей были опубликованы в разные годы)<sup>2</sup>. Исходя из этого, в данной статье мы предлагаем описание той исторической части лекционного материала, которая полностью подготовлена для будущей публикации.

В исторических разделах С.С. Скребков раскрывает собственное видение развития музыкально искусства в Европе. Он намечает пять основных этапов, охватывающих огромный период длиной в восемь столетий: Ран-

---

<sup>1</sup> Данная статья отражает лишь часть лекционного массива. Мы решили изложить содержание отредактированных лекций, не дожидаясь полного завершения работы. Это связано с датой 45-летия со дня кончины автора лекций – профессора С.С. Скребкова.

<sup>2</sup> Статьи: «Этапы истории развития музыкального искусства в Европе (XIII –XX века)» // Музыкальное искусство. Исполнительство, педагогика, музыковедение. – М.: ГСИИ, 2004. – С. 51–57; «Из лекций по полифонии С.С. Скребкова» // Из личных архивов профессоров Московской консерватории. – М.: МГК, 2005. – С. 40–48; «О некоторых особенностях полифонии в симфониях советских композиторов» // Музыкальная фактура. Сб. Трудов РАМ им. Гнесиных. Вып. 146. – М., 2001. – С. 226–246; «Прелюдии и фуги Шостаковича» // Советская музыка, № 9, 1953. – С. 18–24.

ний Ренессанс (XIII–XIV века); Высокий Ренессанс (XV–XVI века); Барокко (XVII–середина XVIII века); классический период, включающий в себя классицизм и романтизм как вершины развития европейской музыки (середина XVIII–конец XIX века); музыка XX века.

Весь массив лекций С.С. Скребкова по истории полифонии можно условно разделить на несколько блоков: об этом устно сообщал сам профессор Скребков<sup>1</sup>. Эволюцию многоголосия в европейской музыке автор рассматривал в синтезе с другими сторонами и компонентами художественного целого – ладогармоническими, структурными, жанровыми и другими особенностями. Так, первые разделы посвящены эволюции европейского многоголосия с XIII по XVI век. Лектор начинал свой курс с изучения стиля Раннего Ренессанса. Этот стиль, как пишет автор, *«необыкновенно интересен. Его действительно можно назвать “колыбелью” всех последующих стилей»*. Основным типом музыкальной фактуры на этом этапе истории европейской музыки ученый считает хоровую гетерофонию. Именно в ней, как показано в тексте лекций, содержатся *«ростки, элементы всех будущих фактурных типов»*.

Рассматривая хоровую гетерофонию как платформу для будущих типов фактуры, ученый одновременно указывает на истоки гетерофонии – древнюю монодию. Таким образом, каждый последующий этап развития полифонии анализируется автором в одновременном взаимодействии прошлого и будущего. Этот диалектический подход прослеживается красной нитью через все разделы лекционного массива.

Постепенное «рождение» имитационной полифонии, глубинные процессы в ладогармонической области, в музыкальной форме продемонстрированы на основе множества убедительных музыкальных примеров. В них автор прослеживает «цепь» фактурных модификаций в стиле Высокого Ренессанса XV–XVI веков, который явился важнейшим звеном в историческом развитии европейской музыки.

С.С. Скребков доносит до своих слушателей идею о том, что основой различия между разными видами фактуры становится жанровый характер тематизма. Уже в эпоху строгого стиля тема начинает играть роль «персонажа». Музыканты XVI века все глубже осознают процессы, закономерно происходящие в музыкальном искусстве. *«И теория, и практика XVI века отразила в себе появившуюся свободу и мелодическую самостоятельность голосов в ткани, т. е. те самые эстетические качества музыки, которые были завоеваны искусством Высокого Ренессанса»*, – утверждал в лекциях профессор Скребков. В дальнейшем эти идеи в значительно большем мас-

---

<sup>1</sup> В те годы автор данной статьи являлась ассистентом профессора С.С. Скребкова по курсу полифонии в Московской консерватории.

штабе были раскрыты им на страницах монографии «Художественные принципы музыкальных стилей».

В заключительной лекции этих разделов С.С. Скребков анализирует ладогармонической системы на протяжении XVI века. Сравнивая музыку Ж. Депре и Дж. Палестрины, создававших свои шедевры соответственно в первой и во второй половине столетия, автор пишет, что в их творчестве *«отражается, словно в зеркале, историческая эволюция европейской музыки с позиций ее ладовой и гармонической природы. Гениальные прозрения композиторов оказались судьбоносными – все последующее развитие музыкального искусства Европы опиралось на тенденции, заложенные в XVI веке».*

Лекции, в которых изучался свободный стиль полифонии эпохи барокко (XVII–середина XVIII века), в основном освещали творчество И.С. Баха. Профессор Скребков обращает самое пристальное внимание на тематизм в имитационной баховской полифонии, акцентируя его отличия от тематизма строгого стиля предыдущей эпохи. *«Тема Баха обладает интонационной индивидуализированностью < ... >. Это – интонация сольного пения, сложившегося в оперном искусстве XVII века»,* – пишет автор. Он показывает глубинные жанровые отличия более прогрессивного принципа солистичности от древних традиций хоровой коллективности пения (даже и в инструментальной музыке Баха). Именно здесь заложены потенции к развитию гомофонного склада в недрах имитационной полифонии.

