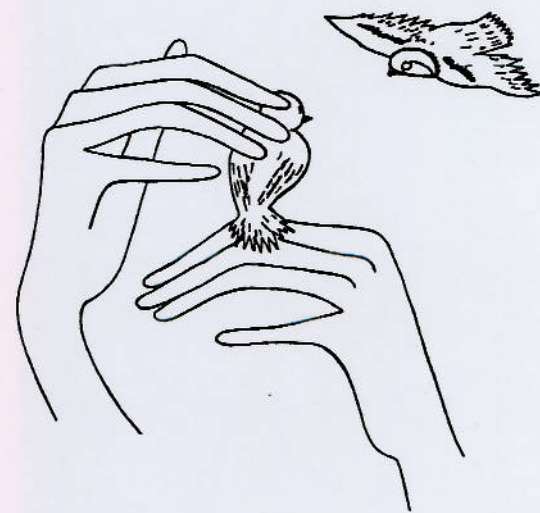


ГРИГОРЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

ПЕДАГОГИКА
ВЧЕРА,
СЕГОДНЯ,
ЗАВТРА

*Сборник
материалов
конференции*



МОСКОВСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО

**Педагогика вчера, сегодня,
завтра**

Сборник материалов 8-й конференции
из цикла «Григорьевских чтений»

Москва
2006

ББК 87.3

П24

Ответственные редакторы:
М.С. Скребкова-Филатова, В.Е. Еремеев,
И.Д. Григорьева

П24 **Педагогика вчера, сегодня, завтра: Сборник материалов конференции.** М.: ACM, 2006.

ISBN 5-87232-034-5

Сборник содержит материалы научно-практической конференции «Педагогика вчера, сегодня, завтра», состоявшейся в середине марта 2005 г. в Доме композиторов. Данная конференция является восьмой в цикле «Григорьевских чтений», посвященных памяти известного музыкального деятеля, профессора Московской государственной консерватории В.Ю. Григорьева (1927–1997). Среди авторов статей настоящего сборника – специалисты различных областей знаний – музыковеды, философы, филологи и др.

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

ISBN 5-87232-034-5

ББК 87.3

Научное издание
Педагогика вчера, сегодня, завтра
Сборник материалов конференции

Подписано в печать 27.02.06. Формат 60 × 84¹/₁₆.
Бумага офсет I. Гарнитура Times. Усл. п.л. 9,77. Уч.-изд. л. 9,6.
Тираж 100 экз. Заказ № 82.
Отпечатано в типографии
Россельхозакадемии

© ACM, 2006

В.Ю. Григорьев

РАЗВИТИЕ И ПРОДОЛЖЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ПРОФЕССОРА А.И. ЯМПОЛЬСКОГО В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ЕГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРОФЕССОРОМ Я.И. РАБИНОВИЧЕМ¹

Одним из наиболее интересных учеников проф. А.И. Ямпольского, последовательно и всесторонне продолжавших и развивавших его систему, был проф. Яков Ильич Рабинович. Крупный советский скрипач, концертный исполнитель, Заслуженный артист РСФСР (одно время он выступал под псевдонимом Яков Рубинштейн), он привлекал изяществом и благородством игры, безупречным вкусом, тонкой музыкальностью, отточенностью техники, в особенности, штриховой. Исполнитель с несколько камерной манерой игры, близкой углубленному музицированию, он умел донести до слушателей поэтический дух сочинения, лирическое начало, удивительную гармонию музыкального образа. Светлые, праздничные краски были ближе ему даже в трактовке драматических образов. Он как бы умел наполнить светом каждое сочинение, умел по-иному раскрыть перед слушателями содержание произведений.

Слушателям надолго запомнились его сонатные вечера, проведенные совместно с проф. А.Б. Дьяковым в тридцатых годах в Малом зале Московской консерватории. Привлекала яркая концертная подача, виртуозность владения инструментом, поразительное чувство ансамбля, “локтя” партнера. Оба исполнителя сливались как бы в одном потоке музыки, одном дыхании. И в то же время полностью сохраняли свое лицо, индивидуальную активность, сохраняли полностью силу и красочность своего инструмента, своей партии.

Позднее Я.И. Рабинович прекратил публичные выступления, сосредоточил свое внимание на педагогической работе. Но каждый его концерт в Малом зале консерватории (один — два раза в год) неизменно привлекал широкое внимание.

Я.И. Рабинович родился в 1900 г. в Саратове. С ранних лет у него обнаружили незаурядные музыкальные способности, инструментальная одаренность. В то же время родители — широко образованные люди — дали ему солидное гуманитарное образование, наряду со специальным музыкальным. Первым его педагогом был известный скрипач, чех по национальности, натурализовавшийся в России, Я.Я. Гаек. У него юный скрипач и обучался в Саратовском музыкальном училище. Затем

¹ Первая публикация настоящей статьи была осуществлена в сборнике: Проблемы воспитания музыканта-исполнителя. Сборник научных трудов. М., 1984. С. 3—18.

родители послали его, учитывая значительные успехи, к всемирно известному чешскому педагогу О. Шевчику, а затем и к блистательному музыканту — виртуозу Э. Изаи. Э. Изаи отмечал выдающийся талант молодого скрипача, настоятельно советовал продолжать музыкальное образование. Два года провел Я.И. Рабинович в Европе, когда Первая мировая война вынудила его прервать занятия и возвратиться на родину.

В 1922 г. Я.И. Рабинович решает возобновить занятия на скрипке и поступает в Московскую консерваторию в класс А.И. Ямпольского. В 1924 г. он блистательно оканчивает ее с занесением на Доску отличия. Значительным для его становления как музыканта, было участие в работе Персимфанса. По окончании консерватории Я.И. Рабинович работает ассистентом у своего профессора, а затем получает самостоятельный класс. В 1938 г. избирается деканом оркестрового факультета.

Во время войны Я.И. Рабинович становится во главе струнного квартета в качестве первого скрипача и художественного руководителя. В квартет вошли также ученики Ямпольского: Ю.И. Янкелевич, Н.Б. Питкус, а также виолончелист Б. Реентович. Квартет на протяжении трех лет выступал на фронтах войны. Он был одним из самых первых советских музыкальных коллективов, выступивших в побежденном Берлине, а затем совершившим большую концертную поездку по Германии и Польше.

В 1946 г. за выдающиеся заслуги в области концертно-исполнительской и педагогической деятельности Я.И. Рабиновичу было присвоено звание Заслуженного артиста РСФСР.

В консерватории Я.И. Рабинович вел специальный класс скрипки до 1960 г., когда ушел на пенсию. Позднее возглавлял ряд лет дипломную государственную комиссию на выпускных экзаменах. Среди его учеников можно назвать Р. Давидяна, Р. Бушкова, Л. Полесеса, Ю. Айрапетяна, В. Григорьева. Окончила у него консерваторию (ранее занималась у А.И. Ямпольского) Э. Шихмурзаева. Я.И. Рабиновичу принадлежит много ценных скрипичных редакций, многие из которых прочно вошли в педагогический и концертный репертуар. Это — этюды Венявского, этюды Эрнста (совместно с М.Б. Питкусом), фантазия Эрнста на темы оперы Россини "Отелло", Романсы Бетховена, Сонаты Генделя (совместно с М.Б. Питкусом и Ю.И. Янкелевичем) и др.

Яков Ильич, обладая на редкость проницательным, пытливым умом, проявлял заметный интерес к вопросам методики игры на скрипке. Не будет преувеличением сказать, что во многом благодаря ему Абрам Ильич, несколько медлительный и крайне скромный человек, решился выступить с методическими докладами и начал писать даже учебник по

методике обучения игре на скрипке. В его основе лежало обобщение педагогического опыта А.И. Ямпольского, а также личных наблюдений самого Якова Ильича (хотя он, считая, что это лишь более конкретное выражение положений Абрама Ильича, всячески снимал свое авторство). Всю работу по составлению плана, непосредственной разработке материала, уточнению формулировок и самому непосредственному написанию текста взял на себя Яков Ильич. К сожалению, были закончены лишь четыре главы.

Каковы же были основные черты метода преподавания Якова Ильича, была ли у него сложившаяся, продуманная система? Занимаясь у него в классе на протяжении семи лет, я убедился в том, что его взгляды и конкретные указания исходили из точного знания всего процесса в целом — как педагогического процесса обучения в классе (здесь он был прекрасным психологом), так и процесса овладения тайнами инструмента.

Яков Ильич придерживался, в целом, метода, аналогичного применяемому его учителем. Он сначала тщательно изучал тип ученика, "вживался" в него, старался всесторонне проанализировать его сильные и слабые стороны, выявить своеобразие таланта, психологические качества — импульсивность, волю, настойчивость, устойчивость процессов, переключаемость, эмоциональность, логическую сферу. Особенно он обращал внимание на степень музыкальности и инструментальные данные природного характера.

У него ученики делились предварительно как бы на три типа. К первому он относил тех, у которых была, по его словам, "хорошая голова": быстрое схватывание замечаний, смысла музыкальной образности, развития, яркая музыкальность, волевые качества характера. Ко второму типу он относил тех, у кого преобладали "хорошие руки" — яркая инструментальность, хватка, развитие, приспособительные механизмы рук, импульсивность, преобладание интуитивных процессов над осознаваемыми. Наилучшим он считал третий тип, где пропорционально и гармонично соединялись оба первых.

В зависимости, к какому типу он предварительно относил того или иного студента, он строил план его воспитания, намечал далекую перспективу. Так, для первого типа он считал наиболее органичным путем камерного исполнителя, педагога. Для второго — главным образом оркестрового исполнителя, или, если были налицо выдающиеся виртуозные качества, солиста (при условии развития концепционного мышления, художественной стороны). Третий тип, по его мнению, в наиболь-

шей степени был перспективен для разнообразной концертной, камерной, а в дальнейшем и педагогической деятельности.

Обычно Яков Ильич безошибочно определял тип ученика после первого же прослушивания и одного-двух уроков. Но иногда был вынужден переоценивать свое первоначальное мнение, если выбранный темп занятий нарушался. Он очень активизировался, если ученик начинал двигаться быстрее намеченного, и огорчался, если планы срывались и замедлялись. Правда, из-за чрезмерной требовательности ко всем вопросам, связанным с искусством, Яков Ильич скорее старался не очень обольщаться достижениями ученика, был настроен несколько скептически. Тем более он радовался раскрытию учеником своих возможностей.

И сам ход занятий с разными по своему типу студентами был неодинаков. Здесь Яков Ильич принимал уже во внимание ту систему, которая складывается в классе между учителем и учеником, когда две индивидуальности сливаются в едином творческом процессе и где ведущим звеном является не только педагог, но и те активные качества ученика, за которые он, по его словам, "может зацепиться и потянуть вперед". Отдельный прием, выразительное решение, штрих, если они получались или могли получиться у студента в результате его собственных усилий, он спокойно предоставлял инициативе ученика, лишь подталкивая его к решению, нахождению правильного пути.

Активно же он вмешивался всегда, когда ясно видел возможность раскрыть ту или иную грань дарования ученика, необходимую именно ему, но которую тот без помощи учителя актуализировать не в состоянии. Успешности подобного подхода содействовало как поразительное знание им природы скрипки, ее тайн, психологии ученика, особенностей раскрытия инструментального таланта, предельно ясный аналитического склада ум, огромная культура и эрудиция, глубина художественного мышления, так и изумительная, врожденная инструментальность, умение точно и лаконично показать тот или иной прием, штрих, пассаж, трудное место, показать без подготовки, с феерической легкостью и виртуозностью, с поразительным истинно скрипичным звучанием. Все эти качества помогали ему, в конечном счете, находить тот наиболее верный и точный подход к студенту, который эффективно решал в комплексе все задачи педагогического процесса.

Там, где у студента преобладала "голова", Яков Ильич как раз немного объяснял, хотя, казалось бы, такой подход здесь наиболее был бы уместен. Наоборот, он много показывал, приливая ощущение истинной инструментальности, цепкости, хватки, целостного, нерасчлененного отношения к инструменту, к произведению. Он полагал, что именно

этот путь приведет к гармоничности развития, так как вопросы непосредственного анализа студент в состоянии решить и сам, но идти лишь путем анализа он считал неперспективным. Именно так шли занятия со мной. Очень много уделялось внимания выработке хватки смычка, ощущению "погружения" его в струну, истинно скрипичному, характерному ("с канифолью") звучанию, ощущению грифа в левой руке, импульсивной акцентировке и т.п.

Это не значило, что в классе не было объяснений. Они были, но не в той мере, как с некоторыми другими, а касались они скорее художественно-концепционной стороны: психологическому плану произведения, ассоциативной сфере, оправданности эмоционального тонуа, органичности вибрата, тембра, темпа и др.

Уже тогда я заинтересовался вопросами методики в более широком плане, а не только применительно к себе и своей игре, и оставался в классе, чтобы послушать занятия с другими студентами, делал заметки, а потом дополнительно спрашивал Якова Ильича по поводу некоторых проблем, интересовавших меня, уточнял отдельные его замечания, их смысл. Яков Ильич быстро заметил мою склонность, стал заметно разговорчивее в классе со мной во время занятий, больше объяснял суть игрового приема, анализировал более подробно игру, раскладывая "по полочкам", что хорошо, что плохо. И сам показ стал менее конкретным, но более обобщенным, я бы сказал, "типическим". Позднее он сказал, что быстро понял: у меня исследовательские склонности и для меня наиболее перспективен путь педагога и теоретика в области исполнительского искусства и педагогики.

К студентам, у которых преобладали "руки" над "головой", он применял обратный подход — много объяснял, проводил широкие художественные параллели, давал яркие ассоциативные ходы, помогающие более выпукло воплотить художественный образ. Так, добиваясь особой мощи и значительности в проведении начальных аккордов в Чаконе Баха, но не грузности и утяжеленности, столь часто наблюдаемых здесь, он описывал свои впечатления от готических храмов Европы, но, акцентируя внимание не на их внешнем виде, что делается обычно, а на ощущении огромности внутреннего пространства, немного холодноватого, гулкового, наполненного светом витражей, картинами, свечами, где человек чувствует себя и сильным, ибо он создал эту красоту, отражающую красоту и богатство человеческого мира, и слабым, маленьким перед этим пространством, символизирующим вечность. Он добивался особой протяженности этих аккордов, их тягучести, говорил, что начало аккорда — это как бы свет, а конец — как бы эхо, полутень, таинственная и

многозначная, скрывающая внутреннюю наполненность храма. После такого разъяснения студент получал богатое ассоциативное поле решения, его игра наполнялась нужными оттенками смысла.

К третьей группе студентов был несколько иной подход. Если в двух первых показ и рассказ несколько дифференцировалась, то в этой группе преобладало в замечаниях обобщение, выработка навыков целостного мышления, концепционного подхода, а в показе — умения верной связи отдельных элементов в единый комплекс, умения их перенести в иные условия и органично применить там (для этого он обязательно приводил типичные случаи применения этого приема, штриха в том или ином произведении, даже просил поиграть и поучить аналогичные места в других сочинениях). В показе акцентировались также такие элементы, как эластичность и экономичность движений, подготовленность их предварительным верным расположением рук, тонкое соответствие выразительных средств единому художественно-техническому решению.

На весь срок обучения Яков Ильич планировал программу, исходя из стилевых и технических особенностей студента, но не детализировал излишне ее, не составлял письменных подробных планов, подобно тем, которые делал Ю.И. Янкелевич. Он все держал в голове, ориентировался на крайние точки плана, намечал его кульминации — те ключевые произведения, на которых он надеялся значительно продвинуть ученика вперед. Такими, к примеру, были концерт №8 Шпора, концерт №5 Вьетана, фантазия Эрнста “Отелло” и его же “Венгерские песни”, “Кампанелла” Паганини и его же Сонатина №12 и т.д.

В целом Яков Ильич считал необходимым проходить примерно не менее трех концертов в год (для более подвинутых — 4-5), одну-две крупных пьесы или сонаты, шесть-восемь мелких пьес, значительное количество этюдов, упражнений. Он уделял большое место прохождению разнохарактерных пьес, которые считал необычайно полезными для развития звука, тембровой стороны, вкуса, ощущения различных стилей, освоения навыков построения исполнительского целостного решения, художественного образа, оттачивания выразительных средств, штрихов и основных художественных навыков. Кроме того, он учитывал и возможности публичных выступлений, постепенно накапливал у студента минимум “ходового” репертуара, особенно в области пьес русских и советских композиторов.

Большое внимание уделялось им прохождению этюдов, которые он считал основным средством развития инструментальности (наряду с виртуозными пьесами). Кроме общепринятых этюдов и капризов Р. Крейцера, П. Роде, Я. Донта, Г. Венявского (прекрасную редакцию ко-

торых он издал), Г. Эрнста и Н. Паганини, в классе игрались гораздо менее популярные в педагогическом процессе и довольно редко исполняемые, но, по его мнению, чрезвычайно полезные и в чем-то незаменимые этюды и капризы О. Шевичика (две тетради), где большой масштаб отдельных этюдов (достигающих 7-8 страниц нотного текста) способствовал, по его словам, выработке столь необходимой скрипачу выдержке, устойчивости навыка, штриха, выразительного средства. Не менее важным для выработки техники правой руки, блеска и отточенности, элегантности штрихов считались им капризы П. Гавинье. Рекомендовал он и капризы А. Вьетана, К. Мостраса.

Яков Ильич полагал, что недопустимо долгое изучение этюда, когда студент “мусолит” его две-три недели подряд. В этом случае утрачиваются легкость и изящество, навык становится порой довольно фундаментальным, но грузным. Он считал наиболее целесообразным не доводить этюд до полного блеска, а лишь ухватить его суть, суть навыка, движения. Если этюд “пошел”, он его заменял другим. В неделю он требовал прохождения, как минимум, одного, двух этюдов. В работе же одновременно находилось 5-6 этюдов. Одни доводились до “нормы”, другие разбирались, третьи — их было немного — откладывались и затем доводились до виртуозного, игрового состояния.

Кроме этюдного материала, он поощрял, развивая традиции своего учителя, создание студентом вариантов сложных мест концертов и пьес, написание собственных упражнений к ним, а также попытки создания хотя бы минимальных каденций к концертам. Он считал, что таким путем студент получает обогащенное представление об основном тематическом материале, глубже познает скрытые возможности трудного элемента. Более богатое представление о том или ином куске, сложном в двигательном или выразительном отношениях, позволяет его потом, на эстраде, по его мнению, гораздо легче исполнить, так как у студента появляется, по его словам, “не узкая тропинка среди дремучего леса, а возделанное поле”. Такой подход обеспечивал и значительно более легкий перенос одного навыка, воспитанного на конкретном произведении, на другие случаи, так как навык оказывался не “намертво” привязанным к одному контексту.

В отношении гамм Яков Ильич считал излишним тратить на них слишком много времени, особенно на интонационную сторону. Интонация, которая нужна для гамм, считал он, отличается от интонации художественной. Он говорил, что, “если интонацией ре мажорной гаммы сыграть гаммы у Бетховена в его концерте, то это будет антихудожественно. Следовательно, работа над интонацией гамм — это только узкая

задача — сыграть чисто гамму”. Гаммообразные движения, указывал он, интонационно увязаны со стилем произведения, а не с абстрактной последовательностью нот. Интонация таких последовательностей у Баха и Вивальди — одна, у Прокофьева и Стравинского — другая, у Шостаковича — третья, у Бартока — четвертая и т.д.

Однако он считал необходимым работать над гаммами, но несколько в другом аспекте, чем общепринято: в гаммах необходимо изучать некоторые основные навыки, в частности, последовательное движение пальцев, звуковую ровность. Он рекомендовал играть не одну гамму в день, акцентируя все ее разновидности, арпеджио, двойные ноты, изучение гаммы штрихами и т.д., а половину квинтового круга. Это должно делаться в следующей последовательности: гамма до мажор по четыре ноты легато в среднем темпе, чтобы уследить за ровностью ритма, ровностью и качеством звучания, легкостью движений и т.д. (он полагал, что такое относительно быстрое, энергичное движение по четыре ноты воспитывает тот динамизм, который единственно необходим для последовательного движения. Более медленный темп, к примеру, отдельными смычками, приводит к тяжеловесности, плохой моторике). Арпеджио игрались по три ноты на смычок. Затем, естественно, после последнего арпеджио, которое является доминантсептаккордом фа мажора, игралась тем же путем гамма фа мажор и так до половины квинтового круга (все бемольные тональности).

На это должно было при нормальном, необходимом для решения всех исполнительских задач темпе, уходить не более 15 минут времени. Более медленный темп, по его мнению, приводил к некоторой скованности рук в дальнейшем. При этом не решалась основная задача развития ровности, легкости, эластичности движения, развитие беглости. Пальцы при более медленном темпе порой могли излишне приподниматься над грифом, делать более энергичные движения (ради “четкости”, понимаемой неверно). Более быстрый же темп приводит к неряшливости, нечеткости, смазанности движений.

На следующий день можно было сыграть вторую половину круга, затем перейти к минорным гаммам. Особое внимание Яков Ильич обращал на звучание, считая его одним из основных задач при работе над гаммами. Он добивался от учеников достаточно плотного, яркого, концертного звучания, “полетного” движения смычка, хорошей филировки звука в конце штриха. Если гамма игралась штрихом деташе, то он считал необходимым применять довольно острую, энергичную атаку звука, несколько декламационный характер звучания. Особое внимание ученика он обращал на то, чтобы тот “дослушивал” звучание каждой ноты,

чтобы у него во внутреннем слухе создавалось ощущение “переливания” одной ноты в другую, чтобы смычок, после начального энергичного проведения, не прижимался затем излишне к струне и не “залавливал” звучание.

Легато он предпочитал слышать целостное, при ведущей начальной ноте в группировке (на первую из четырех нот он рекомендовал израсходовать почти половину смычка, а затем его несколько затормозить путем чуть большего прилегания смычка к струне, вернее, “оттягивания струны в сторону от грифа”, а не прижатия смычком струны к грифу). Он говорил, что математический расчет смычка противоречит художественным задачам, что всегда при разговоре человек больше дыхания дает на первый звук слова и на ведущее слово. И приводил высказывание Д.Ф. Ойстраха о том, что начальный импульс смычка — врожденное качество инструменталиста, что его весьма трудно (если не невозможно) воспитать, но зато весьма легко погасить.

Яков Ильич разъяснял, что И. Гржимали в своих “Упражнениях в гаммах” дал подзаголовок: “для упражнения в звуке”, но в последующих изданиях этот подзаголовок был убран редакторами, считавшими, что такое сужение, якобы, неправильно ориентирует учащихся. По его же мнению, Гржимали был прав, хотя и беглость воспитывается на гаммах, но все же звучание является здесь ведущим моментом: какая же техника нужна скрипачу, как не звучащая. Яков Ильич полагал, что Гржимали акцентировал сторону звучания потому, что очень часто гаммы играет выхолощенным, небольшим, поверхностным звучанием, весьма далеким от концертного, того, которое и нужно вырабатывать.

По поводу двойных нот в гаммообразном движении, Яков Ильич говорил, что их лучше изучать на этюдах. Там гораздо интереснее и разнообразнее их комбинации, там есть и их гаммообразные последовательности, а главное, там есть хотя бы элементы художественного смысла, художественной интонации, двойные ноты тем приближены гораздо более, чем в гаммах, к реальным исполнительским задачам. При выверке интонационной выразительности каждой двойной ноты, он советовал исходить не из “подстраивания” нот друг к другу, а из ладового ощущения места, динамики художественного движения, тяготения последовательностей нот. При этом, говорил он, отдельные двойные ноты порой могут звучать отдельно, “вынутые” из последовательности, вроде бы даже “нечисто”. Но именно в этой “нечистоте”, “шершавости”, непривычности интонационного смысла отдельного двузвучия порой кроется та характерность, необходимая стиливая окраска, которые так нужны именно здесь. Он полагал, что и темп играет при этом немаловажную

роль: если темп медленный, то интонационная значимость отдельного звучания повышается, при убыстрении темпа — снижается за счет согласования общего впечатления от движения звуковысотной линии, а в совсем быстром темпе последовательность может слиться в “звуковое пятно” со своим характерным интонационным решением, которое необходимо специально искать только в быстром темпе. Отсюда он осторожно относился к рекомендациям играть все медленно для “вычищения” интонации.

В отношении репертуара, рекомендуемого им для студента весь срок обучения, Яков Ильич предпочитал принцип разнообразия стилей, жанров и форм. К концерту, к примеру, романтического стиля он обычно прибавлял классическую старинную сонату — Генделя, Корелли, Вивальди, Тартини, Джеминиани, Локателли, Деклера. К современному концерту — характерные романтические пьесы и в большем объеме сольного Баха (то есть те компоненты, которые “проглядывают” в некоторых произведениях современного стиля явно, а в других — более скрыто).

Он считал, что в актуальной памяти исполнителя стили должны быть сближены, перекликаться и взаимодействовать друг с другом. Тогда яснее выступают и могут быть выражены характерности стиля, его отличие от других. Долгое культивирование одного стиля, по его мнению, притупляет вкус, тонкость ощущения стилевых особенностей может несколько снизиться, все будет играть “на один лад”.

Большое значение придавалось им в педагогическом (да и в концертном) репертуаре виртуозным романтическим пьесам, написанным в XIX в. выдающимися скрипачами — Н. Паганини, Г. Эрнстом, А. Вьетаном, Г. Венявским, П. Сарасате, а также несколько позднее Э. Изаи и Ф. Крейслером. Он считал, что выработка виртуозной специфически инструментальной, эластичной техники правой и левой рук, свободное владение грифом, особой манерой подачи, которую именовали в прошлом веке “бравурной” невозможны на ином материале. Им блистательно “ставились” у студентов такие пьесы и концерты, как концерт №5 Вьетана, его же “Рондино”, “Кампанелла” и “Перпетуум мобиле” Паганини (а также его вариации), Концерт Г. Эрнста, его же фантазия “Отелло”, концерты, “Легенда”, полонезы, Скерцо-гарантелла Г. Венявского, “Цыганские напевы” Сарасате, его же испанские танцы и фантазия “Кармен”.

Он умел развить самые интересные исполнительские качества студента и на таких пьесах, как “Цыганка” Равеля, “Рондо-каприччиозо” и

“Хаванез” Сен-Санса (его же концерт №3), сонатах Изаи, пьесах Шимановского.

В них он добивался предельной отточенности, особого “сверкания” выразительных средств — в первую очередь предельно острой, энергичной акцентировке, особой атаки звука, создающей ощущение звонкости, блестящего, несколько металлического звучания. Вспоминается его работа над первыми нотами “Кампанеллы” Паганини, где он стремился добиться “хрустальности”, “перламутровости” переливчатого звучания, особой “носкости” звука. Или понимание им мощи первых ударов сабель, сверкания молнии. Он говорил, что здесь воплощен образ героя, если хотите, Прометея, добывающего огонь с неба для людей. Подобная острота и энергия движения должна была, по его мнению, достигаться предельно энергичным импульсом руки с быстрым затем отпусканием струны, чтобы услышать ее отзвук, дать ему прозвучать, не гасить вибрацию струны излишним давлением смычка. При этом смычок “берет” струну каждый раз как бы немного “с воздуха”, почти подымаясь затем со струны, а при более энергичном движении, и снимаясь с нее. Он говорил, что сила звука определяется слушателем по атаке звука и совсем не обязательно потом давить на струну. Это только затруднит ее колебания.

Яков Ильич всегда замечал малейшее “перетягивание” струны, отсутствие филировки звука. Он говорил, что чем энергичнее начало звука, тем более плавным и округлым должно быть его завершение, иначе пропадает весь эффект. “Начало и конец звучания связаны, это две стороны одной медали, но они разные, непохожие, как бы противоположные, тогда возникает многозначность звука”. “Надо дослушать струну, дать ей прозвучать самой, тогда она заговорит собственным голосом. Не надо все навязывать скрипке”, — говорил он. Безжалостен был он и к обрыву звучания, а тем более к “завыванию”, усилению звука в конце, что, по его мнению, вызывалось неправильным исполнением штриха детали (в первую очередь это было заметно именно на данном штрихе), когда смычок а конце звучания не филирует звук, замедляя естественно свое движение вдоль струны, а сохраняет максимальную скорость. Тогда смена смычка представляет собой, действительно, весьма сложную и неблагодарную задачу.

Яков Ильич был против всякой попытки использовать для смены смычка так называемый “фингерштрих”, считая, и правомерно, что это приводит к неминуемой зажатости кисти: “ведь для того, чтобы совершить самостоятельное изолированное движение пальцами, необходимо

предварительно зафиксировать кисть, иначе движение активное при "фингерштрихе" невозможно".

Важным виртуозным средством он считал особое характерное "романтическое" вибрато. Оно, по его мнению, должно быть отлично и по форме, и по содержанию от аналогичного приема, применяемого в современной или классической музыке при "романтизации трактовки. Выработывая данный прием, связанный, прежде всего с особой трепетностью, полетностью, звучания, яркой интенсивностью начала и неравномерным течением процесса колебания кисти и пальца, Яков Ильич прибегал к "массированному" воздействию: и показывал, и рассказывал, старался вызвать образные ассоциации. К примеру, в кантилене части Сонатины № 12 Паганини он рекомендовал представить себе возбужденный женский голос, страстно что-то доказывающий, или бурное течение сжатого скалами горного потока, яростное пламя, вырывающееся из открытой дверцы печи и т.п.

Раскрывая более детально выразительную сторону вибрато, в данном случае он рекомендовал распространить прием с одного звука на группировку звуков, объединенных одним движением музыкальной фразы, мысли, не прерывая вибрационное движение руки при движении мелодии, как бы "покрывать" вибрато последовательность звуков, меняя ее окраску в связи с изменением художественного смысла. Так, в "Моисее" Паганини, он рекомендовал тщательно вслушаться в движение начальной мелодии вверх — героическое, пафосное, когда напряжение возрастает от звука к звуку, интенсифицируется и вибрация. Но затем следует ниспадающая фраза, где должны преобладать сосредоточенность и благородство, а пафос как бы отходит на второй план. Здесь вибрато должно быть изменено на более трепетное, менее размахистое. Это тем более необходимо, так как в конце периода данный контраст становится существеннейшим моментом формирования основного образного настроения.

При таком решении движение звукового потока вверх вызывает и тенденцию большего развития в том же направлении и колебания кисти (полупериоды колебания пальца от основного тона вверх будут больше, чем вниз), а при движении вниз — наоборот, что, по его мнению, способствует значительному усилению динамичности высказывания. Этот "параллелизм", естественно, не должен был быть механическим, а тщательно продуманным и взвешенным средством воздействия. Можно, а иногда и нужно было сделать все наоборот, если исполнитель чувствовал художественную потребность в этом.

Еще одно замечание он повторял неоднократно: "при выполнении вибрато чрезвычайно важно следить за тем, куда направлен первый импульс движения пальца — вверх (к подставке), или вниз (к головке скрипки). Обычно у очень многих студентов кисть руки перед активным движением для вибрато как бы "откачивается" назад, а затем уже делает движение вверх. На первый, поверхностный взгляд рука как будто делает верное движение, но на слух такая вибрация будет всегда оцениваться как тусклая, не вполне доброкачественная. Слушай самое начало звука: какое оно — светлое или темное, блестящее или тусклое, — говорил он, — сколько бы потом не раскачивать кисть, не пытаться исправить плохое начало, ничего добиться нельзя".

Секрет здесь в том, пояснял он, что наше ухо оценивает изменение звука при вибрато по направлению первоначального движения пальца: движение его вверх от основного тона воспринимается как его просветление, его тяготение к серебристости, а движение вниз — как потемнение, стремление к сумеречным, более холодным и тусклым тонам. Эту психологическую сторону восприятия звучания Яков Ильич очень хорошо улавливал, хотя и не давал ей детализированного "научного" объяснения. Он любил повторять высказывание Я. Хейфеца, который утверждал, что употребляет главным образом половинный период движения кисти при вибрато: только вверх, но не вниз от основного тона, что и приводит к яркому серебристому звуку, блестящему тону, повышает носкость звучания инструмента.

Яков Ильич умел привить (или развить) и столь важный для романтической скрипичной виртуозности прием, как быстрая, "жемчужная" пассажная техника. Он рекомендовал здесь несколько иную "методику" занятий. Во-первых, не дробить пассаж на части, не учить его по отдельным элементам, а стараться первоначально охватить его целиком, при ведущем значении правой руки, как основной динамической силы, "вытягивающей" смычком звуки из левой руки. Тем самым, по его мнению, снимается излишняя напряженность в левой руке. Во-вторых, необходимо держать пальцы по возможности ближе к струнам, стараться их почти не приподнимать от струн и ставить чуть более плоско. "Пальцы должны как бы прилипать к струне", — говорил он. При этом импульс движения будет идти от основания пальца, а не от средней фаланги, что способствует убыстрению движения. В-третьих, всемерно использовать подготовку пальцев над грифом и подготовку следующих движений пальцев опережающим движением более крупных частей руки. И чем быстрее движение, тем значительнее должно быть такое опережение. Это так называемое "внепозиционное" движение руки, при

котором переход из позиции в позицию совершается не скачком, а заранее подготовлен: локоть, а вместе с ним и кисть выходят при движении вверх или вниз заранее в необходимую зону, а пальцы немного “отстают”, доигрывая звуки в прежней позиции. Переход тогда совершается на заключительной стадии лишь пальцами, а часть кисти очень эластично, быстро и плавно, “словно должна отпуститься пружина, сжатая у основания кисти”, — говорил он.

Именно эта особенность выполнения виртуозных пассажей крупными артистами создает впечатление, что их левая рука почти не двигается, а как бы “ползает” по грифу. Так играл и Я. Рабинович. Исходя из такого понимания виртуозного движения, Яков Ильич предостерегал учеников от чрезмерного употребления медленного темпа при занятиях. Он говорил, что при этом может нарушиться весь рисунок движения, его основной контур, если не учитывать нужные опережающие движения руки. Иначе рука учит совсем не то, что будет в быстром темпе, опережения не получается, пассаж в быстром движении “заедает”, становится тяжелым и неуклюжим. Он советовал поиграть в чуть более медленном темпе, чем окончательный, а раз или два попытаться затем сыграть чуть быстрее, чтобы убедиться, что рука делает нужные опережающие движения (а также большой палец), а потом попытаться их сохранить и при некотором замедлении.

В-четвертых, очень полезно, как частный случай, попытаться поучить пассаж следующим методом: сначала полным движением смычка вниз (по длительности равным исполнению всего пассажа) сыграть первую ноту пассажа, затем на том же движении смычка в том же времени сыграть первую ноту пассажа, затем три ноты и т.д. При этом темп движения пальцев будет все время возрастать, а темп движения смычка оставаться тем же самым, спокойным, что приведет к эластичности, связанности пассажа, хорошему звучанию каждой ноты, которое зависит от того звучания, что было выработано при первом проведении смычка. Как он говорил: “Правая рука — это мощное течение реки. А река может нести и крупный корабль, и сотню мелких лодочек. Ее движение от этого не изменится. А часто правая рука у исполнителя — не река, а небольшой ручей, и он хочет, чтобы этот ручей нес сотни лодок”.

В-пятых, исполнителю обязательно необходимо проследить, изучить и усвоить структуру пассажа, его динамику — нарастания и спада, общую устремленность. Для образного построения пассажа он считал важным найти так называемое “волнообразное” решение, где и подъемы и опускания мелодической линии совпадают с динамическими усилениями и ослаблениями звучности, а, порой, и некоторым параллелизмом

или, наоборот, контрастным темповым решением. Вот эти “волны” можно вычленил (но лишь на короткое время) и поучить отдельно для достижения особой выразительной выпуклости динамичности решения целостного художественного отрывка. Кроме того, необходимо и “подойти” к пассажи, и “отойти” от него художественно оправданно, включить его в структуру общего художественного движения мысли, а это значит, не слишком вычленил его из текста.

Естественно, наследие такого крупного педагога, каким был Яков Ильич Рабинович, далеко не исчерпывается приведенными мыслями, оно гораздо богаче. Здесь мне хотелось выделить наиболее запомнившиеся и важное, позволяющее составить представление о ходе движения его методической мысли.

М.С. Скребкова-Филатова

СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ СКРЕБКОВ — УЧЕНЫЙ И ПЕДАГОГ

На восьмой конференции “Григорьевских чтений” обсуждались многие проблемы музыкальной педагогики. Среди выдающихся отечественных представителей в этой сфере мы называем имя одного из крупнейших музыковедов, заведующего кафедрой теории музыки Московской консерватории, доктора искусствоведения профессора Сергея Сергеевича Скребкова (1905—1967), столетие со дня рождения которого отмечается в 2005 г.

К этому юбилею был опубликован сборник статей и материалов “Сергей Сергеевич Скребков: Музыкант, учёный, педагог, мыслитель”. В этой книге жизнь и творческая деятельность, научные и педагогические достижения учёного описаны в ряде статей его учеников, последователей, коллег и друзей.

Сборник привели в своих высказываниях, помещённых в книге, такие музыканты, как Мстислав Ростропович, Родион Щедрин, Тихон Хренников, Александр Соколов, Хуан Сяохэ (Китай).

В конце данной публикации приведён список учеников профессора С.С. Скребкова и темы дипломных и диссертационных работ, защищённых ими. В этом списке мы встретим имена известных музыковедов нашей страны, профессоров, докторов искусствоведения — В.В. Меду-

шевского, Е.В. Назайкинского, Ю.Н. Рагса, М.Е. Тараканова, Ф.Г. Арзаманова и многих других. В известной степени учеником С.С. Скребкова можно было бы назвать и В.Ю. Григорьева, который хотя и не учился специально у Сергея Сергеевича, однако часто встречался с ним, и оба музыканта постоянно общались и обсуждали различные научные проблемы.

Педагогическая деятельность профессора С.С. Скребкова была очень плодотворной: многие творческие идеи учёного были развиты и развиваются по сей день в трудах его учеников и последователей.

Среди статей упомянутой книги, помещённых в разделе “Воспоминания об Учителе и другие”, содержится материал, написанный О.Л. Скребковой, женой и коллегой С.С. Скребкова. В этой статье представлена биография учёного, где выделена как научная, так и педагогическая его деятельность. Мы предлагаем вниманию читателей данного сборника эту статью.

О.Л. Скребкова

Сергея Сергеевича я знала свыше сорока лет. Большую часть его жизненного пути мне посчастливилось пройти с ним вместе.

Трудно изложить в кратком биографическом очерке жизнь и деятельность этого выдающегося музыканта, учёного, педагога, общественного деятеля и организатора — человека, имя которого широко известно не только в среде музыкантов нашей страны, но и за рубежом. Он оставил ценное научное наследие, воспитал целую школу талантливых учеников, в течение четверти века занимал руководящие посты в качестве заведующего кафедрами теории музыки в трёх московских вузах (в Центральном заочном музыкально-педагогическом институте, в Музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных и в Московской консерватории).

Теория и история музыки, акустика и музыкальная психология, композиция и фортепьянное исполнительство, проблемы философии, эстетики, математики, физики, литература и иностранные языки — таков широчайший диапазон интересов Сергея Сергеевича.

Для личности Сергея Сергеевича были характерны такие черты, как волевая сдержанность, необыкновенная творческая инициативность и душевная щедрость. Всегда приветливый и отзывчивый, готовый помочь своими советами и действиями, прекрасный человек и семьянин, он пользовался огромным уважением и авторитетом как деятель и искренней любовью друзей и близких.

Увлечение туризмом, фотографией, шахматами и различными видами спорта, любовь к юмору в разных его проявлениях — всё это вносит дополнительные штрихи в характеристику многогранного облика Сергея Сергеевича Скребкова.

Сергей Сергеевич родился 3 апреля (21 марта по старому стилю) 1905 г. в семье служащих. Родителями его были Сергей Сергеевич и Лидия Михайловна Скребковы.

Ещё в раннем детстве, проявив музыкальные способности, хотя музыкантов в семье не было, мальчик стал заниматься на фортепьяно. С 1921 г. началось его профессиональное музыкальное образование по фортепьяно и композиции под руководством прекрасных педагогов — музыканта-теоретика Б.Л. Яворского и М.И. Медведевой. В это же время он принимает участие в качестве пианиста в любительском “трибюдовском” драматическом кружке.

Возможности специально посвятить себя музыкальной профессии Сергей Сергеевич во многом был обязан своей старшей сестре — Татьяне Сергеевне, которая с юных лет взяла на себя заботу о материальной помощи семье.

В 1923 г., окончив среднюю общеобразовательную школу, юный музыкант, работая под руководством теоретика Э.К. Розенова в музыкально-эстетической секции Государственной академии художественных наук (ГАХН), выступает там со своим первым музыковедческим докладом о мелодике Бетховена.

В том же году Сергей Сергеевич поступил в Гнесинский музыкальный техникум. Именно там мы встретились с ним впервые, и в течение нескольких лет с группой наших товарищей вместе овладевали основами музыкально-теоретических знаний. Он обучался по классу специального фортепиано у Елены Фабиановны Гнесиной и по композиции у Михаила Фабиановича Гнесина, а затем у Р.М. Глиэра.

В эти годы возникает дружба Сергея Сергеевича с такими выдающимися впоследствии музыкантами, как Арам Ильич Хачатурян, Александр Александрович Николаев, Константин Петрович Виноградов и другими. Тогда же Сергей Сергеевич знакомится и постоянно общается в течение последующих лет с крупнейшим музыкантом-педагогом — Н.С. Жилевым, который оказал огромное влияние на формирование художественных воззрений и вкусов талантливого юноши. Н.С. Жилев был учителем и другом целой плеяды музыкальных деятелей — с ним

неоднократно встречались и консультировались такие музыканты как Н.Я. Мясковский, С.Е. Фейнберг и др.²

В 1927 г. Сергей Сергеевич окончил техникум им. Гнесиных по классу специального фортепьяно, а в 1928 г. и по теоретическому отделению.

В том же году он поступает в Московскую консерваторию на Музыкально-научно-исследовательское отделение композиторского факультета (Мунаис), которое позже было преобразовано в историко-теоретическое отделение, и занимается у таких педагогов, как профессора Н.А. Гарбузов, М.В. Иванов-Борецкий, А.Ф. Лосев, К.А. Кузнецов и ряд других. В студенческие годы молодой музыковед проявляет серьёзный интерес к научно-исследовательской деятельности и завершает консерваторию в 1930 г. дипломной работой на тему "Процесс работы С.И. Танеева над "Орестеей" по рукописным материалам".

Фортепьянный и композиторский опыт Сергея Сергеевича дали ему возможность параллельно с учёбой в течение пяти лет (1925-1930) зарабатывать средства к жизни в качестве пианиста-иллюстратора в немом кино, где он ежедневно по несколько часов вынужден был импровизировать на фортепьяно. В это же время он сотрудничает с музыкальным теоретиком Арсением Авраамовым, принимая участие в разработке его теоретической концепции, связанной с проблемой 48-ступенной темпериации.

В 1929 г., став моим мужем, Сергей Сергеевич входит в семью моих родителей — Л.К. Бекмана и Е.А. Бекман-Щербины. Глубоко уважая и ценя талант выдающейся пианистки, он совершенствует свою фортепьянную игру под её руководством. Это наложило отпечаток на характер исполнения им музыкальных произведений, начиная от сложных партитур и фортепьянных сочинений вплоть до работ его студентов по полифонии и гармонии.

С 1930 г. начинается научная деятельность Сергея Сергеевича. Он становится научным сотрудником Государственного института музыкальной науки (ГИМН), работая первоначально под руководством Е.А. Мальцевой в физиолого-психологическом отделении, а также по линии музыкальной акустики под руководством профессора Н.А. Гарбузова. В дальнейшем Сергей Сергеевич продолжает сотрудничать с Н.А. Гарбузовым и в области музыкально-теоретических проблем, в результате чего в 1932 г. появляется первая и достаточно круп-

² Небольшая статья С.С. Скребкова об этих встречах находится в печати. — *Ред.-сост.*

ная печатная работа молодого автора — "Сонатная форма в свете теории многоосновности".

1932 г. ознаменовался для Сергея Сергеевича ещё двумя важными событиями в его жизни: рождением нашей дочери Марины и приглашением его в Московскую консерваторию для ведения курсов специальной гармонии и полифонии. Молодой учёный работает также в возглавляемой Гарбузовым акустической лаборатории при консерватории. Впоследствии, после кончины Н.А. Гарбузова, Сергей Сергеевич принял на себя научное шефство над акустической лабораторией Московской консерватории.

В тридцатые годы Сергей Сергеевич делает доклады, пишет и публикует ряд статей по вопросам акустики: "Исследование динамических особенностей художественного исполнения перед микрофоном" (1934 г.), "Восприятие реверберации человеческим ухом" (1934 г.), "Роль момента возникновения звука в музыкальных инструментах" (1936 г.), "Элементы акустики гобоя" (1936 г.), "Теория термозлемента в связи с измерением посредством него реверберации" (1937 г.). Совместно с акустиком В.М. Батениным он участвует в изобретении аппарата по расшифровке длительностей звуков в мелодии, а также высоты её звуков в условиях нетемперированной системы (этот аппарат был удостоен премии на конкурсе музыковедческих работ в 1940 г.).

В тридцатые годы, одновременно с интенсивной педагогической и научной музыковедческой деятельностью, Сергей Сергеевич проходит заочное обучение на физическом отделении Московского университета. Физико-математическое образование дало ему возможность впоследствии, в 1942 г., работать в качестве научного сотрудника-физика в Физическом институте Академии наук (ФИАН): этот институт был эвакуирован в Казань, где в то время находилась и семья Сергея Сергеевича.

Тридцатые годы были очень важны для формирования научных интересов молодого учёного: Сергей Сергеевич всё более углубляется в собственно музыковедческую проблематику. В 1935 г. ему присваивается степень кандидата искусствоведческих наук (без защиты диссертации), и он получает звание доцента. С этого времени его научные интересы всё более ориентируются на разработку вопросов теории и истории полифонии. Он читает ряд докладов: "Принцип линейности в музыкальном языке Баха" (1937 г.), "Проблемы целостного анализа полифонических произведений (на примере баховского стиля)" (1938 г.), "Черты нового в инструментальной фуге Баха" (1939 г.) и другие темы. Итогом углублённого изучения полифонической музыки является опублико-

ванная в 1940 г. книга “Полифонический анализ” — научное пособие нового типа с материалами по истории полифонических стилей.

В эти годы, кроме специальных курсов полифонии, анализа музыкальных произведений, гармонии, Сергей Сергеевич ведёт в консерватории индивидуальный класс, а также исполняет обязанности учёного секретаря в Научно-исследовательском музыкальном институте при Московской консерватории (НИМИ).

Работая в Московской консерватории, он одновременно, с 1935 г. по 1941 г., является педагогом Центрального заочного музыкально-педагогического института повышения квалификации педагогов. В 1939 г. Сергей Сергеевич становится в этом институте заведующим кафедрой теории музыки и получает звание и.о. профессора.

Учёный активно выступает на различных конференциях и научных сессиях. В 1940 г., в связи со столетием со дня рождения П.И. Чайковского, он делает доклад на тему “О симфонической полифонии Чайковского”. В том же году, в связи с 25-летием со дня смерти А.Н. Скрябина, публикует в сборнике, посвящённом композитору, статью “Некоторые данные об агогике авторского исполнения Скрябина”, а затем выступает с докладом “К вопросу о природе гармоний позднего Скрябина”.

