

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

MUSIC EDUCATION

М. А. ФУКСМАН

Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова

ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-СТАЖЁРАМИ В КЛАССЕ КОМПОЗИЦИИ

В период с 15 сентября по 15 декабря 2017 года автору настоящей статьи довелось преподавать композицию двум студентам, которые далее условно именуется **W. P.** и **C. B.** Указанные студенты, обучающиеся композиции в Королевской консерватории Шотландии (RCS), находились на стажировке в Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова (РГК) по программе академического обмена Erasmus⁺¹. В организации сотрудничества с **W. P.** и **C. B.** мне нужно было, в первую очередь, понять, *над каким содержанием и в каких формах работать российскому педагогу с иностранными студентами в классе композиции.*

Приступая к рассмотрению указанных вопросов, охарактеризуем *особенное положение иностранного студента на кратковременной стажировке* по сравнению с русским студентом на пятилетнем обучении.

1. *В западном обществе развивается иная традиция педагогической коммуникации между педагогом и студентом.* В организации своего учебного процесса шотландский студент-композитор пользуется большей свободой, чем русский. Учебные планы, подобные утверждаемым педагогическими органами России «сверху», в Шотландии не действуют. Порядок практического освоения жанров, инструментальных составов шотландским студентом не регламентируется, у русского – определяется (с поправками) учебным планом и текущими программами. Шотландский педагог выполняет скорее функцию консультанта, в то время как его русский коллега решает ряд воспитательных задач. Вероятно, устанавливающийся в обучении уровень психологической близости

как бы «привязывает» русского педагога к студенту. В нормальных условиях студент может учиться у одного педагога в школе, колледже, вузе, ассистентуре-стажировке. В западной же традиции обучения смена педагога по специальности является обычным явлением. Возможно, так выражается большая дистанция между педагогом и студентом.

2. *Слабое владение студентами русским языком.* Обучающиеся в РГК иностранные студенты из дальнего зарубежья проходят курс русского языка на подготовительном факультете. В основное учебное время коммуникация ведётся на русском, который студенты в некоторой степени понимают. Шотландские студенты перед своей стажировкой получили только экстренный курс русского языка, на котором так и не смогли общаться. Занятия шли на английском.

3. *Поверхностные представления иностранцев о русской культуре (в том числе музыкальной), русской ментальности.* Разумеется, российские педагоги обогащали эти представления, активно использовали русский культурный (в частности, музыкальный) материал в обучении, содействовали погружению студентов из Шотландии в русскую концертную среду в качестве слушателей и авторов исполняемых сочинений.

4. *Заметное расхождение в уровне музыкально-теоретической подготовки шотландских и русских студентов.* Характер и объёмы музыкально-теоретической подготовки у шотландских и русских студентов различны. В RCS нет такой дифференциации музыкально-теоретических дисциплин, как в русских консерваториях (сольфеджио, гармония, анализ форм, полифония). Да и общее время прохождения

музыкально-теоретических дисциплин в RCS существенно меньше, чем в РГК. В результате в классе по специальности приходилось уделять внимание музыкально-теоретическим вопросам больше, чем в обычной русской практике.

5. *Различие студентов двух стран в базовых эстетико-стилистических ценностях и предпочтениях.* Шотландские студенты обычно сразу начинают писать «новую музыку», в которой основной техникой композиции является сонорика / сонористика. Она разрабатывается ими с привлечением как акустических, так и электронных технологий. В уровне владения этими технологиями шотландцы в целом опережают русских студентов. Традиционное «мелодическое» письмо занимает в обучении шотландцев весьма скромное место. Напротив, русская система ориентирована, прежде всего, на традиционную мелодическую музыку с мотивным тематизмом. Современные техники композиции ростовский студент в целом использует не так интенсивно, как шотландский.

6. *Кратковременность стажировки шотландского студента в российском вузе и последующий возврат в «родную» педагогическую среду.* За три месяца обучения оказалось возможным лишь наметить принципы новой (для шотландских студентов) организации их композиторской деятельности.

В связи с указанными особенностями цель стажировки состоит в общем знакомстве с русской культурой (особенно – музыкальной) и ментальностью путём внешнего наблюдения, анализа и практического участия самих студентов в её, культуры, функционировании.