В многочисленных анализах музыки Баха лектор подчеркивает важнейшее свойство – замену стреттного изложения развитым имитационным: тема фуги проводится полностью одногласно. Именно это делает ее самостоятельным персонажем музыкального целого.

Рассматривая эволюцию полифонического мышления на примере музыки Баха, профессор Скребков показывает синтез фактуры с ладовыми, гармоническими и другими сторонами целостной системы. В одном из блестящих анализов продемонстрированы композиционные и драматургические особенности фуги В-dur (ХТК, том 2). Они создаются благодаря тому, что композитор применяет такой, казалось бы, специальный полифонический прием, как вертикально-подвижной контрапункт, благодаря чему fuga приобретает черты сонатности. Во множестве очень интересных анализов одностемных и сложных фуг Баха также показаны драматургические свойства музыки и потенции будущей сонатной формы, развившейся уже во второй половине XVIII века.

Блок лекций о баховской полифонии предваряется лекцией о творчестве Монтеверди. На примере оперного творчества великого композитора профессор Скребков показывает элементы разнотемной полифонии, раз-

вившейся позднее, в творчестве классиков, в полифонию контрастную. И как во всех остальных темах курса, в данной лекции также прослеживается «цепь» от древних истоков музыкальной фактуры через становление ее новых прогрессивных видов к будущим завоеваниям музыкального искусства.

Та же историчность лекционного курса находит отражение в двух заключительных лекциях о музыке барокко. Они посвящены сравнению творчества Баха и Генделя. При всем сходстве обоих гениальных творцов различия заключены в жанровой основе их произведения. *«Творчество Баха опирается на жанр протестантского хора, тогда как творчество Генделя исходит из опыта театральной и концертной музыки барокко»*, – утверждает автор. И, показывая на музыкальных примерах, каким образом эти стилевые черты преломлялись в области полифонии, ученый делает вывод о непреходящей ценности обоих исторических вариантов развития полифонии.

Подводя итоги о роли барокко в целом, С.С. Скребков указывает на синтез различных сторон музыки в их общем эволюционном движении. Так, музыкальная фактура проходит важнейший путь от старинной гетерофонии с главенством в ткани напева *santus firmus*, через стреттные, а затем развитые имитационно-полифонические формы, в недрах которых зарождается оперная гомофония и контрастная полифония.

Одновременно эволюционным процессам подвержены как гармония, музыкальная форма, тематизм, так и драматургия. Приводя в лекции слова профессора Т.Н. Ливановой о различиях между музыкальными принципами барокко и классицизма, С.С. Скребков прямо пишет о глубоких симфонических потенциях, заключенных в грандиозных фугах Баха (*«Страсти по Матфею»*, Месса *h-moll*). Выделяя фигуру И.С. Баха как величайшую вершину стиля барокко, ученый завершает блок лекций словами о *«поистине пророческих предвосхищениях принципов классического симфонизма, которые совершил гений Баха»*.

Рассмотрение группы лекций о творчестве композиторов-классиков в нашей статье дается не полностью, так как материал о полифонии Бетховена в настоящее время находится в стадии редактирования.

В лекциях, связанных с именем Моцарта, С.С. Скребков ставит несколько важных вопросов о роли музыкальной фактуры в становлении и развитии симфонизма. *«В недрах классического стиля созрело новое эстетическое явление – драматический симфонизм. Эта эпоха дала миру неслыханное богатство величайших образцов музыкальных произведений. Проблемы многоголосия в силу его колоссального многообразия приобрели в эту эпоху чрезвычайную сложность»*, – пишет ученый. Ведущим принципом фактуры в классической музыке профессор Скребков считает *«сво-*

*бодную полифонию, в пределах которой кристаллизуется контрастно-тематическая полифония».*

Драматургической основой симфонического мышления классиков становится способность непрерывного перерастания одной образно-тематической индивидуальности в другую. Благодаря связующей партии в сонатной экспозиции возникает производный контраст, в результате чего рождается побочная партия. Формируется активный, устремленный вперед драматургический процесс развития, а не *«галерея отдельных картинных данностей»*, как показано в лекциях.

Важнейшей мыслью С.С. Скребкова стало теоретическое обобщение, смысл которого в том, что фактурные формы, характерные для сонатно-симфонических композиций, отражают в тезисном виде основные исторические этапы развития музыкальной фактуры в европейской музыке за несколько столетий. Так, для главных партий характерно одноголосное или гетерофонное изложение, типичное для далекого прошлого. В связующих партиях нередко возникает полифоническое изложение, характерное для эпохи барокко. Побочная партия, часто ариозного жанра, представляет собой пример развитой мелодизированной гомофонии классического стиля. Этот фактурный процесс, показанный в лекциях на примере симфонии Моцарта «Юпитер», великолепно демонстрирует исторический путь фактурного развития в европейской музыке за последние восемь веков.

Ученый подробно рассматривает внутренние причины рождения классического сонатного принципа из недр барочной фуги: роль связующих интермедий и тематический контраст в сложных фугах. Особенно важна мысль о том, что если тематический контраст в фуге возникает между разными темами (или между темой и противосложением), то в классической симфонической музыке контраст содержится внутри темы, побуждая ее к динамическому развитию.