В годы Великой Отечественной войны Сергей Сергеевич интенсивно работал над своей докторской диссертацией, где рассматривалась эволюция западноевропейского музыкального искусства на протяжении нескольких столетий. Его педагогическая работа в это время протекала поначалу в Саратове, куда была эвакуирована часть Московской консерватории. Приехав туда из Казани, где он некоторое время проработал в Физическом институте АН, Сергей Сергеевич зимой 1942 г. возвращается в Москву и, продолжая преподавать в консерватории, ведёт также научную работу в акустической лаборатории.

Тематика лаборатории была в то время во многом связана с проблемами противовоздушной обороны страны. Сергей Сергеевич вносит свою лепту в это важнейшее дело: он изобрёл специальный акустический прибор, служивший оборонным целям. Это изобретение не было для него случайным, так как ещё в тридцатые годы, занимаясь вопросами акустики, он много работал над усовершенствованием аппаратуры акустической лаборатории. К числу его изобретений, получивших авторские патенты, принадлежит, например, созданный им реверберометр.

С середины сороковых годов, после войны, начинается особенно плодотворная и интенсивная пора его музыкально-общественной, научной и педагогической деятельности. Так, с 1944 г., продолжая работу в

консерватории, он на многие годы связывает свою судьбу с открывшимся Музыкально-педагогическим институтом им. Гнесиных. Сергей Сергеевич, по просьбе Елены Фабиановны Гнесиной, активно участвует в организации института. Он становится деканом историко-теоретического факультета института, ведёт специальные дисциплины, работает с дипломниками и аспирантами. С 1944 г. по 1949 г. Сергей Сергеевич руководит кафедрой теории музыки. Одновременно с этим он с 1948 г. заведует кафедрой теории музыки в МГК.

С этого же 1944 г. по 1952 г. Сергей Сергеевич начал работать в секторе музыки Института истории искусств Академии наук, выполняя и обязанности учёного секретаря сектора. Его научные интересы в этом Институте в основном концентрировались на проблемах старинной русской музыки, в связи с чем он глубоко и тщательно изучал рукописные материалы, содержащиеся в Историческом музее.

Итогом этой работы явилось капитальное исследование “Русская хоровая музыка до Глинки” (данная рукопись датируется 1951 г., а краткий вариант этого труда — очерки “Русская хоровая музыка XVII — начала XVIII в.”, был подготовлен к публикации в 1966 г. и посмертно издан в 1969 г.). В то же время писались и издавались и другие работы, раскрывающие страницы истории русской музыки доглинкинского периода: “О музыкальной жизни Москвы предпетровской поры” (1945 г.), “Спорный вопрос истории русской музыкальной культуры” (1946 г.), “Бортнянский — мастер русского хорового концерта (1948 г.) и др.

1945 г. стал очень важным для Сергея Сергеевича — он защитил диссертацию на тему “Принципы музыкальной формы в их историческом возникновении” и получил учёную степень доктора искусствоведения, а в следующем году — звание профессора.

Связи Сергея Сергеевича с музыкально-общественными кругами и учреждениями продолжают расширяться, и размах его деятельности всё увеличивается. В 1947 г. он становится членом Союза советских композиторов, постоянно участвует в работе съездов, пленумов, конференций, выступает в дискуссиях.

Сергей Сергеевич общается не только с коллегами по профессии — музыковедами, композиторами, исполнителями. Его привлекают беседы с людьми самых разных специальностей, что связано с широтой диапазона его интересов. Ещё с юности, изучая философию, он знакомится с трудами Канта, Гегеля. Позже, слушая во время консерваторской учёбы лекции по эстетике у крупнейшего специалиста по античной литературе и знатока философских и эстетических учений — профессора

А.Ф. Лосева, Сергей Сергеевич сближается с ним, и между ними возникает многолетняя глубокая творческая дружба.

Встречам с людьми и интересным знакомствам во многом способствовали многочисленные поездки Сергея Сергеевича, с юных лет увлекавшегося туризмом. Ему удалось многое повидать и услышать во время путешествий как по нашей стране, так и за границей. Так, в последнее десятилетие своей жизни он побывал в качестве туриста во Франции, Англии, Италии, Венгрии, Австрии, Швейцарии и в ряде других стран, совмещая эти поездки с многочисленными зарубежными командировками.

Сергей Сергеевич всегда был в курсе событий музыкальной жизни, постоянно посещал интересные концерты и оперные постановки. Его особенно интересовали исполнения новых произведений отечественной и зарубежной музыки, и он нередко помогал советами молодым композиторам.

С 1948 г. до последних дней своей жизни (1967 г.) Сергей Сергеевич бессменно руководил кафедрой теории музыки Московской консерватории. За годы его руководства вырастает целый отряд музыковедческих кадров, происходят защиты членами кафедры докторских и кандидатских диссертаций, пишутся и издаются научные труды и методические пособия, выходят сборники статей, ряд которых редактируется Сергеем Сергеевичем. В свою очередь члены кафедры также помогают Сергею Сергеевичу в его научной и методической работе, участвуя в обсуждении его трудов.

Параллельно деятельности в консерватории, Сергей Сергеевич много лет участвует в работе редколлегии журнала «Советская музыка», а также является членом Высшей аттестационной комиссии. Принимает он участие и в работе Университета культуры, многократно читая лекции на самые разные темы.

В 1966 г. ему было присвоено звание Заслуженного деятеля искусств, он неоднократно награждался орденами. В эти же годы ему была оказана высокая честь и доверие со стороны общественности — он был выдвинут депутатом районного Совета и успешно выполнял эту почётную обязанность в течение нескольких лет.

Итоги педагогической деятельности Сергея Сергеевича, к которой он относился с большой любовью, были чрезвычайно плодотворны. Среди воспитанных им учеников — широко известные музыковеды, профессора, доценты, доктора и кандидаты искусствоведения — Е.В. Назайкинский, Ю.Н. Рагс, Д.А. Арутюнов, В.В. Медушевский, М.С. Скребкова-Филатова, Л.В. Измайлова, Е.В. Овчинников,

Ф.Г. Арзаманов, В.В. Морёнов и многие другие. В живом творческом общении Сергей Сергеевич нередко оказывал своими советами помощь и музыковедам других городов страны: П.В. Аравину (Алма-Ата), Х.А. Аракелову, В.Г. Гоготишвили, Н.С. Чигогидзе (Тбилиси), В.Н. Золочевскому (Киев). Об этом свидетельствует обширная научная переписка учёного, содержащая несколько сотен писем и хранящаяся в семейном архиве. Среди писем — и переписка с зарубежными коллегами и учениками из Австрии, Болгарии, Вьетнама, Германии, Китая, Польши, Румынии, США, Чехословакии, Швейцарии³.

Научное и методическое наследие С.С. Скребкова значительно и разнообразно. Он глубоко изучал музыкальное искусство разных стилей, его привлекала музыка самых разных эпох и национальных школ. Он обращался к сочинениям Палестрины и Стравинского, Баха и Скрябина, Шопена и Чайковского, Моцарта, Римского-Корсакова, Бетховена, Мусоргского, Вагнера, Мшвелидзе, Мясковского и многих других. Он не мог не изучать музыку и не писать о ней — это была органическая, преодоливая потребность его натуры. И везде в анализируемых музыкальных явлениях он всегда находил свой собственный угол зрения.

Основной труд учёного — монография «Художественные принципы музыкальных стилей»; ей он посвятил многие годы жизни, в неё частично вошли материалы докторской диссертации автора. Книга была издана уже посмертно (в 1973 г.) и является творческим завершением его научной деятельности. Это исследование, построенное на единой строго логической концепции, охватывает исторический период тысячелетнего развития европейского музыкального искусства и вскрывает диалектический процесс становления в музыке стилей (исторических этапов эволюции).

Среди изданных книг Сергея Сергеевича, помимо ранее упомянутого научного труда «Русская хоровая музыка XVII — начала XVIII в.», нельзя не назвать очерки «Гармония в современной музыке» о гармоническом языке Скрябина, Дебюсси, Прокофьева, Шостаковича (1965 г.), а также исследование «Теория имитационной полифонии», являющееся творческим развитием трудов С.И. Танеева и изданное посмертно (в 1983 г.).

Проводя постоянную лекционную работу и осуществляя руководство дипломниками и аспирантами в консерватории и институте им. Гнесиных, Сергей Сергеевич интенсивно работает над разными

³ Об архиве в целом и об эпистолярном наследии С.С. Скребкова опубликованы специальные статьи. — *Ред.-сост.*

учебными курсами и создаёт ряд очерков по полифонии в западной, русской и советской музыке. Ему принадлежат также учебники и учебные пособия по разным дисциплинам, которые он вёл. Так, помимо изданного в 1940 г. "Полифонического анализа", им написаны: учебное пособие "Хрестоматия по гармоническому анализу" (совместно с О.Л. Скребковой, 1948 г.; переиздано в 1956, 1961, 1967, 1978 гг.); "Учебник полифонии" (1951 г.; переиздан в 1956, 1965, 1982 гг.); "Практический курс гармонии" (совместно с О.Л. Скребковой, 1952 г.); "Анализ музыкальных произведений" (1958 г.), брошюра "Полифония и полифонические формы" (1962 г.). Некоторые из этих работ были переведены и изданы на испанском, латвийском, болгарском, китайском, латышском языках. Сергей Сергеевич участвовал также в коллективном трёхтомном труде Института истории искусств АН "История русской советской музыки", написав три раздела (в 1956 г. и 1959 г.).

Учёному принадлежат десятки статей в научно-теоретических сборниках, журнале "Советская музыка", в газетах. Статьи посвящены вопросам теории и истории музыки, эстетике, педагогике, акустике, исполнительской интерпретации. В них обсуждаются такие категории, как музыкальный жанр и музыкальный образ, современная мелодика, интонационные особенности современной гармонии, интонация и лад. Подняты проблемы национального своеобразия в отечественной музыке, моделирования музыкального мышления. Рассмотрены вопросы музыкального образования, состояние современной учёному музыковедческой науки и педагогики. Обрисованы особенности старинной русской музыки.

На протяжении ряда десятилетий состоялись многочисленные доклады и выступления Сергея Сергеевича как в различных учреждениях Москвы, так и в других городах страны — в Ленинграде, Тбилиси, Ереване, Свердловске, а также и за рубежом. Во время творческих командировок за границу учёный участвовал в Международном конгрессе, посвящённом творчеству Ф. Шопена (Варшава, 1960 г.), на международном фестивале старинной музыки стран Восточной и Средней Европы (Быдгощ, 1966 г.). Во время пребывания в Китае (1960-1961 гг.) состоялось более десяти докладов Сергея Сергеевича в консерваториях Пекина и Шанхая. Они были посвящены таким проблемам, как стиль С. Прокофьева, стиль А. Хачатуряна, структура темы в современной музыке, различные аспекты в области старинной и современной полифонии и многое другое.

Последний доклад Сергея Сергеевича "Об интонационных особенностях гармонических функций в современной музыке" состоялся в ок-

тябре 1966 г. на научной юбилейной сессии, посвящённой столетию со дня основания Московской консерватории. Этот доклад был опубликован в сборнике "Теоретические проблемы музыки XX века" в 1967 г.

Сергей Сергеевич Скребков скончался в расцвете своих творческих сил 6 февраля 1967 г., прожив яркую, интересную и глубоко содержательную жизнь. Последняя запись, сделанная им в альбоме автографов выдающихся музыкантов, хранящемся в семейном архиве, заключает следующие слова:

"Горизонты музыкальной науки беспредельны. Она проникает в сокровенные глубины и неповторимую красоту гениальных произведений музыкального искусства."

"Поможем нашей молодёжи в постижении этой замечательной науки!"

21 января 1967 г., Москва
Сергей Скребков"

Для тех, кто близко общался с Сергеем Сергеевичем, образ этого исключительно одарённого, разностороннего и духовно щедрого человека огромной культуры и эрудиции никогда не померкнет.

Ю.Н. Рагс

АКУСТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛА-МУЗЫКАНТА

В системе учебных дисциплин музыкального учебного заведения трудно найти место, отведенное для музыкальной акустики; этого предмета просто нет в учебном плане. Нет ни в ДМШ, ни в среднем звене, ни в высшей школе. Но это не означает, что акустические знания никому не нужны в учебном процессе. Наоборот, в скрытом и явном виде ими буквально пропитана деятельность каждого музыканта.

Все музыканты и слушатели лишь потому ими являются, что неразрывно связаны со звуком. Композитор, когда сочиняет музыку, обязательно намечает своеобразный план использования звуков; исполнитель творит конкретное выражение каждого заданного звука; любители музыки воспринимают через звуки идею, замысел композитора и исполни-

теля, наслаждаются музыкальным искусством. Следовательно, акустика, как наука о звуках, их возникновении, распространении и восприятии, так или иначе, относится ко всем ним.

Однако если слушатели обычно не вникают в законы акустики, механизмы их действия, то музыканты-профессионалы идут вглубь явления. Для композитора владение оркестром, каждым отдельным инструментом, особенностями сочетаний звуков в ансамблях или симфоническом оркестре — настоящее искусство, требующее не только вдохновения, но и глубоких знаний, мастерства, навыков. Он, по сути дела, *творит акустику данного исполняемого произведения*; именно это ему приходится постоянно делать, так как рассчитывать только на качественную акустику концертного зала приходится далеко не всегда.

Исполнитель должен постоянно, ежесекундно вслушиваться в звучание своего инструмента или голоса, или хора, направляемого. Он, в отличие от любителя музыки, просто обязан чувствовать и, более того, знать, чем он может располагать в своей работе над произведением. Не приходится говорить, что, например, скрипачи или духовики знают все достоинства и недостатки каждого звука, вызываемого “слагаемыми” своего инструмента. На скрипке это струны, смычок, душка, подставка, корпус и многое, многое другое, даже канифоль и подбородник, которые тоже оказывают влияние на качество звучания. На кларнете — материал корпуса инструмента, клапаны, “бочонок”, который может быть использован для достижения чистой интонации, а также варианты аппликатуры, температура воздуха внутри инструмента и снаружи и прочее; очень важно иметь хорошую трость и уметь ее прикрепить наилучшим образом.

Каждый певец на практике постигает регистры своего “инструмента”, переходные ноты, способы прикрытия звука, пения “на опоре”, пения фальцетом; он также учитывает состояние здоровья голосового аппарата. Пение — это самая сложная наука, или, вернее, тончайшее искусство.

Дирижеры хора, инструментального ансамбля, симфонического оркестра, или даже концертмейстер первых скрипок, достижение великолепного звучания для которых является одной из важнейших целей, — все они несут особую ответственность за высочайшее качество акустики исполнения. Акустические знания для них являются не абстракцией, а органическим целым с духовной основой музыки.

И, тем не менее, повторяем: как это не кажется странным, в учебных планах, нацеленных на подготовку музыканта-профессионала, акустика в настоящее время не значится. Очевидно, для этого есть свои объек-

тивные причины, которые все же не достаточны для объяснения положения.

Размышления приводят нас к несложному выводу, может быть, для специалистов представляющемуся неверным. *Акустика как наука оторвана от подлинной творческой жизни музыканта*; она абстрагировалась в поисках законов, создала свое замкнутое пространство, которое, хотя бы форме, по способам, логике изложения идеи, чуждо музыкантам. Предстоит снять это противоречие.

Известно, что всем тем, кто профессионально входит в мир музыки, нужно иметь не только общие и специальные представления о музыке, но и специальные знания — об истории ее развития, о творческой деятельности композитора и исполнителей, о принципах, возможностях воздействия музыки на воспринимающих людей. Также нужно иметь знания об особенностях организации, «конструкции» музыкального произведения или об ее истории возникновения и развития.

Наряду с этим нужны и *точные объективные* знания о музыкальном звуке, музыкальном слухе, мастерстве музыкантов-исполнителей, музыкальных инструментах, акустических особенностях помещений, концертных залов. Иначе говоря, нужно систематизированное изложение накопленного в многовековой практике опыта. Именно поэтому данные акустических измерений с древнейших времен привлекали музыкантов, музыковедов, ученых других специальностей в практическом и в теоретическом планах.

В данном сообщении на примере только одной музыкально-теоретической дисциплины, которой отводится важнейшее место в подготовке музыканта в вузе, на примере сольфеджио, рассмотрим проявления акустических знаний и их актуальность.

Курс сольфеджио — шлифованный в течение почти 150 лет в российских консерваториях — представляется тщательно продуманным методически, усовершенствованным в своих связях с исполнительскими дисциплинами. Он в лучших образцах практики преподавания граничит с искусством. Сказанное, конечно, не означает, что сольфеджио остановилось в своем развитии и у него нет проблем. Очевидно, именно поэтому появляются новые устремления в развитии курса: желание связать сольфеджио с психотехникой или даже с нейролингвистическим программированием (как, например, у профессора М.В. Карасевой в Московской консерватории).

Думается, что обращение сольфеджио к акустике добавит кое-что в понимании этого положения и при благоприятных условиях поможет увидеть пути дальнейшего развития курса.

Известно, что музыкальный слух лежит в основе творческой деятельности музыканта. Этим объясняется важнейшая роль сольфеджио в учебном плане *средних* учебных заведений. В *высших* учебных заведениях в настоящее время этот предмет имеется только у дирижеров хора, вокалистов и музыковедов — как бы считается, что инструменталистам достаточно ранее полученных навыков владения сольфеджио.

Слух, с точки зрения ученого-акустика, — это *инструмент восприятия звука*, не более того. Специалисты по акустике объяснят механизмы восприятия высоты, громкости, тембра, расскажут о *пространственной ориентации слуха* (о бинауральном эффекте), *маскировке звуков звуками*, приведут количественные данные о пороговых величинах и т.п. Под влиянием исследований Н.А. Гарбузова акустики выделили *звукорысотный интонационный слух, зонный слух, громкостной или динамический слух*. В последней опубликованной работе Гарбузова выделяется также *тембровый слух* (см.: Н.А. Гарбузов — музыкант, исследователь, педагог. М.: Музыка, 1980).

Педагоги-музыканты, преподаватели сольфеджио, специалисты по методикам преподавания и также психологи различают абсолютный и относительный виды слуха, внутренний слух, ладовое чувство, чувство ритма (напр.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: АПН, 1947). Более тонкая дифференциация проявлений слуха выявляет архитектурный слух, или чувство музыкальной формы (Майкапар С.М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. Петроград, 1915), гармонический слух.

Здесь следует отметить, что в восточных музыкальных культурах, например, в японской системе воспитания музыканта, звук рассматривается не столько как физическое и психофизиологическое явление, сколько как собственно музыкальное — включающее в себя социальное, религиозное, символическое его осмысление, непосредственно входящее в творческие процессы, в восприятие музыки. Поэтому, соответственно, и в подготовке музыканта к творческой деятельности развитию слуха у них отводится гораздо больше, чем у нас, внимания, сил и времени.

В наших условиях в курсах сольфеджио воспитываются умения и навыки быстрого и *интонационно точного* чтения нот с листа. Для этого каждый звук мелодии (или отдельного голоса в многоголосии) мыслится в системе ладовых связей. Ладовые тяготения, связи с тоникой, с другими ступенями корректируются интуитивно — с *неясно выраженными знаниями* о внутризонных интонационных оттенках (по Гарбузову).

В основу восприятия звуковысотных отношений в традиционно сложившемся сольфеджио положен равномерно-темперированный строй. “Чистый” строй и даже пифагоров не рассматриваются. Между тем, в композиторской практике уже давно используются более тонкие градации высоты — четверти тона, 1/8, 1/3 и другие. Для сольфеджио этой действительности вроде бы не существует. Поэтому слух студента (особенно — музыковеда) мало реагирует на постоянные отклонения от температуры в народной музыке, в исполнении тонких градаций на многих инструментах.

А между тем, даже с точки зрения современной акустики смена ладовых установок (в модуляциях, отклонениях, в тональных переходах или “внутри” лада — при изменениях внутрифункциональной окраски лада, например, при введении альтераций), требует еще более тонкого понимания градаций *интонационных оттенков*. Однако, поскольку проверка исполняемого голосом нотного текста производится путем сравнения со звучанием фортепиано, многое в это плане теряется, остается абстрактными знаниями.

Поэтому, в принципе, желательно возвратиться к тому, как было ранее в курсе сольфеджио, — когда точность интонирования или точность настройки проверялась *на скрипке или в пении*.

Смена стилевой ориентации в музыке требует от сольфеджио новых подходов к звуку. Так, техника додекафонии, широко используемая в современной музыке, лишает музыканта привычных ладовых установок. Им на смену приходят *интервальные подходы*. Здесь выигрывают те студенты, которые имеют *абсолютный слух*; они поют по нотам и определяют высоту звуков в “мелодии”, в “аккордах” почти автоматически. Лицам с *относительным слухом* в этой ситуации приходится воспитывать у себя более совершенную память на высоту звуков — чтобы уметь использовать связи между звуками на достаточно длительном временном расстоянии.

Много трудностей у педагогов и студентов в курсе сольфеджио возникает при развитии так называемого *гармонического* музыкального слуха в условиях современной музыки. Недостаточность слухового опыта слушания сложных “вертикалей” требует от педагогов по сольфеджио изобретения специальных подготовительных упражнений, чтобы, например, научить студентов уметь уверенно различать все элементы из таблиц Хиндемита (аккорды без тритонов, аккорды с тритонами и прочее).

Но такие задачи отвлекают педагогов от многих других важных вещей в ходе воспитания слуха. Им становится как бы некогда заниматься иными важными акустическими заботами.

Так, например, известно, что каждый музыкальный звук, исполняемый в пении или при игре на музыкальных инструментах, имеет *начальный момент* (атаку), условно *стабильную часть* и *переходные процессы*; во многих случаях, к тому же, звуки исполняются *с вибрато*.

Понятно, что на фортепиано эти элементы звука не могут подчиняться воле студента и педагога. В установленных рамках учебного занятия педагог не имеет возможности требовать от учеников применять знания об этих “деталях” с целью достижения необходимой большей выразительности. Всё это как бы “уводится” в классы по специальности.

К тому же педагогам всегда как бы некогда заниматься такими вопросами; все сводится обычно к озвучиванию элементов из ЭТМ (элементарной теории музыки). Нужно научить детей, а потом взрослых студентов различать интервалы, лады, аккорды и т.п.

Что касается Жизни звука, его Сакральности, Мистицизма (см. Хазрат Инайят Хан. Мистицизм звука. М.: Сфера, 1997), то в таком ключе в нашей школе к звуку никто не относится. Известно, что такое отношение к звуку в индийской школе требует совершенно иного, по сравнению с нашей системой, отношения к воспитанию слуха.

Так учебный процесс, важнейший по своей сути в ходе воспитания молодого человека, отрывается от высокого искусства, от художественного творчества. Поэтому, очевидно, для многих студентов (например, пианистов, скрипачей) курс сольфеджио оказался ненужным в учебном плане.

Еще больше проблем с *тембровой* стороной звука. Проблемой, в первых, является то, что практически на тембр, его выразительность обычно не обращается внимание. В практике сольфеджио используются только две окраски звука — тембр “бестембрового”, невыразительного и к тому же непевческого голоса, например, студента-пианиста, и тембр, как правило, плохого и плохо настроенного пианино. Другие варианты отсутствуют. Попытки ввести так называемые тембровые диктанты, предпринятые примерно полвека назад П.В. Лобановым и Е.В. Давыдовой, по разным причинам не привлекли внимания педагогов вузов. Этими и другими авторами были выпущены пластинки с “тембровыми диктантами”, но их методика не получила распространения.

Возможно сейчас, когда в учебных заведениях (пока еще в очень немногих) получает развитие компьютерная техника, она при достаточной заинтересованности руководства вуза, педагогов и самих студентов

могла бы дать возможность развивать такое важное свойство музыкального слуха, как восприятие тембра. Это важно хотя бы потому, что, как известно, в художественной практике каждый музыкант и, особенно, дирижер просто обязан слышать себя и своих коллег и не только различать инструменты, но и слышать тончайшие тембровые оттенки каждого отдельного инструмента. Тембровый слух нужен, нужны и методики его развития, в том числе, новые.

Художественная — композиторская и исполнительская — практика ни на секунду не замирает в своем развитии. И этот процесс требует постоянного теоретического осмысления для того, чтобы активно, действительно помогать молодым музыкантам в их движении к новым творческим результатам. *Более широкое использование акустических знаний* в музыкально-теоретических дисциплинах, в курсах истории и теории исполнительского искусства, в курсах методики преподавания игры на музыкальных инструментах представляет собой один из путей достижения подобного осмысления. Но другим, более эффективным путем было бы восстановление курса музыкальной акустики в учебных планах на всех факультетах.

В.Ф. Жданов

ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В РАКУРСЕ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ СТОРОНЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОПЕРНОГО ПЕВЦА

Анализ современной ситуации в музыкальном театре в педагогической практике показал, что совершенствование процессуальной стороны образно-речевого мышления в большинстве случаев достигается параллельно с работой над воплощением музыкально-сценического образа, то есть в значительной мере стихийно, без целенаправленного построения обучения, эффективного для развития мыслительных процессов. Однако необходимо подчеркнуть, что хотя в практике постановочной работы и обучения в значительной мере доминирует подход, направленный на развитие логики словесной и музыкальной мысли, что является прогрессивным, но при этом совершенствованию процессуальной стороны образного мышления все же уделяется незначительное место. Вместе с тем, ряд исследователей в области психологии считает, что потенциальные возможности образного мышления пока ис-

пользуются в разных сферах деятельности явно недостаточно, а это обусловлено тем, что особенности нашей современной цивилизации в относительно большей степени базируются на возможности словесно-логического мышления и вся система образования способствует, в первую очередь, его развитию.

В свою очередь, образное мышление способствует: расширению творческих возможностей артиста; усилению предрасположения его к высокой творческой активности; углублению восприятия музыкальной драматургии; ускорению вхождения в образ. Образное мышление выполняет важную функцию в механизмах превращения музыкально-литературного произведения в сценическое, рождения эстетических сценических переживаний, эмоционально-действенного исполнения. Исполнительское творчество предполагает гармоническую взаимосвязь двух типов мышления. Поэтому от успехов в исследовании проблемы совершенствования взаимодействия образно-речевого мышления артиста зависит поступательное развитие не только педагогической практики, но и музыкального театра, так как без глубокого проникновения в сущность процессуальной стороны образно-речевого мышления, без активного овладения приемами её совершенствования невозможна осмысленная, целеустремленная практика воспитания артиста, исполнительская деятельность оперного певца, артиста хора и балета, режиссера, дирижера, хормейстера, балетмейстера.

Совершенствование исполнительского мастерства артиста музыкального театра немислимо без овладения способами сознательного усвоения и применения образно-речевой информации. Это достигается при помощи специальных приемов, в частности, посредством самонаблюдения (наблюдения под руководством режиссера-педагога) за внутренним планом собственной психической жизни, в ходе которого артист осознает, фиксирует различные мыслительные процессы, многократно их повторяет, в результате чего они занимают в системе образно-речевого мышления определенное место. Вследствие многократного повторения они становятся автоматизированными и произвольно контролируруемыми артистом. Он пользуется ими в процессе создания и воплощения замысла неосознанно, но при возникновении в ходе решения художественной задачи трудностей, они могут повторно осознаваться и воспроизводиться артистом.

Однако самонаблюдение — лишь начальный этап этой работы. Здесь требуется целенаправленное, систематическое обучение, которое и должно обеспечивать постепенное усвоение как содержательной, так и процессуальной стороны художественного мышления, которое играет

основную роль в творчестве артиста, как на этапе создания замысла музыкально-сценического образа, так и его воплощения на сцене. Кратко остановимся на основных мыслительных структурах, выделив перед этим исходные данные в работе артиста над партитурным изложением замысла:

1. Автор, его произведение. Автор представляет исполнителю текст (нотный, поэтический), то есть знаковое выражение своей идеи.

2. Артист же в процессе исполнительской деятельности пользуется методом отражения и отображения взаимодействия знаковой системы автора — взаимодействием различных образно-речевых идеальных и вещественно-энергетических систем, как средством передачи авторской и собственной исполнительской информации зрителю-слушателю, который базируется на семи планах, преобразующих мыслительные процессы.

Первый план включает мыслительные процессы, связанные с преобразованием текста автора и всей сопутствующей информации “извне” и “изнутри” во внутреннюю форму: замысел исполнителя — идеальную модель образа и окружающего его мира на внутреннем экране (экране психики).

Собственно-творческий процесс предполагает как дифференциацию, то есть, целенаправленное взаимодействие исполнителя с текстом автора, так и интеграцию — использование при интерпретации обширной информации, а также системное использование в разные периоды творческой деятельности различных принципов работы над партией-ролью.

На первом этапе знакомства с произведением автора тесно переплетаются между собой аналитико-синтетические процессы образного и речевого (абстрактно-логического) мышления. Поток выражения текста автора — образным представлением исполнителя порождает действенный (логический) анализ предлагаемых обстоятельств партии-роли, либретто, музыкальной драматургии, где синтез образных представлений сменяется синтезом идеи автора и артиста, тенденцией современной эпохи и традицией исполнения, что порождает свою неповторимую художественно-исполнительскую задачу. Но в этом потоке собственно-творческого процесса артист пользуется такими внутренними действиями в сфере образно-речевого мышления, как актуализация и воспроизведение.

Применительно к творческой деятельности оперного певца эти понятия можно сформулировать следующим образом:

1. Актуализация — внутреннее действие, заключающееся в извлечении из долговременной или кратковременной памяти различной об-

разно-речевой информации с целью её использования при непосредственном воспроизведении на внутреннем экране.

2. Воспроизведение — доступное для самонаблюдения певца-актера внутреннее действие, заключающееся в произвольном или непроизвольном восстановлении актуализированной как образной, так и речевой информации на внутреннем экране, где в процессе аналитико-синтетической деятельности осуществляется моделирование пластического образа и окружающего его мира за счет внутренней переработки авторского текста, вживания в него и дополнения воображением, то есть оценки, отбора (разложения, расчленения), синтезирования (соединения, сочетания, составления) различных зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных, двигательных, осязательных представлений и чувствований. Моделирование на внутреннем экране дает возможность ощутить, увидеть взаимодействие будущего Я-образа с партнерами; с окружающим миром природы и вещей; услышать, как будет звучать то или иное место партии-роли.

В данном случае внутренний экран выступает как функциональный орган, посредством которого актуализируется различная образно-речевая информация, орган, который делает образно-речевую информацию доступной самонаблюдению, доступной для конструирования, моделирования различных сценических образов и окружающих эти образы миров. Для осуществления этих целей артист использует: продуктивные, произвольные, непроизвольные мыслительные действия, а также запоминание образно-речевой информации, её повторное воспроизведение. В конечном счете вся система мыслительных процессов направляется здесь на преобразование текста автора (всей совокупности предлагаемых обстоятельств партии-роли, музыкальной драматургии, либретто) во внутреннюю форму, то есть создание на внутреннем экране целостного конкретно-чувственного представления об образе и окружающем его мире.

Развитие внутренней техники воспроизведения на экране психики различной образно-речевой информации непосредственно связано с принципом медитации, отчасти, аутогенной тренировки. Этот принцип дает возможность познать, что элементы образно-речевого мышления, реально существующие в его собственном сознании, самопроизводимые, самонаблюдаемые им и будут затем представлять линии партитуры. Только посредством данного принципа абстрактные линии «Партитуры исполнителя» предстанут перед внутренним взором артиста в некой конкретно-чувственной форме и, соответственно, будут приняты им как реально существующая субъективность, подлежащая освоению, са-

моуправлению, программированию, отражению и отображению различными знаковыми системами, которыми владеет артист.

Принципы самоанализа, самонаблюдения, самоорганизации, саморегуляции, самопрограммирования, самореализации культивируемые педагогом и учащимся будут прокладывать путь к самообучению, самовоспитанию, что открывает путь к формированию творческой личности, умению создавать замысел и реализовать его.

Второй план — мыслительные процессы, связанные с преобразованием авторской и прочей информации в специфическую последовательность — ленту образных представлений и ленту внутренней речи.

Второй план мыслительных процессов включает:

- аналитико-синтетическую деятельность, связанную с отбором, упорядочением, конструированием, монтажом зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных, вкусовых образов в единую систему — ленту образных представлений, предназначенную для всей партии-роли, создаваемой на основе предлагаемых обстоятельств либретто и музыкальной драматургии.

- создание ленты образных представлений различных видов, жанров, иллюстрирующих историческую эпоху;

- выявление ключевых, наиболее значимых фрагментов ленты, связанной с текстом автора и образующих, тем самым, содержание воспринимаемой реальности, внутреннего духовного мира, иллюстрированного подтекста исполнителя.

Работая над созданием ленты образных представлений, певец-актер создает нечто новое, нетождественное миру и предлагаемым обстоятельствам автора и, в то же время, тесно связанное с материально-духовной конструкцией произведения. Её можно рассматривать, как образ действительности и как содержание предлагаемых обстоятельств партии-роли и музыкальной драматургии, в форме действительных образов.

Монтаж образных представлений у певца осуществляется, главным образом, на невербальной основе. В этом процессе артист совершает интеллектуальные процессы с невербально выраженными образами, ситуациями, событиями, идеями, где лента выступает как система «идеальных знаков», обеспечивающая бытие содержания произведения автора в сфере сознания артиста. Однако, нельзя не учитывать и влияние словесного текста арии, вербальных мыслительных действий. Помимо ленты образных представлений артист создает ленту внутренней речи (внутреннего монолога, диалога), которую использует в «зонах молчания» — оркестровых вступлениях, музыкальных паузах, интермедиях и

т.д., там, где артист пребывает на сцене, но не поет. Внутренний экран, в таком случае, выступает своеобразным "техническим средством", при помощи которого и на котором артист создает ленту образных представлений и ленту внутренней речи.

Третий план включает мыслительные процессы, связанные с различными видами проецирования, то есть преобразования ленты образных представлений в воображаемую реальность, а также овеществление, опредмечивание части ленты — в сценическую реальность, в результате чего создается художественный мир, специфическая художественная среда обитания артиста в образе. В овеществлении ленты в сценическую реальность на уровне оперного театра участвуют режиссер, дирижер, художник, а на уровне учебного класса — сам студент-исполнитель под руководством режиссера-педагога. Третий план мыслительных процедур включает:

- процесс разграничения содержания ленты образных представлений на то, что будет выражено в форме воображаемой реальности и то, что будет овеществлено, материализовано в форме сценической реальности;
- процесс проецирования ленты образных представлений, в результате чего происходит размещение в пространстве сцены и зрительного зала образных представлений, органичное их вписание в сценическую реальность и создание путем синтеза единого целостного художественного мира исполнителя как специфической, художественной среды обитания. Высшим уровнем регуляции поведения в воображаемой реальности является осознанность. Она предполагает способность артиста анализировать воображаемые процессы, мотивировать поведение в воображаемой реальности, управлять своими переживаниями, выбирать объекты для отражения в пении согласно поставленной цели.

У артиста драмы, оперы, балета сценическая реальность, созданная художником спектакля, как бы достраивается воображаемой реальностью. Исполнители в образе Гамлета, Кармен, Ивана Сусанина, Одетты постоянно действуют в этой специфической среде, нередко переходя из плоскости сценической в воображаемую и обратно. Исполнители камерного жанра, эстрадные певцы имеют дело, в основном, с воображаемой реальностью, за исключением тех случаев, когда замысел автора для исполнителя предполагает общение со зрителем. И от этого их исполнительский акт не обедняется, ибо образное мышление артиста обладает принципиально беспредельными возможностями создания различной по своему содержанию воображаемой реальности, связанной с эпохой произведения автора, включая такие объекты, природные и об-

щественные явления действительности, которые вовсе недоступны в условиях сцены.

Четвертый план — мыслительные процессы, связанные с преобразованием (перевоплощением) артиста в образ. За счет овладения принципом самопрограммирования артист постоянно (в связи с новым репертуаром) превращается в новые для него образы и переселяется в новые для него художественные миры, обусловленные исторической эпохой автора. Он каждый раз как бы заново рождается и душой и телом, учится заново думать и чувствовать, ходить и говорить, воспринимать ранее неведомый окружающий его художественный мир, объекты внутреннего мира.

В результате программирования артист усваивает информацию, составляющую содержание биографии образа: возрастные и профессиональные особенности, социальное положение, принадлежность к той или иной исторической эпохе, систему взглядов на окружающий его художественный мир, цель жизни (сверхзадачу и сквозное действие) в этом новом для него мире. Совокупность информации, а также система отношений к себе, другим действующим лицам, обществу и природе окружающего его мира позволяет осознать сущность ХАРАКТЕРА воплощаемого артистом образа, является основой формирования артистом внутренней и внешней характеристики персонажа.

Пятый план — система мыслительных процессов, направленная на преобразование себя (артиста), в естественно, органично чувствующий и мыслящий образ.

Пятый план включает мыслительные процессы информационного общения, связанные с механизмом саморегуляции, которые обеспечивают вхождение артиста в образ и реализацию себя как образа через произвольное взаимодействие с объектами внешнего и внутреннего миров. Он предусматривает организацию естественного, органичного функционирования органов чувств — приемников сигналов, информирующих "здесь и сейчас" на спектакле:

1. О процессах, явлениях и изменениях окружающего художественного мира;
2. О течении процессов в плане смысла, то есть, психике артиста в образе.

Органы чувств обеспечивают преобразование себя (артиста) в живое, чувствующее, реагирующее на окружающий художественный мир существо. Это осуществляется за счет повторного, чувственного восприятия артистом в образе "здесь и сейчас" на спектакле заранее известного, как ранее неведомого и неожиданного. Работа органов чувств

в условиях сцены произвольна и включена в творческую деятельность артиста. Органы чувств обеспечивают певца-актера необходимой информацией о внешних объектах, событиях сценической реальности посредством внешних чувствительных систем — зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания — и внутренних систем — внутреннего зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания, то есть, восприятия объектов, событий, воображаемой реальности.

Внутренние чувственные системы представляют субъективное, индивидуализированное отражение состояния артиста в образе в воображаемой реальности. Совершенствование внутренних систем способствует развитию уникальной специфически-сценической способности, которая не свойственна людям других профессий. Внутренние чувственные системы особенно явственно формируются под влиянием творческой сценической деятельности, являясь наравне с внешними чувственными системами основой произвольного зрительного, слухового и т.п. внимания к процессам художественного внешнего и внутреннего миров.

Вера зрителя-слушателя в реальность бытия певца на сцене возникает тогда, когда артист относится к воображаемому как “если бы” реальному, когда его органы чувств органично и естественно воспринимают как сценически реальные, так и воображаемые объекты. Однако эта реакция на сценические и воображаемые обстоятельства (в русле содержания произведения автора, замысла исполнителя) не может быть застывшей, штампованной. Импровизация является необходимым условием исполнительского искусства, она дает необходимую свободу исполнителю. Более того, если у певца отсутствует мгновенная реакция и оценка действий партнера, его непосредственного сиюминутного поведения, его импровизационного самочувствия, то жизнь обоих в образе теряет свою сценическую трепетность, убедительность, правдоподобие.

Воспринимая воображаемую ситуацию того, чего нет на сцене на самом деле, или того, что происходит реально с партнером, актер осуществляет оценку как на уровне чувств, так и на уровне внутренней речи. Взаимосвязь чувственной и интеллектуальной оценок, взаимодействие работы органов чувств с функционированием механизма внутренней речи является основой саморегуляции поведения певца на сцене. Сценическое восприятие (план смысла) представляет собой план внутренней жизни артиста в образе — уровень психической активности артиста как сценического образа. Своеобразие этой активности заключается в том, что восприятие, оценка объектов внутреннего и внешнего художественных миров, формирование к ним своего отношения, принятие решения

действовать, предвосхищает практические сценические действия артиста в образе, но именно они придают его поведению во время спектакля жизненную правду и целенаправленный характер.

Структура сценического восприятия предусматривает:

1. Внимание, которое является одной из основных характеристик творческой деятельности артиста в образе и выражается в сосредоточенности, и произвольной направленности сознания артиста на тот или иной предмет, событие, действующее лицо, рассуждение и т.д., то есть объекты внешнего художественного или внутреннего духовного мира.

2. Понимание — способность артиста в образе постигать “здесь и сейчас” во время спектакля смысл и значение явлений и событий окружающего художественного мира, понимать течение своих мыслей и чувств, а также мыслей и мотивов поведения партнеров, их эмоций и чувств на основе сопереживания. Процессы понимания и оценки происходящего на сцене осуществляются на основе внутреннего монолога или диалога, содержание которого субъективно и достаточно произвольно. Творцом внутреннего диалога и монолога является артист. Он создает их на основе предлагаемых обстоятельств автора, режиссера, дирижера,

3. Установление и проявление “здесь и сейчас” во время сценического действия отношения к воображаемым и сценическим реальным объектам, к своим собственным мыслям и отношениям в соответствии с требованиями предлагаемых обстоятельств партии-роли, музыкальной драматургии, импровизационной атмосферы спектакля.

4. Принятие решения действовать — Что делать? Для чего делать? Как делать? — то есть, планирование ответных действий на воздействие партнера, окружающего художественного мира. Этот процесс артист должен осуществлять “здесь и сейчас” в процессе восприятия того или иного воображаемого или сценически реального события, явления, действия, воображаемого или реального партнера. Принятие решения идет (если это необходимо по содержанию партии) через процесс борьбы, то есть наличие альтернативных подходов к решению возникшей ситуации. Все это накладывает печать на характер течения мыслительных процессов артиста на сцене. Результатом принятия решения является:

5. Информационная модель будущего речевого действия (пластического, вокального). В частности, будущее музыкально-речевое действие предстает в сознании оперного певца как ПРЕДСЛЫШАНИЕ того, что должно звучать, что хочет сообщить артист в образе партнеру, слушателю посредством своей интонации. План смысла, таким образом, опережает план выражения (конкретное пластическое или музыкальное действие) и служит основой зарождения их эмоционально-действенного

содержания. Течение вышеуказанных мыслительных процессов, то есть связь плана смысла и плана выражения отвечает требованиям К.С. Станиславского, который считал: “Главное не в самом действии, а в естественном зарождении к нему”⁴.

Рассматривая структуру сценического восприятия, необходимо особо остановиться на природе эстетических сценических переживаний. Механизм рождения переживаний в жизни (в условиях объективной действительности) и механизм переживания в условиях сценической действительности имеют общие черты, однако есть и специфические различия.

Станиславский считает, что зрительные образы “более ощутимы, более “материальны” (если так можно выразиться о мечте), чем представление о чувствах, неясно подсказываемых нам нашей эмоциональной памятью. Пусть более доступные и сговорчивые зрительные видения помогут нам воскрешать и закреплять менее устойчивые душевные чувствования”⁵.

Открытый К.С. Станиславским закон, связанный с работой воображения в форме ленты образных представлений на внутреннем экране является одним из фундаментальных законов, лежащих в основе исполнительского искусства. Этот закон выступает основой рождения, конкретизации, возобновления, сохранения, обновления сценических эстетических переживаний в процессе мышления артиста в образе.

Движение ленты образных представлений является внутренним источником рождения сценических эстетических переживаний, тем подводным течением, которое обеспечивает артисту правдивое, естественное бытие на сцене. Воображаемая реальность как внешняя среда (в отличие от ленты на внутреннем экране) обладает более глубоким побуждающим характером, то есть способностью порождать у артиста различные переживания, и этот побуждающий характер воображаемых ситуаций, объектов, предметов является адекватным свойствам вещей в реальной, окружающей его действительности.

По мнению Станиславского, сценические эстетические переживания отличаются по своим нервным механизмам от реальных переживаний лишь наличием иных возбудителей. В жизни возбудителем переживаний является предмет, событие реальной действительности, которые человек воспринимает. Для сценических переживаний возбу-

⁴ Станиславский К.С. О физических действиях / Театр. 1948. № 18. С. 5.

⁵ Станиславский К.С. Собр. сочинений в 8-ми т. Т. 2. Работа актера над собой. М.: “Искусство”, 1954. С. 86—87.

дителем являются воображаемые предметы, явления, события, которые артист должен воспринимать, как “если бы” они были реальными.

Певец-интерпретатор призван не копировать реальные переживания (собственные или чужие), а переживать воображаемые явления, события, обусловленные произведением автора. Различные воображаемые ситуации выступают как некое условное, “живое” (радующее, отягчающее, тянущееся и т.п.) время, переживаемое артистом. В ходе создания вокруг партнера воображаемой ситуации, восприятия во взаимосвязи (реальных действий партнера в собственно-воображаемых ситуациях) у актера в образе рождаются специфические сценические переживания, которые носят эстетический характер, ибо они есть результат восприятия собственного продукта творчества и творчества партнера.

Если же у актера возникает адаптация к воображаемой ситуации, то есть, фрагмент ленты на внутреннем экране больше не волнует актера и восприятие его притупляется, то актеру необходимо создать новую воображаемую ситуацию, которая бы вновь вызвала у него живую реакцию, и отношение к ней сделало бы поведение и его вокальную речь эмоционально насыщенной.

Нельзя не упомянуть и о другом источнике сценических переживаний, в роли которого выступают “эмоционально значимые слова”⁶, шире, вербальная (словесная) внутренняя и звучащая сценическая речь.

Все это дает основание сделать следующий вывод: творческая интерпретация предлагаемых обстоятельств произведения автора и мысленное воспроизведение ситуации в образной или словесной форме является источником эстетических сценических переживаний.

Таким образом, ленты образных представлений и внутренней речи, как уже отмечалось, не могут быть неизменными. Они носят на сцене, как правило, в силу наличия у актера вдохновения, творческого самочувствия, **ИМПРОВИЗАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР**. Творческое воображение актера видоизменяет ленты — вводит новые фрагменты, часто прямо “здесь и сейчас” на сцене, во время спектакли. Но достичь этой импровизационности в содержании лент, которые бы не разрушали суть образа, а углубляли его характер, можно только в результате овладения техникой их создания, воспроизведения и отображения.

Таким образом, лента образных представлений и лента внутренней речи выступают возбудителем, основой “материализации” эмоционального мира исполнителя, определяют динамику восприятия и оценок, силу эмоциональных всплесков и натиск страстей. Анархия, неу-

⁶ Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М.: Наука, 1984. С. 86.

правляемость, неорганизованность нервных процессов есть признак нарушения органической связи сценического темперамента с работой внутреннего, экранного, содержанием как ленты образных представлений, так и ленты внутренней речи.

Шестой план — план выражения — включает художественную речь (текст автора, пластическую, вокальную, инструментальную речь) и, соответственно, систему мыслительных процессов, направленных на преобразование всей выше указанной информации: биографии образа, содержания внешнего художественного и внутреннего духовного миров, плана смысла в пластический и звуковой образы-действия. Рассматривается вокальная речь двух видов: музыкальная речь (пение без слов); музыкально-словесная речь, составляющими которой выступает музыкальный и поэтический или прозаический текст автора. Музыкальная речь — сложившийся в процессе исторического развития вокально-сценического искусства способ художественного, бессловесного общения партнеров на сцене и певца-актера со слушателем, осуществляемый при помощи музыкального языка.

Особенностью исполнительского процесса является то, что певец (как правило) не создает свою систему музыкального языка, она дана автором-композитором. Музыкальная речь рассматривается как художественная вокально-сценическая деятельность, выступающая в виде невербальных (музыкально-звуковых действий). Органичность и естественность музыкальной и музыкально-словесной речи на сцене немыслима вне общения, где общение посредством звуков и слов представляет собой информационный процесс, обусловленный причинно-следственной связью.