Задачи стажировки мы представляем следующим образом:

1. Совершенствование системы музыкально-профессиональных знаний, умений и навыков студента (в частности, в области теории музыки и композиции).

2. Интеграция иностранных студентов в российскую систему образования.

3. Расширение и углубление осознания студентом себя как личности и творца.

4. Обогащение репертуара тактик и стратегий, применяемых для создания музыкального текста.

В свете указанной цели и задач обучения в качестве **основного эстетического содержания обучения** была предложена **интерпретация русского стихотворения в собственном романсе студента-композитора**².

В области педагогического содержания обучения мы условно выделяем три направления. В качестве таковых представляются музыкаль-

но-тематическая организация произведения; работа с поэтическим русским текстом; освоение способов, которыми процесс работы над текстом произведения фиксируется графически. Каждому из этих направлений соответствуют определённые формы работы, которые описываются ниже.

1. *Работа над претворением общих теоретических и методических представлений о музыкально-тематическом процессе в тематической организации конкретного произведения.*

Для объяснения организации тематических соотношений в музыкальном произведении мы использовали свою систему, теоретическая часть которой изложена в диссертации [4], а практическая – в методическом пособии [3]. Кратко говоря, в музыкальном произведении выделяются элементы мелодического синтаксиса. Они одновременно функционируют в двух условных пространствах, называемых синтагматическим и парадигматическим. В синтагматическом пространстве элементы выстраиваются в целостные последовательности (синтагмы), расположенные в трёх измерениях (горизонтальном, вертикальном, глубинном) фактуры текста. В парадигматическом пространстве элементы рассматриваются как порождения некоторого виртуального процесса, «запускаемого» композитором на предкомпозиционной и композиционной стадиях сочинения произведения. Первый этап процесса – выработка элементов, выполняющих функции базисов, или элементов первого ранга. Из этих базисов путём тематических преобразований порождаются все структурные элементы данного произведения. В процессе порождения можно выделить ступени. На первой путём преобразований над одним или несколькими базисами получают элементы второго ранга. Далее путём преобразований над элементами n-ого ранга (при возможном участии элементов предыдущих рангов) порождаются элементы n+1 ранга. Получаемые структурные элементы объединяются в парадигматической системе (иными словами – наделяются свойством *тематичности как парадигматической репрезентативности*). В этой системе каждый член представляет её в целом, опосредованно же, в конечном счёте – базисы. Дальнейшее изложение теории охватывает такие вопросы как виды преобразований, распределение парадигматической системы в музыкальной композиции.

С позиций методики схема работы композитора над организацией музыкально-темати-

ческого материала произведения включает в себя этапы *селекции, трансформации, композиционного планирования, дистрибуции*. На этапе селекции происходит целесообразный отбор базисов. На этапе трансформации осуществляется написание тематических эскизов на преобразование основных базисов, в ходе которых формируются тематические элементы различных рангов. На этапе композиционного планирования композиционная система будущего произведения представляется в проекте как система синтагматических позиций. Эти позиции далее, на этапе дистрибуции, целесообразно заполняются тематическими элементами, полученными ранее. Такова логическая последовательность работы студента над организацией музыкально-тематического процесса в музыкальном произведении. Разумеется, в реальной истории сочинения произведения студент свободен в перестановке и повторении указанных этапов работы. Так постепенно растёт, упорядочивается текст-процесс, текст-черновик, из которого в некоторый момент кристаллизуется окончательный текст-предмет, текст-опус. Далее будет показано, как указанный алгоритм работы воплощается во взаимодействии графических субсистем музыкального текста-черновика.

Пример работы над организацией тематического материала в романсе студента **С. В.** на слова И. Анненского «Девиз Таинственной» рассматривается ниже.

2. Работа с текстом на оригинальном языке (русском).

Первичная форма работы с текстом, проводимая педагогом, – **выбор стихотворения**, на которое будет сочиняться музыка. Некоторые характеристики выбора связаны с самим текстом. Этот последний предполагается эстетически ценным (высокая поэзия), культурно репрезентативным (по отношению к русской литературе). Другие характеристики выбора связаны с взаимодействием студента как психологически конкретной личности с текстом.