Профессор Скребков ставит вопрос о художественном смысле музыкальной фактуры в общем плане: она приобретает значение целостной системы, впитывающей в себя все остальные элементы – гармонию, ритмику, тембрику, и во многом формирует композицию и драматургию классических произведений.

Очень интересны мысли С.С. Скребкова об оперной музыке Моцарта, впитавшей в себя симфонические завоевания композитора. Полифонизируя ткань оперных ансамблей – центров драматического развития в спектаклях, Моцарт создает внутреннее контрастирование не только в «ансамблях противоречия», но и в «ансамблях согласия». *«На базе гомофонного склада Моцарт создал контрастную полифонию индивидуализированных образов – под флагом этого художественного открытия будет происходить дальнейшее развитие как оперной, так и симфонической музыки XIX и XX*

веков», – утверждает ученый.

Завершая обзор отредактированных лекций С.С. Скребков по истории полифонии, можно упомянуть о последующих блоках, ожидающих редактирования – лекции о полифонии Бетховена, о тематических аналогиях и различиях между ранними и поздними сочинениями композитора. С позиций специфики и аналогии между фортепьянной и оркестровой музыкой рассмотрены сонаты Шумана и Шопена, «Фауст-симфония» Листа. Много нового и интересного содержится в лекциях о полифонии в русской музыке. Автор рассматривает оркестровые, оперные, камерные сочинения Глинки, композиторов Могучей кучки, Чайковского, Танеева, Глазунова, Рахманинова, Скрябина. Затем идут лекции о музыке Шостаковича и Хиндемита, Дебюсси и Мясковского, Прокофьева, Бартока, Хачатуряна, Шебалина.

Круг проблематики в лекциях профессора С.С. Скребкова очень широк. Он охватывает проблематику роли и видов полифонии за ряд столетий, стилевые, жанровые, тематические и другие аспекты. Выделены также проблемы, касающиеся множественности исполнительской интерпретации произведения и роли музыкальной фактуры в этом ракурсе<sup>1</sup>. Планируется большая и интересная редакторская работа над этими материалами.

Можно высказать утверждение о том, что публикация лекций профессора С.С. Скребкова по истории полифонии обогатит курсы музыкальных вузов нашей страны.

## И. П. Прядко

### **Б. В. БИРЮКОВ – УЧЕНЫЙ И ПЕДАГОГ (к вопросу о методах преподавания и о межвузовских связях кафедры политологии и социологии МГСУ)**

*Пятый век нашей эры характеризовался разрушением единства средиземноморской культуры, что было связано с упадком Рима, закатом его кровавой звезды. Реались интеллектуальные, экономические и политические связи. Наука замыкалась в узком мире провинциальных риториков и их покровителей, дробилась на оторванные друг от друга школы. Этот провинциальный кружковый характер от позднеантичной науки унаследовала наука Нового времени.*

*Чтобы преодолеть означенную нами разобщенность необходимо обратиться к опыту различных исследовательских и учебных заведений, опыту ученых мирового уровня, с которыми приходилось работать преподавателям кафедры политоло-*

---

<sup>1</sup> Этим вопросам, всегда интересовавшим С.С. Скребкова, посвящены его статьи: «Композитор и исполнитель» // С.С. Скребков. Избранные статьи. – М.: Музыка, 1980. – С. 9-17; «К вопросу об исполнительской трактовке музыкальных произведений» // Там же. – С. 17-23.

*гии и социологии МГСУ. В настоящих тезисах речь пойдет о Едином Гуманитарном факультете МСИ и его первом декане Борисе Владимировиче Бирюкове с 1992 по 2001 гг. Наша статья делится на две части. В первой говорится о Б.В. Бирюкове как о первом декане Гуманитарного факультета. Во второй – мы касаемся вех жизни этого замечательного ученого.*

Понятие «школа» в настоящее время утратило свое первоначальное значение. А ведь искони этот термин определялся как то, что с необходимостью появляется в ходе обсуждения научной проблемы – «сплоченная группа единомышленников, объединенных общими представлениями о целях и методах исследовательской деятельности».

**Борис Владимирович Бирюков** (р. 19 июля 1922 г.) – один из наиболее известных и авторитетных в настоящее время из ныне живущих российских логиков, является именно главой школы. Он воспитал целую плеяду учеников и последователей, подвигающихся в области логики, философии, теории и истории культуры. Воспитанник МИФЛИ (советского гуманитарного «лица») и МГУ, он в своей педагогической деятельности стремится соединить традиции двух уважаемых вузов: с одной стороны, основательную гуманитарную подготовку, опору на образовательные принципы дореволюционной высшей школы, с другой – ориентацию на точность знания, опору на рационально-логические методы поиска истины, присущие западной науке и культивируемые в самом авторитетном из советских вузов.