Если восприятие, план смысла непосредственно связаны с приемом и осмыслением информации внешнего и внутреннего миров, то план выражения является инструментом передачи этой информации. Оперный певец является источником сообщения, где сообщение есть форма представления обширного музыкально-сценического содержания. Вся система мыслительных процессов плана выражения — это мыслительные действия по преобразованию содержания текста автора и замысла исполнителя в реальный звуковой образ, звуковое выражение, интонирование.

Сообщение в исполнительском искусстве оперного певца можно разделить на объективное (текст произведения автора) и субъективное, рождающееся в результате творческого процесса артиста и включающее отражение и отображение содержания биографии образа, внешнего художественного и внутреннего духовного мира. Авторский текст является

стационарным источником информации. Переменным источником информации являются продукты творческого процесса, продукты импровизационного сценического самочувствия.

Седьмой план мыслительных процессов. В целом же седьмой план мыслительных процессов можно охарактеризовать как план, связанный с более частными принципами взаимодействия, обеспечивающими формирование исполнительского мастерства, то есть навыков информационного общения с разными объектами выше указанных миров.

История развития музыкально-театрального искусства — это не только путь практико-исполнительской деятельности, но и страницы накопления и передачи опыта, этапы формализации принципов, приемов музыкального, вокального, пластического и инструментального исполнительства.

И.В. Воронцова

ВОКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

Музыкальное образование — процесс довольно длительный. Профессиональное обучение продолжается, в общей сложности, 15 лет, а то и больше и начинается обычно с раннего детства, с музыкальной школы. И во всех звеньях музыкального образования, вплоть до вуза присутствует такой учебный предмет, как сольфеджио — дисциплина, направленная на развитие музыкального слуха.

Отечественное сольфеджио имеет давнюю традицию и замечательных педагогов-методистов. До сих пор массовыми тиражами переиздаются сборники и учебники по сольфеджио А.И. Рубца, Г.А. Фридкина, Н.М. Ладухина, П.Н. Драгомирова, А.Л. Островского, И.В. Способина. Эти издания пользуются большой и заслуженной популярностью, особенно в музыкальных школах и училищах. В вузах используются также сборники Н.С. Качалиной, Г.П. Виноградова и др. авторов, которые составлены на материале музыки XX в.

Полиграфическая промышленность выпускает теперь довольно много разнообразной учебной литературы. Однако для повышения уровня и качества преподавания одного этого недостаточно, поскольку современная концепция образования в целом (не только музыкального) во мно-

гом теперь отличается от тех принципов, на которых базировались вышеупомянутые авторы.

Новая концепция возникла в результате смены парадигмы мышления, которая началась в обществе еще с середины XX в. и продолжается по сей день. Мерилом всех ценностей стала сегодня человеческая личность. И на первый план выдвигается вопрос об организации такой воспитательно-образовательной системы, которая должна помочь человеку обрести целостное мировоззрение. Системный подход потребовал привлечения научных знаний о человеке и его деятельности. Музыказнание, в частности, стало активно использовать достижения современной философии, эстетики и особенно психологии. В работах последних двух-трех десятилетий (в первую очередь, это труды Е.В. Назайкинского и В.В. Медушевского) все больше стало утверждаться коммуникативное понимание художественной деятельности⁷. В сферу интересов музыковедов попали проблемы психологии творчества и восприятия, художественного воздействия, общепсихологические вопросы духовно-нравственного воспитания. Теория и методика исполнительства обогатились знаниями из области нейро- и психофизиологии, экспериментальными данными акустики.

Музыкальная педагогика также изменилась, перестав быть преимущественно средством обобщения и распространения накопленного опыта. Она стала остро нуждаться в теоретической базе, ибо в настоящее время наметился некоторый разрыв между изменившимися требованиями к музыканту-исполнителю и оставшейся в наследство от прошлого системой обучения. Сложность подобного рода исследований заключается в том, что невербальную природу музыкального искусства трудно передать в тех или иных вербальных понятиях, органично объединив оба плана — интеллектуальный и художественный.

В области сольфеджио долгое время теоретических исследований вообще не велось. Сольфеджио понималось (да и теперь нередко можно встретить с подобным мнением) как сугубо практическая дисциплина, цель которой — научить бегло и правильно петь по нотам (читать с листа), определять на слух интервалы и аккорды, запоминать и записывать в виде диктанта музыкальные отрывки. Вся эта система упражнений называлась системой воспитания музыкального слуха⁸.

⁷ Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972; Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.

⁸ Пожалуй, наиболее полное и последовательное изложение такой позиции содержится в книге Островского А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. М., 1970.

О “гимнастике слуха” говорил еще в начале прошлого века Н.А. Римский-Корсаков, оставивший ряд чрезвычайно ценных и тонких замечаний по развитию музыкального слуха. Но понятия о природе и свойствах музыкального слуха в современном мире существенно изменились. Музыкальный слух понимается теперь как некая врожденная, социо-культурно детерминированная способность человека воспринимать, воспроизводить и передавать невербальные смысловые единицы общения, иначе говоря, переживать эмоции, общаться, мыслить и творить при помощи музыки. В настоящее время существует несколько концепций музыкального слуха, основанных на различных подходах к данной проблеме — психофизиологическом, психологическом, музыкально-семиотическом, культурологическом. Кроме того, музыкальная психология выявила различия и специфику профессионального и непрофессионального музыкального слуха⁹.

За последние 15 лет ученым удалось подробно описать отдельные функции мозга и обнаружить участок в правом полушарии, отвечающий за восприятие музыки. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют также о взаимосвязи и одновременной работе обоих полушарий мозга. Эти исследования подтверждают выдвинутую в 1983 г. американским психологом Хауэрдом Гарднером теорию мультиинтеллекта. Согласно этой теории все люди в той или иной мере наделены всеми способностями или видами интеллекта (Гарднер выделяет девять видов), в том числе интеллектом музыкальным. Но обычно у человека доминирует лишь одна или две врожденные способности¹⁰.

В самом конце XX в. музыкальная наука наконец обратила внимание и на сольфеджио. Докторские диссертации Л.Н. Логиновой и М.В. Карасевой, опубликованные, соответственно, в 1998 и 2000 гг., впервые поднимают вопрос о слухе современного музыканта и задачах по его развитию. В книге Л.Н. Логиновой “О слуховой деятельности музыканта-исполнителя” слух исследуется с учетом психологических закономерностей восприятия, характера исполнительской деятельности и исполнительского слышания, а также особенностей строения музыкального произведения. М.В. Карасева трактует сольфеджио как область когнитивного музыкознания и одну из важнейших областей музыкальной психотехники — психотехники становления музыкальных ощущений (ее книга называется “Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха”).

⁹ См.: Старчевус М.С. Слух музыканта. М., 2003.

¹⁰ Подробнее о теории Гарднера см. в кн.: Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. М., 2004. С. 35—47.

Названные работы подходят к теоретическому осмыслению сущности и задач сольфеджио с учетом современных научных воззрений и решают их на стыке музыкальной психологии и музыкознания. Это открывает возможность с разных сторон рассмотреть и объяснить феномен музыкального слуха и наметить современную стратегию обучения сольфеджио. Однако предложенные концепции сольфеджио — лишь первый вклад в почти не разработанную область теории сольфеджио, которая будет в дальнейшем развиваться и обогащаться.

Сегодня можно утверждать, что сольфеджио как понятие существенно расширило свои границы, став областью теоретического языкознания. Эволюция понятия сольфеджио отражает эволюцию парадигм мышления. В XVII — первой половине XVIII в. этим термином в Италии обозначались вокализы с названием звуков, а впоследствии и вокальные упражнения без текста. К концу XVIII в. сольфеджио меняет свой предмет и становится методом воспитания музыкального слуха путем интонирования элементов музыкального языка — звукорядов, интервалов и аккордов. В XIX в. сольфеджио стало решать задачи интенсивного развития слуха через осознанное восприятие системы музыкального языка. В западной учебной практике поменялось даже название дисциплины. В английском варианте она стала называться, как уже говорилось, *ear training* — “тренировкой слуха”, в немецком — *Gehörbildung* — “воспитанием слуха”.

Двадцатое столетие потребовало от сольфеджио еще большей слуховой активности и направленности слуха на исполнительские задачи. Теоретической базой сольфеджио становятся элементарная теория музыки, гармония, полифония, форма. Сольфеджио трактуется как база и, одновременно, ключ к управлению исполнительским процессом. Музыкальная педагогика XXI в. ждет практического внедрения теории в практику и нуждается в новых плодотворных идеях.

Одним из перспективных путей в этом направлении является интеграция практического и теоретического подходов через понятия “музыкальное мышление” и “слуховое сознание”, которые сегодня помогают объяснить многие процессы творчества, восприятия и исполнения музыки¹¹. Музыкальное мышление объединяет разнообразные элементы музыкального языка и дает целостное представление об образном содержании произведения. Слуховое сознание управляет этим процессом, связывая слуховые впечатления с определенными исполнительскими приемами, с помощью которых они достигаются.

¹¹ Термин “слуховое сознание” введен Дж. Праттом. См.: *Pratt G. Aural Awareness*. Bristol, 1990.

Как часть системы музыкального образования учебный предмет сольфеджио должен органично дополнять другие дисциплины и, прежде всего, занятия по специальности. Сама природа музыкального слуха такова, что его развитие не может идти в отрыве от музыки, от творческих и исполнительских задач. Предлагаемая нами концепция сольфеджио основана на целостности музыкального восприятия и понимании музыкального языка в плоскости его процессуальной природы, — через музыкальную речь. Музыкальная речь, в свою очередь, представляет собой определенный вид художественной деятельности, важнейшим и определяющим компонентом которой является музыкально-слуховая деятельность. На занятиях по сольфеджио слуховая в своей основе природа взаимодействия человека с музыкой обнажается в наиболее чистом виде, поэтому предлагается следующее определение сольфеджио: “Сольфеджио — это наука о слуховом постижении музыки”.

Термин наука в данном случае выступает сразу в трех значениях: как построение теоретической базы, как накопление определенного опыта (“наука страсти нежной”, как писал А.С. Пушкин) и как способ действия (“наука побеждать” по А.В. Суворову). Такая концепция не только объединяет практику и теорию сольфеджио, но и помогает избежать очевидного противоречия между занятиями музыкой на уроках по специальности и занятиями по чтению с листа по сольфеджио, которые к музыке все же не относятся.

Объект сольфеджио переносится с изучения музыкального языка в виде совокупности его элементов — звукорядов, интервалов, аккордов, ритмо-формул и т.д., на непосредственное музыкальное высказывание, музыкальную речь. Изменяется, соответственно, и предмет сольфеджио. Это не просто абстрактный музыкальный слух, это конкретные пути и способы его функционирования в условиях музыкального контекста.

В психологии и психолингвистике накоплен полезный и ценный опыт в плане речедейственного подхода. Он опирается на психологическую теорию деятельности, разработанную в трудах виднейших отечественных психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. На основе этой теории в методике обучения языку был сформулирован и с успехом применен коммуникативно-деятельностный подход. Осознание коммуникативной функции музыки ставит перед музыкальной педагогикой схожие задачи. Накопленный опыт может оказаться очень полезным для построения теории музыкальной речи. Правда, в этом кроется определенная опасность, поскольку механическое перенесение функций языка и речи в область музыки может привести к “обездушиванию” музыкальной материи.

Теоретическая разработка основ обучения сольфеджио — это особая проблема, рассмотрение которой не входит в наши задачи. Остановимся на методе обучения, цель которого — максимально приблизить сольфеджио к задачам исполнительской деятельности.

Такой метод, названный нами вокально-певческой импровизацией, отнюдь не означает замену ныне существующей практики и может быть использован как дополняющий. Созданная на его основе методика явилась результатом многолетнего опыта преподавания сольфеджио на вокальном факультете в музыкальном училище и консерватории. Основные положения получили апробацию в экспериментальном курсе музыкальной импровизации, который проводится в Московской консерватории в рамках занятий по актерскому мастерству¹².

Как известно, все новое — это хорошо забытое старое. Вокально-певческая импровизация проходит в форме вокализов, которые и назывались когда-то «сольфеджиями». В начале 80-х гг. XX в. вокализы широко применял на уроках С.Е. Максимов, который предлагал наряду с сольфеджированием использовать вокализирование на разных гласных и слогах. Его вокализы — этюды, как он их называл, — были построены таким образом, чтобы освоение мелодико-гармонических и ритмических трудностей подчинялось художественным задачам исполнения. С.Е. Максимов очень близко подошел к современному пониманию сольфеджио. В предисловии к своему учебнику, ныне незаслуженно забытому, он писал: «Систематическое воспитание мысленных музыкально-слуховых представлений, привитие крепких навыков предслышания как основы свободного осмысленного интонирования является центральной задачей курса сольфеджио в процессе формирования активного музыкального мышления певца»¹³.

Однако при внешней близости к вокализам вокально-певческая импровизация имеет свои особенности. Кратко перечислим их:

1. Метод вокально-певческой импровизации занимает по сравнению с пением вокализов более высокую ступень в обучении. Являясь моделью творческого процесса, он прямо направлен на активизацию и развитие музыкального мышления.

2. Цель вокализов — интонационное освоение элементов музыкального языка. Цель вокально-певческой импровизации — сам деятельностный процесс, который активизирует музыкальное мышление.

¹² См. об этом в кн.: *Жданов В.Ф.* Артист музыкального театра: Принципы формирования вокально-сценического мастерства. Исследование. М., 1996. С. 255.

¹³ *Максимов С.* Сольфеджио для вокалистов. М., 1984. С. 3.

3. Вокализы представляют собой уже готовый продукт сочинения композитора или автора учебника. Вокально-певческая импровизация — это процесс ученического творчества;

4. Импровизация — более свободный способ выражения собственной воли, чем вокализы, однако и она имеет четкую цель и поставлена в определенные рамки — например, распев аккорда, тональное модулирование, стилизация жанра, смена музыкального образа, распев стихотворения и т.д.).

5. Вокализ является продуктом индивидуального исполнения. В импровизационном процессе полноправными участниками являются все присутствующие, в том числе педагог. Педагог ставит задачу, дает на фортепиано начальный импульс (музыкальный образ, тональность, метр, фактуру и т.д.) и постоянно меняет «предлагаемые обстоятельства», вырабатывая тем самым у учеников чувство ориентации в музыкальном контексте.

Пение является весьма эффективным способом активизации слуха. Экспериментальные наблюдения установили взаимосвязь слуха и голоса, отметив, что голосовые связки колеблются не только при пении, но и при слушании музыки. Высказанная когда-то Б.М. Тепловым мысль о связи, существующей между деятельностью голосового аппарата и различением высоты звука¹⁴, нашла затем подтверждение в психологических опытах А.Н. Леонтьева, О.В. Овчинниковой (1958) и А.Л. Готсдинера (1967). Оказалось, что при определении разницы в высоте двух звуков точность ответов во много раз повышалась, если испытуемый подпевал. Процесс определения высоты с участием вокальной моторики А.Н. Леонтьев назвал компарирующим анализом, т.е. встречным, подражательным процессом¹⁵.

Метод вокально-певческой импровизации является как бы моделью самого творческого процесса, поэтому он позволяет комплексно решать сразу несколько задач. Он объединяет в себе процессы психологической настройки, творчество и музыкально-слуховую деятельность. Естественность и органичность подобных импровизаций на занятиях объясняется не только подражательным характером восприятия музыки. Они опираются на богатую певческую традицию русской культуры и певучую интонационность русской речи. Поющему человеку не обязательно даже уметь играть на фортепиано или любом другом инструменте. Человек всегда чувствует себя свободно и уверенно, распоряжаясь тем, что

¹⁴ *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.-Л., 1947.

¹⁵ См. об этом в кн.: *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000. С. 218—230.

дала ему природа. (Кстати, на занятиях с детьми 5-6 лет данный метод показал превосходные результаты.)

Вокально-певческая импровизация выступает не только как модель творчества, но и в качестве организующей формы активной творческой деятельности и выполняет, таким образом, функции обучающей игры.

Теории игры как значительного явления человеческой культуры, близкого к искусству посвящены многочисленные труды философов, эстетиков, психологов и теоретиков педагогической науки. Выдающийся нидерландский мыслитель XX в. Йохан Хейзинга, предложивший наиболее полную концепцию игры, утверждал, что понятие “человек играющий” (*homo ludens*) аналогично понятию “человек созидающий” и что игра адекватна природе искусства. В России проблемой игры занимались Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев. Л.С. Выготский считал, что игра синкретически объединяет в себе все виды художественного проявления ребенка и является подготовительной ступенью его художественного развития. А.Н. Леонтьев называл игру своеобразной “предэстетической деятельностью”. Воображение и фантазия выступают в ней на первый план, и с их помощью ребенок создает новую реальность, в которой все подчинено законам свободы и носит условный характер.

Дидактические и художественно-творческие игры существенно отличаются друг от друга. Культуролог Михаил Эпштейн в своей книге “Парадоксы новизны” пишет, что они отличаются друг от друга так же, как английские понятия “play” и “game”. Play — это свободная игра, не связанная никакими условностями. Game — игра по правилам, о которых заранее договариваются между собой участники. Ценность игры — не свобода выразить себя, а достижение выигрыша и избежание проигрыша.

Развивающие и обучающие игры стали составной частью новых учебных технологий конца XX — начала XXI в. Они стали использоваться не только в учебных курсах, но и в рамках многочисленных тренингов, в работе психологов, психотерапевтов. Принцип игры заложен в человеке изначально, поэтому в игры с удовольствием играют и взрослые, и дети.

Сравнивая вокально-певческую импровизацию с игрой, следует отметить еще одно важное ее свойство: в процессе импровизации происходит накопление знаний на интуитивном, глубинном уровне. Интуиция играет очень важную роль в художественном творчестве. Она помогает в постижении смысла произведения. Особенностью знания, приобретаемого в интуитивном опыте, является то, что, даже не будучи осознанным, оно может служить основой практического действия. Обретя

внутреннюю свободу в импровизациях, человек начинает лучше понимать музыкальную речь, интуитивно постигая законы музыкального языка. Таким образом, он становится не просто исполнителем, а интерпретатором музыкального произведения, тонко чувствующим все оттенки художественной выразительности.

Одним из главных условий вокально-певческой импровизации является установка на внимание и психологическая настройка на музыкальный контекст. Европейская традиция многоголосия и сложившаяся культура музыкальной речи складывались таким образом, что человек все больше начинал осознавать звучание одного голоса как части более широкой системы музыкальных связей. От выкриков, сопровождавших удачную охоту, музыкальное сознание пришло к открытию безграничных по своей выразительности и силе воздействия возможностей музыкального искусства. (По аналогии вспомним, что первоначально Земля представлялась человеку в виде плоской неподвижной тарелки, а потом он открыл для себя мир бесконечных, движущихся галактик.)

Психологическим контекстом на уроках сольфеджио является творческая обстановка в классе и настроение всей группы, что предопределяет успех импровизации. Музыкальный же контекст очень многоплановый, в нем присутствует срез нескольких уровней. Первый — это звучание фортепиано, которое обязательно сопровождает вокально-певческую импровизацию. Импровизатор всегда сверяет с ним свое пение. Попутно — но не последовательно, а в одновременности — осознается слой контекста тонального, мелодико-интервального, аккордово-гармонического, ритмического, эмоционально-образного, жанрово-стилевого, фактурного и уровень музыкальной формы.

Очевидно, что на уроках сольфеджио необходимо говорить об особенностях строения музыкальной речи и ее элементов. Иначе говоря, элементарная теория музыки должна изучаться одновременно с сольфеджио, в тесной связи с ним (желательно, на той же основе). Озвучивание интервалов и аккордов и включение их в определенный музыкальный контекст способствует тому, что они приобретают не только художественную выразительность, но и смысл личностного высказывания.

На уроках сольфеджио предлагается два вида вокально-певческой импровизации: вокализы без текста и пение со словами (это могут быть и названия нот). Слово как носитель вербального смысла помогает перекидывать мостик от музыкального мышления к вербальному, сближая их. Выразительное донесение слова помогает осознать его глубокую

взаимосвязь с музыкой и интуитивно прочувствовать важную роль музыкального контекста в создании этой выразительности.

Вокально-певческая импровизация связана с работой памяти и укрепляет ее. Активизация музыкального мышления воздействует на процессы запоминания, что очень важно для исполнителя. Однако это память особого рода — не на звуки, а на действия, образы и состояния. Она более прочная, поскольку не может подвести никогда. К собственно музыкальной памяти при этом подключаются артикуляционная, вокальная, эмоциональная, зрительная, пространственная и т.д. Работа памяти и воображения лежит в основе всех форм музыкально-художественной деятельности — сочинения, исполнения и слушательского восприятия музыки.

Проблема обучения — вечная. Она решается каждый раз под новым углом зрения и отражает сложившуюся в обществе парадигму. На рубеже XX—XXI вв. меняются многие стереотипы. Мы попытались отразить этот процесс на примере сольфеджио и в рамках новой импровизационной методики.

Краткий экскурс в историю становления сольфеджио позволил сделать вывод о необходимости расширения самого понятия. С позиций современных научных представлений сольфеджио может быть условно определена нами как наука о слуховом постижении музыки. С позиции образовательного процесса сольфеджио предстает как технология обучающей игры. В качестве одной из форм такой игры и, соответственно, метода обучения предлагается вокально-певческая импровизация. Метод вокально-певческой импровизации реализует наиболее эффективный в наше время деятельностный подход к обучению. Задачей практического сольфеджио является освоение музыкальной речи в процессе высказывания, на двухуровневом перекрещивании интуитивного музыкального переживания и механизмов музыкального мышления. Главная задача сольфеджио — активизация музыкального мышления и слухового сознания. Конечная же его цель — помочь музыканту в его профессиональной деятельности, научить его понимать, интерпретировать, сочинять и наслаждаться музыкой.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КУРСА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СКРИПКЕ

Педагогика и медицина — пожалуй, наиболее консервативные области человеческой деятельности. Как нигде, здесь сильны стереотипы, привычки. Однако время идет, жизнь меняется и страусиная позиция музыкальной педагогики может оказаться губительной для всей музыкальной культуры. Одно формальное заверение, что мы повышаем качество образования, очень мало. Надо смотреть шире.

Я педагог молодой, начал работу методиста ровно 5 лет назад, в марте 2000 г. На первые полгода мне хватило моих собственных конспектов из училища и консерватории, где я слушал лекции В.Ю. Григорьева. Однако, вспоминая свой опыт вхождения в сложившийся коллектив, когда я стал работать в Большом театре, я почувствовал, что многому необходимому меня не научили. Подобные же претензии к качеству и содержанию образования высказывал мой старший сын, окончивший ГИТИС (ныне РАТИ) и аспирантуру по специальности “театроведение и критика”, когда стал работать обозревателем-критиком в редакции журнала. Значит, как уже говорилось до меня, систему образования надо пересматривать.

Вместе с тем, нельзя не отметить: необходимость перемен вовсе не означает, что надо, как говорили в революционном угаре первых лет советской власти горячие головы, сбросить, скажем, Пушкина с корабля истории. Сейчас, в связи с наступлением так называемых “европейских стандартов”, встает острейшая проблема защиты того ценного и даже уникального, что есть в российской образовательной системе при всех ее кричащих недостатках. Например, японский студент написал мне в реферате по методике, что собственно системы музыкального образования в Японии нет, хотя, разумеется, есть отдельные весьма интересные педагоги. Другая японская студентка написала буквально такую фразу: “Я думаю, что надо распространять русский метод, чтобы многие ученики играли свободно, легко и как можно дольше”.

Школа, профессионализм ценятся во всех областях. И необходимы они во всех областях. Певцы в театре из-за слабостей “школы” очень быстро теряют голоса. Эжен Изаи из-за недостатков постановки преждевременно закончил свою блистательную карьеру.

При этом очень распространено крайне пренебрежительное отношение к предмету методики как к пустой болтовне. Сложился даже афо-

ризм: кто не умеет что-то делать, берется учить других, а кто не умеет учить — составляет методiku. Неумех, шарлатанов и недобросовестных работников, к сожалению, немало во всех сферах общества, но почему-то к методистам отношение особенно пристрастное. Может быть, это связано с тем, что по сравнению, скажем, с водительским делом здесь ошибки не столь смертельны, не столь очевидны, как ошибки плохого шофера. Или в цирке, если ты допустишь ошибку под куполом на проволоке, то исход, практически, мгновенно летальный. А в музыкальной сфере иначе — один профессор консерватории мне сказал, что он никогда не интересовался методикой, однако вот — преподает. Я ему ответил, что это неправда, у него *есть своя методика*. Вообще этот случай напоминает мольеровского мещанина, не знавшего, что он всю жизнь говорит прозой. (Замечу в скобках: есть тут и еще одна сторона, которую следует ввести в методiku — умение себя подать, особенно в рыночной обстановке, когда надо не только подать, но и продать!)

Необходимость методики в принципе возникает в результате обобщения опыта работы при *массовом* производстве, при многократном выполнении сходных процессов, процедур, операций. Творческий человек никогда не делает второй раз так же, как первый. Учитывая опыт первого раза, он перестраивает процесс, находя приемы и способы сделать что-то быстрее, легче, *совершеннее*. Именно так возникает методика. Народная мудрость на этот случай гласит: *не зная броду — не лезь в воду*. Нельзя надеяться на успех дела, приступая к нему необдуманно.

Если вспомнить, что задача музыкальной школы — воспитывать любителей музыки, то как минимум этих любителей надо научить играть то, что им нравится, от чего они могут получить удовольствие (подробнее об этом ниже).

Есть и вторая сторона: нельзя научиться плавать, не попав в воду. Т.е. наиболее эффективно обучение идет *в процессе выполнения* задачи, работы. Значит, теоретически встает вопрос о соотношении теоретической и практической составляющих обучения. А практическая часть вопроса выглядит так: что значит *научить и научиться*?

Прежде всего, я убежден, что никто не может научить тому, чему человек не научится сам, иными словами: всякое образование — есть *самообразование*. Внешние факторы — учитель, школа, законы об обязательной N-летней школе и т.д. только помогают (или мешают) организовать это самообразование. Известно ведь, что Бах консерватории не кончал, хотя учился всю жизнь у всех, при том что никто из современников, да и предшественников (мы это уже можем сказать уверенно) равняться с ним не мог. Римский-Корсаков начал свое образование, поступив

в консерваторию профессором, но он таки начал всерьез: как рассказывает легенда, он, задавая ученикам 10 фунт, сам делал 70!

Значит, вопрос формулируется так: чем отличается *умение от неумения*? Неумеющий делает первый раз неловко, неуклюже, нескладно. При повторении постепенно происходит приспособление организма, его нервной и двигательной систем к нужным действиям. Новые, ранее не известные, действия становятся знакомыми, известными, привычными. При этом существенное значение имеют два фактора: чем (1) выше уровень *способностей к обучению* (как общих, так и узкопрофессиональных) и чем (2) качественнее *методика*, тем процесс формирования умения идет быстрее и легче, следовательно, тем более высокого уровня мастерства может достичь обучающийся. *Жизнь человека ограничена, а уровень мастерства беспредельно* — думаю, люди, пренебрегающие методикой, упускают из виду и теряют по крайней мере половину своих ресурсов. Уровень способностей (точнее, задатков) — как говорится, от Бога, они не в нашей власти, хотя и способности развиваются в процессе деятельности, но качество методики мы определенно можем и обязаны повышать. И здесь становится очевидным: важнейшее значение в курсе методики имеет развитие именно способностей к самообучению.

Глубокую мысль несет в себе известный анекдот. Молодой человек на вопрос, умеет ли он играть на рояле, ответил: не знаю, не пробовал. Юмор здесь в том, что молодой человек выходит за рамки *меры*, оценки степени сложности дела, с которым он не знаком. Наверняка, если он не летчик, он сказал бы, что водить самолет не умеет, а если не программист, то в компьютерах не понимает. Там понятно, что это сложно, и неумение там очевидно. А «работа» мастера внешне выглядит очень легко и непринужденно. Вообще цель нашего предмета — исполнительство — это же *игра* на инструменте. Легкость этой игры обманчива, на самом деле она — плод упорного труда. И сделать этот труд привлекательным для ученика — одна из задач педагога, другая сторона которой — спрятать, скрыть «кухню» от слушателей.

Этот ход рассуждения до примитивности прост, банален, но я к тому и веду, что *базовые принципы методики должны быть элементарно просты*. Оптимально было бы сделать так, чтобы они сформировались в сознании обучающихся даже без прямого, лобового их называния, формулирования. Так вот, один из таких базовых принципов я бы охарактеризовал так: *научить (и научиться) — значит сделать неизвестное — известным, незнакомое — знакомым, непривычное — привычным*.

Следующий базовый принцип образно сформулировала Марина Цветаева: ребенку ничего не нужно *разъяснять*, ребенка нужно *заклясть*. Для

нее таким закланием послужило мамино: *слух — от бога, твое — только старание*. Действительно, это надежный тормоз развитию всякого рода звездной болезни.

Другой аспект этого принципа — сохранение некоей *тайны*, также чрезвычайно привлекательной для ребенка. И здесь нет противоречия с вышеприведенным рассуждением об отличии умения от неумения, связанном с дилеммой знакомое — незнакомое. Надо только *выдерживать меру*, до какой степени загадочное, неизвестное, таинственное сохраняет для ребенка привлекательность, жажду поиска отгадки, а не приводит к ощущению безнадежности стараний, за которым следует комплекс неполноценности.

Здесь надо еще учесть фактор возраста. Методику в училище мы преподаем людям молодым, но все-таки взрослым. А они должны работать с детьми 5—7 лет, у которых мышление еще цельно, *синкретично*, и это требует соответствующего подхода. Кроме того, еще Ауэр писал, что все закладывается в первоначальный период освоения инструмента, и это ответственнейший этап развития музыканта, оказывающий решающее влияние на всю его судьбу. В нашей ситуации приходится ставить этот вопрос и в обратной формулировке: выпускники училища, получающие право работать с начинающими, люди вроде бы взрослые, но еще очень молодые! Проблема при существующей системе в принципе неразрешима, методика может только попытаться в наивозможной степени смягчить, сгладить остроту столь принципиального противоречия.

Педагогика — в равной степени искусство и наука. Поэтому наряду со *способностями* к преподаванию (которые при известных условиях могут подняться до уровня таланта), *любовью* к своей профессии, *терпением* и другими качествами, которые принято считать необходимыми в сфере искусства, нужны и специальные *знания*, которые по определению относятся к сфере науки, в нашем случае — научно обоснованной методики. Очень часто ученик страдает от того, что педагог воздействует энергетикой своей личности, а недостаток знаний позднее сказывается, поскольку то, что можно было только *узнать* (от педагога), человек не узнал. А опыт тысячелетий одному человеку можно получить тоже только, если он проживет тысячелетия! Почему же отбрасывать этот опыт? Я в своей программе привожу список литературы, предпосылая ему эпиграф: *ничто не является необходимым и достаточным*. Конечно, этот список является лишь рекомендательным. Некоторые названия являются хрестоматийными, например, книги Флеша, Ауэра, Нейгауза, другие носят дискуссионный характер, содержат спорные положения

или нуждаются в уточнении. Во многих также имеются библиографии, расширяющие данный список. Однако если наивно полагать, что можно стать мастером своего дела, прочитав некоторое количество книг и статей, то столь же непродуктивно игнорировать опыт предшественников, их достижения и ошибки.

Требуются также *навыки*, особенно выручающие в экстремальных ситуациях. А записи и конспекты, ведение которых я полагаю обязательными на лекциях по методике, помогут учащимся с течением времени заново переосмыслить то, что в силу возраста и недостатка опыта не было в достаточной мере усвоено в процессе обучения.

Профессиональный уровень, как говорилось, определяется прежде всего емким понятием *школы*. Это означает, в частности, что каждый элемент должен быть *прочувствован* и освоен, т.е. стать *своим* в полной мере. На уроке искать ответы в справочниках уже некогда, надо отвечать ученику сразу. При этом широта кругозора, умение увидеть ценное для себя в смежных и даже в кажущихся очень далекими областях значительно повышает ценность специалиста.

Может показаться парадоксом, но лобой профессионализм, в том числе актерский и музыкально-исполнительский, противоречит *человеческому* в человеке. Человек должен на время работы забыть, что он человек. Хирург, к примеру, если подумает во время операции, что перед ним живой человек и ему больно, он его *зарезет*. В этот момент хирург должен быть своего рода машиной по производству операций. Это относится также к любому профессиональному анализу. И здесь необходима предельная деликатность: *объект* надо так *развязать*, чтобы потом можно было собрать его снова, не утратив его живую душу.

Педагог работает сегодня, а результаты его работы появятся и проявятся, может быть, спустя несколько лет. Не может и не должен он сейчас учить так, как учили его в давно прошедшие времена. Это значит, что не надо отбрасывать достижения таланта, мастерства, самоотдачи наших великих предшественников, но в то же время необходимо смотреть далеко вперед, *предвидя* то время, когда воспитанники выйдут из стен учебного заведения и начнут работать.

Очень важный фактор — *мотивация*. Рыночные отношения привели к решительному изменению стимулов к учению. Привлекательность предстоящей будущим педагогам деятельности, не сулящей немедленно высоких доходов, — острейшая проблема для педагога-инструменталиста и методиста.

Еще один необходимый элемент курса методики. Начинающий педагог, как правило, входит в новый для него, но давно сложившийся коллектив со своими традициями, установками, привычными критериями. Надо владеть *искусством общения*, притом на нескольких уровнях — с учениками, с родителями учеников, с коллегами, с обслуживающим персоналом, с непосредственным руководством и с руководителями высших рангов; ошибки здесь могут дать чрезвычайно сильный и болезненный эффект для новичка, а подчас и подорвать как его веру в себя, так и его еще не возникший авторитет в глазах коллег и руководства. Прежде чем *внедрять* свое, следует приглядеться и разобраться в том, что есть. Всегда эффективнее *встроиться* в идущий процесс, чем в него *вмешаться*. К этой мысли я пришел, немало набив шишек в стремлении передать другим свои приемы, казавшиеся мне абсолютно очевидно лучшими, более удобными и технологичными, но вовсе не таковыми для них.

Искусству общения необходимо обучить и будущего музыканта, профессиональная деятельность которого заключается в общении с публикой. Учитывать интересы публики, законы восприятия нужно уже на стадии выбора репертуара и построения программы, этому тоже нужно учить.

Конкуренция, соревнование опаснее всего для неудачников. Уберечь учеников от комплекса неполноценности может умелая установка на *соревнование с самим собой* — позавчерашним, вчерашним и сегодняшним, что наилучшим образом способствует выявлению и реализации *собственных* возможностей. Часто люди, не слишком вроде бы способные, но более *трудолюбивые*, постепенно, а то и достаточно быстро обгоняют казавшихся прирожденными лидерами, талантами, однако относящихся к делу поверхностно, не подкрепляющих свой талант кропотливой работой. Вместе с тем ориентация на высшие примеры, на творчество великих музыкантов-исполнителей настоящего и прошлого должна способствовать избавлению от столь распространенных в наше время ложных амбиций, завышенных самооценок. Это очень сильный инструмент в арсенале педагога

Комплекс неполноценности грозит и педагогу, который реально не может ощутить результаты своей работы: они проявятся значительно позже, когда педагог с учеником уже расстанется. Поэтому педагогу приходится быть *терпеливым оптимистом*. Истинный класс работы, высшее достижение педагога в том, чтобы ученик *не заметил, не почувствовал*, что на него кто-то воздействовал. Это требует даже известного мужества. Вспомним Г. Пятигорского, который рассказывает в своих воспоминаниях о занятиях с молодым музыкантом, — когда он старался показать ученику свои лучшие возможности, играя ему изучаемые про-

изведения, то вдруг обнаружил, что ученик стал все больше и больше терять уверенность и качество игры, видимо, чувствуя свою неспособность сравняться с маэстро. Однажды, допустив какую-то неточность в своем показе, Пятигорский заметил, что молодой человек слегка приободрился, и решил это использовать: специально стал делать ошибки, брать неверные ноты и т.п. В результате, когда занятия с ним уже давно закончились, до Пятигорского дошли слухи, как молодой виолончелист делился с друзьями впечатлениями: мол, да, Пятигорский — педагог замечательный, но виолончелист — никакой.

Далее. Современная методика, в отличие от революционной эпохи Яна Амоса Коменского, который ввел в педагогику предметную, эмпирическую наглядность, должна уже перерастать эмпирику и выводить педагога на более высокий уровень — *теоретического обобщения*. Это позволяет не вырабатывать отдельные приемы и навыки для каждого из обширнейшего многообразия художественных требований, а делать гибким, обобщенно-многогранным сам прием, многократно увеличив спектр его действия. Тогда ученик сможет в процессе игры не только сам выбрать нужный прием, но и приспособить его к данному характеру музыки. Этому надо учить будущих педагогов.

Обучение, проникнутое духом творчества, предполагает вовлечение учащегося в процесс собственного формирования, так что он становится «*субъектом становления*», а не только объектом педагогического и воспитательного воздействия. Я подчеркиваю: не обучения, а именно *становления*, так как комплекс обучения, образования и воспитания неразделим в принципе. Для преподавателя-методиста это означает необходимость и умение не просто информировать об особенностях педагогической работы, но и моделировать *проблемные* ситуации, создавая условия для активной творческой работы учащихся, подчас «вызывать огонь на себя», как это сделал Пятигорский.

Кроме того, если в лекциях по курсу методики мы говорим сегодня о постановке, завтра о штрихах, а потом об интонации, то на скрипке-то ученик сразу играет на определенной струне, конкретным штрихом, определенным характером звука в том числе вибрации, и вообще весь слуходвигательный технико-художественный комплекс действует *сразу!*

Между прочим, на последней лекции по методике мне пришла мысль, что слишком узко, примитивно говорить об интонации только в отношении *высоты* звука. Если посмотреть на строение слова «интонация», складывающегося из «in-ton», то получится, что мы некий *музыкальный смысл* «озвучиваем», *воплощаем* «в тоне», включающем *все*

возможные качества музыкального звука-тона — не только высоту, но и тембр, атаку, динамику, артикуляцию и т. д.

Это подводит нас к необходимости *системного* подхода. В частности, требуется, чтобы новые знания и навыки не наваливались на ученика кучей, а находили свое законное место в уже имеющейся у него хотя бы в зачатке системе собственных взглядов, наблюдений и умений. И столь же важно, как уже было сказано по другому поводу, *научить* ученика *учиться*, самому *выстраивать* и обустроить его собственную систему.

Системный подход предполагает также творческое взаимодействие с преподавателями смежных дисциплин. Например, развитие мелодического слуха происходит не только в скрипичном классе, но и на уроках сольфеджио, гармонического слуха — также на занятиях элементарной теорией и гармонией, тембрового слуха — при совместном музицировании в ансамбле. Однако часто педагоги по специальности настолько убеждены в своей самоценности, что не только пренебрежительно относятся к другим предметам, составляющим в целом комплекс музыкального образования и воспитания, но и ученикам внушают это пренебрежение. Такая зашоренность, узкий подход к предмету приводят к подмене цели средством. Не случайно в программе для музыкальной школы формулировка понятия “специальность” заменена на “игру на инструменте”. При узком же взгляде педагог учит только “играть ряд конкретных произведений”, натаскивая ученика к зачету или концерту, вместо того, чтобы “научить играть”.

Точная мера (я согласен в этом с Михаилом Моисеевичем) должна быть в соотношении технического и музыкального начал. Я отстаиваю приоритет музыкального задания над техническим, так как иначе опять-таки средство становится целью. [Другое дело, что без технических средств невозможно достижение цели (умения играть), — на скрипке не только нельзя играть плохо, невозможно получить удовольствие, даже когда на скрипке играют просто-хорошо. Можно с радостью слушать, только если на скрипке не мучаются и работают, а *играют* блестяще, вдохновенно, талантливо!]

Еще одна грань системного подхода — неперенное привязывание вновь получаемых знаний к *собственному опыту* учащихся и создание условий, при которых знания как бы не даются учащимся извне, а рождаются из вновь приобретаемого *опыта* реальной деятельности. Целесообразно поэтому сначала проделать специально организованные действия, выводы из анализа которых учащийся может сделать сам. Такой путь позволит будущему педагогу естественно избежать натаскивания

учеников, навязывания им готовых “истин”, нередко в силу возраста встречающих сопротивление и даже отторжение, усваиваемых неохотно и потому непрочно.

Первая вводная тема моей рабочей программы курса методики называлась: “Для чего нужна методика и что это такое”. Рецензент меня поправил — надо “Что такое методика и для чего она нужна”. Однако, обдумывая этот вроде бы незначительный нюанс, я пришел к выводу, что ответ на первый вопрос (что такое методика) заключается именно в ответе на второй: зная, для чего *ему* нужна методика (как, впрочем, и все, что угодно), учащийся скорее и лучше разберется, что это такое и из чего “оно” состоит. Это тогда будет предметом *его интереса*.

Вот, например, как бы вы ответили на вопрос, за сколько вы пробежите стометровку?

(Из зала): — Это вопрос, требующий ответа?

— Да, если кто-то может ответить.

(Из зала): — Я читал: сказали — беги так, как будто *она* умирает, а ты бежишь в аптеку за лекарством.

— Да, и есть еще один остроумный ответ: за *сто долларов* я бы попробовал. И с человеком, который *так* отвечает на этот вопрос, бесполезно говорить о том, как и куда поставить палец: он на другом языке говорит. Но если вы ему сумеете объяснить, что человек, знающий, какой палец куда поставить, как держать смычок и как извлекать качественный звук, *стоит дороже*, он, может быть, вас начнет слушать, ему станет понятен ваш язык.

Еще несколько моментов, которым меня не учили, но которые представляется необходимым ввести в методику.

Один из моментов может показаться не очень понятным. В нотной записи разных веков, особенно эпохи барокко по сравнению с нашим временем, одинаково написанные нотные знаки подчас обозначают *не одно и то же*. И нотный язык Моцарта отличается от того, которым пользуемся мы сейчас. В мире все большее значение имеет обращение к авторскому тексту, не случайно издаются уртексты и даже факсимиле автографов крупнейших композиторов. Наше образование, чтобы оставаться на высшем мировом уровне, должно включать в себя знание особенностей нотного языка прошлого. Тогда каждый музыкант был и композитором, и исполнителем, он писал как для себя, зная, что его *поймут* равные ему по “рангу”. Умение же *читать уртекст*, а по сути — *редактировать* текст, и сейчас предполагает достаточно развитой интел-

лект, чувство стиля, т.е. высокий уровень *общей культуры*. Меня на лекции однажды студенты спросили, почему Бах и Моцарт писали повторяющиеся (одинаковые) ноты на сильной доле, подразумевая задержание, то есть разные звуки? Я мог только сказать, что композиторы не знали, что спустя два века об этом забудут!..

Далее. Работа педагога лишь на поверхностный взгляд внешне отличается от деятельности исполнителя. Школьный или училищный класс, даже если в нем всего один ученик или студент, требует от педагога столь же тщательной подготовки и полной отдачи, как и публика концертного зала от музыканта-солиста. И точно так же не срабатывают прошлые заслуги.

Методика, помимо прочего, призвана учить учиться самого будущего преподавателя, помочь выработать навыки самостоятельной работы с литературой, развить способность к наблюдению и самонаблюдению, к видению себя как бы со стороны.

Программа ориентирована на то, что *преподаватель курса методики* не ограничивается лекционным курсом, а ведет также практические занятия. Весьма вероятно, что занятия в ансамблевом классе предпочтительнее для методиста, нежели в специальном — более всего потому, что, оставшись без руководящей руки педагога, студенты в ансамбле яснее демонстрируют как методические достижения, так и просчеты педагогов, выявляя актуальные методические проблемы.

Особенную трудность для преподавателя методики составляет ряд *принципиальных противоречий*, прежде всего — несоответствие форм занятий: групповые в лекционном курсе методики и индивидуальные при непосредственном обучении инструменталиста. Затем, если педагог по специальности может пользоваться косвенными методами и приемами, обходными маневрами, своего рода секретами, то методист именно эти *секреты* должен раскрывать. И это сразу ставит методиста в весьма уязвимое положение.

Далее, диплом среднего звена дает право начинающему педагогу преподавать в ДМШ, но, как уже говорилось, первые шаги — самый ответственный этап, фундамент всей будущей жизни ученика, требующий огромного педагогического опыта. Поэтому комплекс необходимых знаний, который преподаватель-методист должен дать учащимся, они в силу своего возраста еще не могут полноценно воспринять и освоить.

Очень важен также *моральный* фактор: психологические знания дают педагогу мощное средство воздействия на учеников, и от методиста

требуется большой педагогический такт, чтобы при апелляции к собственному опыту учащихся сохранить объективность, не задеть их достоинство. Кроме того, необходима забота о том, чтобы получаемые учеником знания были бы применены *во благо*.

Для развития творческого отношения учащихся, повышения их активности и эффективности усвоения материала методист может использовать некоторые дополнительные средства и приемы, например:

1. На лекциях можно демонстрировать аудио- и видеозаписи выдающихся исполнителей прошлого и настоящего, с тем, чтобы студенты учились формулировать свое отношение к прослушанному и мотивировать свое мнение. Полезно и целесообразно прослушивание одного и того же произведения в разных интерпретациях для сравнительного анализа. Такие сопоставления могут быть убедительнее, чем прямые указания педагога. Важно при этом избежать навязывания мнения преподавателя.

2. Наглядные и убедительные иллюстрации ко многим теоретическим положениям можно представить, если дать самим студентам сыграть на занятии фрагменты из ансамблевой или оркестровой литературы, в которых нет технических трудностей, но есть "ловушки" на внимание, на ансамблевую чуткость и т.п.

3. Чрезвычайно полезно проводить разбор различных типов редакций, для развития умения самостоятельно оценить их сильные и слабые стороны. Полезно также сравнение разных школ и пособий для начального обучения, включающее дискуссии по этим вопросам.

4. В качестве домашних заданий студентам может быть предложен самостоятельный психолого-педагогический анализ специально подобранных случаев из произведений художественной литературы или музыкального театра, а также ситуаций, смоделированных преподавателем на занятии. Самостоятельный поиск вариантов выхода из сложных или неожиданных положений с последующим разбором под ненавязчивым руководством преподавателя — мощный инструмент развития творческой инициативы учащихся.

Если есть вопросы — пожалуйста.

(Из зала): — Здорово говорил!

— Спасибо!

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ТРАВЕРС-ФЛЕЙТЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В современном мире вновь зазвучали инструменты, созданные несколько столетий назад. Естественно и совершенно правомерно возникает вопрос о значимости и необходимости исторически достоверного музыкального исполнительства, так называемого аутентичного исполнительства. Музыкант, заботящийся о достоверности исполнения, сталкивается с огромными трудностями, так как практически невозможно в современном мире играя на аутентичных инструментах, использовать только старинную технику игры. Неизбежны компромиссы. Но, не смотря на это, многие известные музыканты считают возможным достижения высокого уровня аутентичности: «Произведения являются к нам в абсолютном новом свете, который сияет из далекого прошлого, а большинство проблем решаются сами собой. Воспроизведенные таким образом, они не только звучат правдивее с исторической точки зрения, но и получают новую жизнь, поскольку исполняются с использованием присущих именно им средств музыкальной выразительности...» (1).

В данной статье речь пойдет об инструменте эпохи Барокко — о траверс-флейте XVIII в. (*traverso* — в переводе с итальянского означает «поперечный»). Флейта — один из древнейших музыкальных инструментов. В ходе исторического развития инструмент постепенно изменялся и трансформировался. Сейчас мы различаем два вида флейт: флейты с вертикальным способом держания, к которым относятся блок-флейты, флейта Пана и т.д., и те, которые держат горизонтально — это все виды поперечных флейт, как исторические, так и современные. Поперечная флейта — типично сольный инструмент, во всей барочной литературе наберется очень мало произведений, где она используется исключительно в качестве оркестрового инструмента. Обворожительность тембра барочной флейты возникает от ее специфического «деревянного» звучания и постоянных изменений тембра из-за использования, так называемой, «вилочной» аппликатуры. Деревянный духовой инструмент внешне выглядит иначе, чем современный. В отличие от современного инструмента с цилиндрическим внутренним сверлением, имеет конусное сверление (сужается книзу), семь отверстий и только один клапан. Иногда этот вид флейты называют одноклапанной флейтой.

Одна из причин, по которым необходимо восстанавливать, создавать точные копии старинных инструментов и учиться играть на них, заключается в следующем. Во времена барокко большую роль в пони-

мании музыкального языка играла музыкальная символика, а также символика звучания и теория аффектов. Выбор тональности был не случаен: каждая тональность выражала свой собственный аффект. Интонация и звучание того или иного инструмента использовались как средства музыкальной выразительности. Иногда только предусмотренный композитором «безобразный» звук объясняет музыкальное содержание. Например, для траверс-флейты тональность *c-moll* звучит глухо и трудна в исполнении, а *h-moll* — это яркая, блестящая тональность. В тональностях *G-dur*, *D-dur* гораздо проще играть, чем в бемольных тональностях. Слушатель тех времен знал об этом. Кроме того, даже исполнительские сложности, ощутимые в звучании инструмента, были элементом аффекта.

Рассмотрение истории вопроса об обучении игре на траверс-флейте — довольно сложная задача. Известно, что раньше существовала непрерывная традиция, когда знания, умения, навыки передавались от учителя к ученику. Музыкант обучал учеников своей специальности, ибо отношения «мастер — ученик», которое испокон веков существовали в ремесленничестве, были обязательным и в музыке. Чтобы овладеть каким-либо из её видов, обращались к определённому мастеру, чтобы при нем обучиться определенной «специальности». Мастер посвящал ученика в тайны и все тонкости своего искусства, учил не только игре на инструменте, но и исполнению музыки (интерпретации) (1).

Изображение и описание поперечной флейты, её ещё называли *flute d'Allemand* или германской флейтой, встречаются у Михаэля Преториуса в трактате «*Syntagma musicum*» (1614). Известно, что в 1558 г. в Лионе был опубликован труд Симона Горлье (Gorlier) непосредственно посвященный траверс-флейте «*Livre de tabulature de flutes d'Allemand*». К сожалению, этот труд не сохранился, в истории музыки остались только свидетельства его существования (5).

Самый первый из сохранившихся трактатов, посвященных траверс-флейте, относится к 1707 г. Трактат Жака Оттетера «О принципах игры на траверс-флейте» заслуживает самого пристального внимания не только из-за его исторической ценности как самого старого из доступных ныне трактатов о траверс-флейте. Он содержит точные рекомендации об игре на данном инструменте. Состоит из нескольких разделов: «О траверс-флейте», «О блок-флейте» и «Руководство по игре на гобое» (7).

Траверс-флейте посвящены девять глав. В первой главе изложены сведения о положении корпуса и постановке рук при игре на инструменте. Вторая глава посвящена звукоизвлечению: здесь подробно рассматриваются все компоненты, из которых складывается звук на флейте —

дыхание, положение губ, подача воздуха. В следующих главах даются сведения об аппликатуре, о том, как играть трели, об артикуляции, использовании орнаментики и об исполнении украшений.

В связи с возрастающей популярностью флейты траверсо в XVIII в. возникла потребность не только в новом репертуаре, но и в новых руководствах по игре на поперечной флейте. В сравнительно небольшой промежуток времени появилось большое количество различных обучающих методов по игре на траверс-флейте. В Англии, Франции, Германии, Италии, Голландии публиковались все новые и новые трактаты, эссе, школы по игре на траверс-флейте. Среди их авторов — Мишель Коррет (Corrette), Питер Преллёр (Prellieur), Антонио Маут (Mahaut), Чарльз Делюсс (Delusse), Люис Кристиан Граном (Granom), Жозеф Буамортье (Boismortier) и т.д. Многие из этих трудов сохранились до нашего времени.

Но самым важным, самым значимым для современных флейтистов, является труд Иоганна Иоахима Кванца “Опыт наставления в игре на поперечной флейте”, который был издан в 1752 г. (8). Восемнадцать глав трактата вмещают большое количество информации, связанной практически со всем спектром исполнительских проблем, возникающих при игре на поперечной флейте. Есть главы, посвященные ключевым моментам постановки, звукоизвлечения, использования языка (артикуляции). Разбираются основы пальцевой техники, рассматриваются вопросы исполнения каденций. Существуют главы, посвященные манере исполнения Adagio, Allegro. В трактате даже содержатся рекомендации о том, что должен учитывать исполнитель-флейтист при игре в публичных концертах.

Проблемы, с которыми сталкивается исполнитель-флейтист в современном мире, делятся на два больших раздела: первый раздел составляет группа вопросов, связанных непосредственно с исполнением. Сюда относятся:

- 1) звукоизвлечение;
- 2) аппликатура;
- 3) интонация;
- 4) артикуляция.

Ко второму разделу относятся проблемы, связанные с воплощением некоего музыкального замысла, с вопросами интерпретации музыкального произведения. Вот некоторые из этих проблем:

- 1) выбор темпа;
- 2) штрихи;
- 3) исполнение украшений.

Вообще, в применении к старинной музыке приходится говорить о правилах исполнения (9).

Флейта — это музыкальный инструмент, где звучащим телом является воздушный столб, который искусственно ограничен стенками самого инструмента (заключен внутри инструмента). Этот воздушный столб приводится в колебательное состояние, активируется благодаря струе воздуха, которая направляется на острый край отверстия флейты с помощью губ играющего. Струя рассекается об этот край и тем производит возбуждение находящегося внутри воздуха (5). Возникшие колебания передаются окружающей среде и, в конечном итоге, воспринимаются людьми в качестве звука. Воздушная струя формируется и управляется губами исполнителя.

Проблема звукоизвлечения на траверс-флейте непосредственно связана с громкостью звука и его тембром. В сравнении с современной флейтой барочная флейта звучит мягче и тише. Соответственно, возникает разница в силе подачи воздуха. При извлечении звука на барочной флейте требуется меньше физических затрат, следовательно, по-другому работают диафрагма и мышцы брюшного пресса. Многие современные исполнители на траверс-флейте, которые занимаются обучением, требуют от своих студентов некоторого расслабления, релаксации: мышцы лица, шеи не должны быть напряжены. Благодаря мышечному расслаблению, губы занимают правильную позицию. Таким образом, достигается естественный, красивый, достаточно яркий, но не форсированный звук.

Руки тоже должны быть свободными — усилия затрачиваются только на то, чтобы держать инструмент и поднимать и опускать пальцы.

В 1710 г. французский флейтист-композитор Мишель де ЛяБарр (1675—1743) издал сборник сюит “Deuxieme Livre de Pieces pour la Flute traversiere avec basse continue”. В предисловии он написал следующее: “... существуют две или три ноты, которые, я уверен, никто не знает [как играть], и я не знаю, как письменно объяснить способ исполнения этих нот. Но те, кто хотели бы научиться решать эту проблему, могут зайти ко мне домой..., это принесло бы мне большое удовольствие..., продемонстрировать им, как играть эти ноты” (4).

Эта цитата показывает, какими близкими отношениями были связаны друг с другом композитор и исполнитель в те времена. Сейчас иная ситуация. Исполнителю приходится самому изучать сохранившиеся оригинальные источники, содержащие таблицы аппикатур для флейт восемнадцатого и девятнадцатого столетий. К сожалению, эти инструкции не всегда легко и быстро доступны. Нужная аппликатура выбирает-

ся согласно индивидуальному строению амбушюра, согласно вкусу играющего. Ещё нужно учитывать особенности конструкции каждого конкретного инструмента.

На траверс-флейте играть интонационно чисто совсем не легко, поэтому исполнитель должен контролировать положение губ и управлять дыханием также как языком и пальцами. Умение играть в сложных тональностях было составной виртуозности. Неистощимое разнообразие сохранившихся инструментов демонстрирует, что изготовители непрерывно пытались совершенствовать и улучшать флейты. Но, для современного слуха эти инструменты всё равно звучат фальшиво. Это связано, с одной стороны с некоторыми особенностями в конструкции инструмента, а с другой — с тем, что в XVIII в. не существовало равномерно темперированного строя. В современных условиях приходится выравнивать интонацию: механически приворачивать или отворачивать инструмент, с помощью губ и гортани повышать или понижать отдельные звуки. Приходится подбирать аппликатуру, позволяющую решать проблему точности высоты звука, для этого нужно учитывать гармонические (ладофункциональные) тяготения в определенных тональностях. Современные исполнители и преподаватели рекомендуют в домашних занятиях использовать тюнер — электронное приспособление, позволяющее визуально следить за высотой звука (6). Таким образом, удастся приблизить строй флейты к равномерно темперированному.

В музыке понятие “артикуляция” подразумевает объединение и разделение звуков. В эпоху Барокко — или несколько шире — в период от 1600 до 1800 г, музыка по своему естеству была ближе к речи, поэтому при исполнении музыки именно этого периода, прежде всего, возникает проблема артикуляции (1).

При игре на траверс-флейте следует помнить, что использование языка здесь несколько иное, чем при игре на современной флейте. Используют другие слоги: вместо простого и двойного стаккато (соответственно слоги “та-та” или “тю-ку-тю-ку”) в трактатах И. Кванца, Ж. Оттета встречается большее разнообразие вариантов стаккато: кроме одинарного стаккато, для большей музыкальной выразительности используют слоги “ti-ti-ti-ti”, для более быстрых темпов используют “di-gi-di-gi”. При этом следует учитывать, что звук “г” ближе к иностранному: кончик языка поднят к небу и не вибрирует под напором выдыхаемого воздуха, в отличие от русского раскатистого “р-р-р”. Для самых быстрых темпов Кванц рекомендует использовать “di-dl-di-dl”. При исполнении триолей используются следующие сочетания слогов: “di-di-ti” иногда “ri-di-ti” (8).

Необходимо упомянуть о некоторых правилах исполнения барочной музыки. Речь идет о совокупности традиций, принципов, условностей, образующих так называемый “хороший вкус”, который по выражению Ж.К. Велана “остается единственным критерием исполнения музыкальной речи, полной живости и чувства” (9). Франсуа Куперен писал: “Мне кажется, что в нашей системе писать ноты имеются те же недостатки, что и в нашей письменности. Мы записываем музыку отлично от того, как мы её исполняем, поэтому иностранцы хуже играют нашу музыку, чем мы их музыку. Итальянцы же, напротив, записывают музыку именно так, как она была задумана; например, мы играем восьмые, идущие поступенно, так как если бы они были с точками, но обозначаем их как равные. Мы в плену нашей традиции и продолжаем её придерживаясь” (2). Ф. Куперен имел в виду некоторые особенности исполнения французской музыки, которые не могли быть зафиксированы в нотах — это неравномерные ноты (*les notes inegales*), перепунктированные ноты (*les notes surpointees*), рубато.

Характерной чертой исполнения музыки в XVII и XVIII вв. стало рубато, которое подразумевало некоторую гибкость исполнения, привносимую в непреклонный метр. Жан-Жак Руссо писал по этому поводу: “Пожалуй, не встретишь в одном напеве и четырех тактов, которые были бы одинаковой протяженности ... Если итальянская музыка черпает свою энергию из порабошающего подчинения непреклонному метру, французская — укрощает и подчиняет своей воле и прихоти этот метр, может ускорять и торопить его, умерять и задерживать” (9).

Что касается *les notes inegales* — эта неравномерность состоит из удлинения и опоре на одной из парных нот: длинная — короткая. Такая неравномерность с трудом поддается обозначению. Вот некоторые правила применения неравномерных нот (9):

1. Самые короткие длительности одной части исполняются неровно.
2. Неравномерность применяется в любом движении, позволяющем исполнять неравные ноты попарно.
3. В очень быстрых темпах только первая нота в группе удлинится и на неё делается упор.

Степень неравности может быть различной. Это зависит от характера пьесы и вкуса играющего, точных указаний здесь быть не может, так как в нотной записи неравномерность вообще не обозначается. Иногда неравность может быть обратной — это, так называемый, ломбардский ритм. Тогда первая нота в паре становится более короткой, чем вторая.

Перепунктированные ноты (*les notes surpointees*) — это вид неравномерности, которая применяется в пунктирном ритме, когда за нотой с

точкой следует короткая длительность. В исполнении нота с точкой будет удлиняться, а короткая длительность ещё более укорачивается. Когда точка заменена короткой паузой, необходимо применить тоже правило. Кванц пишет: “Когда за длинной нотой и маленькой паузой следуют ноты с тремя хвостами, то есть тридцать вторые, эти последние должны быть всегда сыграны очень живо и в частях адажио, и в частях аллегро. Прежде чем их исполнить, нужно дождаться до последнего момента истечения времени, для них предназначенного, не нарушая при этом размера” (8). Если пунктирный ритм перевернут, то на краткую длительность распространяется тоже правило и её нужно укорачивать. Когда пьеса начинается из-за такта одной короткой длительностью, то эта нота чаще всего тоже укорачивается. Например, восьмая нота исполняется как шестнадцатая.

Следует отметить, что эти правила характерны, скорее, для французской музыки. Итальянская музыка в большинстве случаев играет так, как она записывается.

Итак, подводя итоги, хочется сказать, что многие из вышеперечисленных проблем обучения игре на траверс-флейте требуют внимательного изучения и серьёзного научного подхода. Для полноценного воплощения музыкального замысла требуется овладеть некоторыми основными, “базовыми” навыками и умениями, которые входят в понятие “школы” игры на каком-либо инструменте. В данном случае имеются в виду постановка корпуса, рук, дыхание, звукоизвлечение, техника пальцев и т.д. Следовательно, необходима разработка стройной методики преподавания игры на исторических инструментах с тем, чтобы в последствии достигался высокий художественный уровень исполнения, чтобы доскональное знание вопросов исторического прошлого оборачивалось “не стилизацией, не музейной реконструкцией, а раскрытием самых животрепещущих проблем современности” (3).

Литература

1. Арнокур Н. Музыка языком звуков. Путь к новому пониманию музыки.
2. Кутерен Ф. Искусство игры на клавесине. М., 1973.
3. Лобанова М. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. М., 1994.
4. Anthony J.R. French baroque music. L., 1974.
5. Brown H.M. Flute // The New Grove. 1998. V. 6. P. 664-681.
6. Folkers C. Playing In Tune on a Baroque Flute. 1998.
7. Hotteter J. Principes de la flute traversiere ou flute d'Allemagne. 1707.
8. Quantz J.J. Essay of a Method for Playing The Transverse Flute. N.Y., 1985.
9. Veilhan J.C. Les Regles de l'Interpretation Musicale a l'Epoque Baroque (XVII-XVIII es.).

В.М. Капустян

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСЬ: “ЛЕЙБНИЦ — ДЬЮИ — СОКОЛЯНСКИЙ — ДАВЫДОВ — МЕЩЕРЯКОВ — ИЛЬЕНКОВ — СУВОРОВ”

Есть кое-что поважнее великих открытий.
Это методы, которыми они были совершены
(Готфрид Лейбниц)

I

В Советском Союзе был проведён цикл научно-практических работ по созданию новых педагогических и когнитивных технологий. Он был начат ещё в довоенное время в г. Харькове И. Соколянским — первым руководителем интерната для слепо-глухих детей. Ставилась задача — из отрезанного от мира обездоленного существа научиться воспитывать человека в полном смысле этого слова.

Захватив г. Харьков, гитлеровцы, согласно инструкции, на глазах у педагогов расстреляли слепо-глухих детей интерната. Соколянскому удалось чудом скрыться с шестью воспитанниками. В г. Москве, уже после войны, он и его соратники организовали Московский интернат для слепо-глухих детей, который затем был переведён в г. Загорск.

В делах этого интерната были неотступно заинтересованы многие советские философы, педагоги и психологи. Назову лишь тех, с кем я сам контактировал: П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Э.В. Ильенков, П.Г. Кузнецов, Н.Н. Василенко, А.И. Мещеряков, Г.П. Мельников, А.В. Апрашев (учёный и один из директоров интерната) [1].

Вопрос был поставлен по самому высокому разряду: как, в результате каких действий педагогов в “растительноподобном” вначале существе удаётся всё-таки зародить душу, психику, полноценную человеческую деятельность, в итоге — воспитать Человека и профессионала.

Э.В. Ильенков называл это “Основным вопросом Экспериментальной философии”. Невероятным образом это совпадало с названием одной из книг Дж. Дьюи — “Экспериментальная философия” и точно так же необычно отрезонировало в названии недавней статьи слепоглухого доктора психологии А.В. Суворова — “Экспериментальная философия” [2].

Признаться, я недолюбливал некоторые из деклараций материалистической диалектики, а на ильенковское понятие “объективного идеального” вначале смотрел с подозрением. Трудовая теория очеловечения обезьяны тоже казалась мне “шитой белыми нитками”. Потребова-

лось увидеть интернат самому и потерпеть фиаско после моего скоропалительного заявления в 1970 г.: “Я умею работать с понятиями и могу этому научить ваших детей”. Стоило стать самому на место педагога, чтобы понять на деле, что “диаматчики” правы. Работать с понятиями я всё ещё учусь сам, а с интернатом стараюсь держать связь.

Я понял, что Загорская Команда — единственный коллектив, который по-настоящему понимает, “кто есть человек” и “кто есть социум” и “что значит — становиться человеком”. Я увидел, что с традиционными прежними мерками к воспитанию слепо-глухого просто не подступиться: слепо-глухой не знает даже, что он родился, что есть внешний мир, что есть язык и что есть деятельность. Он — попросту растение. Как же, с помощью чего с ним можно поговорить, как можно хотя бы начать его воспитывать, да ещё и учить?!

Позже, освоив принцип “совместно-разделённой дозированной учебной деятельности”, я понял и то, что слепоглухонемые поневоле представляют собой “чистый педагогический препарат” (хотя это и звучит жестоко!), на наблюдении воспитания которого можно полностью “отстроиться” от многих заблуждений, связанных с воспитанием и образованием зряче-слышащих.

Мне совершенно ясно, что Загорский Эксперимент будет иметь далеко идущие и весьма значительные позитивные последствия для всего мирового педагогического процесса.

II

Выдающийся американский педагог и психолог Дж. Дьюи (в своё время — председатель комиссии по делу Л.Д. Троцкого, приглашённый лично Сталиным И.В., не нашедший в делах Троцкого “криминала” и тем не менее сумевший уехать из СССР!) создал педагогическую школу, которая у нас малоизвестна. За свою долгую трудовую жизнь Дьюи преподавал на всех континентах, разве что, кроме Антарктиды [3].

Позже, приблизительно с такими же препятствиями и такими фазами в процессе, его путь повторил выдающийся советский психолог В.В. Давыдов. Он разработал теорию развивающего обучения, сформировал коллективы экспериментальных школ и провёл проверку методик на практике [4].

И. Соколянский и А. Мещеряков постоянно твердили сотрудникам, что “субъект обучения” увядает, если давать новый материал “в день по чайной ложке”, и он “утопает”, если новым ежечасно “обливать его ведрами”, всё должно быть разумно дозировано [Из бесед с Э. Ильенковым, 5].

Давыдов В.В.: “В методе развивающего обучения школьник учится правильно работать с эмпирическими понятиями, а затем, и это главное, — с понятиями теоретическими (через самостоятельное изобретение методов решения сначала учебных, а затем и жизненных задач) [6].

Ильенков Э.В.: “Практически стадия “первоначального очеловечения” слепоглухого ребенка выглядит так: взрослый вкладывает в ручонку ребенка ложку (обычно еще и прибинтовывает её к кисти), берет эту ручонку в свою умелую руку и начинает совершать ею необходимые движения, (руководит ею; тут это слово приходится понимать вполне буквально, в его первоначальном смысле: “Руководитель — это водитель твоей руки”) до тех пор, пока ручонка ребенка, вначале пассивная, как плеть, или даже оказывающая сопротивление (они жутко протестуют и орут!) “неестественному”, биологически нелепому способу утоления голода... пока она... не начнет обнаруживать робкие и неуклюжие попытки самостоятельно совершать те же движения, как бы “помогая” руке взрослого. Это труд, требующий от воспитателя острейшей внимательности к малейшему проявлению самостоятельности воспитуемого, к едва заметному намеку на нее со стороны малыша. Как только такой намек появился, сразу же ослабляй, педагог, руководящее усилие! И продолжай его ослаблять ровно в той мере, в какой усиливается активность малыша. В этом — первая заповедь педагогики “первоначального очеловечения”, имеющая самое принципиальное значение. Что не трудно понять — не только для слепоглухих” [7].

III

Конечно, первым экстремумом Загорского Эксперимента следует считать год выпуска с факультета психологии Московского Государственного Университета замечательной “четвёрки Суворова” — четырёх слепоглухонемых специалистов-психологов, получивших специальность без поблажек и по полной программе. Второй экстремум — защита А.В. Суворовым его докторской диссертации по психологии [8] в 1996 г. Эксперимент удался! Замечательно сработало всё положительное, что было выработано на указанной условной педагогической оси “Лейбниц — ... — Суворов”.

Сегодня А.В. Суворов сам является выдающимся психологом, педагогическим психологом, философом и практикующим педагогом. Он и по состоянию находится внутри “педагогического процесса слепоглухих”. Он — опора своих воспитанников, которые любят его и льнут к нему. И они между собой прозвали его “вешалкой”.

Ученики В.В. Давыдова, Э.В. Ильенкова и А.И. Мещерякова в настоящее время заняты регуляризацией всего методологического и инструментального их наследия. Педагогическая ось <Лейбниц — Дьюи — Соколянский — Давыдов — Мещеряков — Ильенков — Суворов> оказалась богатой теориями, методиками и педагогическими инструментами. Интернет-сайт по адресу situation.ru, в котором руководящее участие принимает С.П. Пуденко, является центром по организации и презентации этого процесса. Ось сложилась, открытие состоялось, но главное — итоговые методы и их дальнейшее применение!

Литература

1. *Апрашев А.В.* Педагогические эподы. Пермь: "Лаборатория 164", 1996. 80 с.
2. *Суворов А.В.* Экспериментальная философия (Э.В. Ильенков и А.И. Мещеряков) // Э.В. Ильенков: Личность и творчество. Идеальное. (Воображение. Самосознание. Культура). Сб. статей. Институт философии АНР. М., 1999. 261 с.
3. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления (How we think — Как мы мыслим). М.: "Лабиринт", 1999. 192 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
5. *Мещеряков А.И.* Слепоглухонемые дети. М.: Педагогическая книга, 1971. 160 с.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: "Интор", 1996. 542 с.
7. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Изд. пол. лит., 1991. 464 с.
8. *Суворов А.В.* Человечность как фактор саморазвития личности // Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 1996 г.

И.Н. Карицкий

ВОСПИТАНИЕ В ЭПОХУ ТОТАЛЬНОГО ГОСПОДСТВА СМИ

Воспитание — это процесс сознательной социализации одним человеком другого, обычно взрослым — ребенка. В качестве субъекта и объекта воспитания, понятно, может также выступать и группа лиц. Всякое воспитание протекает в определенных условиях, часть этих условий (факторов) подвластны воспитателю, часть — нет. В то же время все внешние условия выступают детерминантами процесса социализации. В значительной степени возможность процесса воспитания связана с соотношением управляемых и неуправляемых факторов той социальной сре-

ды, в которых протекает процесс социализации индивида. С другой стороны, часть неуправляемых факторов могут быть вполне адекватны целям воспитания и значит — выполнять позитивную функцию социализации. Успешность/неуспешность воспитания, таким образом, обусловлена, в частности, тем, насколько неуправляемые факторы внешней среды соответствуют или противоречат целям воспитательного процесса и каков их суммарный вклад в этот процесс.

В традиционном обществе факторы внешней среды задавали тот же вектор формирования личности, что и семейное воспитание. Ребенок с ранних пор был включен в такие условия социальной среды, которые затем сопровождали его всю жизнь, и, став взрослым, он уже сам воспроизводил эти условия. Если он рос в семье крестьян или ремесленников, то с раннего детства имел определенные трудовые обязанности, которые "росли" вместе с ним, пока естественно не становились образом его жизни. Если ребенок принадлежал более высоким сословиям, то и там преобладающими влияниями были, с одной стороны, условия самой жизни, которые становились и условиями его жизни, с другой — воспитание, ориентированное на условия этой жизни. По большому счету традиционное общество не могло иметь коллизий, основанных на противоречиях между сознанием индивида и условиями его жизни.

Советский период российской истории в конечном итоге также выработал свою цельность и согласованность условий жизни и воспитания. Воспитательный процесс базировался на единой идеологической основе, с которой человек имел дело с детсадовского возраста и которая сопровождала его всю жизнь. Всегда было ясным различие между должным и не должным, даже если должное не реализовывалось на деле. Те социальные отклонения, которые имели место в то время, с точки зрения современного этапа существования российского общества не кажутся столь уж существенными, а скорее представляются естественными aberrациями достаточно устойчивой социальной жизни. Между детским садом, школой, другими учебными заведениями, условиями жизни и профессиональной деятельности, а также другими влияниями — средства массовой информации, искусство и т.п. — не существовало кардинальных противоречий. Та несогласованность правды жизни и официального клише о ней, которая имела место, легко адаптировалась сознанием большей части советских граждан и не вызывала особых проблем. Это большинство было вполне адекватно и непротиворечиво вписано в советский образ жизни. Государство и общество были вполне согласованы, что бы об этом ни говорили не согласные с ними.

Современное российское общество предлагает подрастающему поколению совсем другие условия. И государство, и общество устранились от эффективного влияния на процесс социализации. По анонимному мнению, демократия предполагает избегание государством вмешательства во многие и многие сферы общественной жизни, чтобы не быть обвиненным в недемократичности. Государство тщится доказать эту свою демократичность. Общество же не имеет ни только развитых институтов формирования общественного сознания и управления социальными процессами, но не обладает, по существу, самим сознанием — развитой и убедительной идеологии, составляющей основу здоровой жизни социального организма. Современные публичные кумиры не обладают ни развитым сознанием, ни систематическим мировоззрением, ни нравственным чувством, не имеют никакого представления о духовности. Им нечего сказать своему народу. Народ и, в первую очередь, дети находятся под перманентным давлением мощнейшего пресса разнородных и, по сути, патологичных воздействий современной, так называемой, массовой культуры. Можно ли избежать этого влияния? Возможно ли воспитание в этих условиях?

Традиционное общество не пыталось придумать свои ценности — принципы организации своей жизни. Эти ценности являлись отражением непосредственного процесса жизни, который формировался многие сотни и тысячи лет. Нововведения очень медленно проникали в общественный уклад того или иного народа и общество успевало выработать адекватные механизмы принятия их в существующую систему организации жизни таким образом, чтобы она не была разрушена. В силу ясности существующего жизнеустройства не было необходимости обосновывать его правильность, она доказывалась самим существованием этого строя жизни. Общественное сознание народа являлось только отражением образа его жизни. Воспитание сводилось к тому, чтобы подрастающий член усвоил существующие образцы и нормы, альтернативы которым не было, а значит, и не было никакого отвращающего от них влияния.

Индустриальная эпоха привела где к постепенному, где к ускоренному разрушению традиционного уклада. Новый образ жизни предлагал уже не единственный возможный способ бытия личности, а реальные альтернативы, отражаемые амбивалентностью сознания. Если индивид был способен сделать между ними выбор, то он более-менее безболезненно принимал новые условия, поскольку они все же создавали устойчивость жизни, хотя и не привычную, но достаточно ясную. В дальнейшем новый уклад жизни по мере его постоянного воспроизводства под-

держивал сам себя. В то же время для ряда индивидов эта внутренняя противоречивость сознания никогда не была преодолена и создавала постоянную основу для психических напряжений, разрешаемых тем или иным, конструктивным или деструктивным образом. Таким образом, в индустриальную эпоху в процесс воспитания вмешались мощные внешние факторы. Уже не было полного соответствия между образом жизни родителей и их детей, между прежней правдой жизни родителей и новой правдой жизни детей. Но авторитет родителей по большей части оставался высоким. На ранних стадиях развития ребенка вклад семьи в его формирование был определяющим. Внешние факторы улицы, школы, в ряде случаев — работы еще конкурировали на равных с силой семьи.

На определенной стадии развития индустриального общества возникла новая проблема воспитания. В массовом порядке в производство стали вовлекаться женщины. По этой причине стали создаваться ясли и детские сады. Значение семьи резко понизилось. Но воспитатели по большей части являлись носителями того же сознания, что и родители. А значит, воспитуемые все же воспроизводили достаточно цельное сознание, основанное на общих ценностях эпохи. Хотя новые идеи все больше проникали во все социальные институты, вызывая различные подвиги.

В двадцатом веке сформировалось общество массовой культуры, технически основанное на средствах массовой информации. Все большее распространение во всех социальных слоях получали газеты, журналы, книги, радио, кино, затем телевидение, аудио и видео. Отдельные регионы постепенно утрачивали свою оригинальность и самобытность, быт и образ мыслей людей все более унифицировался. В то же время в недемократичных обществах существовали доминирующие идеологии, которые способствовали созданию общности народов на уровне сознания. В демократических государствах основой их общности служили в основном политические, экономические и юридические факторы, в какой-то степени общность культуры, истории, языка, другие нематериальные факторы. В области идеологии в этих странах получал развитие все больший плюрализм.

Россия конца XX — начала XXI в. не имеет собственной идеологии, ясных целей, веры в себя. Ее относительная устойчивость — это устойчивость механизма, работающего по инерции. Ее народ испытывает действие всех возможных разрушительных тенденций и постепенно свыкается с мыслью, что это и есть правда жизни. Телевидение, Интернет, газеты и журналы тиражируют психологию потребления, секс, насилие и разного рода фантазии от мыльных опер до инопланетных

вторжений и “мистических” прозрений. Устраниться от их влияния взрослые не могут, а дети — не пытаются.

Смысл и цель воспитания состоят в следующем. Воспитание направлено на формирование такой личности, которая бы соответствовала по своим качествам, умениям, характеру, мировоззрению обществу, в котором происходит ее социализация. Тем самым они способны производить своей деятельностью это общество. Это — объективный смысл воспитания, он не зависит от субъективной воли воспитателей, хотя они, безусловно, могут его подправлять или искажать. Традиционное общество, в принципе, давало адекватные образцы для воспитания, поскольку ребенок имел дело непосредственно с реальным обществом, и все воздействия на него окружающих в основном задавали один и тот же вектор воспитания — стать полноценным членом данного общества. Современное общество дает множество противоречивых, несовместимых друг с другом, часто неадекватных реальности образцов поведения и мировоззрения, в первую очередь, через средства массовой информации. СМИ не только на равных конкурируют с семьей, детским садом, школой по силе воздействия на подрастающее поколение, но зачастую их влияние сегодня на психику детей является определяющим.

Все постоянно или сильно действующие факторы внешней среды в процессе онтогенетического развития становятся внутренним содержанием личности в процессе ее социализации. Эти факторы сегодня многообразны. Имеет смысл рассмотреть некоторые из них.

Ребенок, в первую очередь, усваивает образцы поведения, которые предъявляют ему его близкие. Эти близкие — взрослые и другие дети — объективно не могут устранить от ответственности перед младшим ребенком, что бы они об этом не думали. Ребенок непосредственно усваивает ситуацию, как он ее воспринимает. Пренебрежение им, раздражительность родителей, их усталость, попытки чем-нибудь занять — это не безобидные случайности, а важнейшие факторы, формирующие личность ребенка. Нельзя отложить на потом воспитание примером, поскольку — это естественный и ведущий метод воспитания. Если родители (воспитатели) не дадут позитивного примера ребенку, они все равно дадут пример, но отрицательный, который становится для него нормой жизни. Таким образом, семейный уклад — это первый и важнейший фактор социализации. Он имеет стихийный характер, если ему не уделяется специальное внимание. Или носит сознательный характер, если родители прилагают особые усилия по формированию своих детей. В обоих случаях результат может быть как позитивным, так и негативным.

Воспитатель, прежде чем воспитывать, сам должен быть воспитан. Он, конечно, всегда как-то воспитан. Традиционное общество было цельным, непротиворечивым в своих основных проявлениях и формировало цельную личность. Цельная личность сознательно или бессознательно, в свою очередь, осуществляла цельное воспитание. Современное общество не имеет, по большому счету, цельных и сильных характеров, ясных и непротиворечивых мировоззрений. Уже в силу этого оно не может осуществлять цельного воспитания. Поэтому воспитатель (будь то родитель, учитель или еще кто-то) не способен сформировать цельную натуру у воспитуемого. Воспитание скорее носит случайный характер. О сознательном воспитании в этих условиях говорить сложно, т.к. время от времени проявляемая рефлексивность по поводу задач воспитания в свою очередь касается случайных представлений воспитателя о должном и недолжном. Только систематическое и цельное мировоззрение могло бы служить основанием действенного воспитания.

По мере роста ребенка помимо семьи и более-менее сознательных усилий ближайших родственников в процессе его социализации появляются новые факторы. Это — улица, ясли, детский сад, потом школа и наряду с ними — средства массовой информации. Первый ряд факторов социализации (улица, ясли, детский сад, школа) представлен реальными людьми: их поведением, характерами, мировоззрением, действиями или бездействием в отношении ребенка как объекта воспитания. В чем-то этот ряд факторов аналогичен фактору семьи по своему суммарному эффекту воздействия, представляя собой реальный процесс жизни с ее сложностями и противоречиями. Он формирует личность ребенка в связи с обычными для данного общества ситуациями и обстоятельствами.

Средства массовой информации (в первую очередь — телевидение, затем кино, радио, Интернет, печать) сегодня не представляют желательные для общества образцы поведения, характера, мировоззрения. (Если, конечно, не предполагать, что обществу сознательно навязываются потребительская психология, криминальные способы решения проблем, низкие формы чувственности, ложные потребности.) Под желательными образцами мы понимаем такие, которые задают следующие векторы формирования ребенка: развитая, самостоятельная личность, имеющая сильный характер, широкое социально ориентированное мировоззрение, позитивные моральные устои, действительные ценности, трудолюбие. Такая личность не может рассматривать пиво, “Сникерс”, мобильный телефон, “Ауди”, красивую грудь, походку модели и сексуальные потребности в качестве высших ценностей и смысла своей жизни. Но сегодня можно наблюдать во все больших масштабах как рек-

ламные или кино-образцы воплощаются в реальном поведении молодых людей, как общество в бессознательном ажиотаже все больше устремляется в погоню за материальными ценностями.

Телевидение, Интернет, радио, журналы достаточно быстро становятся бесконтрольными со стороны взрослых. Ребенок может проводить ежедневно по несколько часов в потреблении продукции данных СМИ. Как известно, то, что постоянно повторяется вовне, переносится во внутренний план и становится частью психического содержания, сутью личности. Личность берет для своего формирования материал извне, и если этот материал представлен рекламой, криминалом и сексом, то именно такая личность будет сформирована в результате. Поскольку в рекламе представлены сугубо материальные интересы производителей рекламируемых продуктов и услуг, рекламодателей и владельцев СМИ, то их меньше всего интересуют социальные и личностные последствия рекламы, но более всего — тот материальный (финансовый) эффект, который она им дает. Производителей, рекламодателей и владельцев СМИ не волнует вопрос формирования личности как таковой (хотя для производителей и значим вопрос формирования потребности в определенном товаре), но в конечном итоге они создают определенную личность в соответствии с содержанием рекламных роликов, блоков, баннеров и т.п.

В телевидении непропорционально много в сравнении с реальной жизнью представлены сцены насилия, секса, роскоши, фантастических удач, ложных проблем, психопатических акцентуаций и т.п. Почему-то режиссерами телевидения считается, что именно это привлекает зрителя (как будто он делает выбор!). Соответственно это содержание телевизионных передач также становится частью психической жизни ребенка, а затем взрослого человека. Ребенку не просто (если ни сказать — невозможно) разделить правду и вымысел, социально приемлемое и неприемлемое. Тем самым, уже телевизионные образы и образцы формируют общество, потребности, представления, ценности людей. Людей, которые ориентированы на материальное потребление, труд для которых является необходимым злом, секс в жизни которых занимает неоправданно большое место, полагающих насилие нормой, склонных к психопатии и внутренней амбивалентности.

Таким образом, современное общество во все больших масштабах производит противоречивые характеры, такие личности, которые испытали множество разнородных влияний и не имеют ни ясных перспектив собственной жизни, ни понимания самих себя. Психологическая помощь для таких людей может быть только паллиативом, поскольку в исправ-

лении нуждаются сами социальные условия их жизни. Возможно ли воспитание в этих обстоятельствах? Ответ на этот вопрос заключается в ответе на вопрос: что такое воспитание? Который в свою очередь зависит от вопроса: какая личность должна быть сформирована в процессе воспитания?

В начале статьи мы определили воспитание как процесс сознательной социализации. Далее рассмотрели условия способствующие и препятствующие воспитанию. Показали, что сегодня в социуме присутствуют такие мощные факторы, которые доминируют над сознательными усилиями воспитателя. В статье также был поставлен вопрос о дегуманизации современного общества, об отсутствии в нем тех культурных ориентиров, которые бы способствовали формированию здоровой и цельной личности.

Поскольку современное общество не дает безусловных образцов социализации, постольку встает вопрос о том, на какие образцы, представления, идеалы ориентируется реальный воспитатель. Во-первых, существует условно воспитательный процесс, когда воспитатель как бы воспитывает, основываясь на своих несистематических представлениях, актуальных состояниях, возможностях времени и т.п. Это случайное воспитание, близкое по своим объективным результатам к действию стихийных факторов среды. Во-вторых, в основе воспитательного процесса может лежать некоторая субъективная установка воспитателя, которую он вывел из опыта собственной жизни, часто трагичных обстоятельств своей судьбы. Отец может воспитывать бойца, крепкого парня. Мать может нацеливать дочь на выгодный брак. Дети могут отдаваться в соответствующие спецшколы, где развиваются нужные способности и умения (как известно, образование и воспитание тесно переплетаются). Родители могут акцентировать внимание детей на нужной дружбе; учить своей правде — не верь никому, не давай в долг и т.п. В основе такого воспитания лежит представление о том, как лучше устроиться в жизни и иметь меньше трудностей. Проблема такого воспитания состоит в том, что ребенок воспринимает совсем не то, что знает родитель в силу своего опыта, а непосредственно те ограниченные выводы и правила, которые ему предложены. Другими словами, ему в любом случае придется на личном опыте апробировать эти установки.

В основе воспитательного процесса могут лежать и другие модели: сентиментальная, эпикурейская, прагматическая, коммуникационная, гуманистическая, экологическая, идеалистическая, религиозная, мистическая, спортивная, этическая, эстетическая, познавательная, природная, научная и т.д. Но, как уже отмечалось, любая из этих воспитательных

стратегий рано или поздно столкнется с мощной противостоящей силой средств массовой информации. И чем раньше начнет действовать эта грубая сила, тем меньше шансов у воспитателя достичь лелеемого результата. Возможно ли воспитание в наше время? Вероятно, в весьма ограниченных пределах. Сознательным усилиям воспитателя оппонирует множество других и весьма действенных сил, которым нет дела до идеальной личности, но которые молятся своему жестокому молоху.

В.Е. Еремеев

АНТРОПОСФЕРА КАК МАКРОАНТРОПОС

С позиции системного подхода любая наука может считаться зрелой только тогда, когда она построена на системных принципах, в частности, на принципе иерархичности, который, например, в формулировке Ю.А. Урманцева, создателя одного из вариантов Общей теории систем (ОТС), выражается следующим образом: "Любой объект есть объект-система и любой объект-система принадлежит хотя бы одной системе объектов данного рода" (Урманцев 1988: 48). Что касается педагогики, психологии, социологии и других гуманитарных наук, то их объектом является человек. Поэтому именно к нему прежде всего надо применять данный принцип.

Здесь мы не будем разбирать, из каких органов состоит человек, поскольку это не относится к области гуманитарных наук, не будем также анализировать душевные способности, черты характера и прочее, что могло бы войти в эту область. Не будем мы останавливаться и на рассмотрении всех систем, в которые входит человек с различных точек зрения, имеющихся в гуманитарных науках. Наша задача — представить авторскую концепцию некой антропной системы, которая пока не вошла в научный оборот, хотя и была заявлена более, чем 10 лет назад (Еремеев 1993: 319—320; Еремеев 1996: 50—52, 200—205). Видимо, причина такой задержки заключается не только в "странности" самой концепции, но и в специфике ее создания: она была разработана как инструмент реконструкции представлений о структуре человека и его духовном опыте, которые принадлежали различным древневосточным религиозно-философским учениям. Однако изначально предполагалось, что ее применение может быть более широким.

Главное положение, на котором строится данная концепция, является предельно простым, но в тоже время обоюдно как трудновыразимым, так и необычным для восприятия. Поэтому будет уместным сформулировать его несколькими различными способами, предполагая, что каждый из способов условен: 1) неразличимое в достоверном познании — онтологически тождественно; 2) общие понятия имеют онтологическую основу в соответствующем едином объекте или едином явлении; 3) идентичные свойства тех или иных объектов или явлений суть проявления обобщенного свойства, существующего в распределенном в объектах и явлениях состоянии; 4) совпадение свойств неких объектов означает, что эти объекты являются манифестациями одного едино-общего объекта; 5) однородные объекты в срезе своей однородности составляют единый "коллективный" объект, единое объектное "тело"; 6) родовидовые свойства объектов субстанциализированы в совокупном объекте; 7) индивидуальное в объектах их онтологически разделяет на индивиды, а общее — соединяет в общий объект.

Этот ряд можно продолжить, и за каждой из формулировок должно подразумеваться, что существуют как ветвление, так и продолжение иерархии обобщения. В случае ветвления некий объект по разным своим свойствам относится к разным классам обобщаемых объектов. Иначе говоря, он может являться проявлением не одного, а сразу нескольких объектов, которые рассматриваются как общие в своей сфере. В случае продолжения иерархии некий объект по одному определенному свойству или по их совокупности обносится к некоему классу объектов, составляющих один обобщенный объект, который в свою очередь относится к более высокому классу объектов, также объединяемых в один объект, и т.д. Иерархия классов может браться с разной степенью детализации, но при этом она будет не просто классификационным построением, а онтологической соподчиненностью. Так, например, учитывая возможность ветвления, человека можно рассматривать как разновидность физического тела, социальную единицу, биологическое существо и проч. Исходя из иерархичности, как биологическое существо он относится к отряду приматов, классу млекопитающих, подтипу позвоночных, типу хордовых. Конкретного человека можно отнести к определенной нации и расе, а можно — к семье, роду, племени и т.д. Важно учесть, что как бы ни были произвольны подобные подразделения они имеют под собой онтологическую основу. Так в последнем случае семья, род и племя — это особого рода реальные объекты, можно сказать, "тела".

И вот если мы теперь захотим выделить предельную антропную систему, то ею окажется, разумеется, человечество. Последнее является

частью биосферы, и эта часть может рассматриваться как антропосфера. Однако, в общепринятой интерпретации, биосфера, хотя и понимается как некая сложная система, но не считается организмом. С позиции современной биологии реально же о некой организованности можно говорить только начиная с территориально разделенных биогеоценозов, из которых биосфера складывается, да и то эта организованность базируется в основном на пищевых цепочках (по типу следующей: зайчики едят травку, зайчиков поедает волки, которые унавоживают почву, на которой прорастает новая травка). В развиваемой здесь точке зрения биосфера является целостным объектом, своего рода живым организмом, надорганизменным в обычном смысле этого слова части которого (биогеоценозы, популяции или, в другой классификационной системе, виды, роды, семейства и т.д.) тоже являются организмами и, что существенно, его проявлениями. Так и антропосфера — это целостный объект, который может рассматриваться как обобщенный организм всех людей, как Макроантропос, т.е. “Большой человек” (греч. *макрос* большой + *антропос* человек) (термин был введен в: Еремеев 2005: 345). Этот Макроантропос является самоорганизующейся системой, поддерживает свое существование на основе гомеостаза, и его следует изучать с точки зрения физиологии, психологии и других наук, которые занимаются человеком.

Тут уместна аналогия с деревом. Отдельные индивиды — это не только листья на едином древе человечества. Это и листья, и ветви, и ствол с корнем. Иначе говоря, только часть человека представляется в виде человеческой “особи”, психотелесного индивида. Другая его часть укоренена в целостном человечестве, как физически, так и психически. Это утверждение приводит к ряду следствий, касающихся важнейших аспектов духовной культуры.

Признание того, что общие понятия имеют основу в соответствующих реальных совокупностях объектов или явлений, позволяет определенным образом решить спор о статусе универсалий, начатый еще средневековыми схоластами и породивший три направления: реализм, номинализм и концептуализм. Согласно реалистам, универсалии (общие, родовидовые понятия), соответственно, суть некие реалии (*realis*) и существуют самостоятельно, независимо от единичных вещей и сознания. При этом они могут пребывать в особом интеллигибельном мире или в единичных вещах. Номиналисты отрицали онтологический статус универсалий и полагали, что они существуют лишь в мышлении как имена (*nomina*) вещей. Концептуалисты же утверждали, что универсалии —

это понятия (*conceptus*), продуцируемые в мышлении в результате объединения реально существующих общих признаков единичных вещей.

Итак, идя вслед за номиналистами, можно полагать, что понятия являются продуктом мышления, но при этом, соглашаясь с концептуалистами, следует считать, что за понятиями стоит нечто реальное, но не объединяемые только в мышлении общие признаки единичных вещей, а реальное объединение этих вещей (и явлений). Таким образом, онтологическим статусом, вопреки реалистам, обладают не универсалии, а их референты, которые, теперь уже в согласии с реалистами, существуют независимо от каждой единичной вещи, поскольку общность вещей довлеет над каждой из них. К этому надо добавить, что мышление, продуцирующее понятия, не является чисто индивидуальным. Можно говорить о распределенности сознания в Макроантропосе. Отдельный человек, мыслит как своей головой, так и головами всего человечества.

Разговор о “головах” пошел не случайно. Дело в том, что концепция Макроантропоса держится на представлении, что для функционирования сознания требуется субстрат. Тем самым она отличается от идеалистических учений, согласно которым дух человека может существовать вне телесности, и от примитивных материалистических учений, в которых предполагается, что психика функционирует исключительно за счет работы нейронов головного мозга индивида. Она противоположна и таким представлениям, что в космосе есть некое автономное информационное поле, которое “управляет” формированием всего “материального” и к которому индивиды “подключаются” в процессе “высшего” познания. Нет, дух человека хотя и может при определенных обстоятельствах существовать вне своей личной телесности, но не в отрыве от телесности Макроантропоса, т.е. он распределен в совокупности психотелесных организмов человечества, в его общей нейронной системе, и ею обуславливается.