Гуманитарный факультет (в последствие Единый гуманитарный факультет –ЕГФ) был создан в 1992 году именно по инициативе профессора Бирюкова как подразделение существовавшего в то время Российского открытого университета. После того, как был образован Международный Славянский институт, факультет перешел под крыло этого высшего учебного заведения, сохранив свой педагогический и студенческий состав. Целостность учебно-педагогического состава, единство методов преподавания, высокий уровень этого преподавания – все это было в числе первоочередных забот декана ЕГФ. Конечно же, высокий уровень подготовки поддерживался и авторитетом самого Б. В. Бирюкова, его обширными связями в научных кругах. В разное время на ЕГФ преподавали доктор философских наук, знаток средневековой философии Светлана Сергеевна Неретина, кандидат философских наук, исследователь прелогического мышления Игорь Семенович Верстин, доктор исторических наук, крупнейший специалист по истории Восточной Европы Геннадий Александрович Санин, доктор психологических наук, профессор Лев Моисеевич Фридман, кандидат филологических наук, востоковед Борис Владимирович Чуков, доктор исторических наук, исследовательница раннего британского Просвещения Татьяна Леонидовна Лабутина, кандидат философских наук,

специалист по логике Пор-Рояля Наталья Борисовна Бирюкова и др.<sup>1</sup>

В библиотеке автора этих строк сохранились программы курсов и методические указания по таким общественным дисциплинам как «Религиоведение» (автор И.Я. Кантарев), «Общие проблемы источниковедения и вспомогательные исторические дисциплины» (С.В. Воронкова и Т.А. Круглова), «История первобытного общества» (Х.А. Амирханов), «История древних цивилизаций» (И.А. Гвоздева и Л.С. Давыдова), «Исторический процесс: циклы мировых культур» (Е.Н. Черных). В качестве учебника по культурологии использовалось пособие С.П. Мамонтова – одно из лучших на тот момент пособий.

С первого года своего открытия ЕГФ ориентировался на подготовку специалистов с широким филологическим образованием, философски эрудированных психологов. При этом образцом служили традиции историко-филологических факультетов дореволюционных отечественных университетов.

По решению Б.В. Бирюкова в качестве обязательной дисциплины для всех специальностей факультета был введен латинский язык, а как факультатив изучался греческий. Латынь и древнегреческий язык в данном случае рассматривались как языки, открывающие путь в обширный мир европейской филологии и приобщающие студентов к классической культуре, идущей от Эллады и Рима, от Платона, с присущим ему тонким анализом категорий бытия, от историка времен Карла Великого Эйнхарда, стремившегося привить средневековой варварской Европе литературный стиль золотого и серебряного века латинской словесности, до Петрарки и Данте. Плодотворной оказалась еще одна идея, предложенная деканом факультета. Студентам в то время выдавался промежуточный сертификат по практической психологии и сертификат культуролога со знанием латинского языка, дававший право преподавать эти дисциплины в средних школах, гимназиях и других воспитательных учреждениях. В дополнение к основным занятиям по латинскому языку кандидатом филологических наук Майей Станиславовной Петровой проводились семинары по средневековой латыни.

Следует отметить, что углубленное изучение древних языков было введено в дореволюционной российской школе стараниями министра народного просвещения Д.А. Толстого. Эта практика возродилась уже в советское время после Великой Отечественной войны, когда руководство страны взяло курс на реновацию дореволюционных культурно-образовательных традиций. Именно поэтому в средних и высших учебных заведениях после войны стали изучаться древние языки, логика, психоло-

---

<sup>1</sup> В списке литературы приводятся труды названных ученых

гия. Борис Владимирович и в своих воспоминаниях подчеркивает значимость изучения древних языков, говорит о недостатке советского образовательного подхода, о том, что последний не ставил задачи приобщения к классике, к ценностям мировой культуры.

Хотелось бы напомнить еще об одной педагогической новации, которая имела место в период руководства факультетом Б.В. Бирюкова. Студенты всех специальностей должны были представить свой анализ брошюры известного русского логика С.И. Поварнина «Спор: о теории и практике спора» [16]. Цель задания – научить студентов правилам корректного введения спора, умению распознавать разного рода софизмы, используемые недобросовестными спорщиками, вооружить сознание молодого человека инструментами «разоблачения» софизмов, повысить логическую культуру учащихся.

Ориентация на классическую филологию, на классическую культуру оставалась неизменной, расширяясь в сторону славяноведческой проблематики, поэтому на факультете преподавались «Основы славяноведения» и церковно-славянский язык. Лекции по этим предметам читал Алексей Алексеевич Беляков.

Трагавка последней истории славянских этносов и славянских языков была в высшей степени оригинальна и не вписывалась в общепринятые славяноведческие схемы. Дело в том, что Алексей Алексеевич придавал особый смысл ряду грамматических форм, которые содержались в текстах первых переводов с греческого на церковно-славянский язык, выполненных византийскими монахами Кириллом и Мефодием. Затем, в результате последовательно проводимых «книжных справ», эти формы были заменены другими свойственными народно-разговорному, а не книжно-письменному языку. Глубочайшим смыслом, по убеждению А.А. Белякова, наделен *аорист* (формы глагола прошедшего времени, не маркированного в отношении завершенности/незавершенности). Этой временной формой в древних текстах, восходящих к переводам самих солунских братьев, передавались действия Спасителя, бытие которого *вневременно и внепространственно*. Все многовековое развитие славянской речевой культуры, завершившееся формированием в Новое время литературных языков, расценивалось А.А. Беляковым, как отход от принципов, заложенных в языковую теорию и практику создателями общеславянского литературного языка. В свете генезиса общеславянской книжности оценивались и события истории Нового времени, где тоже наблюдался отход от общеславянского единства, от общехристианского универсализма, свойственного Средневековью – то, что церковными историками, характеризуется как *апостасия* – отступничество.