Что касается информации, то само это понятие предполагает наличие сложного комплекса по ее обработке, передаче и приему, состоящего из источника, процессора, передатчика, приемника и проч. Говорить о какой-то “разлитой” в пространстве информации просто бессмысленно. Обработкой, передачей и приемом информации в природе могут заниматься только живые организмы, а в искусственном мире — специально предназначенные для этого устройства. Надо еще учитывать, что понятие информации подразумевает различные знаковые процедуры, условность которых и привязанность к конкретным информационным системам очевидна.

Живой организм — это система биологических клеток, сложных образований, имеющих яркую специфику своего функционирования по сравнению с неживыми объектами. Этой спецификой и определяется существование Макроантропоса как совокупности человеческих организмов. Ей же определяются и информационные процессы, проходящие в Макроантропосе. При этом нет нужды вводить понятие поля. Вообще, надо сказать, что оно противоречиво. Ведь это понятие подразумевает, что есть некий индуктор (или эманатор) поля, который его “наводит” или из которого оно “истекает” в окружающее пространство. То, что нечто является индуктором, полагается на том основании, что этому нечто первоначально передали какой-то заряд, а затем взяли специальный датчик и, поместив его рядом, сняли на нем некоторые показания, так или иначе коррелирующие с величиной заряда. Поскольку при перемещении датчика ближе или дальше от предполагаемого индуктора эти показания меняются, то и делается вывод, что вокруг него простирается некое поле. Однако изменения этих данных можно объяснить и другим способом.

Будем исходить из того, что обширная часть явлений в мире является периодическими процессами (колебаниями, вибрациями и проч.). При этом даже если явление внешне не является таковым, то в нем, также как и в любой вещи, можно выделить элементы, в которых присутствует периодичность (например, атомы содержат в себе вращающиеся вокруг ядра электроны). Далее, в любом периодическом процессе можно выделить полярные смещения и точку, относительно которой последние происходят. Точка, как известно, не имеет размеров. Иначе говоря, она внепространственна. В пространстве мы можем указать местоположение точки равновесия, но это делается только на основе рассчитывания среднего положения между смещениями. То, что безразмерная точка внепространственна, означает, что она может быть везде и всякое колебание происходит вокруг одной и той же точки. Такая универсальная точка была ранее названа автором “нулевой” или “нуль-пунктом” (Еремеев 1993: 319; Еремеев 2001: 86). Значение ее в следующем. Если у колебаний, разнесенных в пространстве, имеется одинаковая частота, то они будут в определенном смысле связанными, поскольку будут резонировать за счет того, что все они совершаются вокруг одной и той же точки. Тем самым задается внепространственность связи и, как следствие, ее вневременность. Заметим еще, что одинаковость частоты — это разновидность общих свойств каким-либо образом существующего набора колебаний. Такие колебания будут образовывать некое внепро-

странственное общее “тело”. Объекты с колебаниями одинаковой частоты будут аналогичным образом объединены в некий общий объект.

Возвращаясь к теме индуктора и датчика, следует отметить, что показания последнего можно объяснить как следствие резонанса, возникающего в нем под воздействием заряда индуктора, которое осуществляется через “нуль-пункт”. Такое взаимодействие можно отнести к известному в физике классу дальнего действия, т.е. мгновенного непосредственного действия на любом расстоянии. Напротив, полевое взаимодействие рассматривается как близкое действие, поскольку имеет посредника, ограничивающего его скорость. Так сложилось, что в современной, неклассической физике, считающей предельной скоростью скорость света, исходно были исключены силы дальнего действия. Однако последние опыты (проведенные в 1982 г. А. Аспеком) по проверке ЭПР-парадокса показывают, что они могут быть реальностью (обычно эти опыты интерпретируются как указание на нелокальность квантовых систем), и, может быть, наступит время по переписыванию всех учебников физики, при котором они будут учтены.

Во всяком случае, хотя физика и является весьма солидной наукой, не следует целиком руководствоваться ее положениями в заключении об адекватности высказываемых здесь идей об онтологичном тождестве неразличимых. Однако можно приветствовать то обстоятельство, что и физические знания идут в том же направлении. Помимо сказанного выше можно привести еще один пример этому. Так, известный американский физик и космолог Джон Уилер, как-то пытаясь объяснить, почему все электроны обладают одним и тем же зарядом и одной и той же массой, пришел к выводу, что все они являются одним и тем же электроном, находящемся просто как бы в разных фазовых состояниях. Данное утверждение можно распространить и на другие сходные между собой элементарные частицы.

Идя далее, можно утверждать, что и все биологические клетки в определенном смысле суть одна биологическая клетка, развернувшаяся в пространственно-временном континууме, и каждое живое существо присоединено к своему суммативному Единому, а среди земных живых существ человечество образует единого Макроантропоса, кроме того, земная жизнь коррелирует с жизнью космической, в которой можно выделить пласт разумной жизни — Мегаантропоса. Все строится по одному принципу.

Предлагаемое здесь понятие Макроантропоса имеет некоторые аналогии в истории культуры. Так, Платон в “Государстве” (435а, 462с) уподоблял государство человеку (*антропос*) и рассматривал эти понятия

в отношении большого (*макрос*) и малого (*микрос*) (Платон 1994: 207, 238). Таким образом, платоновское государство — это тоже Макроантропос, но только в уподоблении. Продолжая историю термина “Антропос”, следует отметить, что им гностики называли духовного Первочеловека, являющегося источником земного человека, а у Св. Максима Исповедника Макроантропос — это Церковь как образ соборности всех христиан. Как можно заметить, рассмотренные примеры имеют лишь частичное сходство с предлагаемой концепцией Макроантропоса. Далее, в древнеиндийской мифологии существовало представление о Пуруше — Космическом человеке, из одних частей которого возникло земное человечество, а из других — все, что его окружает. В древнеиранском маздаизме говорится о Гайомарте, который понимается как некий Первочеловек, смерть которого привела к появлению людей, а в древнееврейской каббале имеется схожий образ Адама Кадмона, выраженный схемой Древа сефирот и объединяющий в себе человечество не в смерти, а, как и Макроантропос, в жизни. Аналогичным примером является древнекитайский Пань-гу, мифологема которого хоть и возникла поздно (III в. н.э.), но имеет прототипом неолитические представления, выраженные на расписной керамике (культура *яньшао*, существовавшая в V—III тысячелетиях до н.э.) антропоморфными фигурами, раздвигающими небо и землю (см., например: Евсюков 1988: 35, рис. 6—8). В дальнейшем этот образ перешел в “Книгу перемен” (“И цзин”), в которой имеется символика “трех драгоценностей” (*сань цай*) — Неба (*тянь*), Человека (*жэнь*) и Земли (*ди*).

Кстати, примечательно, что в китайском языке, в котором существительные не изменяются по числам (а также не склоняются и не различаются по родам), понятие *жэнь* одновременно обозначает одного человека и все человечество. В целом же китайская культура содержит достаточно наработок, которые сопоставимы с концепцией Макроантропоса. Так, связь на основе внепространственного резонанса выражалась у китайцев в понятии *гань-ин* (букв. “отклик-реакция”). Считалось, что вещи (*у*) “одного рода” (*тун лэй*), т.е. категориально единые предметы и явления, могут связываться между собой, находясь на любом (большом или малом) расстоянии. Так, в одном из приложений к упомянутому уже “И цзину”, в “Вэнь янь чжуани” (“Комментарий к знакам и словам”), эта идея выражается следующим образом: “Одинаковые (*тун*) звуки взаимно откликаются (*ин*). Одинаковые пнеумы (*ци*) взаимно помогаются. Вода течет к мокрому; огонь тянется к сухому. Облака следуют Дракону; ветер следует Тигру. Совершенномудрый творит, а тьма вещей прилежит. Коренящиеся в Небе родственно верху. Коренящиеся на Земле

родственно низу. Все сообразуется согласно своему роду (*лэй*)” (Чжоу и 1966: 2). По сути дела, представление о связи вещей “одного рода” восходит к архаической практике симпатической магии и имелось у всех древних народов, но китайцы сумели возвести его в методологический принцип. “Резонирующие” между собой вещи и явления китайские методологи стали обозначать одинаковыми символами — триграммами (*гуа*), стихиями (*син*) и проч., на основе которых они смогли создать некую разновидность семантического исчисления (подробнее см.: Еремеев 2006).

Посредством “резонанса” китайцы объясняли как чисто физические феномены, так и психические или психофизические. Список некоторых из них приводится в “Люйши чуньцо” (“Весны и осени господина Люя”), в кн. IX, гл. 5. Так, благодаря “резонансу”, магнит притягивает железо: его “будто кто-то тянет”. Говорится еще, например, что родители и дети связаны между собой в независимости от расстояния по принципу “родства кости и плоти”, у них “тело единое, только разделенное на две части”, поэтому “движение души одного тут же отзывается в сердце другого” (Люйши чуньцо 2001: 151—153).

Помимо “родства кости и плоти”, китайцы выделяли и другие формы схожести, обуславливающие соответствующие эффекты. Так в том же сочинении “Люйши чуньцо” в кн. XIII, в гл. 2, имеющей весьма примечательное название “Ин тун” — “Отклик одинакового, общего”, говорится об иерархии следующих общностей: “Общие по духу превосходят общих по долгу, общие по долгу превосходят общих по силе, общие по силе превосходят занимающих общее положение, занимающие общее положение превосходят тех, у кого общие имена” (Люйши чуньцо 1994: 301).

На подобных принципах образуется еще одна особая форма единения, выделявшаяся древними китайцами и связанная с термином *ван ти* — букв. “тело правителя-вана”, который встречается в надписях на бронзовых сосудах раннежозуоского времени (XII—VIII вв. до н.э.). Этот термин обозначал возникшее благодаря ритуальной деятельности единство аристократической верхушки китайского общества, некий государственный организм, в котором аристократы мыслились как его члены. Как писал синолог Ю.Л. Кроль, “в древнем Китае существовали представления о династии как о некоем коллективном теле, которое в виде продолжения вырастает из тела ее основателя”. Это “династийное тело” могло сильно “разрастись” пространственно при расширении занимаемых его представителями земель и “распластывалось” во времени до момента гибели династии. При этом считалось, что “основатель создает

династийный запас силы (*дэ*), воли (*чжи*) и достижений, или подвигов (*зун*), который передается преемниками (как бы “течет” по коллективному телу), увеличиваясь и совершенствуясь стараниями одних и уменьшаясь вследствие трат других (почему и можно говорить о “кумулятивных заслугах” государей династии), пока не окажется растрочен последним правителем; основатель также создает и передает “великое наследие” (*хун е*) — государство династии”. Ю.Л. Кроль также считает, что “по модели династийных и родовых представлений строились и древнекитайские концепции “школы” (*цзя*), творчества — продолжательства и учительства — ученичества”. При этом подразумевалось, что интеллектуальный заряд и “воля”, присущие “телу учения” и поддерживаемые учениками из поколения в поколение, являются “эманацией уникальной творческой личности основоположника, несущей на себе отпечаток этой личности” (Кроль 1984: 73—74).

Все это прекрасно согласуется с концепцией Макроантропоса. Выше указывалось, что под ним подразумевается все человечество, объединенное в единый организм по принципу принадлежности к общему, человеческому роду. Но этот макроантропосный организм может подразделяться на отдельные микроантропосы, выделяемые по принципам не только биологическим, но и относящимся к различным сферам духовной жизни людей.

Следует подчеркнуть, что духовную сторону Макроантропоса не следует отождествлять с понятием “ноосфера”, предложенным в конце 1920-х годов двумя французскими мыслителями — математиком и философом Эдуардом Леруа и палеоантропологом и католическим теологом Пьером Тейяр де Шарденом, которые, как известно, находились под влиянием учения о биосфере В.И. Вернадского. Не следует прежде всего потому, что данное понятие не имеет четкого научного содержания. По справедливому мнению В.П. Казначеева, произведенное Леруа “введение такого постулированного начала”, как ноосфера, называемая им “духовным пластом жизни”, “оказалось возможным лишь в результате абстрагирования от важных естественно-природных и социально-исторических закономерностей, их искусственной редукции”, что же касается учения Тейяр де Шардена, то “употребление понятия “ноосфера” в данном учении является неправомерным, “снятым” в финалистском понятии “теосфера”” (Казначеев 1989: 16, 18). И действительно, Тейяр де Шарден мыслит ноосферу как выделяемый биосферой дух, “мыслящий пласт”, который простирается “над миром растений и животных — вне биосферы и над ней” и в процессе ноогенеза “суммируется и собирается в своем совершенстве и в своей целостности” в некой

точке Омега, являющейся божественной сверхличностью, ассоциируемой, по сути дела, французским теологом с христианским догматом о “втором пришествии” (Шарден 1987: 179, 206). В.И. Вернадский к концу жизни тоже стал использовать понятие ноосферы, понимая его как “последнее из многих состояний эволюции биосферы в геологической истории”, которое возникает в результате научно-трудовой деятельности людей, осуществляемой ими “перестройки биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого” (Вернадский 2000: 314). Разумеется, с этой утопией концепция Макроантропоса имеет мало общего.

Структуру информационной составляющей Макроантропоса можно сравнить с глобальной компьютерной сетью, объединяющей персональные ЭВМ — психические агрегаты отдельных людей. Каждая такая ЭВМ помимо своих программ и баз данных имеет еще тот или иной доступ к другим индивидуальным или коллективным информационным системам. Безусловно, эта компьютерная метафора еще нуждается в уточнении, но и в таком виде она дает возможность уподобить локальные сети или выделенные тем или иным образом сетевые домены тому, что в структуре Макроантропоса составляет некие психодуховные микроантропосные организмы, которые образуются за счет сонстройки психодуховной деятельности различных групп людей. При этой сонстройке могут играть свою роль общие характеристики как психики, ее функционирования, так и ее содержания. Это содержание формируется у индивидов, начиная с момента их появления на свет, и зависит от специфики среды, обычаев, языка, воспитания, образования и проч.

Важным фактором, приводящим к созданию психодуховного микроантропосного организма, являются идейно-мировоззренческие течения, к которым примыкает индивид. Можно предположить, что та или иная группа людей, объединенных на общей идейной основе, поставляет в коллективный “мозг” Макроантропоса соответствующие мыслеформы, образующие некую организованную совокупность, некий трансперсональный ментально-психический динамический комплекс. Существует двунаправленная связь между этим комплексом и коллективным “физическим телом” поддерживающих его людей. Она побуждает к самосохранению и активности “физическое тело” коллектива, а составляющие его личности “подпитывают” данный ментально-психический комплекс своими энергиями и мыслями, что наиболее эффективно осуществляется в специальной ритуалоподобной и ритуальной деятельности. Принадлежность личности к определенной совокупности мыслеформ определя-

ет стиль ее мышления и поведения. В ее рамках создается свое видение внешней реальности и своя этика.

В Макроантропосе, представляющем собой сверхсложную систему из объединенных индивидуальных психо- и физиоорганизмов, вследствие указанной сложности могут спонтанно происходить некие системные эффекты, которые становятся содержанием сознания тех или иных отдельных индивидов или влияют на его формирование. Эти эффекты представляют собой нечто вроде архетипов коллективного бессознательного, о которых говорил К.-Г. Юнг. С другой стороны, те или иные представления отдельного индивида при определенных условиях и в отдельных своих аспектах могут гипостазироваться и получить некоторую автономию от самого индивида, став достоянием Макроантропоса, циркулируя в нем в виде неких голографических фантомных образов, соединяясь по тем или иным законам с другими попавшими туда представлениями, самопреобразуясь, включаясь в психический опыт других индивидов и т.д. Возникает бесконечно многообразная картина взаимоотношений тех или иных из подобных объектов и системных эффектов Макроантропоса и психической сферы отдельного индивида, которая при обычных состояниях сознания прикрыта от осознания, но так или иначе участвует в его формировании, и которая может вызвать шквал неординарных впечатлений, стоит только эту прикрытость нарушить.

С помощью концепции Макроантропоса можно объяснить феномены материализации или визуализации образов массового религиозного сознания, проявления необычных свойств у предметов религиозного культа, причины коллективных психозов, юнговское явление синхронности, которые созерцаются мистиками в своих "восхождениях" и через сферу бессознательного оказывают влияние на содержание психического опыта у далеких от мистики людей. Коллективными усилиями верующих, концентрирующих свои психические энергии вокруг одной идеи, в Макроантропосе создается, среди прочего, некое системное образование, которое выполняет функции, свойственные тому, что в культуре принято называть "богом". Вследствие принудительной силы молитвы (которая есть на самом деле закамуфлированная благочестием магия) оно может разрядить свои запасы энергии, и верующий получит то, что он хочет. Это же системное образование может руководить теми или иными поступками человека и определять его этические нормы. Человеку свойственно создавать себе такого "бога", ведает он это или не ведает. По сути, любое "боготворчество" представляет собой гипостазирование скрытых и явных способностей и устремлений самого человека,

направляемое формами известного ему мировоззрения или религии. И если человек не развивается, то не развивается и его "бог". При этом очень часто некоторые сомнительные религиозные доктрины, ставящие во главу угла какого-нибудь "недоразвитого бога", ведут к сектантству и конфронтации членов общества. Этими доктринами оправдываются разного рода изуверства. Во имя них ведутся "священные" войны. И только понимание истинной природы "богов" как системных образований в составе информационной составляющей Макроантропоса могло бы исключить эти негативные моменты из жизни человечества.

Как давно уже было замечено в религиоведении, религиозная вера в значительной степени держится на надежде с ее помощью обрести бессмертие. Развиваемая здесь концепция не предполагает личного бессмертия, поскольку и сам Макроантропос не вечен. Она говорит о возможности достигнуть продленного существования. Индивидуальный психофизический организм, имея определенную автономию, по большому счету, не может все же существовать вне социобиофизического организма Макроантропоса. Психические структуры человека находятся в зависимости как от его собственного физического тела, так и от психического и физического аспектов этого организма. Этот момент очень важен, так как проливает свет на посмертную судьбу человека. Если он сумеет в течение жизни стать полноценной личностью, иначе говоря, "кристаллизовать" свое психическое "тело", то после физической смерти его жизнь будет проходить, так же как и ранее, в лоне Макроантропоса, но только в его информационных планах. Если же такой "кристаллизации" не произойдет, то квазиличность расформируется на информационные блоки, которые все-таки успели сложиться внутри себя, но не составляют меж собой устойчивого соединения. Они также останутся в Макроантропосе и найдут в его информационных структурах то или иное применение.

Концепция Макроантропоса позволяет также по-новому взглянуть на феномен воспоминания так называемых "прошлых перерождений", представление о возможности которых вошло в современный мир с подачи индийских религий и их интерпретаторов. Как учит брахманизм, появление человека на свет является воплощением его души. Но это не так. Человек, будучи элементом Макроантропоса, содержит в себе множество психофизических квазиличностных комплексов, некоторые из которых достались ему в наследство от когда-то живших на земле людей. Вместе с ними сохраняется и соответствующая информация, готовая актуализироваться в подходящий момент. Когда она актуализирует-

ся в сознании какого-нибудь индивида, то это и воспринимается им как “воспоминание” своей собственной “прошлой жизни”.

Можно полагать, что в изложенной концепции Макроантропоса, поддерживающей позиции антропокосмизма, преодолеваются негативные моменты космизма и антропоцентризма. Отдельный человек не является, как предполагается в космизме, песчинкой, затерявшейся в одном из бесчисленных миров. У него есть духовная родина — человечество, забота о котором благоприятно отзовется и на его судьбе. При этом человечество не может рассматриваться, как следует из антропоцентризма, сердцевинной и высшей целью мироздания. Оно есть лишь одна из форм жизни, пусть и достаточно развитая. Сняв с себя воображаемый статус хозяина космоса и земной природы, человечество может научиться ценить и понимать другие формы жизни, овладеть искусством сосуществования с ними в ладу.

В теологическом варианте антропоцентризма предполагается, что мир создан божественной силой для человека, который может безоглядно эксплуатировать природные ресурсы, поскольку бог предусмотрел соизмеримость их объема и человеческих запросов. Без сомнения, такой взгляд послужил одной из причин все сильнее надвигающегося экологического кризиса. Альтернативная позиция должна подразумевать достижение благосостояния общества, необходимого для полноценного существования его членов и исключаящего неразумное накопительство и беспредельное потребительство. Другая крайность теологического антропоцентризма заключается в апокалиптических ожиданиях, согласно которым после ряда сокрушительных природных и социальных катаклизмов наступит уже давно замысленный “благостным” богом “конец света” и возникнет “новое небо и новая земля”, а с неба сойдет “святой город Иерусалим” (Откр. 21.1—2), в котором будут жить многочисленные христианские “праведники”, записанные в книге жизни. Неясно, как с последним, но что касается мировых катаклизмов, то подобные ожидания действительно могут к ним привести, ибо они предполагают вольные или невольные действия, направленные на их осуществление. Результатом будет то, что разрушится антропосфера, и тем, кто способствовал или попустительствовал этому (и всем остальным), уже не удастся оказаться ни в раю и ни в аду, поскольку и то и другое является элементами ее структуры, а точнее, гипостазированными фантазиями индивида с соответствующими интенциями.

Концепция Макроантропоса делает возможным решение проблемы основания морали. С точки зрения этой концепции, мораль не является чем-то изначально противоположным практическим интересам и естест-

венным склонностям людей, поскольку благодаря ей поддерживается сохранность человеческого рода в целом, а значит, и отдельного человека. Поэтому не следует искать морального начала вне бытия человека, среди тех или иных “высших сил”. Другое дело, что человек в его настоящем состоянии представляет собой незавершенное существо. Его этические нормы должны совершенствоваться за счет доведения до осознания мысли о его неотделимости от Макроантропоса, а значит, и от непосредственно окружающих его конкретных людей. Идущее из глубины веков “золотое правило” нравственности: “Не делай другим того, чего не желаешь себе”, — в новую эпоху должно быть дополнено словами “поскольку в других есть частичка тебя”. Если космос сам по себе этически нейтрален, то функционирование информационной составляющей Макроантропоса во многом опирается на этические, эволюционирующие вместе с человеком законы. Поэтому добрыми делами получает человек возможность гармонизации отношений между своей индивидуальной составляющей и антропным континуумом.

Сейчас стало ясно, как тесен земной шар и как взаимосвязаны судьбы живущих на нем народов. Человечество осознало свои единые генетические корни и, несмотря на различие в культурах, пытается найти язык взаимопонимания. Происходит экономическая интеграция. В политике предпринимаются некоторые шаги, направленные на сближение наций. Таким образом, тенденция к единению уже намечена. Но она пока еще недостаточно глубока. Подлинное признание человеческого рода как единого космобиосоциального организма предполагает взгляд на человека как на существо, включенное в этот организм на всех его уровнях.

Концепция Макроантропоса позволяет по-новому взглянуть на созидательно-трудовую деятельность человека. Не секрет, что многие религиозно-философские системы древности видели в такого рода деятельности лишь “божью кару” и предпочитали ей уход от мира или созерцательный образ жизни. Однако следует учитывать общечеловеческую значимость трудовой деятельности, ее целесообразность и полезность в контексте накопления духовных и материальных антропосферных ресурсов. Это накопление, производимое за счет созидательно-трудовой (интеллектуальной и физической) деятельности множества людей, является той базой, благодаря которой и может существовать индивидуальное сознание. Иначе говоря, человек в известной степени живет в искусственной среде, в результатах этой деятельности, касающихся психофизической структуры Макроантропоса, и качество его

жизни зависит от его личного вклада в коллективный созидательно-трудовой процесс.

Поэтому идеал творчества — важный компонент будущей культуры. “Деланием” мыслителей новой эпохи должно быть осуществление интеграции истинных духовных достижений различных научных дисциплин и философских учений в целостную мировоззренческую систему, отвечающую запросам эволюционирующего человека. “Общим делом” в эту эпоху должна стать забота об экологии “земного дома” человечества, выступающего в качестве опоры для Макроантропоса, и об экологии духа, являющегося информационной составляющей последнего. Иначе говоря, новая культура должна быть направлена на создание материальных и духовных условий гармонического развития Макроантропоса и каждого отдельного человека, мыслимого как часть целого.

Литература

- Вернадский 2000 — *Вернадский В.И.* Несколько слов о ноосфере // Вернадский В.И. Труды по философии естествознания. М., 2000.
- Евсюков 1988 — *Евсюков В.В.* Мифология китайского неолита: По материалам росписей на керамике культуры яншао. Новосибирск, 1988.
- Еремеев 1993 — *Еремеев В.Е.* Чертеж антропокосмоса. М., 1993.
- Еремеев 1996 — *Еремеев В.Е.* Теория психосемиозиса и древняя антропокосмология. М., 1996.
- Еремеев 2001 — *Еремеев В.Е.* Арифмосемиотика «Книги перемен». М., 2001.
- Еремеев 2005 — *Еремеев В.Е.* Символы и числа «Книги перемен». М., 2005.
- Казначеев 1989 — *Казначеев В.П.* Учение В.И. Вернадского о биосфере и ноосфере. Новосибирск, 1989.
- Кроль 1984 — *Кроль Ю.Л.* Проблема времени в китайской культуре и «Рассуждения о соли и железе» Хуань Куаня // Из истории традиционной китайской идеологии. М., 1984.
- Люйши чуньцзо 1994 — Люйши чуньцзо / Пер. Ян Хин-шуна // Древнекитайская философия: В 2-х т. М., 1994. Т. 2.
- Люйши чуньцзо 2001 — Люйши чуньцзо / Пер. Г.А. Ткаченко. М., 2001.
- Платон 1994 — Платон. Собрание сочинений в 4-х т. М., 1994. Т. 3.
- Урманцев 1988 — *Урманцев Ю.А.* Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы // Система. Симметрия. Гармония. М., 1988.
- Чжоу и 1966 — Чжоу и иньдэ (Индекс к Чжоуским переменам). Тайбэй, 1966.
- Шарден 1987 — *Шарден П.Т. де.* Феномен человека. М., 1987.

А.В. Торопова

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ “ТЕКСТОВ” МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

Культура рождается в те редкие минуты, когда человек задумывается о своем предназначении...

Альберт Швейцер

Педагогика, культура, антропогенез — текст, контекст, подтекст. Данный тезис может быть развернут по-разному, на разнообразном “человеческом материале”. Автору статьи безразличны пути развития музыкальной ветви культуры и сознания человека, их участие в логике антропогенеза — именно этим обусловлено обращение к рассмотрению современной музыкально-педагогической реальности в контексте движения культуры и с гипотетическим подтекстом антропосозидательного смысла.

Генетически педагогические интенции сознания человека и человечества, отдельных культур, связаны с передачей опыта, кодов выживания, но, по-видимому, в некотором избытке, что обусловлено потенциально вероятностной вариативностью условий развития жизни в последующем времени. В эволюционном процессе от одной формы существования к другой — опыт все усложняется, как усложняются и системы кодов передачи этого опыта. Если культура — нить изменяющегося опыта Человека (помним, что с избытком, обеспечивающим поле вероятностей, в котором реализуется некоторая свобода выбора), то педагогика — специальный “функциональный орган” культуры, орган, связывающий нить культуры с каждой индивидуальностью или индивидуумом.

Итак, целью педагогики является “подключение” к “пуповине” культуры, а музыкальной педагогики — к музыкальной культуре. Культура в образовании — “возделывание” личности обучающихся. По видимому, как нельзя вылечить человека, можно только помочь ему исцелиться, так нельзя и “выучить” человека, можно лишь помочь ему “выучиться”, прикрепиться к плодотворной и благотворной нити культуры. Значит, наше педагогическое предназначение — помогать вращаться в культуру в диапазоне от полного усвоения и воспроизведения (без приращения элементов культуры), до существенного влияния на русло развития культуры, вплоть до крутого поворота в ее течении (использования вероятных миров), как, например, произошло с гением Пушкина.

Органичность “подключения” к культуре обеспечивается своеобразным дублированием опыта человечества в свернутом состоянии в природе каждого отдельного человека. Этот латентный багаж раскрывается навстречу культурному “воздействию” — “возделыванию” личности. Такое “встречное движение” двух информационных лучей подчинено принципу голографического распределения информации в сознании человека и Вселенной. В этом реализуется также принцип целостности в холистическом понимании природы мира и человека.

Значит, задача заключается в том, чтобы в органическом резонансе человека и культуры родилась внутренняя культура личности. А. Швейцер пророчески прав в том, что культура рождается в те редкие минуты, когда человек задумывается о своем предназначении. Попробуем предложить метод “задуматься”.

В науке существует такое понятие как метасистемный переход. Имеется ввиду переход на вышестоящий уровень обобщения, где отдельные целостные сущности становятся элементами более крупной системы. Этот “переход”, совершаемый интеллектом, способствует новому видению, разотождествлению со стереотипами восприятия какой-либо ситуации и, возможно, креативному прорыву в понимании скрытого смысла происходящего. Именно такой скачок в самопознании музыкантов (и не только) я предлагаю совершить при помощи инструментария, выработанного психологической антропологией XX в. и “настроенного” на понимание нашей музыкально-педагогической ситуации.

Итак, об инструментарии. В изучении взаимодействий личности и культуры (а музыкальное образование является “фронтом” такого взаимодействия) учеными-антропологами были предложены различные схемы и подходы.

Так, Рут Бенедикт стремилась описать культуру как личность¹⁶. В результате культуре как целостности и музыкальной культуре нашего общества, в частности, стало возможным гипотетически приписать личностные характеристики, разработанные, например, в психоанализе¹⁷. Если продолжить мысль Р. Бенедикт, то вся музыкальная реальность нашей современной социокультурной общности, то есть российской действительности, является целостным квазипсихическим субъектом, обладающим сознанием, включающим все его уровни и структуры, подобные индивидуальным. Это музыкальное сознание общества также, как и музыкальное сознание личности, и даже в большем масштабе,

¹⁶ См.: *Benedict R. Patterns of Culture*. Boston and N.Y., 1934.

¹⁷ Такое психоаналитическое понимание культуры и сознания обществ (этносов и отдельных групп) разрабатывалось Г. Стейном.

движимо бессознательными установками и мотивами развития, связано своими доминирующими архетипами и, возможно, обладает имплицитной “моделью потребного будущего” (по выражению Н.А. Бернштейна). В таком макро-сознании, по-видимому, как и в сознании личности, можно, вслед за Р. Ассаджиоли, выделить *субличностные структуры* как эмоционально-смысловые поведенческие комплексы, обслуживающие отдельные “роли” или “функции” в целостной музыкально-культурной действительности¹⁸. Среди этих “субличностей” выделяется центральная, нормативная или “модальная личность” (по терминологии К. Дюбуа) — неосознаваемая Доминанта всей этой смысловой организации музыкального сознания общества или отдельных общественных групп (субкультур). “Модальная личность” музыкального сознания общества — это феномен, обладающий функцией неодолимо влиять на сознание индивидов, составляющих это общество. Этот коллективный психологический феномен является реальным бессознательным ориентиром, моделью проектируемого данной культурой и востребованного в будущем обществом типа личности. “Модальная личность” определенной культурной общности, например, музыкально-стилевого направления и идентифицирующихся с ним людей, транслирует комплекс психологических черт для присвоения индивидуальным сознанием человека. “Модальная личность” одного ярко выраженного в музыкальной культуре направления вступает в неосознаваемую конкуренцию с “модальной личностью” другого культурного субобразования. Таким образом, в бессознательном поле культуры, наполняющем музыкальное сознание всего современного общества, вступают во взаимодействие и конкуренцию (что чаще) не сами по себе стили и музыкальные формы и языки, не их эстетическая сторона, качественность или проработанность, а психологические комплексы черт, ведущие борьбу за облик человека ближайшего будущего. Поэтому, когда ценности и музыкальные вкусы одной группы вызывают недоумение у другой, такие эстетические противоречия составляют лишь поверхностный слой более глубоких антропологических процессов, где происходит поиск и отбор перспективной модели сочетания психических свойств и поведенческих проявлений личности.

А что же индивид? А индивид, по Р. Бенедикт, представляет собой предельное средоточие культуры — “микрокосм культуры”. Таким образом, индивидуальное сознание оказывается распятым между архети-

¹⁸ Такими “субличностями” как в индивидуальном сознании, так и сознании нашего общества могут являться “творец” и “критик”, “хранитель традиций” и “провокаатор, разрушитель традиций”, “скептик”, “игрок” и т.д.

лами “коллективного бессознательного” как врожденными универсальными психическими программами существования и “модальной личностью”, порождаемой целой культурой или отчетливо выделяющимися ее частями, субпотоками культуры, обладающими сильными тенденциями к автономии, укрепляющими групповое (“племенное”) сознание ее представителей. В этой “вилке” между врожденными архетипами развития души и порождаемой обществом моделью “нужного человека” и происходит становление индивидуальности¹⁹.

Развернем полученную модель музыкального сознания нашего времени и общества, как характеристику актуальной картины музыкальной реальности. Антропологи предложили такие методы изучения обликов и типов культуры как анализ артефактов (М. Коул) и типов поведения (А. Мерриам), которые автор статьи интерпретировала и применила для целей своих исследований.

Под артефактами понимаются материальные и идеальные “продукты” культурной деятельности, в нашем исследовании, музыкальной деятельности. Ими являются как музыкальные инструменты, типы сохранения музыкального опыта и информации, так и образовательные структуры, методики обучения и проч. Вплоть до публичного имиджа и средств его порождения.

Типы поведения при организации “звучания культуры” включают, по А. Мерриаму, 4 типа: физическое поведение, социальное, вербальное и обучающее, анализ которых в рамках определенной музыкально-культурной направленности также позволяет осознать облик транслируемой “в сердце каждого индивида” самую музыку и ее апологетами “модальной личности”.

Прежде чем представить предварительные результаты предпринятого с помощью данного инструментария музыкально-антропологического анализа подчеркнем, что “модальная личность” — это бессознательный образец будущего, к которому культура ведет каждое индивидуальное сознание. Правда, отношение личности к этому феномену в каждом случае глубоко индивидуализировано и связано с целым комплексом индивидуально-типологических черт, в том числе с ведущим архетипом, определяющим активное или пассивное отношение к предлагаемой “нормативной реальности”.

¹⁹ Суть этого утверждения, конечно, напоминает одну из концепций З. Фрейда, а именно о конфликтности личности и культуры как источнике ее развития. Меньше внимания весь прошлый век было уделено обратному влиянию этого конфликтного взаимодействия, на культуру и общество. Впрочем, есть исключения (среди ученых), хотя эти труды не относятся впрямую к области психологии, педагогики и даже культурной антропологии: я имею в виду концепцию Л.Н. Гумилева о пассионарных личностях в истории.

Итак, сложное и мозаичное музыкальное сознание нашего общества сегодня, с многообразием форм и стилей, обращением к одним традициям и отказу от других, можно было бы сравнить с кипящей ретортой, где все смешалось, артефакты перепутались и такое состояние можно было бы оценить как “бессознательная взвесь” с потерей ориентиров развития и бесконечным количеством степеней свободы (что вызывает реакцию ступора перед хаосом). И все же есть тенденции, которые как в капле воды отразились в современной российской музыкально-педагогической ситуации. Примером может служить актуальное положение вещей и нынешняя структура музыкально-образовательных услуг (как артефактов актуального музыкального сознания общества) на музыкальном факультете одного из вузов России.

Глазами музыкально-психологической антропологии: здесь отразилась ситуация музыкальной культуры и сознания с отчетливо выделяющимися двумя субличностью образованиями: одно — субличность носителя традиции музыкального образования на факультете, другое — субличность “инородца”, выходца из нетрадиционной для факультетского музыкального образования культурной среды (группы, “племени”)²⁰. Поскольку, методология психологической антропологии позволяет в изучении индивидуального музыкального сознания, его артефактов и типов поведенческих паттернов видеть “средоточие” культуры (в данном случае, двух субкультурных образований), мы можем, обратившись к индивидуальным проявлениям, увидеть за ними бессознательно транслируемые “модальные личности” и в такой антропологической аранжировке осмыслить культурную ситуацию, актуальное состояние сознания и свое отношение к “поток истории”, омывающему каждого из ее участников.

Анализ артефактов (мы выпускаем подробное описание элементов и фактов наблюдения, предлагая сразу результат) с позиции их развитости, многообразия форм и востребованности показывает: что по количеству этих “единиц” эстрадно-джазовое направление МО (музыкального образования) находится примерно на том же уровне, что и академическое направление МО, но если последнее обладает этим “набором проявлений” уже после своего *акме* (т.е. теряя количественные позиции), то первое из названных направлений находится “на подъеме” к *акме*, демонстрируя тенденции наращивания как материальных, так и идеальных артефактов. Качественный анализ показывает отставание в глубине разработки “идеальной составляющей”, т.е. смысловом наполнении арте-

²⁰ Данная ситуация почти “архетипическая”, она даже описана в греческой мифологии — в мифе о состязании Аполлона и Марсия.

фактов музыкального сознания эстрадной субкультуры. Но в этом плане происходит “присвоение” и адаптация наработанных ранее пластов идеальных элементов культуры, например, теорий и методик изучения, образовательных моделей, всего “института образовательного процесса и технологий”.

Музыкально-антропологический анализ типов поведения при организации звучания (вслед за идеями А. Мерриама) дает следующую картину (заостренно-типологическую, вне оценок):

Типы направленности и поведенческих характеристик	Академическое	Эстрадно-джазовое
Физическое поведение	нормированное, культурно-отработанное, опосредованное, интровертированное	спонтанное, естественное, демонстративное, экстравертированное
Социальное поведение	нормированное, формализованное, конформное, сохраняющее традиции, “элитное”, консервативное, “этикетно-рамочное”, замкнутое	тяготеющее к нормированности, сопротивляющееся формализации и следованию традиции, демократичное, предприимчивое, инициативное
Языковое поведение ²¹	многовариантное, от каноничности до абсолютной свободы, разрушения норм, эстетически-отстраненное, интеллектуально-игровое	клишированное, жестко-нормированное, замкнутое внутри жанров и стилей, непосредственно-экспрессивное, органическое
Обучающее поведение	методологически и методически проработанное, формализованное	спонтанное, индивидуальное, тяготеющее к формализации

Таким образом, психологический комплекс “модальной личности”, транслируемый и формируемый в академическом направлении МО, может быть описан как интроверт с прочно интроецированными в личности социальными рамками и нормами, с большим диапазоном вербальных и невербальных языковых проявлений, являющихся результатом интеллектуально-эстетической “игры в бисер”, опосредованного условными “языками” способа личностной презентации. Психологический комплекс “модальной личности”, транслируемый в эстрадном направлении МО, представляет собой экстраверта со спонтанным, непосредственно-экспрессивным, демократичным поведением, предприимчивого и

²¹ Автор статьи использует как элемент анализа языковое поведение в целом (т.е. вербальное и невербальное — музыкальный язык), а не только вербальное, как предлагалось в “Антропологии музыки” А. Мерриамом.

инициативного, свободного в самовыражении и стремящегося к закреплению в жестких культурных нормах и формализационных процедурах достижений своих и своей общности²².

Такая картина, конечно, очень упрощает и схематизирует музыкально-психологическую реальность, но редукция (упрощение через сведение феномена к каким-либо наблюдаемым его проявлениям), являясь одним из методов познания сущности явлений, позволяет моделировать и сравнивать между собой очень сложноструктурированные или неопределенные феномены, каким и является музыкальное сознание нашего общества.

И все же проведенный анализ дает пищу к размышлениям. Например, о разных “зонах” для возможности свободного, индивидуализированного проявления личности, о тенденциях к сворачиванию и разворачиванию влияния на общество, о психологических “инвестициях” в культуру того или иного музыкального направления.

“Модальная личность”, транслируемая двумя направлениями музыкальной культуры, конечно, складывается не только из описанных поведенческих манифестаций²³. Ею транслируются, причем неосознаваемо, свои ценности, способы выстраивания отношений и решения жизненных проблем.

Но, такое “музыкально-культурное моделирование” человека ближайшего будущего не абсолютно. Психика индивида обладает врожденным архетипом непредсказуемых творческих прорывов. Конечно, этот архетип становится доминантным не у каждого, необходимо сложное сочетание внешних и внутренних условий, но вероятность появления такого сочетания факторов всегда есть. Тогда, на высшем уровне, появляются Личности, придающее развитию культуры новое, необусловленное движение, а на низшем — вытесненные из ее рядов индивиды.

Литература

1. *Ассаджоли Р.* Психосинтез: теория и практика. М.: “Рефлбук”, 1994.
2. *Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность. М.: “Наука”, 1990.
3. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. Л.: Гидрометеоздат, 1990.
4. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.

²² На психологическом уровне ситуация также почти “мифологическая”, воспроизведенная в классической пьесе А. Чехова.

²³ Не говоря уже о том, что каждое из описанных направлений внутри также очень неоднородно. Но даже противоположные позиции в “открытом пространстве”, например, рок-культуры и эстрады, или джаза сглажены и приближены к “модальной личности”, создаваемой в описанной образовательной ситуации.

5. Лурье С.В. Психологическая антропология: История, современное состояние, перспективы. М.: Академический проект. Альма Матер, 2005.
6. Мерриам А. Антропология музыки // Альманах музыкальной психологии /НОМО MUSICUS/. Ред. сост.: М.С. Старчеус. Моск. гос. конс. им. П.И. Чайковского. М., 1994.
7. Юнг К.-Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991.

С.А. Филатов-Бекман

О СИНТЕЗЕ РАЦИОНАЛЬНОГО И ИРРАЦИОНАЛЬНОГО НАЧАЛ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Соотношение категорий рационального и иррационального, их взаимодополняющая конкуренция — один из фундаментальных вопросов общей теории познания, являющийся актуальным для любой области научной деятельности и в особенности для изучения механизмов музыкального творчества.

Проблема рационального и иррационального — один из аспектов сложной философской проблемы взаимодействия категорий полярности и триадичности. Этот аспект выступает как воплощение концепции противостоящих логосов: логоса дискурсивности и логоса континуальности. Первый логос обозначает вид мышления, опирающийся на фиксированные значения элементов лингвистической конструкции. Вторым логосом представлено интуитивное мышление.

Как указывает А.С. Соколов [12], еще в древности были реализованы следующие подходы к анализу различных категорий: последние рассматривались отдельно (или самостоятельно; школа Аристотеля), в дихотомическом делении (школа Пифагора) и в триадическом взаимодействии (школа Прокла).

К примеру, категории "aisthetikos" (схватываемый чувствами) противостоит категория "noetikos" (познаваемый интеллектом). Триадическая (трехзначная) логика нашла своего последователя в лице крупного мыслителя Средневековья Уильяма Оккама (1281-1350), введшего значения "неопределенно" помимо "истинно" и "ложно".

И. Канту принадлежит формулировка четырех групп триад, состоящих из двух противоположных категорий, а также третьей, которая "возникает всегда из соединения второй и первой категорий того же класса" [3, 178]:

- 1) общее, частное, единичное;

- 2) утвердительное, отрицательное, бесконечное;
- 3) категорическое, гипотетическое, разделительное;
- 4) проблематическое, асерторическое (констатирующее), аподиктическое (достоверное).

О триадичности в гегелевской философии А.С. Соколов пишет: "В послекантовской философии идея триадичности получает дальнейшее развитие. Особое значение придается ей Гегелем, в представлении которого лишь совокупность трех категорий способна дать истину, знание конкретного. Именно Гегелем был введен и сам термин "триада", выражающий трехступенчатость всякого процесса развития... Философия Гегеля раскрывает содержание различных триад (качество—количество—мера, единичное—особенное—всеобщее), но наиболее разработанной оказалась триада "тезис—антитезис—синтез" [12, 13]. В XX столетии целостные системы трехзначной логики развивались Я. Лукасевичем, Д. А. Бочваром и др.

Н. Автономова выделяет следующие этапы в истории соотношения категорий рационального и иррационального:

- 1) XVII—XIX столетия — классический рационализм;
- 2) рубеж XIX—XX столетий и первая половина XX века — независимость позиции иррационального;
- 3) вторая половина XX века — процесс рационализации иррационального [2].

Нетрудно заметить, что указанные этапы соответствуют гегелевской триаде "тезис — антитезис — синтез", где тезису можно поставить в соответствие классический рационализм, антитезису — независимость иррационального, а синтезу — процесс рационализации. Таким образом, историческая эволюция полярности (рациональное — иррациональное) приводит к триадичности: полярность выступает в трех различных состояниях. Отсюда следует, что категории, эволюционируя во времени через взаимодействие, приобретают возможность нового выражения.

Перейдем к анализу эйдетической триады, построенной великим русским мыслителем А.Ф. Лосевым. Автор определяет эйдос как сущность, смысл вещи, явление предмета; логос — как метод создания данного смысла; меон представлен как "алогическая материя" [5, 32-33; 6, 120, 126, 140].

Очевидно, что каждая из трех категорий полностью отвечает понятиям рационального и иррационального: логос имеет рациональную природу, в меоне воплощается иррациональное начало, эйдос же синтезирует их в себе.

Дальнейшая разработка категорий логоса, эйдоса и меона привела философа к следующей формулировке: “Они связаны между собой как диалектическая триада, в которой постоянная величина, являясь тезисом, полагает собою... неподвижное бытие (логос — С. Ф.-Б.), переменная, являясь антитезисом, дает... подвижное инобытие (меон — С. Ф.-Б.), и, наконец, непрерывная величина (эйдос — С. Ф.-Б.), являясь синтезом бытия и инобытия, утверждает общую определенную единичность... как синтез постоянного и переменного (т. е. эйдос — С. Ф.-Б.)” [7, 561].

Кратко рассмотренная нами триада А.Ф. Лосева дает возможность формулировки последовательности категорий, отражающих постепенный переход от иррационального представления к рациональному знанию. Эти категории должны удовлетворять двум требованиям. С одной стороны, они должны обладать свойствами логоса, ибо переход к рациональному может быть осуществлен только на основе некоторой методической базы. С другой стороны, они должны обладать свойствами меона, ибо начало перехода лежит именно в области иррационального. Перечисленными взаимоисключающими свойствами, образующим диалектическое единство, обладает логический слой эйдоса, или логос эйдоса.

Подобная последовательность, отражающая логический путь от рациональности к иррациональности, детально разработана А.Ф. Лосевым в книге “Хаос и структура” [7]. Им обоснованы следующие логические категории: **логический первопринцип, понятие, определение, суждение, умозаключение, выражение.** Данные категории раскрываются А.Ф. Лосевым следующим образом: первопринцип есть “первополагание, не различенное полагание” [7, 66], понятие “есть некоторая относительно устойчивая цельность со своим собственным внутренним принципом и со своей собственной внешней структурой” [7, 661]. Определение представлено следующим образом: “Аксиома... и есть именно определение” [7, 412]; суждение “...есть положенное понятие. Положить, или утвердить, — это значит обвести границей...” [там же]. Умозаключение представлено как “формальное объединение двух или ряда суждений” [7, 415], выражение “предполагает категорию внешнего, категорию внутреннего и категорию отождествления того и другого, что, собственно говоря, и есть само выражение” [7, 418].

Сама система, состоящая из названных шести (а может быть, и из большего числа) уровней, по природе своей не только иерархична: сам переход от одной категории к другой совершается чрезвычайно плавно, незаметно, имеет, скорее всего, достаточно извилистый путь. В музы-

кальном искусстве явления и категории невозможно разделить плотной стеной — они как бы непредсказуемо “переливаются” друг в друга, синтезируются, разделяясь и вновь соединяясь. Таким же путем, совмещающим в себе как прямое логическое движение от иррационального начала к рационализму, так и алогическое следование за взаимодействием различных аспектов пути, пойдем в нашем исследовании и мы.