Но потом, после ухода Бориса Владимировича, ушел и А.А. Беляков.

Курс славяноведения, но на гораздо более низком уровне, продолжал читаться на экономическом факультете МСИ.

Необходимо сказать, что для периода 90-х гг. XX в. фигура Б.В. Бирюкова лучше всего подходила для руководства по задуманной тогда программе. Уже в период руководства факультетом Бориса Владимировича сложились те схемы обучения, которые оказались плодотворны и остро востребованы в последующие годы. Именно тогда в широкую практику вошла система индивидуальных учебных планов для тех, кто совмещал работу с учебой, и тех, кто приходил на факультет за получением второй специальности. В духе времени факультет расширял круг преподаваемых дисциплин, обогащал состав специальностей, по которым велась подготовка.

Итак, сказанное вполне обосновывает мысль, что Б.В. Бирюков на протяжении десятилетия определял лицо Единого гуманитарного факультета, из которого затем выделились факультеты психологии и иностранных языков.

Теперь несколько слов о вехах долгого жизненного пути Бориса Владимировича<sup>1</sup>. Борис Владимирович Бирюков прошел все ступени педагогической деятельности от учителя в школе<sup>2</sup>, лектора Московского Планетария (об этом он очень занимательно пишет в своей научной автобиографии «Трудные времена философии») [7] до профессора МГУ, профессора МГЛУ, заведующего Межвузовского центра изучения информационной культуры, существующего на правах кафедры в последнем из названных учебных заведений в настоящее время. Участник Великой Отечественной войны, он награжден орденом «Великой Отечественной войны», в составе частей Волховского и Ленинградского фронтов защищал «город на Неве». Во время службы на Балтийском флоте в дивизии морской пехоты, как он сам рассказывает, занимался самообразованием, наверстывая пропущенный в годы войны учебный материал, совершенствуя свое знание немецкого языка. Эти усилия не были напрасны. Б.В. Бирюков – один из лучших в нашей стране знатоков творчества Г. Фреге, переводчик его работ [18], а помимо этого – переводчик трудов братьев Грассманов, участник фрегевских семинаров в Эрлангене (1995) и Бремене (1999). Вести научные дискуссии на языке автора «Основания арифметики» под силу далеко не всем исследователям советской школы.

---

<sup>1</sup> Краткая биография Б.В. Бирюкова см.: Бирюков Борис Владимирович // Философы России XIX—XX столетий. Биографии, идеи, труды / ред. П.В. Алексеев – М.: Бизнесс-Книга, 1993.

<sup>2</sup> Свою трудовую деятельность будущий ученый начал преподавателем средней школы № 59 в Старокопюшенном переулке [См. 5, С.43].

Не без юмора рассказывает Борис Владимирович в своих воспоминаниях о том, как происходило овладение немецким на службе в армии. Это, разумеется, маленький штрих, но он по-своему примечателен, поскольку дает более полную характеристику личности: «...выписав из дома (в часть – *И.П.*) сталинский “краткий курс” “Истории ВКП(б)” в немецком переводе, я обратился к нему со специфической задачей – изучением немецкого языка. Я чувствовал, что иностранному языку надо уделить особое внимание: понимал, что таких благоприятных условий для спокойного изучения иностранного языка у меня вряд ли будет» [7, с.133].

Демобилизовавшись в 1946 году, Б.В. Бирюков продолжил прерванное войной образование, последовательно окончив исторический факультет МГПИ (1948) и философский факультет МГУ (1950). Затем прошел аспирантуру, защитил кандидатскую диссертацию (1961), а в 1966 году и докторскую по методологическим вопросам кибернетики [3]. С благодарностью профессор Бирюков вспоминает своих университетских наставников и руководителей: в начале им был В.Ф. Асмус, затем – С.А. Яновская, привившая Б.В. Бирюкову вкус к математической логике. Глубокие чувства к Валентину Фердинандовичу высказаны в уже цитировавшихся нами воспоминаниях ученого [7, с. 167–171], а о заслугах Софьи Александровны Яновской Борис Владимирович пишет следующее: «Вокруг С.А. всегда существовал научный коллектив, центром которого была она, - зримый, состоявший из ее студентов-дипломников и аспирантов, и “незримый”, в который входили не только ее бывшие ученики, но и более широкий круг людей, имевших самые разные интересы. Молодежь инстинктивно тянулась к С.А. Обладая даром просто и ясно говорить и писать о трудных вопросах математической логики и оснований математики, Яновская постоянно затягивала в группированный вокруг нее коллектив всех тех, кто интересовался принципиальными проблемами логики и методологии науки, будь то математик или философ» [7, с.182].

Все сказанное в полном объеме можно отнести к Б.В. Бирюкову.

Очертм направления логики и философии, в которых работает Б.В. Бирюков. Подробнейшим образом философ изучает вопросы кибернетики в аспекте методологии и философии. В круг научных интересов ученого входит история логики: им предложен глубокий анализ логического наследия уже упомянутых Г. Фреге, Г. и Р. Грассманов, Э. Шредера и других столпов логико-математической мысли. При этом общее движение логики и математики прослеживается в том числе от античности и Средних веков –Аристотеля и Раймунда Луллия (1234–1315) – до создателей неклассических систем XX века. Историко-философская проблематика Б.В. Бирюковым обычно излагается в свете развертывания кибернетики и информатики. Ключевой для понимания позиции мыслителя является кни-

га «Жар холодных чисел и пафос бесстрастной логики» [6].

Примерно с 60-х гг. XX века еще одним направлением исследований для Бориса Владимировича становится изучение дедуктивно-эвристических методов исследования от древнего прелогизма – мышления, оперирующего нечеткими классами, до научного мышления, оперирующего абстракциями. От эвристики прочерчивается прямая линия к психологии. Бирюков неоднократно возвращается к проблемам создания искусственного интеллекта, проблеме моделирования мыслительных операций (машина Тьюринга, модель нейронных сетей). Роль логики и кибернетики в том числе и теории нечетких множеств анализируется, прежде всего, в прикладном аспекте. Ряд работ Б.В. Бирюкова посвящен дидактике, он выступает в роли редактора нескольких сборников, посвященных применению логики в образовательной деятельности [15].

Значительное место в научных исследованиях Б.В. Бирюкова занимают философско-кибернетические исследования, выполненные в период сотрудничества с А.И. Бергом.

Б.В. Бирюков является редактором русских переводов работ таких зарубежных ученых, как Хьюберт Дрейфус, К. Берка, Герман Вейль, Юзеф Козелецкий и др. [1; 10; 12] Многие работы отечественного ученого опубликованы на иностранных языках<sup>1</sup>.

Девяностые годы XX века были переломными как для российского общества, так и для российской науки. Как и многие отечественные интеллектуалы, Борис Владимирович в объявленной «сверху» перестройке увидел шанс духовного и социального обновления. К сожалению, он, как и многие другие, ошибался. Эпоха реформ не открыла возможности для самореализации свободной творческой личности, а закрыла их. Идеологическая несвобода сменилась более жесткой экономической. Дух стяжательства, ценности уголовного мира стали доминировать в обществе, заслонив собой то небольшое позитивное, что отдельные представители российского общества связывали с демонтажем тоталитарной системы.

В работах постсоветского периода Б.В. Бирюков выступает как историк и социолог науки, исходящий из мысли, что невозможно развивать научные исследования, не определив всех предыдущих стадий его развития [2, с. 7–12]. Большое место в исследованиях последних лет занимает анализ учений отечественных философов и логиков дореволюционной школы, в первую очередь религиозных мыслителей, не чуждых логико-математической проблематики: П.А. Флоренского [8, с. 119–121],

---

<sup>1</sup> The Soviet Studies on Frege. Dordrecht, 1964; Informatik und Kybernetik in nichttechnischen Prozessen. Berlin, 1987; Cybertetika w naukach humanistycznych. Wroclaw—Warsawa, 1983.

А.И. Введенского, Н.А. Васильева и даже примыкавшего к катакомбному православному движению в СССР П.С. Попова.

Но вернемся к деятельности Б.В. Бирюкова в рамках Международного славянского института. Она не ограничивалась только организацией учебного процесса. Борис Владимирович выступал как заместитель председателя редакционной коллегии постоянно издаваемого «Вестника МСИ». Его имя значится на обложке 1-5 Выпусков «Вестника...» [11]. Руководство института использовало большой редакционный опыт ученого, бывшего в свое время научным редактором, а затем научным консультантом по разделу логики и автором ряда статей в «Философской энциклопедии» и «Большой Советской Энциклопедии». Эта деятельность проф. Бирюкова оказала значительное влияние на содержание и стиль статей, которыми современные логики пользуются и поныне.

Научно-исследовательская деятельность Б.В. Бирюкова продолжается и по сей день. Он является руководителем исследований, проводимых при поддержке грантов РФФИ и РГНФ. В частности, он ведет такие проекты, как «Флоренский: философско-логические идеи и математическая логика как средство экспликации философско-теологических воззрений»<sup>1</sup>, «Л. Леви-Брюль и проблемы прелогического мышления» и ряд других. Возглавляет Межвузовский Центр изучения чтения и информационной культуры, является главным редактором продолжающегося издания по исследованию проблем современного чтения «*Homo Legens* – Человек читающий»<sup>2</sup>. Его ближайшими сотрудниками в настоящий момент остаются И.С. Верстин, О.А. Борисова, И.П. Прядко, О.А. Фридлянд. Некоторые из

---

<sup>1</sup> См. его работы, написанные в соавторстве с О.А. Борисовой, И.П. Прядко, И.С. Верстиным: П.А. Флоренский: философско-логические идеи как средство экспликации философско-теологических воззрений // Вестник Московского университета. [Научный журнал]. Серия 7. Философия. №1. 2011. Январь-февраль. С.20–35; Проблема логического противоречия и русская религиозная философия // Логические исследования / [Отв. ред. Карпенко А.С.]; Ин-т философии РАН. М.-СПб: ЦГИ, 2010. С.23–84; Проблема логического противоречия и русская религиозная философия: воззрения П.А.Флоренского и Н.А.Васильева [Приложение к научному сборнику] // Трудные времена философии. Юрий Алексеевич Гастев. Философско-логические работы и «диссидентская» деятельность. М.: Книжный дом «Либком», 2010. С. 107–157.