Как можно было бы применить данную последовательность категорий в теории музыки? Об этом размышляли многие ученые. Как пишет А.С. Соколов, “Вопрос о проникновении философских понятий и категорий в аппарат конкретных наук невероятно сложен. Попытки начисто отрицать закономерность и целесообразность этой тенденции сегодня уже не убеждают. Мышление ученого с неизбежностью выходит на уровень философских категорий в процессе систематизации данных, почерпнутых из эмпирического опыта” [12, 7].

В.Ю. Григорьев, опираясь на учение Р. Штайнера и Р. Юнга, рассматривает в качестве первопринципа категорию символа, архетипа и выделяет “число, которое соединяет внешний и внутренний мир” [3, 4].

Что следует понимать под символом? В.Ю. Григорьев приводит мысль Шеллинга о символе как о способе изображения: “Символ — синтез, третье измерение, абсолютная форма, где возникает нераздельность общего и особенного в особенном” [3, 8].

Что следует понимать под архетипом? К. Юнг сформулировал понятие “коллективного бессознательного” как область некоторых символов, или архетипических образований, одинаковых для любого представителя человеческой расы. Им было найдено около 600 подобных символов. Эти символы проецируются из области “коллективного бессознательного”, обретая форму архетипических образов [3]. Очень убедительна мысль А.Ф. Лосева, которая подтверждает приводимые заключения: он считает, что даже неясное, смутное, т.е. иррациональное ощущение логических основ того или иного предмета значительно более ценно, чем формулы, т.е. рациональная основа явления [7].

В современной музыковедческой литературе постоянно обсуждаются вопросы как о соотношении рационального и иррационального начал в музыке, так и собственно природа столь неуловимой категории иррационального. Иногда такие мысли выражаются достаточно поэтично, и возникает то самое смутное ощущение пусть и не до конца понятного, но отчетливо присутствующего “нечто”: “...само искусство, особенно, может быть, музыкальное, “насквозь” иррационально... Музыкальное искусство подобно стихии полноводной реки или стихии океана. Ни сами эти стихии, ограничивающие их, не способны сдержать бушующие

в них силы. Нас всегда радуют красоты природы, но пугают возможные бури, катаклизмы”, — читаем в книге Ю.Н. Ратса [9, 33-34].

Столь же красочное описание категории понятия встречаем у Штокгаузена, композитора, который придавал интуитивно-иррациональному началу в музыке колоссальное значение: “Интуитивное в точном смысле, как я его... употреблял, понимали и понимаю, — внечеловеческая область которая воздействует на нас благодаря колебаниям, которые нас постоянно бомбардируют”. Эта цитата приведена А.С. Соколовым в его книге как пример глубокого осознания крупным современным музыкантом философской категории понятия, которая по природе своей интуитивна [12, 147].

Проблемы иррационального, интуитивного так или иначе интересуют музыкантов разных профилей. Это — музыковеды, композиторы, исполнители. Каждый из них встречался в своей жизни и творчестве с понятием “инсайд”, озарение. Уход от реальности, от “здесь и сейчас” с их обычными, обыденными координатами и размерностями влечет людей творческой природы — актеров, режиссеров, композиторов, исполнителей — к иным областям, с иными закономерностями художественного пространства и времени (см. об этом [10, 22]).

Этим необычным (а по существу — постоянно действующим) закономерностям художественного мира посвящены многие страницы исследований. Одним из аспектов является таинство создания художественного произведения. Можно привести немало свидетельств того, что музыка, выходящая из-под пера композитора (в обобщенно-условном смысле, ибо в наши дни многие создают музыкальные произведения перед экраном персонального компьютера), не сочиняется, но записывается. Последнее понимается как трансляция: известно, что об этом загадочном явлении говорили Вагнер, Бетховен, Чайковский, Стравинский, С.А. Губайдулина, А.Г. Шнитке и другие крупнейшие музыканты.

В докторской диссертации Е.В. Вязковой этот вопрос рассматривается следующим образом: “Что за таинственная сила, которая толкает человека на трудный подвиг, заставляя его создать то, что затем начинает собственную жизнь? Об этой силе пишут и говорят почти все творцы — композиторы, художники, поэты, ученые. “Музыка пришла сама собой, и я ее записал”, — свидетельствовал Рахманинов о прелюдии *cis-moll*; “У меня есть ощущение, что некоторые идеи мне были как бы подарены — они не от меня”, — говорил Шнитке, и далее: “Сочинение — это идеальность..., которая живет”; В. Кандинский утверждал, что картина является “личностью, которая есть существо”; “Вещь путем меня сама себя пишет”, — слова М. Цветаевой” [2].

Как подчеркивал В.Ю. Григорьев, “...состояние вдохновения — это особое состояние, в котором человек может подключаться к чему-то более глубокому, лежащему как бы вне его поля, вне его сознания” [3, 7].

Как можно было бы связать два, на первый взгляд, столь отдаленных представления — “трансляцию” и философский термин “определенное”? Да и существует ли между ними связь? Для полтверждения подобной связи обратимся к книге Е.Л. Фейнберга “Две культуры”. Вначале приведем определение дискурсии, которое понадобится нам в дальнейшем: “Понятие дискурсивного шире понятия формально-логического. Оно относится к любому типу рассудочных, понятийных умозаключений, в частности и таких, когда в цепь этих умозаключений включаются новые внелогические утверждения, положения, которые вследствие их общепризнанности, например в результате подтверждения практикой, приобретают характер аксиом. Особенно это относится к сфере гуманитарных наук” [13, 53].

Следуя В.Ф. Асмусу, можно определить внелогическое утверждение или интуицию как “Прямое усмотрение истины, то есть усмотрение объективной связи вещей, не опирающееся на доказательство” [1, 3]. Имеется глубокая связь этого утверждения с другим: “интуиция есть способность постижения истины путем прямого усмотрения без обоснования с помощью доказательств” [11].

Категория интуитивного обсуждалась нами в связи с категорией понятия. Однако мы вновь возвращаемся к данной категории, ибо, пользуясь понятием дискурсивного, сделаем следующий шаг.

Он состоит в том, что, пользуясь терминологией Е.Л. Фейнберга, мы дифференцируем интуицию на “интуицию-догадку” (интуицию-предвосхищение, “эвристическую интуицию”) и на “интуицию-суждение”. Напомним, что понимание интуиции в философии вообще не предусматривает обязательного доказательства [4].

Говоря об интуиции-догадке, Е.Л. Фейнберг считает ее аксиомой или постулатом. Интуиция-суждение, напротив, опирается, с его точки зрения, на достаточность проверки практикой: “Мы пользуемся этим суждением во всех случаях, когда прибегаем к критерию практики” — пишет ученый [13, 80-81].

Итак, мы получаем следующую цепочку: интуиция — суждение — аксиома. Однако, обращаясь к лосевскому пониманию определения, заключаем, что определение и аксиома идентичны. Отсюда следует идентичность категорий “трансляции” и определения.

Что такое философская категория суждения и как она проявляет себя в сфере музыки? Пожалуй, это — один из генеральных вопросов в теории творческого процесса, ибо суждение о чем-либо можно считать интерпретацией, т.е. той категорией, которая лежит в основе как исполнительского, так и композиторского творчества.

“Композитор является первичным интерпретатором того внутреннего гигантского богатства, которое находится внутри нас и к которому мы как бы подключаемся” — пишет В.Ю. Григорьев [3, 7]. Здесь явно проступает взаимозависимость и взаимообусловленность явлений “трансляции” и “интерпретации”, причем второе явление следует из первого, являясь его производной. Обращаясь к лосевскому представлению суждения, заключаем, что интерпретация есть трансляция, на обведенная границей, т.е. определенная. Этим, как нам кажется, подтверждается идентичность категорий “интерпретации” и суждения.

Важнейшей категорией творческого процесса можно считать такой аспект, как “поле замысла”, которое зарождается в виде “инсайда”, ядра будущего произведения, и далее разворачивается в целостную художественную систему. Об этом увлекательно пишет В.Ю. Григорьев, понимая под “полем замысла” “поле музыкальных смыслов”, служащих базовым материалом для создания некоторого музыкального произведения [3, 9].

Эта мысль чрезвычайно интересна: поле является в некотором смысле интернациональным понятием, так или иначе используемым в различных областях знаний. Так, например, в математике можно было бы говорить о постановке в соответствие полю понятия множества; в физике поле является одним из фундаментальных понятий, на основе которых описываются различные виды взаимодействия.

Что объединяет “поле музыкальных смыслов” и “поля” из области точных наук? Оказывается, у этих примеров есть одна и чрезвычайно важная общая черта: большое (в общем случае — бесконечно большое) число степеней свободы.

Поясним наше утверждение. В физике поле определяется как “особая форма материи, связывающая частицы вещества в единые системы и передающая с конечной скоростью действия одних частиц на другие” [14, 23]. В случае даже небольшого количества частиц вещества (например, сильно разреженная среда) каждая из частиц обладает индивидуальными характеристиками движения; это тем более справедливо для уплотненных сред. Количество “ведущих себя” частиц и будет означать количество степеней свободы.

Заметим, что приведенное нами определение сформулировано прежде всего для, так сказать, “неодушевленной” (физической) материи. Однако термин “единая система”, присутствующий в формулировке, выходит далеко за границы физики и является прежде всего кибернетическим. Как известно, кибернетическая система понимается как “объединенная информационным процессом совокупность подсистем и элементов живой и неживой природы, действия которых служат достижению некоторой цели (система обладает целенаправленным действием), притом оптимальным образом” [8, 3].

Отсюда следует, что “поле замысла” представляет собой не что иное как кибернетическую систему, ибо это поле порождается и объединяется творческим информационным процессом, а подсистемы и элементы суть композиционные наброски, о которых говорил В.Ю. Григорьев. Однако композиционные наброски могут пониматься как различные интерпретации идеи композитора — и в данном случае они будут выступать как суждения. Вспоминая лосевское определение умозаключения как “формального объединения двух или ряда суждений” [7, 415], заключаем, что категория “поля замысла” тождественна категории умозаключения.

Поле замысла композитора прекрасно выразил С.В. Рахманинов в своем последнем интервью, сказав, что “композитор... может написать первую ноту только после того, как произведение полностью сложилось в его уме; когда он воспроизводит это произведение, он воспроизводит не только это произведение, но и все поле, в котором это произведение возникло” [3, 9]. Мы видим, что поле замысла понималось Рахманиновым именно как объединение ряда суждений — эстетических, музыкальных, психологических интерпретаций.

При трактовке музыкального произведения исполнитель также формирует собственное поле, которое можно было бы назвать “полем интерпретации”. Оно отличается от поля замысла тем, что “разворачивает”, дешифрует те информационные коды, которые были заложены композитором в произведение в период его созидания. Очевидно, что поле интерпретации предполагает множественность исполнительских трактовок.

Таким образом, последовательное применение эйдетической триады А.Ф. Лосева к теории музыки позволяет подойти к глубокому вопросу о синтезе рационального и иррационального в музыкальном искусстве. Подобный подход основан на представлении музыкального произведения в качестве сложной и постоянно эволюционирующей кибернетической системы.

Литература

1. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. М., 1965.
2. Вязкова Е.В. Процессы музыкального творчества: сравнительный текстологический анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора искусствоведения. М., 1998.
3. Григорьев В.Ю. Эзотерические вопросы музыкального исполнительства // Сакральное, иррациональное и мифологическое: Сборник материалов конференции. М.: АСМ, 2005, с. 3-20.
4. Леонтьев А. Мышление. Философская энциклопедия, "Советская энциклопедия". Т. 3. М., 1964, с. 514-519.
5. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. М., 1927. Издание автора, 256 с.
6. Лосев А.Ф. Философия имени. М., 1927. Издание автора, 256 с.
7. Лосев А.Ф. Хаос и структура / Сост. А.А. Тахо-Годи и В.П. Троицкого, общ. ред. А.А. Тахо-Годи и В.П. Троицкого — М.: Мысль, 1997. 831 с.
8. Основы кибернетики. Теория кибернетических систем. Под ред. К.А. Пупкова. Уч. пос. для вузов. М.: "Высшая школа", 1976, 408 с.
9. Рагс Ю.Н. Рациональный и иррациональный подходы в изучении музыки. Сакральное, иррациональное и мифологическое: Сборник материалов конференции. М.: АСМ, 2005, с. 31-36.
10. Скребкова-Филатова М.С. Несколько мыслей об эзотерической природе музыкального искусства // Сакральное, иррациональное и мифологическое: Сборник материалов конференции. М.: АСМ, 2005, с. 21-26.
11. Сноу Ч.П. Две культуры. Л., 1973.
12. Соколов А.С. Музыкальная композиция XX века: Диалектика творчества. М.: Музыка, 1992. 230 с.
13. Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. Фрязино: "Век 2", 2004. 288 с.
14. Яворский Б.М., Детлаф А.А. Справочник по физике. М.: Наука, 1980, 512 с.

В.П. Троицкий

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЯ ИЛИ КОНСИСТЕНТНОЕ ЗНАНИЕ — ЧЕМУ УЧИТЬ?

Появлению особого интереса к заявленной теме автор этих заметок обязан недавней дискуссии на традиционных "Днях петербургской философии" (ноябрь 2004 г.), происходившей с проф. Б.И. Липским в Санкт-Петербургском университете. Речь зашла о статусе философского знания и перспективах его развития, включая при этом и практическую сторону вопроса. Б.И. Липский весьма убедительно описал два принципиально различных вида философского знания. Причем, по его утверждению, первому виду (основоположениям, т.е. подписному, отмечен-

ному определенным именем — тому, что собственно впервые выявила философия Платона, философия Хайдеггера и т.п.) нельзя научить, второй же вид знания (то общее consistente знание, что отделено и освобождено от индивидуальной формы и стиля философствования) только и передается в образовательном процессе. Но если в наличии самой фундаментальной оппозиции, пожалуй, сомневаться не приходится²⁴, то общий тезис о несообщимости основоположений требует, как представляется, существенной корректировки. Некоторые наши возражения Б.И. Липскому были сформулированы уже в ходе упомянутой дискуссии²⁵, излагаемые ниже размышления конкретизируют и развивают затронутое.

Конечно, не только в философии сложилась подобная оппозиция (для философов она только более очевидна и даже, кажется, уже привычна) и столь же явственен перекосяк в предпочтениях. Повсеместно учат дискурсивному, логическому, consistenteному, "срединному", выводному, генетически заданному знанию. Первую же составляющую, наиболее творческую и самую трудную, образуют именно основоположения знаний, те самые посылки, которые задают тот или иной тип знания, а сами фиксируются как данность. Основоположения в силу своего статуса неконсистентны, ни на что другое не сводимы и не выводимы. И такого рода знание, действительно, находится в забвении или на обочине магистрального пути образования.

Здесь будет уместно, совершая небольшое отвлечение от основного сюжета, отметить высокий смысловой потенциал терминологического разделения (consistentное и не-), которое во многом схватывает суть дела. Как известно из истории математики, представление об уникальных "неконсистентных множествах" ввел создатель теории множеств Георг Кантор. Он определял их как "множественности, не составляющие единства" или "единой вещи"²⁶. Представление это возникло в связи с трудными парадоксами, обнаруженными в основаниях математики, когда последняя базировалась на представлении об "обычных", т.е. consistentных множествах (это, напротив, "множественности, составляющие

²⁴ Любопытна реакция программы текстового редактора моего компьютера на ключевые слова заглавия: вполне понятный, казалось бы, термин "основоположения" он поставил под сомнение, подчеркнув красной чертой, тогда как весьма специфическое прилагательное "consistentный" ему явно подошло. Налицо точная акцентировка реального (типичного, массового) предпочтения.

²⁵ См.: Аннотированный отчет о работе круглого стола "Перспективы и ресурсы философии (прогнозы, оценки, перспективы) // *Credo new*. Теоретический журнал. СПб., № 4 (40), 2004. С. 176.

²⁶ Кантор Георг. Труды по теории множеств. М., 1985. С. 364—365.

единство”). Возможно, принципиальное разделение множеств (объектов мысли) на два типа имеет тесную связь с известной двухполюсностью, функциональной асимметрией человеческого мозга и, следовательно, укоренено в недрах нашего естества.

Попробуем показать рядом примеров, что на самом деле сфера основоположений — далеко не заброшенная и все-таки доступная для изучения отрасль знания. Вместе с примерами мы попытаемся охарактеризовать и ту специфическую качественность, которую они, эти основоположения несут с собой.

Первая форма (или попытка рассмотрения) основоположений, самая известная, издавна закрепились в аксиоматическом методе. Сочетание аксиоматики и выводного знания в математике хорошо известно и весьма широко освещено в многообразной научно-популярной литературе. Известны вполне успешные попытки организации знания по аксиоматическому типу и в физике. Таковы, в частности, недавние российские проекты переформулирования физических теорий у Ю.И. Кулакова (теория физических структур) и Ю.С. Владимирова (бинарная геометрофизика). Из современных зарубежных разработок прежде всего следует здесь назвать “рациональную механику” К. Трусделла и “рациональную термодинамику” Б. Коулмена. Впрочем, нельзя утверждать, что естественная тяга к аксиоматике присуща только точным или естественным наукам. Есть определенная традиция и в гуманитарном знании, скажем, начиная с положительного примера Спинозы. Из недавних результатов в данной области можно указать на содержательную аксиоматику знака и символа в разработке А.Ф. Лосевым²⁷. Еще пример из творчества этого же философа мы находим в ранней работе “Музыка как предмет логики” (1927), где описывается аксиоматика “чистого музыкального бытия”. Любопытно, что у Лосева для указания элементов аксиоматики используется как раз термин “основоположения”, в свой черед возводимый автором к закону “достаточного основания” по Шопенгауэру.

Впрочем, и учение Шопенгауэра и ему предшествующие построения Лейбница составляют существенно позднюю стадию истории аксиоматики. Названный тип основоположений уже со времен Евклида и Аристотеля осознается и активно эксплуатируется по меньшей мере в двух аспектах — как *постулаты* (предположения условного характера, некие ситуативные требования) и собственно *аксиомы* (общие предположения, имеющие безусловный характер)²⁸.

²⁷ Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.

²⁸ Подробнее см., например: Родин А.В. Математика Евклида в свете философии Платона и Аристотеля. М., 2003.

Иную форму (попытку рассмотрения) основоположений можно усмотреть в традиции различения познавательных установок или эвристик. Спорадически и с явными признаками односторонности они на протяжении истории мысли так или иначе обретали вполне выраженную форму: вспомним хотя бы “бритву Оккама”, спор номиналистов и реалистов или ньютонову максиму “гипотез не измышляю”. Систематическое же и целенаправленное рассмотрение познавательных эвристик начато сравнительно недавно в некоторых отечественных работах наукологического характера, в частности у С.Ю. Маслова (первоначально — в переписке с А.А. Любичевым) и в особенности у Ю.А. Шрейдера. В максимально простом виде указанные эвристики формулируются как парные сопоставления в форме повелительного наклонения. Вот некоторые из них: исследовать целое нужно путем сведения его к элементарным частям, которые определяют свойства целого — напротив, нужно изучать специфику целостного объекта, а в его частях искать проявления целого (противопоставление редукционизма и системного подхода); ищи статистически хорошо воспроизводимые в эксперименте явления — напротив, ищи редкие и редчайшие явления (опора на закономерность или на отклонение от нее); описывать, не объясняя — напротив, важнее объяснять, чем просто описывать (Бэконовский эмпирический принцип в науке *versus* необходимость понимания и вживания в изучаемое явление); рассматривать всё в историческом развитии — напротив, отвлекаться от исторических случайностей и рассматривать явления в рамках логических связей, и т.д.²⁹ Как показывают многочисленные свидетельства из истории мысли, уже сам явный или неявный выбор, само предпочтение той или иной эвристики существенно предопределяет ход научного исследования. Потому исследователю важно помнить и знать, что в принципе существует *дополнительность* познавательных эвристик и плодотворной может оказаться как раз менее привычная либо менее тривиальная установка. Заметим попутно, что применительно к проблемам системологии и системотехники данная позиция развивалась в одной из работ автора этих строк³⁰ вплоть до формулировок инструктивно-методологического характера.

Здесь, во втором случае, мы сталкиваемся с основоположениями как формой знания о способах *получения знания*, которые почти всегда так или иначе выливаются в стратегию практического поведения.

²⁹ Шрейдер Ю.А. Сложные системы и космологические принципы // Системные исследования. Ежегодник 1975. М., 1976. С. 152—158.

³⁰ Троцкий В.П. Диалог со сложными техническими системами. Тверь, 1996. С. 51—56, 76—79.

Третья возможная форма основоположений проявляется в широком *типологическом подходе* к культуре. Он выступает как существенное развитие или выделение одной стороны в определенной парной эвристике из числа тех, что упомянуты выше: при культурно-типологическом подходе заметно уменьшается значимость представлений об эволюции, развитии и прогрессе, а логический тип становится важнее исторической (временной и временной) характеристики. За образцами и примерами применения культурно-типологической парадигмы мы можем отослать читателя к “Закату Европы” О. Шпенглера и “Негативной диалектике” Т.В. Адорно, а на отечественном материале — к известной работе Н.Я. Данилевского “Россия и Европа” и многообразным типологиям культур в трудах А.Ф. Лосева³¹. Наряду с несомненной научной значимостью, признание важного статуса культурно-типологических основоположений имеет еще и явственный *этический* аспект. На первый план выступает принцип корректности или *сочувствия*, как он в свое время формулировался С.В. Мейеном: нужно не только стремиться к возможно более полному и точному выражению отстаиваемой позиции (выражению родственного типа мысли), но и быть готовым “почувствовать” ситуацию со стороны оппонента, который, возможно, принадлежит к другой школе (типу мысли) и тем самым “прав по-своему”. Принципиальная несводимость культурных типов требует своеобразной компенсации посредством диалогично организованной коммуникации³². О том же диалоге “разумов” и “логик”, их полифонии как необходимом качестве современного образа жизни и мысли много важно сформулировано также в работах В.С. Библера и других исследователей, примыкающих к его школе “диалога культур”³³.

Существенным для понимания специфики основоположений нам представляется и то фундаментальное различие, что в последнее время стало осознаваться в области информатики: наряду с получением собственно *информации* необходимо заботиться еще о *фасцинации* (термин Ю.В. Кнорозова) и помнить об *эпистемации* (наш термин)³⁴. Фасцинация и эпистемация лежат как бы снизу и сверху относительно информации: фасцинация ответственна за априорную настройку в данном информационном акте и предшествует получению информации в

³¹ Сказанное целиком относится к “Истории античной эстетики” и ряду ранних работ А.Ф. Лосева, в том числе следует назвать “Очерки античного символизма и мифологии” и “Дополнения к “Диалектике мифа””.

³² Мейен С.В. Принцип сочувствия // Пути в неизвестное. Вып. 13. М., 1977.

³³ Библер В.С. Культура, нравственность, современность. М., 1991.

³⁴ Троицкий В.П. Текст, информация, “эпистемация” // Научно-техническая информация. Сер. 2. Информационные процессы и системы. 1981. № 2. С. 1—5.

аспекте *цели*, а эпистемация призвана очертить предел всех информационных актов данного типа и тем самым заключает информационный процесс в аспекте *ценности*. Именно здесь, на уровне фасцинации и эпистемации, прежде всего и проявляются культурные нормы, идеалы и ценности, не входящие в “чистое знание”, построенное на “чистой информации”. Иными словами, основоположения знаний прежде всего ответственны за организацию фасцинации и эпистемации в информационном процессе.

Наконец, в истории мысли известны многочисленные образцы прямого обращения к *началам* всякого знания, и различного рода метафизические (предшествующие “физическим”) *системы начал* прослеживаются на всем историческом протяжении от Платона и Аристотеля до Вл. Соловьева и Лосева³⁵ включительно. Пока эти системы если и изучаются, то где-нибудь в рамках специальных курсов истории философии, преподносятся они нередко как эдакие культурные казусы либо диковинные порождения индивидуального образа мысли и, конечно же, без всякой увязки с нуждами современной науки, ее теории и практики. А жаль! Ведь такого типа системы способны выступать в качестве логико-философской базы для систем научных. Всегда ли научное знание обосновано? Кажется весьма представительным в этой связи суждение А. Уайтхеда, одного из творцов знаменитых “Principia mathematica”, который не без горечи констатировал на склоне своей жизни: “Требование ясности любой ценой основано на полнейшем предубеждении относительно того, как работает человеческий интеллект. Наши рассуждения цепляются за пустяки в качестве посылок, а затем ткнут из них тонкую паутину выводов”³⁶. Мысль человека может и должна держаться, конечно, за *первые начала*, а не за пустяки...

Разумеется, мы здесь могли дать только набросок для формулировки большой и важной проблемы. Однако уже намеченного должно быть достаточно, чтобы утверждать: да, учить следует и тому и другому, и основоположениям и консистентному знанию. К сожалению, до сих пор педагогика в основном была сосредоточена на второй составляющей, а знание о “началах”, об основоположениях знания если и передавалось от учителя к ученику, то, как правило, только косвенно, на уровне интуиции или же в ненаучной форме апелляции к определенным афоризмам “про жизнь”. Если учить знанию не только как набору фактов и навыков работы с ними, но и как *мировоззрению*, *миросозерцанию*, то невозмож-

³⁵ См.: Троицкий В.П. Философские начала цельного знания у Вл. Соловьева и А.Ф. Лосева // Владимир Соловьев и культура Серебряного века. М., 2005. С. 103—108.

³⁶ Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. М., 1990. С. 467.

но обойтись без обращения к метафизическим, глубинным основаниям знания.

Думается, прогресс педагогики и вместе с нею науки и культуры — в гармоничном сбережении и передаче этих двух половин целого.

С.В. Гальперин

У ИСТОКОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ВВЕДЕНИЯ В ЦЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ

“Школа и общество неотделимы. Общество живет и развивается так, как оно учится. И учится так, как оно хочет жить”. С таких, насыщенных глубоким историческим смыслом утверждений начиналась “Концепция общего среднего образования”, в разработке которой мне довелось принять непосредственное, хотя и весьма скромное участие в конце 80-х гг. Несмотря на то, что получивший в свое время значительный общественный резонанс упоминаемый документ в свете происходивших в последующие годы событий оказался к сегодняшнему дню безнадежно устаревшим, приведенные выводы сохраняют непреходящую социально-экономическую значимость: именно они дают возможность предельно ясно увидеть разрыв между нынешней стратегией в сфере отечественного образования, чей вектор задан взятым напрокат у Запада прагматизмом, и требованиями, предъявляемыми к этой сфере объективно протекающим в России историческим процессом. Между тем существует *альтернатива*, позволяющая ликвидировать зловещий разрыв, и цель предпринимаемой ниже очередной попытки — не только ознакомить с ней общественность, но и указать на возможности ее использования в обозримом будущем.

Где искать целостный образ мира?

Никто, вероятно, не станет оспаривать утверждение, что нынешнее общее образование целиком расположено внутри круга, куда его давным-давно вовлекла авторитарность науки: одна она, по существу, формирует содержание образования, причем, поставляя пищу юному уму, сама же и определяет, и гарантирует ее качество. Но решается ли ею при этом важнейшая задача такого образования: формирование в индивидуальном сознании *целостного* образа мира? Нет, не решается. Безапелляционность данного ответа обусловлена тем, что сама нынешняя наука

лишена такого образа, хотя и не видит ничего драматичного в существующем положении дел и даже полна оптимизма, в чем нетрудно убедиться, обратившись к попавшим не так давно в наши СМИ разъяснениям одного из представителей физического Олимпа Ю. Неемана: “Наука познает материальный мир путем процесса, который я назову далее “наложением заплат”, до полного покрытия области неизвестного. Утверждая, что такое “латание” позволяет простереть полог науки над всем материальным миром, мы и в самом деле прибегаем к некоему независимому предположению. Ведь нанося “латки” знания на отдельные области непознанного, мы в конце концов будем вынуждены заштопать прорехи всего полотна в целом, так что не останется пустых мест”³⁷. Из столь бесхитростного, но, несомненно, искреннего признания следует, что при всех своих общеизвестных блестящих достижениях фундаментальная физика XX-го в. остается в роли незадачливого “купторье”, которому исходный материал и применяемая технология позволяют создать даже при самом высоком мастерстве и изобретательности всего лишь нищенское рубище, нисколько не совместимое с крайне необходимым общественному сознанию целостным мировосприятием.

Впрочем, сам учащийся, следуя по пути, проторенному для него наукой в общем образовании, — от подножья к вершине — остается в полном неведении относительно именно такого положения дел. Да ему и не до этого: едва переступив школьный порог он начинает приобретать опыт предметно расчлененного знания, где каждая учебная дисциплина — носитель собственной истины, требующей безоговорочного признания. А потому, покидая стены школы, он, вместо столь необходимого для полноценного развития личности восприятия умом и сердцем единства мира, вынужден довольствоваться всего лишь совокупностью более или менее усвоенных им понятий и определений, которые при всем их многообразии никак не совмещаются с неисчерпаемостью реальной жизни и потому достаточно скоро выветриваются из его памяти, исключая, разве, те, что вновь восстанавливаются, будучи в какой-то мере связанными с дальнейшей профессиональной деятельностью. Не удивительно, что именно сложившаяся система общего образования в значительной мере способствует формированию *полупросвещенной* массы, достаточно легко поддающейся умственному брожению. Надо добавить к этому, что изначально присущая человеку “здоровая мистика” (интуитивное ощущение превосходящей любые знания *тайны* единства мироздания и неисчерпаемости собственного “Я”), оставаясь невостребованной, стало

³⁷ Неeman Юваль. Грядет ли конец науки? // Промышленные ведомости, 2003. № 11, 12.

быть, не находя единого духовного центра, обращается на случайный объект, будь то плод самого нелепого слуха или явление очередного “пророка”³⁸.

Казалось бы, автор подводит к мысли, что в таких условиях общему образованию остается единственный выход — разомкнуть вышеупомянутый круг и впустить в него церковь, тем более, что историческая роль религии в развитии образования неоспорима. Все, однако, обстоит не так просто. Конечно, сейчас наука как система знаний о природе и обществе напрочь отделена от каких бы то ни было религиозных учений, опираясь исключительно на человеческий разум, тем самым отвергая веру в некое надприродное начало (в христианском вероучении — в Бога-Личность). Но ведь так было не всегда. В самой истории формирования сферы образования в странах христианского мира нетрудно обнаружить главные коллизии сосуществования веры и знания, причем, оставаясь уроками истории, они, естественно, достаточно поучительны.

“В старину учились дети...”

Основы нынешней системы общего образования пришли в послепетровскую Россию из Европы, где существовавшие со времен Реформации жесткие установки Лютера, который предложил сделать обучение “наукам, добрым нравам и религии” всеобщим (его учебным пособием пользовались в начальных школах Германии несколько веков), Ян Амос Коменский еще в XVII-м в. сумел соединить с основаниями мировоззрения своего современника Декарта — господством “мыслящего духа”. В итоге им была разработана классно-урочная форма обучения, осуществлен принцип тотальности (обучение всех, всему и повсеместно), определена целенаправленность к высшей мудрости (“пансофии”)³⁹, — все это полностью соответствует деятельному духу протестантизма, и рациональное знание, приобретаемое человеком, не противопоставляется ни по форме, ни по содержанию его религиозности. Наоборот, само обучение означает следование божественному предначертанию — ведь,

³⁸ Гальперин Семен. От цельного знания — к цельной личности // Культурология. 1996. № 1. С. 45.

³⁹ “Мы хотим научить всех людей пансофии, т.е. сделать так, чтобы они умели (I) понимать строение вещей, помыслов и речей; (II) понимать цели, средства и способы осуществления всех действий (своих и чужих); (III) отличать в сложных и запутанных действиях, равно как и в помыслах, и в речах, существенное от случайного, безразличное от вредного и тем самым распознавать всякие искажения мыслей, слов и поступков, чужих и своих, чтобы всегда и везде возвращаться на правильный путь. Если бы всему этому научились все и всесторонне, все стали бы мудрыми, а мир исполнился бы порядком, света и покоя” (Ян Амос Коменский // Сб. Педагогическое наследие: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. М., 1988. С. 108).

по Лютеру, Бог ставит перед человеком задачу осуществить свое земное призвание — Beruf (по-немецки, это же и “профессия”, “специальность”). Так что в своем стремлении к знаниям, необходимым для будущего выполнения своего общественного долга, человек остается верен Богу. Приобретенное им рациональное знание, будучи отделенным от веры во всеблагого Творца, нисколько не мешает ему осознанно следовать Св. Писанию и даже свободно толковать его. Сами естественные науки открывают разуму мир в *понятиях*, а философия, к тому же, убеждает, что и Бог прекрасно в них воспринимается умом, так что просвещенный человек вполне резонно целиком доверяет всеобщему “ratio”. Его мир — мастерская, в которой надо трудиться и поддерживать порядок, включающий, конечно же, соблюдение норм *протестантской этики*, прежде всего, любви к ближнему. Только и всего.

Европейская образованность была взята в качестве образца и для России с ее совершенно иными, укорененными в многовековой культуре традициями, и появление в формируемом здесь светском образовании двойственности “*божественное — мирское*” во всей своей драматичности стало неизбежным. Оно вызывалось попытками следовать принятым в Европе “правилам игры”, прекрасно вписывающимся в образ мысли человека целиком *секуляризованной* (“обмирщенной”) культуры. Но в православной России эта двойственность породила все расширяющуюся трещину между образом жизни и образом мысли стремившегося к свету знаний человека, и он, по словам поэта, “свет обретши, ропщет и бунтует”, будучи “безверием палим и иссушен”⁴⁰.

Дело в том, что в столь привычном сегодня для обыденной русской речи соединении понятий “ум” и “сердце” выражены прямые отголоски совершенно чуждого и вообще неизвестного протестантизму аскетического предания Восточной Церкви, в котором “*сердце*” (*кардия*) — средоточие человеческой природы, источник всех духовных и душевных движений человека; “*ум*” (*νοῦς*) — местопребывание личности, начало сознания и свободы (отцы Восточной Церкви даже отождествляли его с образом Бога в человеке). Но “ум” без “сердца” бессилен, и “сердце” без “ума” слепо⁴¹. А рациональное знание разрушает их мистическое единство и уже поэтому противостоит вере в Бога. Более того, оно способно породить (и порождает!) новую веру — веру в мир, лишенный Бога.

⁴⁰ См. стих. Ф.И. Тютчева “Наш век” (первая публ. в журнале “Москвитянин”, 1851г.).

⁴¹ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. М., 1991. С. 152.

Именно в этом нетрудно обнаружить корни русского нигилизма, русского анархизма, наконец, русского коммунизма.

Что же касается явлений, происходивших непосредственно в сфере общего образования России, то их достаточно глубоко проанализировал известный православный философ и педагог В.В. Зеньковский, испытывавший на себе последствия “педагогически опасного дуализма”⁴² и пришедший, в конечном счете, к убеждению, что в светской школе “сама наличность религиозного воспитания и образования усиливает в детях враждебные религии настроения”⁴³. Действительно, здесь прямая экспансивность рационального знания, порожденная уверенностью в собственной непререкаемости, с неизбежностью оттесняет христианское мировосприятие в его ортодоксальном (православном) выражении в область *мифа*, естественно, противопоставляемого *реальности*. А это, между прочим, значит, что попытки воплощения в жизнь благих намерений нынешних ревностных сторонников восстановления религиозных устоев в российской школе приведут к результатам, прямо противоположным ожидаемым. К сожалению, сами они упорно не желают замечать пути, проложенного несколькими поколениями отечественных мыслителей, следование по которому избавит общество от необходимости вновь “наступать на грабли”. Ничего не желает слышать о нем и нынешняя наука, буквально упивающаяся своей самодостаточностью. Это путь формирования, развития, усвоения и повсеместного использования *цельного знания* — та самая альтернатива, о которой упоминалось выше.

Устами младенца...

В цельном знании проявляется и реализуется опыт цельной личности в единстве ее творческого стремления, религиозного (мистического) созерцания, рационального мышления, эстетического восприятия и нравственного опыта. Впрочем, само по себе такое утверждение, при всей его полноте и содержательности, остается совершенно бесполезным применительно к образовательной сфере — ведь упоминаемый *особый* опыт как раз и необходимо приобрести.

⁴² “Я так отчетливо вижу это, когда оглядываюсь на свои гимназические годы, когда я впал на несколько лет в неверие. У нас было очень хорошее преподавание Закона Божьего, мы все обязательно ходили в церковь, и в первые годы своей гимназической жизни я оставался верен тому религиозному одушевлению, которое было у меня с детства. Когда на 15-м году жизни я утерял веру, то причины этого, как мне это ясно теперь, лежали в той глубокой двойственности, которая духовно окружала меня в школе, хотя и не сознавал ее” (Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. С. 159—160).

⁴³ Зеньковский В.В. Указ. соч. С. 163.

Начать придется с опыта новорожденного, впервые открывшего глаза. Психологи уверяют, что при этом он видит мир, как нечто целое, хотя это всего лишь световое пятно. Впрочем, очень скоро это *целое* начинает разделяться на части, вызывая накопление первых противоречий в младенческом сознании. Считают, что ребенок способен разрешить их в своих первых рисунках — той самой “каляке-маляке”, что кажется взрослым совершенно бессмысленной⁴⁴. Но ни в какое сравнение с этим не может идти членораздельная речь, которую он слышит от находящихся рядом и общающихся с ним людей. Именно благодаря ее усвоению ребенком, окружающие его вещи получают *имена*, прочно связываются между собой *смыслом*, и расплывающийся, было, мир вновь обретает первозаданную целостность. В срочном порядке ребенок творит собственную *внутреннюю* речь, руководствуясь непреодолимым побуждением, эмоциональным настроением, непостижимым чутьем, которые объединяет зарождающийся интеллект, и это прорывается наружу неумным словотворчеством, сочетанием речевой фантазии и поражающей ясности суждений. Этот первый опыт познания мира в самораскрытии своих внутренних способностей не могут заменить никакие передовые информационные технологии, никакое педагогическое мастерство. Ребенок действительно приобретает *цельное знание*. Но заключено оно, конечно, не только в его речи.

Сама внутренняя речь — основа его *образа мысли*, и благодаря ей он впервые самоутвердился в явившемся ему внешнем мире, наладил с ним связь, хотя почти ничего еще не знает о густой сети причин и следствий, в которую тот заключен. Это, впрочем, не слишком мешает ему общаться с этим миром вещей, и основа его *образа жизни* — игра. Ребенок знает главную тайну любой вещи — ее имя, а потому готов взаимодействовать с ней, а при случае — даже перевоплотиться в нее. Но это еще не все: он творчески осваивает родную речь, создает новые слова, сам образует смысловые связи между ними. Это значит, что он чувствует себя достаточно комфортно в родной языковой стихии. Что же касается упоминаемой “сети”, то, как это ни покажется парадоксальным, именно она, со временем, по мере погружения в нее юного ума посредством нынешнего общего образования, надежно скроет от него главные принципы и связи, составляющие основу целостности мироздания, и ему придется потом искать их в какой-либо вероуверительной или философской системе. Между тем сами они достаточно легко обнаруживаются в стихии его родного языка, выражая исторический *цельный опыт* создателя этого языка, или, как отмечает в “Философских началах цельного

⁴⁴ Гальперин С.В. Мое мировидение (Курс лекций). М., 1992. С. 104—105.

знания” Вл. Соловьев, “ум народный творит себе язык по образу и подобию своему”⁴⁵.

Как это по-русски?

Поиски начал цельного знания в стихии языка приводят нас к результатам анализа *частотных словарей* самых распространенных мировых языков. Исходная философская позиция проводивших его исследователей весьма проста: “В самых употребительных словах выражены самые устойчивые изначальные свойства бытия — те, дальше которых не может пойти язык”⁴⁶. И оказывается, что таковыми являются *служебные слова*, без которых не могут обойтись люди в каждодневном своем общении. В “Частотном словаре русского языка” (изд. 1977 г.) самым употребительным словом назван предлог “в” (на втором месте союз “и”). Кстати, обратившись к древнерусским текстам, легко обнаружить и в них обилие соединяющего “и” (примерно, каждое 15-е слово). Отсюда, на первый взгляд, достаточно спекулятивный, однако же, заслуживающий серьезного внимания вывод: русский язык в течение, по крайней мере, последнего тысячелетия, внушает каждому, для кого он является родным, что все в мире внутренне *соединено*, что *все пребывает во всем*.

Как же далек от этого, к примеру, язык английский, где первое место по употреблению прочно занимает (каждое 13-е — 14-е слово) определенный артикль “the” (на втором месте предлог “of”). Стало быть, отражено в нем совсем иное мировосприятие, где важнейшей является *вещная определенность*. И этот артикль, выражающий обостренный интерес к вещи, обеспечивающий ее обособленность, если хотите, индивидуальность, в русском языке не просто отсутствует, но даже взявшие здесь на себя его различительную функцию местоимения и частицы в своей суммарной частоте оказываются всего лишь на втором месте⁴⁷. Впрочем, артикли имеются во всех основных европейских языках. Выходит, мыслить “по-европейски” — это значит неосознанно выделять значимость каждой вещи, ну, а мыслить “по-русски” — так же неосознанно связывать все в мире в одно целое.

Принципиальное различие мировосприятия, проявляемое в языках, конечно же, имеет непосредственную историческую связь с религиоз-

⁴⁵ Соловьев В.С. Соч. в 2-х томах. М., 1988. Т. 2. С. 286—288.

⁴⁶ Учение Якова Абрамова в изложении его учеников (публ. М.Н. Эпштейна) // ЛОГОС, Ленинградские международные чтения по философии культуры. Кн. I. 1991. С. 224.

⁴⁷ Там же. С. 227.

ными вероучительными основами. Бесполезно, к примеру, искать в европейских языках понятие, действительно адекватное русскому “*образ*”, которому присуща неисчерпаемая символичность, связывающая мирское с божественным. Цепь производных от единого корня слов: “лицо” — “лик” — “личность” — “личина”, — невозможно собрать ни в одном из этих языков, поскольку эквиваленты данных понятий здесь совершенно “глухи” друг к другу. И в этом нет ничего удивительного: в православии мир воспринимается в *личностной* категории, а в западном христианстве — в *вещной*. Даже в нынешней нашей разговорной речи, как, впрочем, и в литературном языке, сохраняется неподвластная никаким идеологическим переменам форма обращения к Абсолютной Личности (Богу) — звательный падеж, о чем пытается стыдливо умалчивать школьная грамматика. Таковы некоторые первичные подступы к введению в цельное знание, обнаруживаемые, что называется, “невооруженным глазом”.

В начале пути

Само возникновение и развитие проблемы цельного знания в России можно без каких бы то ни было оговорок рассматривать как *социальный заказ*, сформировавшийся окончательно в недрах общественного сознания, когда в щедро используемых здесь плодах Просвещения, созревших в протестантской Европе, обнаружились губительные для целостности индивидуального мировосприятия семена безверия. Первым непосредственно к его выполнению приступил И.В. Киреевский (1806-1856), который после тщательного сопоставления путей развития мысли в России и на Западе пришел к твердому убеждению: западная мысль со всеми своими логически безупречными системами зашла в гносеологический тупик, что является закономерным историческим следствием *рационализации* западного христианства, альтернативой же этому служит усвоение и развитие в России любомудрия Св. Отцов Восточной Церкви, осуществивших уже в первые ее века *христианизацию* ума — насыщение мысли тайной, которая не есть какой-то скрываемый от всех секрет, а свет неистощимый⁴⁸.

Киреевский убежден в необходимости того, “чтобы православное просвещение овладело всем умственным развитием современного мира, доставшимся ему в удел от всей прежней жизни человечества”⁴⁹. Цельное знание, по его замыслу, должно воплотить в себе единство рацио-

⁴⁸ Лосский В.Н. Указ. соч. С. 211.

⁴⁹ Киреевский И. Соч. // Цит. по: В.В. Зеньковский. История русской философии. I. Ч. 2. Л., 1991. С. 25.

нального знания с неисповедимой тайной Божественного откровения и тем самым преодолеть двойственность “божественное — мирское”. Вырастает оно из *цельности* самого человека — фундамента христианской антропологии — с его изначальной двойственностью, выраженной как в мистическом символизме Г.С. Сковороды — предшественника Киреевского, так и в представлениях его современника и единомышленника А.С. Хомякова о “живом знании”, обнаруживающем связь действительности с ее непроявленным началом. По Киреевскому, цельное знание — это “верующее мышление”, неотделимое от самой личности⁵⁰.

Однако идеи Киреевского, дав мощный толчок развитию философской мысли в России, тем не менее, должного развития ни в науке, ни в самом образовании до конца XIX-го в. так и не получили. Зато начало культурно-духовного Ренессанса в России с наступлением XX в. вполне можно рассматривать как необходимый для выполнения упомянутого заказа этап, до того, как он был прерван вторжением воинствующего материализма, хотя его все еще принято сводить лишь к символизму в литературе и богоискательству в интеллигентских кругах. По существу же, это была попытка обращения интеллектуально-духовного авангарда России к составляющему глубинную основу сознания русского народа *символическому образу мышления* с целью возрождения и развития его в общественном сознании во всей полноте. Именно на этом этапе важнейшую для выполнения заказа работу осуществляет В.Ф. Эрн (1882-1917) — он выявляет историческую несостоятельность и неискоренимую познавательную ущербность западного “*ratio*”, противопоставив ему православный *Λογος*, тем самым расчищая путь цельному знанию⁵¹. Ранняя кончина помешала осуществлению его благородных замыслов.

Кто распишется в получении заказа?

В этот самый период окончательно формируется (не без влияния Вяч. Иванова и Вл. Эрн) интеллектуально-духовная установка юного Алексея Лосева и вскоре он приступает к непосредственному осуществлению своей ранней мечты о “примирении в научном мировоззрении всех областей психической жизни человека: науки, религии, философии,

⁵⁰ “Главный характер верующего мышления заключается в *стремлении* собрать все отдельные силы души в одну силу, отыскать то внутреннее средоточие бытия, где разум и воля, и чувство, и совесть, прекрасное и желаемое, справедливое и милосердное, и весь объем ума сливаются в одно живое единство, и таким образом *восстанавливается* существенная личность в *се перводанной неделимости*” (Киреевский И. Указ. соч. С. 15—16).

⁵¹ Эрн В.Ф. Борьба за Логос // Соч. М., 1991. С. 10—294.

искусства и нравственности”⁵², завершившемуся в начале 30-х годов разработкой основ учения о *выразительно-смысловой символической реальности*⁵³. Это означало, что идея цельного знания обрела, наконец, плоть, подорвав, тем самым, устои роковой двойственности и возвратив изначальную убедительность древнему тезису: *вера начинается в мыслях*. Следовательно, сам заказ оказался выполненным, хотя то, что относилось к нему, было написано Лосевым, что называется, “в стол” и на многие десятилетия оставалось надежно упрятым от посторонних глаз в квартире на Арбате. Да и “заказчику” — усердно перепахиваемому изготовленным в марксистско-ленинской кузнице плугом воинствующего атеизма *общественному сознанию* в самой России было совсем не до заказа. Однако, православная мысль, продолжавшая развитие за ее пределами, о нем не забывала⁵⁴. Встретиться в ту пору опальный профессор Лосев с оказавшимся в эмиграции протоиереем Василием Зеньковским, и тот вполне смог бы расписаться в его получении. Но этого просто не могло случиться, и в распоряжении завкафедры философии Парижского православного богословского института, создававшего “Историю русской философии”, находились лишь те труды Лосева, в которых, как считал Зеньковский, “его символизм остался несколько расплывчатым”⁵⁵.