<sup>2</sup> Вот эти сборники: Человек читающий: *Homo Legens* [Сборник статей] –2. М. Российский институт культурологи, производственно-издательский комбинат ВИНТИ, 2000; *Homo legens* – 3: Памяти Алексея Алексеевича Леонтьева. [Сборник статей] / ред. Бирюков Б.В. М.: Школьная библиотека, 2006; Человек читающий: *Homo Legens*–4. Сборник статей: Памяти Николая Александровича Рубакина. М.:Ленанд, 2011.

названных исследователей одновременно читают лекции в Международном Славянском институте.

Хочется пожелать известному ученому, профессору, преподавателю работоспособности и долгих лет жизни!

В конце добавим, что сам факт существования в нашей стране таких ученых, как Борис Владимирович, вселяет надежду, что мы не сгинем, как римляне, не будем отправлены в небытие, в историческое прошлое, а интеллектуальная история России будет предложена.

## Литература

1. *Берка Карел*. Измерения: понятия, теории, проблемы / пер. с чеш. К.Н. Иванова/ под ред., послесловие и примечания Б.В. Бирюкова. – М.: Прогресс, 1987. – 318с.
2. *Бирюков Б.В.* Образование, культура, грамотность // Homo Legens-4. Сборник статей: Памяти Николая Александровича Рубакина. – М.: Ленанд, 2011. – С.7–12.
3. *Бирюков Б.В.* Философские вопросы логической формализации и логических средств кибернетики. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. М., 1965.
4. Бирюков Борис Владимирович // Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды / ред. П.В. Алексеев – М.: Бизнес-Книга, 1993. – С. 26.
5. *Бирюков Б.В.* Борьба вокруг логики в Московском государственном университете в первое послесталинское десятилетие // Логика и ВЕК. Сб. научн. трудов. – М.: Современные тетради, 2003.
6. *Бирюков Б.В.* Жар холодных чисел и пафос бесстрастной логики: Формализация мышления от античных времен до эпохи кибернетики. – М.: Знание, 1985. – 192с.
7. *Бирюков Б.В.* Трудные времена философии. Отечественные логика, история и философия в последние сталинские годы. Часть 2. Идеологические кампании 1948–1950 гг. Логическое и психологическое. – М.: URSS, 2009. – С.102–103.
8. *Бирюков Б.В., Бирюкова Л.Г.* П.А. Флоренский: попытки построения логической теории антиномичности // Смирновские чтения. Материалы международной научной конференции. – М.: Современные тетради, 2009. – С. 119–121.
9. *Бирюкова Н.Б.* Логическая мысль во Франции XVII–начала XIX столетий. – М.: УРСС, КомКнига, 2006. – 176с.
10. *Вейль Г.* Симметрия / пер. с англ. Б.В. Бирюкова и Ю.А. Данилова / под ред. Розенфельда / изд. 2-е. М.: УРСС, 2003. 192с.; Вейль Г. Математическое мышление. Сборник / пер. с англ. и нем. / под ред. и со статьями Б.В.Бирюкова. – М.: Наука, 1989. – 400с.
11. Вестник Международного Славянского Университета им. Г.Р. Державина. – М., 1998. – Вып. 4; Вестник Международного Славянского Университета им. Г.Р. Державина. – М., 2000. – Вып. 5.
12. *Дрейфус Хьюберт*. Чего не могут вычислительные машины: критика искусственного разума / пер. с англ. Н. Родман/ под ред., послесловие и примечания Б.В. Бирюкова. – М.: Наука, 2009. – 333с.
13. *Лабутина Т.Л.* Культура и власть в эпоху Просвещения. – М.: Наука, 2005.
14. *Лабутина Т.Л.* У истоков современной демократии. Политическая мысль английского Просвещения (1689–1714). – М.: Ирис-Пресс, 1995;
15. Логика и проблемы обучения// ред. Бирюков Б.В. – М.: Педагогика, 1977. – 216с.
16. *Поварнин С.И.* Спор: о теории и практике спора. – Пг., 1918.
17. *Санин Г.А.* Отношение России и Украины с Крымским ханством. сер XVII в. / отв. ред. А.Л. Нарочницкая. – М.: Наука, 1987. – 270с.

18. *Фреге Готлоб*. Логика и логическая семантика / пер. с нем. Б.В. Бирюкова. – М.: Аспект-Пресс, 2000 (Книга снабжена введением и послесловием переводчика).
19. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.;
20. *Фридман Л.М.* Психология детей и подростков. – М.: Изд. Института психотерапии, 2004. – 480с.
21. *Чуков Б.В.* Статья с веком наравне: История арабской литературы в Ираке. РАН, Институт Востоковедения. – М.: ИВ, 1997. – 352с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алексеева Галина Васильевна**, доктор искусствоведения, профессор, зав. кафедрой искусствоведения Института архитектуры, искусства и дизайна Дальневосточного государственного технического университета.