Минуло еще полвека. Канула в Лету идеология воинствующего атеизма, и в России возникли реальные условия для осуществления благотворного поворота общественного сознания к цельному знанию. И что же? Опьяненному воздухом свободы “заказчику” вновь как будто не до заказа: никто, по всему видно, не желает расписаться в его получении, взяв, тем самым, на себя ответственность за неизбежную после этого необходимость перемены мысли: ни философский Олимп, ни политический бомонд, ни педагогическая наука, ни государственное чиновничество, ни даже православный клир. А ведь только благодаря последующему просветлению ума и может наступить столь давно ожидаемое в России просветление общественной воли. На сегодняшний день можно достаточно обоснованно утверждать, что лосевское наследие содержит завершенную методологическую основу цельного знания, а, помимо

⁵² Лосев А.Ф. Мне было 19 лет. // Дневники. Письма. Проза. М., 1997. С. 67.

⁵³ Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. М., 1994. С.300—326.

⁵⁴ “И если что может исцелить наш дух, то только подлинное и глубокое “обновление ума”, о котором говорил Ап. Павел (Рим. 12, 2), — без него, т.е. без идеологического выправления и даже преобразования современного сознания, современных путей мысли наша эпоха не может вырваться из тех оков, которые она сама себе создала” (Зеньковский В.В. Указ. соч. С. 180).

⁵⁵ Зеньковский В.В. История русской философии. 2. Ч. 2. С. 143.

этого, и богатейший практико-ориентированный материал, что позволяет появиться *введению в цельное знание* в стенах российской школы в любой момент. Для этого требуется одно — проявление общественной воли⁵⁶.

Выход на финишную прямую

Началом приобщения к цельному знанию является принятие лосевского императива: *“Сама действительность, и ее освоение, и ее переделывание требуют от нас символического образа мышления”*⁵⁷, т.е. ясного осознания того, что действительность по своей природе (естеству) рельефна — обладает внутренним и внешним уровнями бытия, причем, внешнее, будучи символом внутреннего, всегда его *выражает*, и между ними существует неразрывное смысловое соединение. Все это является полностью независимым от человеческого разума и относится как к любой отдельной вещи, так и ко всему миру в целом, образуя, тем самым, фундамент вселенского *Всеединства* и *Всеразличия*.

В настоящее время человек способен ощутить себя в такой выразительно-смысловой символической реальности в интуитивном озарении, эстетическом восприятии, религиозном чувствовании. Что же касается логико-понятийного (рационального) осмысления, — основы научного мышления, — к непререкаемости которого его приучают со школьной скамьи, то ему доступ в эту рельефную реальность начисто перекрыт — оно может оставаться лишь на поверхности понятийного поля, где и сам “символ” — всего лишь *термин*, т.е. понятие, обозначающее знак вещи, ее условный шифр, стало быть, плод самого человеческого разума.

Такое мышление, пределом которого остается предел применимости понятия, обрекает себя на незавидную участь мифических двумерных “плоскатики”, — они не только полностью лишены возможности оторваться от поверхности, на которой обитают, но и вообще не в состоянии представить себе третье измерение — его для них просто не существует. Именно таково положение нынешней науки, которая не просто готова отстаивать незыблемость своего толкования реальности, но и создала для этого круговую, глубоко эшелонированную оборону, нисколько не смущаясь тем, что из-за стен ее крепостей давно уже видны “уши” гипертрофированного самомнения, выросшего на исторически ограниченном “опыте изолированного индивидуализма и рационалистической

⁵⁶ Гальперин С.В. Постановка проблемы цельного знания в русской философии и роль А.Ф. Лосева в ее решении. // Лосевские чтения: Материалы научно-теоретической конференции. Новочеркасск, 2004. С. 12—13.

⁵⁷ Лосев А.Ф. Страсть к диалектике. М., 1990. С. 38.

метафизики”⁵⁸. Впрочем, все это выходит далеко за рамки настоящего обсуждения. И хотя основы ныне господствующей естественнонаучной парадигмы сами по себе уже порядком обветшали, давний вывод бессмертного Гете: “Ложное учение не поддается опровержению — оно исходит из того, что ложь есть истина” полностью соответствует существующему сегодня положению. Однако человеческая мысль, как свидетельствует история ее развития, всегда находит выход из тупика: выявляется необходимость отказа от привычных стереотипов — происходит *перемена мысли* — греч. *μετανοια* (в упоминаемой выше православной аскезе этому понятию соответствует *покаяние*, как отказ от прошлых заблуждений). Других условий для начала освоения цельного знания, т.е. приближения момента истины, история нам с вами не предоставила.

Т.Б. Бонч-Осмоловская

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ МФТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА “КОМБИНАТОРНАЯ ЛИТЕРАТУРА”

С февраля 2005 г. в Московском физико-техническом институте (государственном университете) читается гуманитарный курс, который посвящен литературе, основанной на строгих формальных ограничениях. Поясним сначала, что такое МФТИ, почему там читается гуманитарный курс, и наконец, что такое литература, основанная на формальных ограничениях.

Московский физико-технический институт (или физтех) был основан в 1951 г. учеными П.Л. Капицей, Н.Н. Семеновым, Л.Д. Ландау. В течение пятидесяти лет институт готовит физиков, работающих на передних рубежах науки и техники, в ракетно-космической, ядерной, лазерной и других программах. В современных условиях из стен физтеха выходят не только физики, но и представители смежных областей: биологи, химики, программисты и экономисты. Не чужд физтех и “лирикам” — среди выпускников физтеха можно встретить известных журналистов, артистов, политиков и руководителей крупных предприятий. Умение ставить себе задачу и добиваться ее выполнения воспитывается у студентов МФТИ оригинальной “системой физтеха”, принципы которой впервые сформулировал лауреат Нобелевской премии, академик

⁵⁸ Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995. С. 38.

Петр Леонидович Капица в 1946 г. Среди этих принципов: тщательный отбор одаренных молодых людей; участие практикующих научных работников в обучении студентов; индивидуальный подход к студентам, развитие их творческих задатков, не перегружая их механическим заучиванием.

Несмотря на естественные изменения, произошедшие с физтехом за полвека его существования, система, заложенная в основу физтеховского образования, сохранила эти общие принципы.

В октябре 1998 г. в МФТИ был открыт Факультет гуманитарных наук. Во главе факультета стоит д. филос. н., профессор Артем Игоревич Кобзев. Основной задачей факультета стала задача обеспечения разно-стороннего гуманитарного образования студентов, преодоление узко-профессионального и развитие творческого мышления студентов, в основном учебное время углубленно изучающих естественнонаучные и технические дисциплины.

Учебный план МФТИ определяет в качестве основных гуманитарных дисциплин один семестр изучения отечественной истории и три семестра изучения философии. Другие гуманитарные дисциплины преподаются как обязательные курсы по выбору. Студент может выбирать из более чем пятидесяти оригинальных курсов, среди которых лекции по культурологии, истории западных и восточных культур, истории западной, русской, китайской, индийской философии, социологии, праву, политологии, психологии, музыковедению, киноведению, риторике и другим гуманитарным дисциплинам.

Одним из таких курсов по выбору и стал читаемый мной курс “Комбинаторная литература”. В этом курсе рассказывается о литературных произведениях, основанной на жестких формальных ограничениях, от античности до предкомпьютерной эпохи.

В широком смысле слова эта литература состоит из текстов, построенных на жесткой схеме, таких как стихотворения твердой формы — сонеты, терцины или секстины, или крупные произведения великих поэтов, также имеющие в своей основе жесткие структурные и поэтические формы. А говоря более узко — это риторические украшения, среди которых и такие вычурные приемы как фигурные стихотворения или стихотворения, внутри которых скрывается еще один текст — в первых, последних или средних буквах строки, или тексты, которые нужно читать по некоторой схеме, например, по ребрам куба.

Среди авторов направления — Симмий Родосский, Ликофрон Халдийский, Нонн Панополитанский, Авсоний, Порфирий Оптациан, Пентадий, поэты-трубадуры и поэты школы великой риторики, основатель

испанской литературы, поэт и мистик Рамон Луллий, поэты протеической школы Кальман и Харсдорфер, в английской литературе — Льюис Кэрролл, Джонатан Свифт, Эдвард Лир, в русской — Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев, Карлон Истомин, Ломоносов, Державин, В. Брюсов, в середине и конце XX в. — А. Кондратов, Г. Сапгир, Д. Авалиани и другие.

Здесь сходятся противоположности, или, скорее, понятия, которые принято считать противоположными — математика и поэзия, традиция и авангард, серьезное и смешное, игровое.

В XX в. направление обогатилось работами группы французских математиков-поэтов УЛИПО (Мастерская потенциальной литературы). В УЛИПО входили Раймон Кено, Жорж Перек, Хулио Кортасар, Итало Кальвино и другие. Они занялись систематическим поиском литературных форм на основе математики, исследованием существующих ограничений и изобретением новых, более сложных и интересных. Улиписты стремились вывести эту традицию, отошедшую к XX в. в периферийную область, на магистраль литературы, отыскать потенциалы, пути развития литературы сегодня.

По примеру систематики, предложенной улипистами, изучение литературных произведений в нашем курсе строилось исходя из структур математической природы: комбинаторных объектов, последовательностей, пределов, матриц, гомоморфических преобразований, топологии, фракталов. Каждое занятие представляло собой лекцию по одному из разделов курса и практикум, где студенты занимались литературными играми и сочинением собственных произведений, основанных на заданных формах. Для успешного усвоения курса требовалось посещение лекций, активное участие в практических занятиях, написание реферата на одну из предложенных преподавателем тем, а также сдача дифференцированного зачета.

Подробно с материалом лекций, списком рекомендуемой литературы, контрольными вопросами и темами рефератов можно ознакомиться на сайте www.ashtray.ru в разделе, посвященном комбинаторной поэзии.

Говоря о развитии творческого потенциала студентов, мы заострим внимание на практических занятиях, на которых мы чередовали словесные игры и упражнения, практику сочинения собственных текстов, основанных на некотором формальном ограничении, и знакомство с образцами комбинаторной литературы, созданными мастерами жанра.

Заметим, что предлагаемый курс был одним из многих курсов по выбору, поэтому на занятия приходили студенты, нацеленные на вос-

приятие именно этого материала, интересующиеся литературой или словесными играми.

Кроме того, нужно учитывать учебную нагрузку студентов МФТИ, среди которой гуманитарный курс по выбору играет роль определенной “переменки”. Занятие словесными играми предоставляло студентам творческую паузу в напряженных буднях учебы на физтехе.

Первой темой семинарских игр стала игра в “Челуху”, восходящая к последовательности риторических вопросов “Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?”, помогающих системно и цельно описать объект и ситуацию, в котором он участвует. В игре требуется независимо от других играющих ответить на вопросы “Кто? С кем? Когда? Чем занимались? Кто пришел? Что сказал? Чем закончилось?”. В результате получаются фразы, соединяющие различных действующих лиц, например, зеленого Чебурашку, грустного аиста, милиционера на роликах, Ивана Сусанина и так далее, в несвязанных между собой действиях. Варианты вопросов: “Какой? Кто? Где? Что делает? С кем?”, или “Какая? Кто? С кем? Что делает? Почему?”.

Эта первая игра показала, что студенты, потенциально обладающие знаниями и желанием учиться, являются замкнутыми в себе и мало способны к выражению себя в творчестве. Студенты предоставляли скупые односложные ответы, повторяющиеся от одной строки к другой.

Следующая игра, сыгранная на том же семинаре, потребовала еще более активной импровизации: по примеру С. Никитина, расширившего английскую народную песню “У Пегги был веселый гусь” авторскими вариантами, студенты практиковались в импровизации на заданную тему:

У Пегги жил веселый гусь,
Он знал все песни наизусть.
Ах, до чего веселый гусь!
Спляшем, Пегги, спляшем!

У Пегги жил смешной щенок,
Он танцевать под дудку мог.
Ах, до чего смешной щенок!
Спляшем, Пегги, спляшем!

... У Пегги стройный жил жираф,
Он элегантен был, как шкаф,
Вот это стройный был жираф!
Спляшем, Пегги, спляшем!

Восприятие этого упражнения отличалось у разных студентов: пока одни с радостью изобретали вариант за вариантом, другие замыкались в себе и не принимали участие в импровизации.

Следующее упражнение началось с подбора рифм к словам: грезы, были, спали, темны, сказки, тени. Из десятка предложенных студентами вариантов были выбраны пары грезы-розы, были-стыли, спали-дали, темны-томны, сказки-ласки, тени-лени. Оставляя эти рифмующиеся пары слова по три слова в строке и перебирая получившиеся варианты строф, мы пришли к следующим вариантам строф:

Томно спали грезы, Дали темны были; Сказки тени, розы, В ласке лени стыли.	Были грезы темны, Сказки спали, тени, Розы стыли, томны, Дали в ласке лени.	Были сказки грезы Тени спали темны, В ласке стыли розы Дали лени томны.
Сказки лени спали, Розы были темны, Стыли грезы дали. В ласке лени, томны.	Были томны грезы, Лени стыли дали, Темны сказки розы, В ласке тени спали.	Грезы лени темны, Спали тени сказки, Были дали томны, Розы стыли ласки.
Спали грезы сказки, Розы темны тени, Дали стыли ласки, Томны были лени.	Спали тени были, Лени, грезы, сказки, Темны розы стыли Томны дали ласки.	Спали дали, грезы, Темны были, сказки Лени тени, розы, Стыли в томной ласке
Темны были тени, Стыли ласки грезы, Спали в томной лени Сказки дальней розы.	Розы в сказке были, Спали тени, темны, Лени грезы стыли В ласке дали, томны.	Сказки темны были, Спали грезы тени, Дали розы стыли, В ласке томной лени
Тени розы спали, Были темны сказки, Томны грезы дали, Стыли лени ласки.	Сказки были спали, Розы ласки — тени, Томны грезы дали, Стыли в темной лени.	И так далес.

Подсчет всех возможных вариантов дает астрономическое число 14 515 200 строф. Из этого набора предлагалось выбрать несколько строф. Показывалось, что в результате мы можем получить стихотворение Валерия Брюсова “Томные грезы”. Таким образом, осуществляя на практике комбинаторную поэтическую игру, мы видели, что отбор приемлемого варианта, осуществленного поэтом, исчисляется в пропорции один к двум миллионам.

В следующем упражнении, познакомившись с стихотворениями А.С. Пушкина, Д. Минаева, В. Брюсова, использующими омофонические рифмы, и подобрав несколько таких рифм: попугаю-попугаю, прав-прав, по калачу-поколочу, стихия-стихи я, досада-до сада, алея-аллея, не весьте-невесте, по весу-повесу, берегу, дали, спело, жало, стали, стекла, с нами-снами, кормила, четки, жал, пара, вина, мечта ли-мечта ли, в одно-во дно, встречу, стали, были, пасть..., студенты создавали собственные стихотворения с такими рифмами. Стихотворения могли быть любой природы: детские, шуточные, лирические... Именно в этот момент происходили качественные изменения в творчестве студентов — свя-

занные условиями учебной программы, предписывающей им выполнять задания преподавателя, они, с одной стороны, были вынуждены заниматься творчеством. А с другой стороны, жесткие формальные рамки предлагаемых упражнений помогали им структурировать текст, решать задачу в определенных рамках. К тому же, эти формы преподавались как основанные на простых математических конструкциях, понятных и привычных студенту физтеха. В результате студенты становились более свободными в выражении себя, легче раскрываясь в рамках заданной формы.

В следующей игре, также знакомой части студентов, предлагалось найти слово, имя, термин или название, "спрятанное" в предложении. Например, название американского штата Айдахо спрятано в следующем предложении: "Едва смолкли голоса, как кто-то восторженно воскликнул: "Ай, да хор! Молодцы!"

В других фразах пряталось название геометрического термина: "Изящный кувшин был выкован из меди, а на ручке мастер выгравировал свои инициалы" (медiana); название одной из частей света: "За стеклом иллюминатора в резком свете прожектора, слезившем глаза, зияла пасть глубоководного чудовища" (Азия). Ряд таких фраз существует на английском языке, которым студенты владели в достаточной мере: Vladimir and Olga are Soviet names (Iran, Vietnam); Have you ever heard an animal talk in dialect? (Malta, India); The children put on galoshes to go out in the rain. (Tonga, Togo); Extra tuition will help an amateur to improve his painting. (Panama, Spain); In the United Nations we denounce the wholesale ban on atomic weapons. (Sweden, Leban); Rash decisions may lead to trouble so thorough analysis is required. (Lesotho, Ghana); Such a display could be either really grand or rather disappointing. (Chad, Andorra); If an iron pipe rusts you just have to shrug and accept it. (Peru, Uganda).

Эта игра также была воспринята с энтузиазмом и послужила стимулом для творчества на следующих занятиях.

Среди других игр и упражнений курса, были:

Игра в дуплеты, придуманная Л. Кэрролом, в которой требуется соединить два ассоциативно связанных слова цепочкой "последовательных приближений", так чтобы каждое следующее слово отличалось от предыдущего на одну букву. Все слова должны быть нарицательными существительными. Например: БАНТ-РАНТ-РАНА-РАСА-РОСА-КОСА, КОТ-ПОТ-ПАТ-ПАС-ПЕС, НОЧЬ-НОЛЬ-СОЛЬ-СЕЛЬ-СЕНЬ-ДЕНЬ, ЛУЖА-ЛОЖА-КОЖА-КОРА-КОРЖ-МОРЖ-МОРЕ. Задания: сварить СУП из РАКА, поставить РОЗУ в ВАЗУ, обмакнуть ПЕРО в ТУШЬ, загнать ВОЛКА в НОРУ, перейти с БЕГА на ШАГ, превратить

МОРЕ в СУШУ, перебросить МОСТ через РЕКУ, растянуть МИГ в БЕК, вписать ШАР в КУБ...

Логоралли. Дается набор из семи произвольных слов, обычно нарицательных существительных. Требуется сочинить по возможности краткий текст, использовав данные слова в заданном порядке — пройти по трассе через воротца слов.

Пословицы. Вспомнить пословицы, поговорки, крылатые фразы, идиоматические выражение, касающиеся определенного объекта. Например, для носа можно вспомнить: остаться с носом, не видеть дальше собственного носа, повесить нос, держать нос по ветру, ходить, задрав нос, нос не дорос, повесить нос, воротить нос, нашей Варваре на базаре нос оторвали, и т.д. Требуется написать по возможности короткий текст с использованием как можно большего числа этих выражений.

Акростих-загадка. По примеру акростихов-загадок Г. Державина (Родясь от пламени, на небо возвышаюсь; / Оттуда на землю водою возвращаюсь! / С земли меня влечет планет всех князь к звездам; / А без меня тоска смертельная цветам.) составить 4-6 строчное стихотворение, начальные буквы стихов которого будут являться к нему "отгадкой".

В результате были созданы, например, такие четверостишья:

Зеленый лес покрылся белым снегом,
И он ложится тихо, и как встарь,
Метель уносит вдаль его свистящим бегом,
А за окном по-прежнему январь... (П. Степанов).

Слова, что кто-то сочиняет
Томясь, порой лишаясь снов...
И нынче слух мой умиляет
Хитросплетенье этих слов (Г. Мадан).

Однажды, горд, круглив и безучастен,
В квадрат влюбившись, истину постиг
(Агония, предела не было несчастью!)
Любовь и форма несовмесны ни на миг! (О. Богатова).

Е-текст и пи-текст. Написать фразу, последовательность количества букв в словах которой совпадает с разложением числа e : 2, 718 281 828 459... или π : 3, 141 592 653 589 ...). Результаты: Не печенье, а конфетку ты попросил и заплатил не деньгами — снял, отдал рубашонку (А. Гурьев). Ты думаешь, я вытерплю их рассказы и анекдоты на дурацкие темы? (Е. Сивкова). Он сегодня в институт не приходил, у студента не ладилось дома (А. Володских).

Сизиджи (сузугу). Усложнение игры в дуплеты, также придуманное Л. Кэрролом. В этой игре требуется связать два ассоциативно близкие слова в цепь, причем два соседние звенья цепи имеют некоторое коли-

чество букв общими, которыми заканчивается первое слово и начинается второе. Например, для слов WALRUS и SWALLOW таким совпадающим подмножеством будет WAL. В игре оценивается как длина цепи, так и величина сизиджи: DOOR — POOREST — RESOUND — UNDO — WINDOW; CONVEY — INVERSE — SPARSELY — PARCEL. В русском варианте игры предлагается связывать последние буквы первого слова с первыми буквами второго: двойка — кайма — макраме — метр — тройка, школа — ласточка — карабин — институт, туча — чадо — дождь. На наших занятиях мы решали, как попасть ДУШЕ на НЕБО, а из ЗИМЫ в ЛЕТО, сделать из НУЛЯ ОДИН, поймать в СЕТЬ РЫБУ, превратить ПЕШКУ в ФЕРЗЯ, МУЖИКА в БАБУ, СОЛДАТА в МАРШАЛА, РУБЛЬ в ДОЛЛАР, а ДУРАКА в АКАДЕМИКА. Возможные ответы: душа-шайка-кашне-небо, зима-майка-кашне-неглиже-желе-лето, ноль-льдина-народ-один, сеть-тьма-машина-нары-рыба, пешка-кафе-ферзь, мужик-икра-рагу-гульба-баба, солдат-атака-казарма-маршал, рубль-льгота-такса-сальдо-доллар, дурак-рака-академик.

Буриме. Сочинение стихов на заданные рифмы, причем пары рифмующихся слов выбирались случайные и нарочно “непоэтические” (пешка-решка, день-пень, иди-веди, водка-лодка, хрощка-ватрушка, стекло-стекло, ночь-дочь. Приведем одно из написанных студентами стихотворений:

В моей игре ты просто пешка,
И это ясно всем как день,
Твой оборот монеты — решка,
Тебя счастливей даже пень.

Она сказала мне: “Иди,
Туда, где неи ни зла, ни водки,
И солнце за собой веди,
Плыви в заката алой лодке!”

А небо — розовее хрюшки,
А воздух — словно из стекла,
А облачка пышной ватрушки,
А по щеке слеза стекла...

Недолго ждать, наступит ночь,
Прохладной тьмы и мрака дочь (А. Гурьев).

Тавтограммы. Текст, в котором все слова начинаются на одну букву. Наиболее удобными с точки зрения написания тавтограмм, являются буквы п, с, т, р, о.

Магический квадрат. Текст в форме квадрата $N \times N$ который можно читать как по вертикали, так и по горизонтали. Некоторые квадраты

прочитываются во всех четырех направлениях одинаково, как древний магический квадрат

S A T O R
A R E P O
T E N E T
O P E R A
R O T A S

Другие — прочитываются только в двух направлениях — слева направо и сверху вниз.

На наших занятиях был составлен следующий квадрат:

З А К А З
А Т О Р А
К О Л О К
А Р О Т А

З А К А З (П. Комаров).

Моновокализмы и моноконсонантизмы. Тексты, в которых используется только одна гласная или только одна согласная: Дед, дойди до дуды! А дойдя, дуй, дуди!

Аллея, алая лилия, / Лилею Лолу и Лили я (А. Гурьев).

В рамках изучения поэзии твердых форм (сонеты, рондо, триолеты, терцины и секстины) студенты сочиняли собственные произведения заданной формы. Одним из слушателей была создана секстина, наиболее сложное по формальной структуре стихотворение, изобретенное поэтами-трубадурами. В секстине одни и те же окончания стихов повторяются от строфы к строфе, причем их порядок меняется по заданному комбинаторному закону. Л. Мей в своей секстине повторял слова: уньлой, тень, силой, день, милый, лень, Бальмонт — когда-то, раз, объята, погас, заката, час. В нашем случае в качестве повторяющихся окончаний были выбраны слова же шестерка, понравится, подборка, раставятся, играют, совпадают.

Здесь приведены далеко не все темы семинаров курса “Комбинаторная литература”, однако уже в пределах перечисленного видно, что задачи развития творческих способностей были в его рамках решены. Вспоминая первое занятие, когда студенты с трудом подбирали слова, не желая или не умея выразить себя, можно только порадоваться результатам, достигнутым к концу курса. Все студенты, и более склонные к собственному поэтическому творчеству, и интересующиеся историей литературы, и увлекающиеся словесными играми, приобрели новые знания и умения, с помощью которых стали решать собственные творческие задачи с большим успехом.

В заключении приведу несколько строк из итогового реферата студентки О. Богатовой: “По моему мнению, существование (развитие, совершенствование) вариативной литературы есть только одно из подтверждений того факта, что человек в любом внешнем своем проявлении стремится к чему-то строгому, закономерному, упорядоченному, гармоничному, к симметрии. <...>

...очевидно, что некоторые общие правила построения комбинаторных литературных произведений можно создать, но возникает проблема: литература, как и все то, что связано со словом, — живой организм. <...> Поэтому, мне кажется, формализовать орнаментальную литературу, описать некоторыми законами на основе абстрактных моделей можно только до определенного предела, только с точностью до какой-то величины”.

Мне представляется, что размышления о комбинаторном искусстве, приведшие к подобному осмыслению проблемы, показывают весьма высокий уровень креативного и рефлексивного мышления.

А.С. Алпатова

ИМПРОВИЗАЦИЯ И КОМПОЗИЦИЯ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СОЧИНЯЕМ ОПЕРУ

Творческие подходы на уроках, как в общеобразовательной, так и в музыкальной или художественной школах, всегда обогащают учащихся. Происходит это благодаря соприкосновению с невидимой, нематериальной стороной человеческой деятельности. Творчество, привлекая детей своей красотой, берет под крыло и самого преподавателя, и сам процесс обучения, который во многом состоит в контакте учителя и учеников. Именно такой контакт и должен быть по настоящему творческим, развивая в людях стремление к прекрасному, к осознанию истины.

В детской музыкальной школе (ДМШ), как и в обычной общеобразовательной, существует несколько видов творческой деятельности. Первый среди них — исполнительская интерпретация, создающая возможность увидеть, почувствовать музыкальное произведение по-новому, по-своему. Еще один — творческое изучение музыки того или иного композитора на занятиях по музыкальной литературе, способствующее не только пониманию, но и воспитанию чувства любви к произведениям Баха, Моцарта или Чайковского. Однако наиболее плодотвор-

ным, на наш взгляд, является сочинение детьми музыки, которое как нельзя лучше развивает их способности как в плане самовыражения в музыкальном искусстве, так и в контексте взаимосвязи с традициями прежних веков.

Пожалуй, начальным этапом сочинения музыкальных пьес и затем крупных произведений является творческая импровизация, без которой, думается, не может обходиться ни одно занятие по той или иной музыкальной дисциплине. Но, к сожалению, этому во многом, как хорошо известно всем преподавателям музыки, препятствует учебная программа. Насыщенность ее историческим материалом и практическими видами его освоения не оставляет места для свободной игры с музыкальным текстом.

С другой стороны, в учебных программах для детских музыкальных школ импровизация и композиция предусматриваются как самостоятельные учебные дисциплины, хотя и факультативные.

В процессе работы в ДМШ с учащимися на уроках импровизации возникает потребность в правильном оформлении музыкальной мысли ребенка, которая подается им подчас расплывчато — она понятна только ему одному. В результате педагог сталкивается с необходимостью познакомить школьника с азбучными истинами композиции. В этом случае многие преподаватели опираются на достижения композиторов предыдущих эпох. Такая традиция объяснения основ композиции при опоре на музыкальные произведения великих композиторов возникла в России ещё во второй половине XIX в. в кружке русских музыкантов, возглавляемом М.А. Балакиревым и именуемым позже “Могучая кучка”.

Как известно, Балакирев ставил перед своими собратьями-композиторами ноты произведений Л. ван Бетховена, В.А. Моцарта, ранних романтиков Западной Европы, М.И. Глинки и своих современников. На основе такого изучения музыки своих великих предшественников Балакирев добивался от своих учеников — в недалеком будущем прославленных русских композиторов М.П. Мусоргского, Ц.А. Кюи, А.П. Бородина и Н.А. Римского-Корсакова — не прямого подражания музыке великих западноевропейцев и Глинки, а усвоения общепринятого в Европе музыкального языка и его специфики в России, на базе которого кучкисты создавали свои оригинальные произведения, неподражаемые и ни с чем не сравнимые оперы, симфонии, романсы.

В настоящее время такой подход сочинения музыки распространен более всего в курсах композиции на среднем и высшем этапах музыкального образования. Он требует значительного количества времени учебного процесса, достаточно тесной межпредметной связи и многого

другого. Однако, вследствие небольшого отрезка учебного времени, выделенного в ДМШ для занятий импровизацией и композицией, изучить достаточно объемный музыкальный материал композиторов прежних эпох в школе не предоставляется никакой возможности.

Весьма возможно, поэтому целый ряд педагогов начинает работать с учащимися на уроках музыкальной импровизации, сразу изучая язык музыки XX столетия, и более того, второй его половины. Школьники нацеливаются на подражание музыке своего педагога и современных ему композиторов. Это в некоторой степени приводит к возможной творческой свободе учащегося и меньшей его зависимости от классиков-авторитетов.

С другой стороны, педагог, поддерживая музыкальную акселерацию своего подопечного, одновременно и лишает возможности ученика стремиться к высшим, гениальным достижениям музыки своих “прадедов”-композиторов, к познанию красоты их бессмертных творений и глубины их музыкальной речи.

На наш взгляд, во время занятий импровизацией и композицией в ДМШ не следует никоим образом настаивать на использовании того или иного композиторского стиля, или, тем более, навязывать учащимся свою склонность к музыке В.А. Моцарта или А. Шнитке, к джазовому искусству или коммерческой песенности. Необходимо дать каждому из школьников возможность выбора между одним или другим, направляя и поддерживая их музыкальную ориентацию, главным образом, к поиску и обнаружению красоты как в произведениях классиков и авангардистов, так и в своих ученических работах.

Музыкальный язык ребенка не должен зависеть только от вкуса и стиля его учителя, но, прежде всего, должен быть связан с собственным звуковым и музыкальным окружением. Ребенок должен понимать, какую музыку слушают его домашние, знакомые, друзья, какая музыка распространяется СМИ и т.п.

Другое дело, что преподаватель в высокой степени ответствен за музыкальный вкус своего ученика — дурной или хороший. И, как было указано выше, первостепенной задачей учителя является именно воспитание у ребенка музыкального вкуса, с помощью которого впоследствии он сможет отличить и отделить в музыкальных произведениях подлинную красоту от ложной, надуманной.

Как показывает не только опыт автора данной работы, но и целый ряд педагогических экспериментов других преподавателей детских музыкальных школ, подобная сверхзадача практически недостижима, если не посвятить ее осуществлению значительную часть личного времени.

Исходя из современной ситуации музыкального образования детей в условиях ДМШ, педагогу неизбежно приходится сталкиваться со всевозможными проблемами музыкальной и немusicalной деятельности школьников: психологическими, физическими и др. На наш взгляд, преодоление их связано с восполнением пустот духовного пространства ребенка, со стремлением педагога заинтересовать своего ученика, привить ему интерес к подлинному искусству, отнюдь не чуждый самому учителю, постоянно поддерживать в учащемся этот интерес, который, в конечном счете, непременно перерастет в искреннюю любовь к музыкальным истинам.

Хорошо известна старая поговорка: “Нет такого солдата, который не хотел бы стать генералом”. В музыкальном смысле, думается, она бы звучала так: “Нет такого композитора, который хоть раз в своей жизни не мечтал бы написать оперу”. В обоих приведенных нами тезисах на первый выступает желание, мечта и связанный с нею интерес стремиться к чему-то высшему, масштабному — управлять армией или писать музыку для певцов, хора и оркестра.

Несомненно, практически каждый юный композитор лелеет втайне надежду попробовать свои силы в оперном жанре. И педагогу не надо отказывать ни ученику в этом стремлении, ни себе в помощи и поддержке творческих усилий ребенка. Исходя из собственного опыта, целесообразно здесь действовать двумя на первый взгляд разными, но, как правило, пересекающимися путями. Главным творческим импульсом того и другого является сюжет, наполненный сказочной образностью. Ведь любой ребенок более всего любит сказку и, конечно же, предпочтет её любимому телесериалу или другой, подобной ему видеопродукции.

Педагог может сам предложить ученику сюжет из какой-либо русской народной сказки или эпоса, сказок А.С. Пушкина, Г.Х. Андерсена, Ш. Перро, братьев Grimm, сказок народов Востока (индийских, китайских, арабских), эпоса народов Тропической Африки, американских индейцев или коренных жителей Австралии и Океании, современных авторских сказок. Данная учащемуся определенная свобода выбора сказочного сюжета позволит преподавателю узнать и помочь развить склонности ребенка к той или иной сюжетной теме и даже в некоторой степени заинтересовать его музыкой отдельных народов мира.

Следующим и, пожалуй, основным этапом работы над созданием оперы становится работа с музыкальным материалом — сочинение музыки для музыкальной сказки. В этой связи, как отмечалось выше, мы имеем дело с двумя способами написания музыкального материала.

Первый из них заключается в подборе для оперы-сказки музыкального материала из музыкальных пьес, сочиненных ребенком ранее. Другой — в целенаправленном, планомерном создании музыки, специально сочиняемой юным композитором именно только для этого своего будущего оперного творения.

В первом случае, делая такой отбор музыки из ранних опусов школьника, педагог со своим подопечным должны руководствоваться двумя критериями: с одной стороны, принципом контраста, противопоставления разнохарактерных образов, неразрывно связанных с действующими лицами оперы-сказки; с другой — принципом единства музыкального материала, объединенного общим стилем оперы, сходным комплексом её музыкальных выразительных средств.

Разумеется, часто приходится изменять музыкальный материал той или иной ранее сочиненной ребенком пьесы, приспособляя её звучание к музыкальному языку одного из героев сказки. И диву даешься, с каким интересом и удовольствием ребенок показывает в классе переработанную им пьесу, которую он не пожалел подарить герою своей будущей сказочной оперы. Благожелательная поддержка преподавателя в этом начинании школьника крайне важна, и тогда энтузиазм ребенка становится неиссякаемым. Так, одна из учениц Барвихинской ДМШ (Московская область)⁵⁹, Аня Бабат, сочиняла характеристические пьесы на темы различных старинных и современных сказок. Особенно ей удался музыкальный портрет кота из «Красной книги сказок» французского писателя М. Эме.

Бывает и так, что к сочинению оперы привлекаются несколько учащихся — один обрабатывает свои старые пьесы для их жизни в новых условиях, а другой создает, как правило, новые оперные сцены⁶⁰.

В Барвихинской ДМШ также имело место планомерное сочинение оперы-сказки из специально созданных для этой цели музыкальных фрагментов. Этим мы занимались в 1996-1998 гг. с ученицей Аней Мироновой. В результате этой работы получилась одноактная опера или музыкальная сказка «Золотая рыбка», исполненная в мае 1998 г. силами

⁵⁹ Здесь и далее речь идет об опыте работы автора статьи с учащимися данной школы в 1994—2000 гг.

⁶⁰ См. Приложение к данной статье, содержащее сценарий автора «Чудесная репка», который был положен в основу совместной работы в ДМШ — композиторской и режиссерской. Целесообразность включения данного материала в сборник была продиктована желанием заинтересовать подобным видом деятельности коллег-педагогов.

учащихся и педагогов Барвихинской ДМШ и трех студентов-вокалистов ГСИИ — Татьяны Чайки, Андрея Медведева и Вячеслава Ночевника⁶¹.

Опера состоит из пролога и семи сцен. Сценарий был написан автором данной статьи по одноименной сказке А.С. Пушкина. Связывают действие воедино фрагменты эпического сказа, исполняемые Сказителем. Их три — в соответствии с основными сюжетными линиями сказки. Первый открывает оперное действие:

У далекого синего моря так давно, что о том уж забыли,
Жил старик со своею старухой, и убога была их землянка.
И ни пряжа, ни невод, ни сети не могли нищету их прикрыти...
Но однажды поймал старик рыбку — Вам об этом расскажем мы сказку!..

Второй указывает на переломный момент в действии — завязку:

Воротился старик ко старухе, рассказал ей о чуде великом:
Как поймал он рыбку золотую, как домой эта рыбка просилась,
Голосом молвя человеческим, как тотчас отпустил ее в море...

Третий отмечает окончание оперы:

Воротился старик ко старухе, видит — снова сидит у землянки...
Починил он корыто, взял невод, а она принялася за пряжу.
Стали жить они в мире, согласье, о богатстве и думать забыли...
И живут по сей день так у моря, проводя дни в трудах и заботах...

В первой сцене обращает на себя внимание очаровательный по мелодии дуэт двух главных героев — Старика и Старухи. По жанру — это дуэт согласия. Вокальная форма первой сцены сменяется инструментальным звучанием второй. Перед нами особенно рельефно предстают музыкальные образы Золотой рыбки и моря.

Иной образ главной героини оперы-сказки поджидает нас и её мужа Старика в третьей сцене. Ария Старухи уже не отличается песенной мелодией, как в первом дуэте, а изобилует речевыми интонациями в мелодии и экспрессивными аккордами в аккомпанементе.

Музыкальная характеристика Старика, данная в четвертой сцене, также значительно отличается от первого дуэта оперы, мелодическая линия его арии исполнена невыразимой печали. Самой явной по контрасту образу контрастных образов является пятая сцена — здесь и танцевальный эпизод, и песня Скомороха, и краткий монолог Старухи-

⁶¹ Фрагменты данной оперы были также представлены на Московском областном конкурсе детского музыкального творчества. Автор сочинения А. Миронова была удостоена II-й премии.

царицы⁶². Как водится, в любой опере должна быть кульминация, и она есть в шестой сцене “Золотой рыбки”. В инструментальной музыке этой части оперы сказки как бы воедино сплетаются таинственный образ Золотой рыбки, печаль, переходящая в скорбь у Старика, и зловещий характер бурного моря, одна из волн-ударов о берег которого как роковой удар являет собой переломный момент сказочной драмы двух главных героев.

И седьмая сцена выполняет функцию смысловой и тематической репризы. Знакомая мелодия финального дуэта Старика и Старухи с заключающим его хором детей (их внуков) скрепляет композицию всей оперы, придавая всему произведению завершенность формы, а главное, подводит итог всему оперному действию, в котором позитивное начало в человеке — идея красоты — одерживает верх над неестественностью, надуманностью отдельных его желаний. Именно данная цель стояла перед всеми участниками работы над оперой.

Приложение

ЧУДЕСНАЯ РЕПКА

необыкновенная современная музыкальная история
по мотивам одноименной русской народной сказки
Текст А.С. Алпатовой

Действующие лица: Дедушка, Бабушка, Внучка, Пес Дружок, Кот Мурзик, Мышка Мими, 4 Мышки — подружки.
Действие происходит в летний день на одной из подмосковных дач. На сцене слева кусты малины и дерево, под ним шезлонг. Справа виднеется часть дома. Восходит солнце.

Сцена 1

Музыка. Из дома выбегает Пес Дружок, за ним гонится Кот Мурзик.

Кот Мурзик: Мяу! Отдай сейчас же!

Пес Дружок: Р-р-р!.. Не отдам!

Кот Мурзик (передразнивает): Р-р-р!.. А я сказал: отдай!

Пес Дружок: Ав! А у меня ничего нет!

Кот Мурзик: Р-р-р!.. Ах, так? Мяу!.. Ну, тогда мне придется рассказать хозяину. Р-р-р!.. Я сам видел, как ты схватил его авторучку.

Пес Дружок: Ха-ха-ха! Да зачем мне его авторучка? Я же не писатель.

Кот Мурзик: Да ты просто вредина!

Пес Дружок: А ты ябеда!

Кот Мурзик (выгибает спину): Мр-р-р!..

Пес Дружок (поднимает лапы): Ав-ав-ав!.. (Музыка)

Мышка Мими: (голос) Пи-пи-пи!.. (вылезает из-под дерева) Дружок!

Кот Мурзик (выгибает спину): Мяу?

Мышка Мими: Ой, то есть друзья, не ссорьтесь! Пойдемте, я вам что-то покажу.

Пес Дружок: Ав! О, привет, Мими! Пойдем! (Музыка)

Мышка Мими сворачивает за дерево, Пес Дружок идет за нею. Кот Мурзик делает несколько шагов за Дружком, потом поворачивает обратно.

Кот Мурзик: Мяу!.. Тоже мне друзья! Подумаешь, секреты! А у меня более важное дело! (Музыка)

Кот Мурзик (поднимает голову, ступает важно, с достоинством, поет и танцует): Я важный кот и не простой, я неженатый, холостой,

Иду туда, куда хочу, а если надо — полечу!

(делает движение лапами, как будто летит)

С собаками я дружен и всем на свете нужен.

Мяу-мяу-мяу! Мяу! Мяу! (2 раза) (танцует)

Люблю я петь и танцевать. Могу газету прочитать,

Прошу Вас только: тише! Здесь где-то рядом мыши!

(делает знак лапой у рта, тихо)

Мышей ловить я не люблю — я просто молча их терплю.

Мяу-мяу-мяу! Мяу! Мяу! (2 раза) (уходит к дому)

Сцена 2

Из окон дома доносятся звуки саксофона (аккордеона, баяна), скрипки и фортепиано (запись или наложение записей). Звуки саксофона (аккордеона, баяна) смолкают. Из дома выходит Дедушка с саксофоном (аккордеоном, баяном), он смотрит вокруг, останавливается, напевает песенку. (Музыка)

Дедушка: Как чудесно здесь в саду — воздух чистый и прозрачный.

Я гостей к нам приведу — показать участок дачный.

(смотрит по сторонам, разводит руками)

И клубника, и малина, и черника, и калина, яблони и груши так и просят: “Скушай!”

(проходит к дереву, садится в шезлонг).

Хоть и некогда отдыхать, а посижу. Завтра опять в дорогу... Утром репетиции, вечером концерты — ни минуты покоя... (Музыка)

Внучка (выбегая из дома): Дедушка! (подбегает) Дедушка! Я уже выучила и гаммы, и этюд. Учительница сказала, что у меня уже лучше получается, и скоро я буду играть как Ванесса Мэй.

Дедушка: Ну-ну, до нее тебе еще далеко. Надо много заниматься, стараться.

Внучка: А я и буду стараться... Дедушка, скоро обед. Бабушка попросила меня собрать малины... (идет к дереву, сворачивает за дерево, делает шаг — спотыкается) Ой, что это?

Дедушка: Где? (идет к дереву, видит репку) Вот это да! Когда же она выросла? Я и не заметил.

Внучка: А что это, редиска?

Дедушка: Да нет, репка. Это мне семена в Калуге подарили после концерта, еще в прошлом году. Я их посеял, да и забыл.

Внучка: Дедушка, это репка как в сказке, да? Мне бабушка читала. (Музыка)

Внучка (говорит медленно, нарасспев): Посадил дед репку, выросла репка большая-пребольшая...

Дедушка: Вот-вот, в сказке. В жизни такого не бывает, а вот видишь — выросла. Как бы нам ее выкопать? Ну-ка пойду, возьму лопату (кладет саксофон (аккордеон, баян) на шезлонг, уходит). (Музыка)

⁶² Вся музыкальная сказка исполнялась в сопровождении фортепиано, исключением составил один оркестровый эпизод, исполненный в данной сцене (представление во дворце Старухи-царицы) ансамблем народных инструментов учащихсЯ ДМШ.

Внучка (идет вокруг репки и поет): Как на нашем огороде репка выросла. Вот такой ширины, вот такой вышины.

Кто же репку сорвет, кто же вытянет? Вот такой ширины, вот такой вышины.

Дедушка (возвращается с лопатой): Сейчас мы ее выкопаем! *(Музыка)*

Дедушка (копает): Гм... А вот так? *(Музыка)*

Дедушка (копает с другой стороны): Да-а-а... А вот здесь? *(Музыка)*

Дедушка (обходит с лопатой репку, смотрит, копает, останавливается, вытирает пот со лба): Нет, один я пожалуй, не справлюсь. Маша, позови бабушку.

Внучка: Но ведь она к выступлению готовится. У нее завтра концерт для детей — надо будет и играть, и рассказывать. И потом, у нее ведь руки...

Дедушка: Да, это правда. Вот так всегда — у нее руки, у меня губы... А папа с мамой когда придут?

Внучка: Не знаю, только у них сегодня и завтра спектакли — может на следующей неделе.

Дедушка: Но ведь завтра я уеду — без меня вы не справитесь, а пока я вернусь — она может сгнить. Нет, Маша, зови все-таки бабушку.

Внучка: Ладно. *(убегает, издали)* Бабушка!

Дедушка: Не скоро уговорит, пока поиграю *(играет на саксофоне (аккордеоне, баяне) — звучит запись)*

Сцена 3

(Музыка) Дедушка сидит в кресле. Бабушка и Внучка идут от дома.

Бабушка: Что же ты меня отвлекаешь — я ведь готовлюсь — завтра концерт.

Дедушка: Да, но ты только посмотри, какое чудо! *(показывает на репку)* Тут обо всем забудешь!

Бабушка: Что это? У нас на даче выросла репка? Как в сказке?

Дедушка: Ну да!

Бабушка: Но ведь этого не бывает!

Дедушка: Теперь все бывает. Может дожди какие выпали, или в атмосфере что-нибудь, а может селекционеры новый сорт семян вывели.

Бабушка: И что нам теперь с нею делать?

Дедушка: Что-то? Выкопать, да и есть.

Бабушка: Но ведь здесь килограммов восемьдесят!

Дедушка: Тогда надо законсервировать или сдать на овощную базу. Помогите-ка мне ее выдернуть.

Бабушка: Я?

Дедушка: Да это просто. Подопри вот здесь плечом, а я зайду оттуда. А то у тебя руки.

Бабушка: Да, руки надо беречь.

(Музыка) Бабушка наваливается на репку плечом, дед заходит с противоположной стороны, копает, репка не сдвигается с места, они отходят в сторону.

Дедушка: Да, видно, вдвоем мы ее тоже не вытянем. Что же делать?

Внучка: Дедушка, бабушка! А давайте я позову Мурзика. Он сильный и нам поможет.

Дедушка: Верно, это мысль. Пойди, позови. Кажется, он был в доме.

Внучка: Мурзик, Мурзик! *(убегает к дому)* *(Музыка)*

Бабушка (подходит к репке): Ах откуда, ах откуда выросло такое чудо? Сладка и крепка желтая репка!

Дедушка (разводит руками): А клубника и малина, и черника, и калина, яблони и груши так и просят: "Скушай!"

Бабушка (смотрит вокруг): Здесь в саду такие птички — все собою невелички, любят все летать, песни распевать.

Дедушка (разводит руками): А клубника, и малина, и черника, и калина, яблони и груши так и просят: "Скушай!"

(Дедушка и бабушка ходят по саду и вокруг репки)

Сцена 4

(Музыка) Показываются Внучка и Мурзик в большой шляпе.

Внучка: Бабушка! Дедушка! Посмотрите на нашего Мурзика! Он в шляпе!

Кот Мурзик: Что же здесь такого? Я ведь иду в гости.

Дедушка: В гости? К кому?

Кот Мурзик: Да к соседу — Мурлыке. У него сегодня новоселье.

Бабушка: О, это важное событие. Но ты, пожалуйста, задержишься ненадолго. Помогите нам вытащить репку.

Кот Мурзик: Вот эту? *(удивленно)* Что Вы, зачем? Это ведь не колбаса — ее много не съешь. Лучше оставить так — будем ее нашим гостям показывать.