**Алпатова Ангелина Сергеевна**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры философии и культурологии Института бизнеса и политики

**Беляев Игорь Петрович**, доктор технических наук, профессор.

**Валуев Андрей Михайлович**, доктор физико-математических наук, профессор Московского государственного горного университета и Московского физико-технического института

**Витель Елена Борисовна**, доктор культурологии, профессор кафедры музыкального образования и основного инструмента Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

**Демченко Александр Иванович (Александр Славянов)**, доктор искусствоведения, профессор Саратовской государственной консерватории (академии) им.Л.В.Собинова, Саратовского государственного университета и Саратовского государственного социально-экономического университета, руководитель Центра комплексных художественных исследований, действительный член (академик) Российской академии естествознания, действительный член (академик) Европейской академии естествознания, заслуженный деятель искусств России, заслуженный деятель науки и образования.

**Жданов Владимир Фомич** – доктор, профессор Московской Государственной Консерватории им. П.И. Чайковского, Заслуженный артист России, Доктор искусствоведения.

**Иоч Эдуард Владиславович**, кандидат искусствоведения, философ ВГИК.

**Капустян Виктор Михайлович**, кандидат технических наук, академик РАЕН

**Лисовой Владимир Иванович**, музыковед, Государственный специализированный институт искусств.

**Портнова Татьяна Васильевна**, доктор искусствоведения, профессор Института Русского театра, Член Международной Европейской Академии.

**Прядко Игорь Петрович**, кандидат культурологии, доцент Международного Славянского института.

**Седов Виктор Константинович**, кандидат искусствоведения, педагог музыкального училища при Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского, скрипач оркестра Большого театра.

**Скрёбкова-Филатова Марина Сергеевна** – доктор искусствоведения,

профессор Московской Государственной Консерватории им П.И. Чайковского, Государственный специализированный институт искусств, действительный член Международной академии информатизации, член Союза композиторов

**Соркин Эдуард Исаевич**, кандидат философских наук, руководитель отделения Российского философского общества «Основания и конструкция Знания»

**Тараканова Екатерина Михайловна**, музыковед, кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник ГНУ «Государственного института искусствознания» член Союза композиторов и Центрального дома ученых.

**Торопова Алла Владимировна** – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

**Уваров Виктор Дмитриевич**, доктор искусствоведения, профессор, заслуженный художник России

**Федоровская Наталья Александровна**, доктор искусствоведения, Дальневосточный государственный технический университет, г. Владивосток.

**Филатов-Бекман Сергей Анатольевич**, математик, Государственный специализированный институт искусств.

**Шикина Александра Николаевна**, кандидат культурологии, доцент кафедры музыкального образования и основного инструмента Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Жданов В. Д.</i> Предмет общей теории исполнительства . . . . .	5
<i>Торопова А. В.</i> Смыслы музыкального образования: между спонтанным символогенезом и формированием «человека культуры» . . . . .	29
<i>Капустян В. М.</i> <u>Беляев И. П.</u> Работа с понятиями в образовательном процессе (предостережения) . . . . .	36
<i>Валуев А. М.</i> Полиценностный принцип в преподавании гуманитарных дисциплин . . . . .	62
<i>Славянов А.</i> Эволюционная модель: от искусствознания к общесоциологической науке . . . . .	78
<i>Витель Е. Б.</i> О стилевом плюрализме художественной культуры XX века и кризисе классической философии . . . . .	90
<i>Соркин Э. И.</i> Духовная составляющая образования . . . . .	99
<i>Иоч Э. В.</i> К столетию попытки предметной системы в российском высшем образовании (1906–1918) . . . . .	109
<i>Уваров В. Д.</i> Компетентностно-ориентированный федеральный государственный образовательный стандарт в дизайн-проектировании . . . . .	114
<i>Алексеева Г. В.</i> К вопросу о специфике певческого образования в Древней Руси: новые научные подходы (на материале певческой азбуки-согласника БАН 32.16.18) . . . . .	118
<i>Федоровская Н. А.</i> Искусство красноречия и древнерусское образование. . . . .	123
<i>Портнова Т. В.</i> Ценность изучения памятников искусства в искусствоведческих курсах по специальности «хореографическое искусство» . . . . .	130
<i>Демченко А. И.</i> Об одной из возможных перспектив художественного образования . . . . .	137
<i>Седов В. К.</i> О музыкальном образовании . . . . .	141
<i>Тараканова Е. М.</i> Предмет «история музыки» и формирование целостного мировоззрения . . . . .	152
<i>Алпатова А. С., Лисовой В. И.</i> Музыкальные культуры мира: предмет и методы изучения в системе отечественного образования . . . . .	158

<i>Филатов-Бекман С. А.</i> К вопросу о математических аспектах зонной теории абсолютного слуха Н. А. Гарбузова. . . . .	171
<i>Шикина А. Н.</i> Отражение романтического мироощущения Р. Шумана в особенностях тематизма фортепианных пьес . . . . .	177
<i>Скребкова-Филатова М. С.</i> О некоторых новых трудах по полифонии . . . . .	185
<i>Прядко И. П.</i> Б. В. Бирюков – ученый и педагог (к вопросу о методах преподавания и о межвузовских связях кафедры политологии и социологии МГСУ) . . . . .	191
Сведения об авторах . . . . .	201

Научное издание  
**Концепция образования в искусстве  
и науке**  
Сборник материалов конференции

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 05.03.12. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсет 1. Гарнитура Times.

Тираж 100 экз. Заказ №44.

Отпечатано в типографии Московского гуманитарного университета  
140013, г Москва, ул. Юности, д.5/1