Бабушка: Да ведь она сладкая, вкусная. И полезная. Вот вытащим — попробуешь.

Кот Мурзик: Тогда давайте позовем на помощь Дружка. Без него мы не справимся.

Внучка: Да, да! И будет как в сказке. *(Музыка)*

Внучка (говорит медленно, нарраспев): дедка за репку, бабка за дедку, внучка за бабку, Жучка за внучку, кошка за Жучку...

Бабушка: Дружок! Дружок! Иди сюда! *(смотрит, ищет)* Дружок, ты где?

Кот Мурзик: Да я его еще утром видел... А! Подождите! Кажется, я знаю, где он! *(Музыка)*

Кот Мурзик (лезет под дерево): Р-р-р!.. *(вылезает)* Мяу! Странно, его здесь нет. Его мышь увела.

Внучка: Мышь? Какая мышь?

Кот Мурзик: Да наша мышь Мими. Они дружат. Станный Дружок. Я бы на его месте ни за что не дружил с мышью. Мяу! *(Музыка)*

Голос пса Дружка: Помогите!..

Все вместе: Что это?

Кот Мурзик (взволнованно): Это голос Дружка — он где-то здесь.

Голос пса Дружка: Мурзик! Помогите! Я в репке. Подтолкните снаружи вот здесь, чтобы я мог выбраться *(стучит)*.

Кот Мурзик: Сейчас, сейчас... *(Музыка)*

Кот Мурзик (толкает): Вот так? Ой! *(из репки выпадает кусок, в отверстии показывается голова пса Дружка)*

Пес Дружок: Ур-р-ра-а-а!.. Спасибо тебе Мурзик! Ты настоящий друг!

Дедушка: Но Дружок! Что ты делал в репке?

Пес Дружок: Я ее грыз сегодня с самого утра.

Бабушка: Бедный Дружок! Ты был голодный?

Пес Дружок: Да нет, что Вы! Это меня Мими попросила помочь. Они с подружками решили сделать летний дом для гостей, а репка — самый подходящий строительный материал. Самим бы им пришлось трудиться все лето, а я сегодня утром начал — и вот готово.

Кот Мурзик: И что же, эти мышки — Мяу! — то есть гости — уже в репке?

Пес Дружок: Нет, они сейчас придут. Я сделал ступеньки и большой зал для праздников.

Кот Мурзик (смотрит): Вот это да! Ты просто герой, Дружок! И настоящий друг. *(Музыка)*

Кот Мурзик (отходит от репки, обращаясь к Дружку, запевает): Как трудно бывает подчас без друзей! Без них наша жизнь все сложнее и сложнее.

Но друзья к нам всегда приходят и решение сразу находят!

Дедушка, бабушка, внучка, кот Мурзик, пес Дружок (вместе): День или вечер, утро или ночь — друзьям всегда готовы мы помочь.

И просим Вас: никогда и нигде не оставляйте Вы друзей в беде.

Пес Дружок (показывает на репку): Как часто опасность здесь рядом со мной, стоит она крепкой недвижимой стеной.

Не знаю, что делать, как справиться с ней, и сразу на помощь зову всех друзей.

Дедушка, бабушка, внучка, кот Мурзик, пес Дружок (вместе): День или вечер, утро или ночь — друзьям всегда готовы мы помочь.

И просим Вас: никогда и нигде не оставляйте Вы друзей в беде.

Мышка Мими и 4 Мышки-подружки (издалека): Пи-пи-пи, пи-пи-пи, пи-пи-пи, пи-пи, пи-пи... (приближаются) ... пи-пи-пи, пи-пи-пи, пи-пи-пи, пи-пи, пи-пи...

(входят мышки с букетами цветов, подходят к бабушке, дедушке, внучке, коту Мурзику, псу Дружку, берут их за руки, подводят к репке, водят хоровод вокруг репки и поют)

Мышка Мими (запевает): Мы Вас приглашаем в свой дом для гостей — идите на праздник сюда поскорей!

Все вместе (громко): Здесь музыка, песни, и танцы, и смех, зовите друзей и соседей, и всех!

Мы Вас приглашаем в свой дом для гостей — идите на праздник сюда поскорей!
(Занавес)

В.И. Лисовой

“ПОЕМ СКАЗКУ” (О СЛИЯНИИ СЛОВА И СЧЕНИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ)

С глубокой древности во многих культурных традициях литературно-поэтические произведения было принято сказывать на определенный распев (отсюда — “читать нараспев”) или попросту петь (т.е. распевать). Сохранились старославянские тексты, в которых порой попадаются такие словосочетания как “петь книгу” и другие, подобные им. А то, что древнерусские былины читались нараспев, то есть пелись, считается само собой разумеющимся фактом. Известно также высказывание Аристотеля о том, как лучше запоминать историю своего народа — надо, считает великий древнегреческий философ, её петь, петь мифы, легенды, исторические рассказы.

Пение правдивых или сказочных сюжетов, на наш взгляд, кроется в потаенной глубине культуры каждого народа, любого традиционного общества. Ведь, как известно, отдельную мысль или несколько мыслей, наполняющих тот или иной сюжет, легче, полнее, плодотворнее выра-

зить, понять (почувствовать, осмыслить) и зафиксировать в памяти посредством неразрывного соединения словесно-поэтического, звуко-музыкального и, плюс ко всему, пластического начал.

Остается только сожалеть о том, что, переживая высокую стадию развития цивилизации, мы безвозвратно теряем связь с подобной ментальностью, существовавшей когда-то повсеместно и остающейся еще до наших дней лишь в ряде отдельных традиционных обществ нашей планеты. Правда, по-нашему мнению, отголоски такой синкретической ментальности ещё могут оставаться у детей до подросткового возраста на подсознательном уровне, явно же это выражается в чувственном восприятии ребенком окружающего его мира.

С нашей точки зрения, данное свойство детской психики нуждается в неперенном его развитии, ибо опасность уничтожения этой способности у детей современной им действительностью невероятно велика. И такое развитие заложенного в детях с их рождения непосредственного восприятия мира может осуществляться даже в рамках начальной общеобразовательной школы, а именно на уроках музыки.

Не нарушая программу музыкального воспитания младших школьников, думается, не лишним будет обогатить её музыкально-сценическим развитием детей. Разумеется, речь идёт не только о движении под музыку, но, главным образом, о естественном соединении пластического ряда с музыкальным и поэтическим. И благодатным материалом для такого поля педагогической деятельности, думается, может служить именно сказка, сказочный сюжет, волшебная история.

Хорошо известно, что дети любят не только слушать сказки, но и разыгрывать их дома или в школе. Как показывает опыт многих преподавателей, желая участвовать в волшебных действиях, младшие школьники ревностно относятся к выбору для себя той или иной роли сказочного героя. Если роль найдена удачно, ребенка не пугает, например, даже тот факт, что он будет играть не просто в сказке или сценке, которые в изобилии предлагаются школам различными периодическими изданиями, а в целом музыкальном спектакле или более того — в детской опере. А именно она — детская музыкальная сказка и, если хотите, опера, на наш взгляд, способна сохранить и во многом развить эмоционально-творческое отношение детей к окружающему их миру.

Но не всякая детская опера может отвечать поставленной здесь задаче. Тот или иной оперный номер, думается, должен быть наполнен сценическим действием. Причем эту наполненность необходимо учитывать композитору не только в его контакте с преподавателем, режиссе-

ром, а, прежде всего, внутри создаваемого им музыкально-поэтического номера — конкретного эпизода сказки.

В самом звучании музыкально-поэтической ткани, на наш взгляд, должны содержаться своего рода линии словесно-звукового напряжения, как визуально иллюстрирующие то, что по мысли автора надлежит происходить на сцене. В звучащем пространстве оперы-сказки, таким образом, композитором закладываются три основополагающих начала — поэтическое, собственно-музыкальное и пластическое, связанное со сценическим действием.

Однако хорошо известен и широко распространен материал детских музыкальных сказок, где оперный номер отличается традиционной стилистикой, и учителю-режиссеру приходится извне оснащать такой песенный (сольный или ансамблевый эпизод) придуманным им сценическим движением. Это ставит детей-актеров в неестественное, надуманное положение. Песенный номер, в этой связи, скорее напоминает заученный в школе урок, а не живого героя в сказке. И для того, чтобы предотвратить такую неестественность в контакте педагога, разрабатывающего данную музыкальную сказку, с детьми, на наш взгляд, необходимым является решимость учителя пойти на творческий эксперимент, прежде всего, в сочинении либретто и самой музыки к выбранной сказке.

На страницах данной работы мы попытаемся продемонстрировать подобный эксперимент, выразившийся в сочинении и постановке в одной из начальных школ Московской области оперы “Притча о солдате” по мотивам сказки Г.Х. Андерсена “Огниво” (композитором и либреттистом является автор данной статьи).

Композиторский эксперимент, по нашему мнению, заключается в практически одновременном соединении стихотворного текста либретто и музыки в оперном спектакле. Создавая омузыкаленную речь того или иного героя сказки Андерсена, автор пытается выразить словесно-поэтический ряд не только музыкальной интонацией, но одновременно вкладывает в музыку жесты, пластическое движение героев. Особенно ярким примером, в этой связи, является своеобразный диалог солдата и злой волшебницы из первой сцены оперы-сказки. В этом эпизоде волшебница рассказывает и одновременно показывает незадачливому солдату, что ему надлежит сделать в подземелье, куда он должен отправиться за своим богатством и огнивом. С одной стороны, музыка здесь неукоснительно следует за словесным текстом, с другой — она не забывает показать герою его сценическое движение.

Таким образом, музыкальное начало здесь обладает как выразительной стороной, связанной с поэтическим текстом сказки-оперы, так и

изобразительной, передающей визуальный ряд сценического эпизода. Так, например, слова колдуньи “Ты в колодец этот влезешь” выражены интонациями, символизирующими таинственность атмосферы данного фрагмента первой сцены. И, вместе с тем, в инструментальной партии незамедлительно звучит мотив, изображающий колодец, на который указывает волшебница солдату.

Её следующая реплика (“Там подземный коридор”) также выразительна по интонации и иллюстративна по сценическому движению. Она передается скольжением мелодии по хроматической гамме; движение по звукоряду вниз призвано символизировать проход солдата в подземный мир — волшебница показывает ему подземелье, виднеющееся на дне колодца.

Третий пример слияния поэтического, музыкального и пластического начал связан с фразой волшебницы “Три собаки пребольшие”, где и в вокальной, и в инструментальной партиях имитируется лай каждой из трех собак, а пластическая речь достигается средствами музыки, как бы изображающей величину глаз этих собак.

Бывает и так, что музыка вначале передает сценическое действие, а слово после его комментирует. Рассмотрим это положение на следующем примере ещё одного эпизода первой сцены оперы-сказки “Притча о солдате”. Сценическое пространство делится здесь на две части — верхнюю (наземную) и нижнюю (подземную). Попадая через колодец в подземелье, солдат поочередно открывает каждую из трех дверей, за которыми три собаки сторожат свои сокровища. В тот момент, когда солдату удастся похитить их с помощью передника волшебницы у укрощенных им собак, раздастся словесная реплика старой колдуньи, подтверждающая увиденный только что нами музыкально-сценический эпизод. Волшебница выражает свою радость и по поводу найденного солдатом огнива, хотя зрители немногим раньше были об этом осведомлены.

Для большей убедительности вышеизложенного приведем ниже либретто оперы “Притча о солдате”⁶³ и описание части первой сцены со сценическими ремарками.

Солдат идёт по лесной дороге, приближаясь к заброшенному колодцу. Из-за дерева выходит злая волшебница и окликает его: “Эй, солдатик, стой, стой, бравый”. Солдат, как по команде, делает несколько шагов на месте и замирает. “Хочешь быстро ты разбогатеть?” — обращается к нему колдунья. Солдат утвердительно кивает головой и с интересом и радостью смотрит на неё. “Дело дам тебе на славу, — предлагает ведьма, — только в оба должен ты смотреть”. Затем, она жестом манит

⁶³ См. Приложение.

солдата к колодезю: “Ты в колодец этот влезешь, — говорит она, показывая рукой по направлению дна колодца, — там подземный коридор”. Солдат с интересом заглядывает в колодец. “Сразу в нем найдешь три двери, — продолжает она, троекратно жестикулируя под музыку, — открывай, открывай, открывай их, ты не вор”.

“Там богатства не чужие, в сундуках они лежат, — завораживая взглядом солдата, рассказывает ведьма, — три собаки пребольшие (под музыку, передающую образ трех волшебных собак, она показывает жестами величину глаз каждой из собак) деньги, злато сторожат”, — уверяет ведьма.

Солдат отрицательно машет головой под лейтмотив собак. Колдунья предлагает ему свой передник: “Вот передник мой волшебный. На него поставь собак (она передает солдату передник) деньги взял, в углу огниво не забудь. Вперед, смельчак”. Волшебница хлопает солдата по плечу, а затем помогает ему забраться в колодец. “Попроторней с псами будь, и огниво не забудь!”, — кричит она вслед исчезающему в колодце солдату.

Как было указано выше, в дальнейшем сценическое пространство делится на две части: под землей (между подиумом и первым рядом партера) действует главный герой оперы, а на земле (собственно на сцене) танцует с бубном, комментируя его действия, волшебница. Вначале она предваряет будущие события своеобразным ритуальным песнопением: “Медь, серебро и злато не насытят власть. Это не богатство, а богатство — власть”. Солдат, согнувшись, идёт по коридору (звучит лейтмотив коридора), останавливается перед дверью (лейтмотив двери) и открывает её (часть темы солдата).

Музыкальный образ собаки выражается с помощью характерных интонаций лая. Тема передника дает зрителям возможность даже с закрытыми глазами угадать, что должно происходить на сцене. И действительно солдат ставит собаку на этот передник и преспокойно берет один из находящихся в сундуке мешков с медью. Это действие солдата сверху с сцены комментирует ведьма: “Зазвенели, зазвенели медные монетки”. Так и есть — главный герой победно взмахивает перед лицами зрителей звенящей в мешке медью. Собака возвращается на место с передника, а солдат, подобрав его, покидает первую комнату.

Аналогичные события происходят и в двух других помещениях, только каждая следующая собака становится всё страшнее и больше (в этом очень помогает её обновляющийся образ — расширяется музыкальное пространство лейтмотива, регистровые и фактурные средства передают грандиозность размеров второй и особенно третьей собаки).

Подвергается изменению материальное и музыкально-тембровое содержание двух других мешков (в одном из них серебро, а в следующем — золото). В результате меняются и песенно-речевые комментарии волшебницы. Так, в первом случае она провозглашает, что в мешке у солдата серебро: “А потом, а потом серебряные ложки”. В другом случае — золото: “Зазвучал, зазвучал драгоценный наш металл!” — не без иронии сообщает она зрителям.

Вдруг колдунья замирает в ожидании: “Что за шорох? Что за шорох?” — реагирует она на послышавшийся из-под земли треск. И радостно комментирует действия солдата, успевшего уже взять в свои руки огниво: “Мне солдат огниво взял!” Завершая происшедшее событие знакомой нам песней-заклинанием (“Медь, серебро и злато не насытят власть”), она ожидает появления солдата.

Музыка здесь особенно тесно соединяется со сценическим действием — движениями главного героя, идущего обратно по коридору и вылезающего из колодца. Музыкально-тематические ячейки не только меняют свою очередность по отношению к первоначальным действиям солдата в подземелье (лейтмотивы проводятся в обратном порядке), но и претерпевают изменения внутри самих себя (лейттемы подземного коридора и колодца даны в ракоходе).

Солдат появляется на поверхности земли и, не замечая волшебницы, начинает удаляться от нее. Разгневанная колдунья, как бы лишившись дара речи, знаками требует отдать ей огниво (в этом нам помогает удостовериться музыка — дважды звучит лейтмотив огнива). Солдат же коротким и резким ударом сбивает ведьму с ног и удаляется прочь. Поднявшись на ноги, колдунья угрожающе пророчествует ему вдогонку: “Эти деньги промотаешь, а меня ещё узнаешь. От удара подлечусь, в игрока я и в принцессу, в палача, да в палача я превращусь!”. Держась за ушибленный бок, она уходит в чашу леса.

Главным, как показал опыт работы с этой и другими музыкальными сказками⁶⁴, является то невыразимое чувство неподдельной радости, с каким младшие школьники полностью отдают себя любящему им словесно-музыкально-сценическому произведению, написанному специально для раскрытия их замечательных творческих способностей.

⁶⁴ Кроме “Притчи о солдате” назовем здесь такие музыкальные сказки, как “Снежная королева”, “Синяя птица”, “Аленький цветочек” и “Тайна пирамиды”, музыка и стихотворный текст к которым также были сочинены автором данной статьи.

Приложение

Притча о солдате

Либретто оперы по мотивам сказки Г.Х. Андерсена

Текст либретто В.И. Лисового

Действующие лица: Солдат; Злая волшебница; Незнакомец; Крупье в игорном доме; Принцесса; Отец; Невеста солдата; Официант; Три стражника; Деревья сказочного леса; Братья и сестры солдата; Первая собака; Вторая собака; Третья собака; Первый азартный игрок; Второй азартный игрок; Третий азартный игрок; Четыре игрока; Палач; Приведения; Четыре принцессы.

Сцена I. Сказочный лес

Лес. На переднем плане колодец.

Деревья поют: Здесь в лесу стоим и тайны леса мы храним.

Мы в лесу растём и в мире сказок мы живём.

Трудно нам так жить, ведь тайну хочется открыть.

(В это же время другие деревья “шелестят”, издавая одни – звук “Ш”, другие – “Ф”.)

Из глубины леса выходит Злая волшебница.

Волшебница: Устала ждать, устала ждать и здесь стоять и колдовать (ударяет в бубен).

Кого б найти, кого послать огниво под землей достать.

(Деревья продолжают шелестеть. Вдали слышны шаги приближающегося солдата)

Волшебница: Дождалась я! (прячется за деревьями. Появляется солдат, он бодро идёт по лесной дороге)

Солдат: Вот с войны я иду по лесной дороге здешней, я в деревню.

Дом родной и отца не во сне увижу я, а наяву.

(В гуще леса слышен стук бубна)

Солдат (останавливается, осматриваясь): Как долог путь, и я устал, пора бы сделать мне привал (кладёт рюкзак на землю у холмика).

Здесь отдохну я без опаски.

Во сне люблю я видеть сказки.

(Пожится на землю и засыпает. Темнеет, появляются сказочные принцессы.. К ним присоединяется волшебница, надев корону принцессы).

Принцессы: В замке старинном, тихом и дивном жил трубадур Данел.

Песни, баллады и серенады всем он принцессам пел.

Девушки песни очень любили, нравился им Данел,

И как то раз трубадур спросили: “Кого ты из нас воспел?”

(Во время песни солдат встает, снимает с холмика накидку и видит, что это не холмик, а гитара, берет её и идёт к принцессам, играя на ней. Принцессы окружают его).

Солдат: Песнею дивной с улыбкой умильной им трубадур отвечал:

“Я воспеваю ту, кого знаю, что в первый раз я повстречал!”

(Принцессы отходят в сторону, образуя хоровод и поют; как бы что-то обсуждая)

Девушки судили и рядили: “Ах, кого же воспевал Данел?”

Но задачу эту не решили, для кого он эти песни пел.

И задачи не решили: “Как теперь нам быть?”.

И Данела попросили тайну им открыть.

(Принцессы окружают солдата, воображаемого ими трубадур)

Солдат (поёт, играя на гитаре): На вопрос принцессам, на их просьбы

Трубадур Данел им отвечал:

“В этом старом замке, дивном замке

Я мечту свою здесь повстречал!”

(Солдат подходит к волшебнице, одетой принцессой и танцует вместе с ней. Другие принцессы берут у него гитару и накидку и возвращают их на прежнее место и затем уходят. В конце танца волшебница-принцесса подводит солдата к тому месту, где он спал и укладывает его. Наступает утро. Слышны голоса птиц, солдат внезапно просыпается).

Солдат: Уж день настал, уж день настал! Как чудно ночью здесь я спал!

(Солдат берет рюкзак, одевает пиютку и продолжает свой путь).

Солдат: Вновь вперед я иду по лесной дороге дешней, я в деревню.

Дом родной и отца не во сне увижу я, но наяву.

(Из-за деревьев выходит волшебница)

Волшебница: Эй, солдатик, стой, стой, бравый.

(Солдат резко, по-военному, останавливается)

Хочешь быстро ты разбогатеть?

(Солдат кивает головой)

Дело дам тебе на славу, только в оба, только в оба,

Только в оба должен ты смотреть.

Ты в колодец этот влезешь,

(Указывает на колодец, солдат подходит к колодцу)

там подземный коридор,

(Солдат заглядывает в колодец)

Сразу в нем найдешь три двери – открывай, открывай,

Открывай их – ты не вор.

Там богатства не чужие, в сундуках они лежат.

Три собаки пребольшие

(Показывает руками и с помощью колодца размер глаз у каждой из собак)

Деньги, злато, деньги, злато,

Деньги, злато сторожат.

(Солдат смотрит со страхом, и отрицательно качает головой. Волшебница подает ему свой передник)

Вот передник мой волшебный, на него ты ставь собак.

Деньги взял – в углу огниво не забудь. Вперед, смельчак! *(Хлопает его по плечу)*

(Солдат берет передник, лезет в колодец)

Попроворней с псами будь, и огниво не забудь!

И огниво не забудь!

(Сцена делится на две части – верхнюю, где остается волшебница и нижнюю (между первым рядом партера и собственно сценой), куда спускается солдат. Здесь стоят три невысокие двери, за которыми на сундуках сидят три собаки. Волшебница наверху начинает бить в бубен, трясти погремушкой и, приплясывая, петь):

Медь, серебро и злато не насытят власть.

Это не богатство, а богатство – власть.

(Солдат подходит к первой двери, открывает её, слышится лай первой собаки. Солдат расстилает перед ней на землю передник и ставит на него собаку, открывает сундук и берет мешочек с медными монетами. Взмахивая им, показывает мешочек зрителям, раздаётся звон медных монет)

Волшебница *(приплясывая):* Зазвенели, зазвенели медные тарелки!

(Солдат проделывает те же самые действия со второй собакой, слышится звон серебряных монет).

Волшебница: А теперь, а теперь – серебряные ложки.

(Солдат повторяет свои действия с третьей собакой, доносится звон золотых монет).

Волшебница: Зазвучал, зазвучал драгоценный наш металл.

(Волшебница пританцовывает. Солдат идет в сторону от третьей двери, внезапно останавливается, наклоняется и берет с земли огниво. Слышен отдаленный подземный гул, который быстро смолкает)

Волшебница: Что за шорох, что за шорох?

(радостно)

Мне солдат огниво взял!

(Солдат показывает зрителям огниво. Волшебница приплясывает и ударяет в бубен).

Волшебница: Медь, серебро и золото не насытят всласть.

Это не богатство, а богатство – власть.

(Солдат возвращается к тому месту, где находится колодец, вылезает из колодца и, не замечая волшебницы, бодро идет по дороге, удаляясь от нее, из его рюкзака слышен звон монет. Волшебница пытается остановить солдата, но падает от удара его сабли. Затем она поднимается и кричит ему вдогонку)

Волшебница: Эти деньги промотаешь, а меня еще узнаешь

(Она ударяет в бубен и, потрясая погремушкой со зловещим взглядом поет очень медленно): От удара подлечусь, в игрока я и в принцессу,

В палача, да, в палача я превращусь!

(Затем она грозит ушедшему солдату пальцем и уходит, прихрамывая)

Сцена 2. В ресторане “Погребок”

В зал ресторана входит солдат, подходит к столу и садится.

Солдат: Я пить хочу, гулять хочу.

Я не простой солдат.

Я голоден, но сказочно богат!

(Входит официант)

Солдат (обращаясь к официанту): Подайте мне, сейчас сюда

Вино и мясо, и салат.

Официант: Сей момент! Сей момент!

(Приносит поднос. Солдат пьет и затягивает песню)

Солдат: Раззадорься, братик! Погуляй, солдатик.

Песню громче заводи и на волю выходи.

Разгуляйся, братик. Пошуми, солдатик!

Песню шибче заводи и коня ты укроти.

(Пьет)

А потом на нём ты вперед лети

И жену себе найди, и жену себе найди.

Не во сне найди, а наяву.

Ту принцессу молоду, что видал во сне в лесу.

(Входит незнакомец, это превратившаяся в него волшебница, – подходит к солдату)

Незнакомец (поёт на мотив песни Солдата): Как же славно, как же славно ты умеешь

петь!

Разреши к тебе подсесть?

(Солдат кивает, незнакомец садится рядом с ним, оба пьют и едят, затем поют)

Солдат и Незнакомец: Песню громче заводи и на волю выходи!

Песню шибче заводи и на волю выходи!

(На маленькой эстраде ресторана появляются актеры)

Незнакомец: Хотя блеснуть своим талантом для нас актеры ресторана.

Актеры поют: Мы веселые актеры, куплетисты и танцоры.

Ресторан наш “Погребок”, да уютный уголок!

Да уютный уголок! Да уютный уголок!

Веселитесь и гуляйте вместе с нами подпевайте! (2 раза)

(актеры танцуют)

Солдат (встаёт и вовлеченный актерами в свой круг, поет, стоя в центре хоровода):
Веселось я и гуляю, вместе с вами подпеваю

Подпеваю, подпеваю (2 раза)

(Актеры танцуют и затем поют): Веселитесь и гуляйте вместе с нами подпевайте!

Подпевайте, подпевайте.

(Солдат садится полный восторженных чувств)

Незнакомец солдату: Удадь здесь твоя подстать,
Можно братом твоим стать? (Обнимаются, затем пьют)

Незнакомец: Расскажи-ка мне, как там на войне?

Солдат: Что война? Там был солдатом.

А теперь я стал богатым (поёт песню): Разгуляйся братик пошуми солдатик

Песню шибче заводи и коня ты укроти!

(рассказывает): Я с войны домой уж шёл, и колодец вдруг нашёл.

Он стоит в густом лесу. Увидел на дне листву.

И полез я в темноту: думал, ключ воды найду.

В этом темном подземелье я увидел коридор.

Сразу в нем нашёл три двери и открыл – какой я вор.

С этих пор я стал богатым и хочу заслать уж сватов

Я к принцессе молодой. Ты не знаешь ли такой?

(поёт): Не во сне найду, а наяву

Ту принцессу молоду, что видал во сне в лесу.

Незнакомец (подхватывает последние слова песни солдата, затем поёт): И жену себе найди, и жену себе найди.

(рассказывает): В городе нашем с охраной и стражей,

Принцесса молодая живёт.

В замке старинном тихом и дивном

Ей песни трубадур поёт.

Сватались к ней принцы, графы, кавалеры.

Ни один из них из них ей не был мил.

Даже богачи – миллионеры

Не могли умерить её пыл.

Страсть к деньгам она имела, к песням – тоже страсть.

Но поэты не умеют золото стяжать.

В замке старинном, тихом и дивном.

Ждет она много лет.

(Незнакомец делает скрытое движение рукой, гаснет свет, на сцене кружась, как бы пролетает юная принцесса. Солдат заворожено смотрит на нее. Видение исчезает. Вспыхивает свет).

Незнакомец: Когда же прекрасный такой долгожданный

Прейдет к ней богач-поэт.

(выдерживает паузу)

Послушай брат, ведь ты – богат.

И здорово ты складываешь песни,

Как эту, например.

(В оркестре звучит фрагмент мелодии песни солдата)

Солдат, тебе лишь одному возможно свататься к принцессе,
(сдерживает паузу)

Но есть тут только одно "но": Для сватовства ведь надо очень много денег.

Пойди скорее в казино, и выиграй!

И станешь принцем в самом деле.

А мне пора (встает). Бываю здесь я часто по утрам.

(Незнакомец прощается с Солдатом и уходит)

Солдат: Деньги все возьму и играть пойду,

Стану всех богаче я, чтоб к принцессе свататься!

(подзывает Официанта): Эй, официант пойдя сюда: С тобою расплачусь я.

(расплачивается и, подходя к двери, поёт)

Пожалуй хватит мне гулять.

Я в казино иду играть.

(уходит и поёт): Деньги все возьму, и играть пойду,

Стану всех богаче я, чтоб к принцессе свататься!

Сцена 3. Зал в игорном доме

Крупье (переодетая волшебница) и семь игроков (среди которых выделяются три наиболее азартных игрока) стоят у стола и поют: Мы играем, мы играем, или выиграем или проиграем!

Тра-ла-лам! Тра-ла-лам! Тра-ла-лам!

Там-там-там-там!

Тра-ла-лам! Тра-ла-лам! Тра-ла-лам!

Там-там-там-там!

Мы играем, мы играем, или выиграем или проиграем!

(Эта песня повторяется несколько раз, на фоне её звучат возгласы отдельных игроков)

Первый игрок: Казино, казино! Даст удачу нам оно!

Второй игрок: Казино, казино! Огорчение одно.

Третий игрок: Казино, казино! Вместо счастья нам оно!

Ансамбль игроков: Казино, казино. Казино, ах казино!
(На фоне этих слов звучат возгласы отдельных игроков)

Первый игрок: Даст удачу нам оно!

Второй игрок: Огорчение одно.

Третий игрок: Вместо счастья нам оно.

(входит Солдат, увидев его, к нему подходят игроки)

Крупье: Солдат, зачем ты к нам пришел?

Солдат: Принес я золота мешок, и серебра мешок и меди вот мешок!

Мне много денег захотелось, решил посвататься к принцессе!

Три игрока (вместе): И не друзья мы твои, и не враги,

А мы везде и повсюду – игроки.

Мы породнились со златом навсегда.

Крупье: Делайте ваши ставки, господа!

(Солдат вынимает из рюкзака все медные монеты и кладет их на стол; Крупье запускает рулетку. Рулетка постепенно замедляет свой ход, и шарик проваливается в близ лежащую ячейку).

(Крупье указывая на первого игрока): Ваш выигрыш!

(Солдат берет руками за голову)

Игроки: И не друзья мы твои, и не враги

А мы поезде и повсюду игроки.

Мы подружились со златом навсегда!

(Солдат поёт одновременно с игроками): Деньги все я взял, и играть я стал
Стану всех богаче я!

Крупье: Делайте ваши ставки, господа!

(Солдат вынимает из рюкзака все серебряные монеты и кладет их на стол; Крупье запускает рулетку. Рулетка постепенно замедляет свой ход, и шарик проваливается в близ лежащую ячейку)

Крупье (обращаясь ко второму игроку): Ваш выигрыш!

(Солдат вздыхает, берет руками за голову и делает несколько шагов назад)

(Игроки берут рюмки с вином и обращаясь к солдату, поют): Выпьем, выпьем всемером

За твоё здоровье пьем

Эко радость, эко счастье!

Прочь гони с души ненастье

Прочь гони с души ненастье.

Всемером, всемером

За твоё здоровье пьем.

(Танец игроков)

(Игроки берут рюмки с вином и обращаясь к солдату, поют): Выпьем, выпьем всемером

За твоё здоровье пьем

Эко радость, эко счастье!

Прочь гони с души ненастье

Прочь гони с души ненастье.

Всемером, всемером

За твоё здоровье пьем.

Три игрока (вместе с другими игроками): И не друзья мы твои, и не враги,

Солдат: Деньги все я взял

Игроки: А мы везде и повсюду игроки.

Солдат: И играть я стал.

Игроки: Мы подружились со златом навсегда

Солдат: Стану ль всех богаче я?

Крупье: Делайте ваши ставки, господа!

(Солдат задумывается, затем вынимает из рюкзака все золотые монеты и кладет их на стол)

Крупье (поздравляя третьего игрока): Ваш выигрыш!

(Солдат берет руками за голову, в отчаянии опускается на пол)

(Крупье и игроки подходят к солдату)

Крупье: Солдат, опять ты проиграл, богатым был, а бедным стал (смеется)

А, говорят, еще хотел принцессу юной стать супругом...

Игроки (вместе): В деревню отправляйся, друг, ходить за плугом, ха-ха-ха!

Игроки поют уходя: Мы играем, мы играем, или выиграем или проиграем!

Тра-ла-лам! Тра-ла-лам! Тра-ла-лам!

Там-там-там-там!

Солдат (остается один): Богатым был, а нищим стал.

(Встает и яростно жестикулирует): Богатым был, а нищим стал.

(После протяженной паузы в изнеможении садится на стул): Богатым был. А нищим стал. Позор какой, позор какой,

(Осматривает карманы; вынимает огниво): Огниво только лишь со мной.
Ах, что теперь тут говорить!
Осталось трубку мне набить
(Набивает трубку, чиркает огнивом. Выбегает первая собака)
Первая собака: Чего изволите, мой повелитель?
Солдат (воздевая руки к небу): Ах, вот что, я теперь – собак волшебных укротитель!
(Задумывается, и вдруг восклицает)
Вези меня сейчас тайком
К принцессе – королевской дочке – в дом.
(Солдат и собака исчезают).

Сцена 4. Сцена представляет собой попеременно комнату принцессы в замке и
коморку в гостинице

Комната Принцессы в замке. Принцесса (переодетая волшебница) прохаживается
перед зеркалом.

Принцесса: Как же славно, как же славно
Всё идёт по плану.

Ведь не узнал меня солдатик
В том ресторане “Погребок”!
(В сторону): Удаль здесь твоя подстать!
Можно братом твоим встать!

Ха-ха-ха!!!
(обращаясь к зрителям): Какой он всё-таки романтик!
Ха-ха-ха!

Я отыскала уголок
В ретивом буйном его сердце.
Подсыпала я страсти перцу
К игре, и чувство светлое любви
В солдатскую я душу заронила.
(В сторону): К той принцессе молодой
Ха-ха-ха!

(обращаясь к зрителям): И проиграв всё...
(В сторону): Делайте ваши ставки господа!
Ха-ха-ха!

(обращаясь к зрителям): Вдруг познал он власть огнива.
Спешит он в замок не боясь молвы
А мне ведь только этого и надо.
Принцессой стала я чтоб отобрать огниво у солдата.
Доставлю здесь ему я наслажденье.
А ну, сюда летите, замка привидения.
(прилетают привидения)

Принцесса: В замке старинном, тихом и дивном жду я много лет.

Привидения: Ждет она много лет!

Принцесса: Огниво! Огниво! Сегодня огниво
Отдаст мне солдатик-поэт.

Приведения: Отдаст тебе влюбленный поэт.

Принцесса: И в танце игриво

Привидения: И в танце игриво

Принцесса: Возьму я огниво.

Привидения: Возьмешь ты огниво.

Принцесса: Возьму я огниво себе
(привидения улетая): Огниво себе, огниво себе.

Входят Солдат и Первая собака.

Принцесса: Как я рада, как я рада Вам – волшебнику-солдату!

Солдат: Во сне тебя увидел я,

С тех пор везде ишу тебя.

Принцесса: Я рада вам, солдат-поэт.

Станцует вальс иль менуэт!

(подходит к Солдату, приглашает его на танец – танцуют медленный танец. На протяжении танца принцесса пытается выкрасть у солдата огниво. Раздается лай первой собаки, солдат беспокойно оглядывается. Танец обрывается).

Принцесса: Приходи ко мне тайком завтра поздним вечерком!

(Солдат с собакой уходят).

Коморка в гостинице, где остановился солдат.

Солдат подходит к окну и поет романс: Я полон дивных чувств, в душе – очарованье.

В волшебном замке был сегодня у тебя.

Как мне хотелось бы приблизить миг свидания.

Счастливей всех людей с тобою буду я.

Тебя увидел я, затаив дыхание

Любуюсь я тобой как солнцем небеса

Приди, приди скорей, о дивный час свиданья!

С тобой познаю я улады чуда!

(Садится за стол и начинает что-то писать. Затем, кладет голову на стол и засыпает).

Комната во дворце принцессы

Принцесса прихорашивается, смотрит в зеркало. Появляются привидения.

Принцесса: Надо танцевать мне побыстрее, чтоб огниво ловко мне забрать.

Привидения: Чтоб огниво ловко тебе взять.

Принцесса: Я затею танец поживее

Я должна огниво отобрать

Привидения: Огниво отобрать! Огниво отобрать!

(привидения улетают).

Коморка в гостинице.

(Солдат спит у сидя за столом, затем просыпается, вскакивает и трёт огниво, появляется вторая собака).

Вторая собака (голос за сценой): Чего изволите, мой повелитель, собак волшебных укротитель?

Солдат (голос за сценой): Ты отвези меня тайком к принцессе поздним вечерком.

(Солдат и Вторая собака исчезают, затем появляются в замке в комнате у Принцессы)

Солдат: Я счастлив, я с тобой один.

Нет в мире лучше балерин, чем ты...

Принцесса (перебивая Солдата): Давай, станцует мы “Тампоубурин”.

(Солдат подходит к ней, приглашает ее на танец, танцуют подвижный танец. Принцесса пытается обнаружить у солдата огниво. Предупрежденный ласм второй собаки, солдат прерывает танец).

Принцесса: И завтра буду тебя ждать. Скорее приходи опять.

(Солдат и Вторая собака уходят)

(Принцесса и привидения, которые появляются сразу после исчезновения солдата)

Принцесса: Чтобы огниво мне достать,

Привидения: Чтобы огниво тебе взять,
Принцесса: Где он живёт, должна я знать.
Привидения: Где он живёт, должна ты знать.
Принцесса: Крупой дорожку проведу,
Привидения: Крупой дорожку проведешь.
Принцесса: И тотчас я его найду!
Привидения: И тотчас ты его найдешь.
(Привидения начинают танец, а волшебница-принцесса вынимает мешочек с крупой, делает в нем иголкой дырочку и прячет его, привидения улетают)
Коморка в гостинице.
(Солдат спит у себя в комнате, затем просыпается, трёт огниво, появляется Третья собака).

Третья собака: Чего изволите, мой повелитель,
Собак волшебных укротитель?
Солдат: Ты отвези меня тайком к принцессе поздним вечером.
(Солдат и третья собака исчезают).
Комната в замке.
(Появляется солдат с третьей собакой)
Я вновь с тобой – принцессой милой!
Принцесса: Станцую вместе пантомиму!
(Солдат и Принцесса танцуют подвижный танец, Принцесса незаметно привязывает к хвосту собаки мешочек с крупой)

Принцесса: Мы расстанемся с тобой лишь на несколько дней.
Ты иди к себе домой – я пришлю к тебе гонцов.
(Солдат с Третьей собакой уходят, за ними тянется дорожка из крупы. Принцесса трижды хлопает в ладоши – появляются три стражника, она показывает им дорожку из крупы)

Три стражника (вместе): Вот напасть, вот напасть, захотел солдат украсть
Королеву из дворца. Эй, хватайте наглеца!
Вот дорожка из дворца – мы по ней должны идти.
Схватим, схватим наглеца, чтоб на казнь его вести.
Казнить, казнить, казнить! Казнить, казнить, казнить! (Уходят)
Коморка в гостинице.
(Стражники стучат в дверь коморки, затем взламывают её, входят в коморку и хватают сонного солдата)
Стражники: Казнить, казнить, казнить! Казнить, казнить, казнить!
(Стражники уходят вместе с солдатом)

Сцена 5. Площадь в городе

Палач (переодетая волшебница) с топором стоит у плахи. Три стражника ведут Солдата на казнь. Собирается народ.

Три стражника: Казнить, казнить, казнить! Казнить, казнить, казнить!
(Солдат поднимается на эшафот, склоняется, палач заносит над его головой топор. Вдруг солдат выпрямляется)

Солдат: Дайте перед смертью мне немного покурить!
(стражники отходят, Солдат достает огниво, чиркает, появляются три собаки)
Три стражника (вместе): Ой, как страшно!
(Стражники убегают, три собаки бегут к Палачу; Палач срывает с себя маску – оказывается, это Злая волшебница, она кричит, убегает от собак – все они скрываются. Солдат остается один на эшафоте, затем опрометью убегает.

Сцена 6. Сказочный лес

Солдат идет по лесной дороге. Поравнявшись с колодецем в лесу, он устраивается на привал и засыпает. Во сне он видит принцессу, она танцует и уходит. Появляются три собаки и обступают спящего солдата. Они начинают лаять, как бы требуя чего-то от него. Солдат во сне отмахивается от назойливых собак. Три собаки поочередно исчезают в колодеце. Наступает утро, Солдат в страхе просыпается. Поднимается сильный ветер, деревья раскачиваются от ветра, а некоторые из них даже падают. Вдруг, колодец начинает раскачиваться. Вдруг колодец стал сотрясаться. Начинается землетрясение, сопровождаемое подземным гулом. Перепуганный не на шутку солдат, яростно трёт огниво. Затем, понимая тщетность своих действий, он подбегает к колодецу и бросает в него огниво.

Солдат: Огниво в колодеце я верну!!!

(бросает огниво в колодец)

(Раздается удар грома. Откуда не возьмись появляется злая волшебница и опрометью бросается в колодец. Из колодца поднимается столб пламени и быстро гаснет. Подземный гул прекращается. Наступает тишина).

Солдат (обращаясь к зрителям): Теперь пойду в деревню и отца я обниму!

Солдат уходит в деревню.

Сцена 7. В деревне

Солдат приходит в деревню навстречу ему выходит его Отец.

Солдат (обращаясь к отцу): Я с войны давно уж шел, жажду власти я нашел,

Даже пьянствовать я стал, страсть игры я испытал,

И польстил на металл,

Я увлекся красотой королевы молодой...

Ты прости меня, родной, что так долго шел домой.

(Отец обнимает своего сына – Солдата. Навстречу солдату выходит его младшие братья и сестры)

Братья и сестры солдата: Здравствуй брат, наш дорогой! Возвратился ты домой!

(Они окружают Солдата)

Солдат (обращается к отцу): О, скажи мне, тебе известно, ждёт меня ли моя невеста?

Братья и сестры солдата: Знаем мы и всем известно, ждёт тебя давно твоя невеста!

(Появляется невеста солдата)

Невеста: О, мой милый жених!

Солдат: О, невеста моя!

Братья и сестры Солдата (обращаясь к отцу): Благослови ты их, отец, они хотят идти под венец.

Солдат и Невеста (обращаясь к Отцу): Благослови ты нас отец, мы хотим идти под венец!

Братья и сестры Солдата: Под венец!

(Отец благословляет жениха и невесту. Затем, все действующие лица выстраиваются в ряд и поют).

Хор: Волшебный мир нам подарил великий Данин писатель.

В далёкий путь благословил своих героев их создатель.

Герои сказки к нам пришли, своей красою удивили.

Принцесса, принцы, короли, нам мудрость жизни подарили.

Любовью к сказке мы горим! Тебя за всё благодарим.

(Занавес)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алпатова Ангелина Сергеевна, к. искусствоведения, Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского.*
- Баскакова Ася Евгеньевна, аспирантка Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского.*
- Бонч-Осмоловская Татьяна Борисовна, к. филол. н., старший преподаватель МФТИ.*
- Воронцова Ирина Владимировна, композитор и певица, доцент Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского.*
- Гальперин Семен Вениаминович, преподаватель Российского открытого университета.*
- Еремеев Владимир Евстегнеевич, к. филос. н., историк науки, Российский государственный гуманитарный университет.*
- Жданов Владимир Фомич, д. искусствоведения, проф. Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского.*
- Капустян Виктор Михайлович, акад. Академии естественных наук, к. тех. н., Научно-исследовательский институт информационных технологий правительства Москвы.*
- Карицкий Игорь Николаевич, к. псих. н., действительный член Балтийской педагогической академии, член-корреспондент Международной академии психологических наук, действительный член Академии трансперсональной психологии и психотерапии, Государственный университет управления.*
- Лисовой Владимир Иванович, музыковед, Государственный специализированный институт искусств.*
- Рагс Юрий Николаевич, член-корр. Международной академии информатизации, акад. Академии гуманитарных наук, проф., д. искусствоведения, Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского.*
- Седов Виктор Константинович, к. искусствоведения, педагог МУ при Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского, скрипач оркестра Большого театра.*
- Скребкова-Филатова Марина Сергеевна, действ. член Международной академии информатизации, член Союза композиторов, проф., д. искусствоведения, Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского.*
- Торопова Алла Владимировна, к. пед. н., музыковед, психолог, доцент, Психологический институт РАО.*
- Троицкий Виктор Петрович, математик, философ, Библиотека истории русской философии и культуры "Дом А.Ф. Лосева".*
- Филатов-Бекман Сергей Анатольевич, математик, Государственный специализированный институт искусств.*

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Григорьев В.Ю. Развитие и продолжение теоретических взглядов профессора А.И. Ямпольского в области методики преподавания и его практического педагогического опыта профессором Я.И. Рабиновичем</i>	3
<i>Скребкова-Филатова М.С. Сергей Сергеевич Скребков — ученый и педагог</i>	17
<i>Рагс Ю.Н. Акустические знания в подготовке профессионала-музыканта</i>	27
<i>Жданов В.Ф. Исполнительство в ракурсе процессуальной стороны художественного мышления оперного певца</i>	33
<i>Воронцова И.В. Вокально-певческая импровизация: к проблеме обучения сольфеджио</i>	45
<i>Седов В.К. К вопросу о содержании курса методики обучения игре на скрипке</i>	55
<i>Баскакова А.Е. Проблемы обучения игре на travers-флейте: история и современность</i>	66
<i>Капустян В.М. Педагогическая ось: "Лейбниц — Дьюи — Соколянский — Давыдов — Мещеряков — Ильенков — Суворов"</i>	73
<i>Карицкий И.Н. Воспитание в эпоху тотального господства СМИ</i>	76
<i>Еремеев В.Е. Антропосфера как Макроантропос</i>	84
<i>Торопова А.В. Антропологический подтекст "текстов" музыкальной культуры и образования</i>	99
<i>Филатов-Бекман С.А. О синтезе рационального и иррационального начал в музыкальном искусстве</i>	106
<i>Троицкий В.П. Основоположения или консистентное знание — чему учить?</i>	114
<i>Гальперин С.В. У истоков преподавания введения в цельное знание</i>	120
<i>Бонч-Осмоловская Т.Б. Опыт развития творческих способностей у студентов МФТИ в процессе изучения курса "Комбинаторная литература"</i>	131
<i>Алпатова А.С. Импровизация и композиция в детской музыкальной школе: сочиняем оперу</i>	140
<i>Лисовой В.И. "Поем сказку" (о слиянии слова и сценического действия на уроках музыки в начальной школе)</i>	150
<i>Сведения об авторах</i>	166

Типография Россельхозакадемии



— это 34 года в полиграфии с широкой специализацией.
Располагает комплектом полиграфического оборудо-
вания, позволяющим изготавливать продукцию
с высоким качеством и в предельно сжатые сроки.

Офсетная печать, твердый переплет, папки с тисне-
нием, брошюры, журналы, книги, доверенности, эти-
кетки, визитки. Качественной сырье, минимальные
сроки, малые тиражи от 100 экз., низкие цены.

Мы используем высококачественные
импортное сырье и материалы, а также
лучшие сорта отечественных бумаг.

Офис:

127006, Москва, ул. Садовая-Триумфальная д. 12/14 офис 48.
Телефон: (095) 209-67-21. Тел./факс: 209-99-44. моб. 8-916-451-43-96
Проезд: м. "Маяковская"

Производство:

115598, Москва, ул. Ягодная, д. 12.
Телефоны: (095) 329-45-00, 329-45-11, 329-52-00.
typografmail@mtu-net.ru