Так, было известно, что студент **С. В.** профессионально занялся музыкой уже после получения математического образования. Для этого студента характерно развитое абстрактное мышление, чёткая организация своей деятельности, внимание к структуре, стремление вербализовать в деталях свои внутренние представления. Этому студенту было специально предложено – и, как и ожидалось, охотно принято – стихотворение И. Анненского «Бесконечность³»: Девиз Таинственной похож / На опрокинутое 8: / Она — отраднейшая ложь / Из

всех, что мы в сознании носим. / В кругу эмалевых минут / Её свершаются обеты, / А в сумрак звездами блеснут / Иль ветром полночи пропеты. / Но где светил погасших лик / Остановил для нас течение, / Там Бесконечность – только миг, / Дробимый молнией мученья.

Следующая форма работы, осуществлённая в основном педагогом – **подстрочные переводы педагогом русских текстов**, которые здесь не приводятся. У студентов (носителя языка и свободно владеющего английским иностранца) была возможность править подстрочник, но они ей не воспользовались. Разумеется, некоторые коннотации русских слов и выражений, более или менее очевидно подразумеваемые образованным носителем русской культуры, были изложены для иностранных студентов устно (см. далее).

Ещё одна важная форма работы с текстом стихотворения – **анализ педагогом его семантики**, исходя из наличия в стихотворении центрального семантического комплекса, возникающего в результате символической интерпретации центральной семемы⁴ текста. Для работы с иностранными студентами было важно проводить такую интерпретацию в контексте русской культуры в целом.

В стихотворении Анненского речь идёт о Бесконечности и её символе, графика которого иконически сообщает о ней. Опрокидывание восьмёрки, упомянутое в тексте, можно понимать по-разному. Во-первых, цифра 8 как бы вращается вокруг центра циферблата часов («эмалевых минут»), пластически выражая стрелки часов. Во-вторых, Бесконечность опрокидывается в «миг» (да ещё и «дробимый»), становящийся Вечностью. Известные из математики бесконечно малые величины имеют графическое выражение в символе Бесконечности: это точка пересечения «лопастей» восьмёрки. Можно также представлять движение от «лопасти» восьмёрки к центру как развоплощение, на что указывает противоположно направленной тройной (!) антитеза. Она выражена Анненским ёмко и кратко во фрагменте «... звездами блеснут / Иль ветром полночи пропеты». Здесь есть антитеза субстанциональная: *звезда – ветер*. Так, *звезда* оказывается «плотней» ветра в пространстве. Обозначена и антитеза временная: момент бытия звезды («блеснут») противопоставлен континууму бытия ветра («пропеты»). Так, *ветер* оказывается протяжённой *звезды* во времени. Наконец, обозначена антитеза перцептивных модусов, в которых символы являются человеку: звёзды видимы, а ветер слышим. В-третьих, опрокидыва-

ние восьмёрки – выброс энергии, катастрофа: «миг, дробимый молнией мученья» (видимо, аккумулировавшей энергию «светил погасших»). В-четвёртых, Бесконечность-восьмёрка опрокидывается онтологически. Её существование поэт признаёт ложью человечества во спасение, «отраднейшей ложью»; принимая её, сознание отпадает от подлинности бытия. В-пятых, опрокидывание 8 выражает симметрию символа бесконечности как проекцию универсальной гармонии мира. Объединение цифры 8 и символа бесконечности даёт «цветок» с 4 лепестками, который отображается на себя и при центральной симметрии, и при осевой, и при повороте на 90n градусов, где n ∈ N. Так Анненский, «убеждённый защитник классицизма⁵», известный знаток древнегреческой культуры, выражает характерные для неё пифагорейские традиции, прозревает в числе символ Бесконечности (Космоса). Эстетическая среда, в которой осуществляются эти прозрения – мышление символами, а не образами⁶; выражение вечных Идей (Бесконечности); со- / раскрытие тайного и связанная с этим манера иносказательного именованья – явно свидетельствует о символистских чертах художественного мышления Анненского.

Во-вторых, в семантике текстов есть иконические компоненты, связанные с чувственными образами предметного мира. Например, упоминается «песня» полночного ветра, вспышка молнии.

Следующая форма работы с текстом – **анализ педагогом его композиции**. Не рассматривая её подробно, остановимся кратко на расчленённости текста. В стихотворении Анненского членения текста по ритмической организации и системе рифм, с одной стороны, и синтаксическому и семантическому признаку, с другой, совпадают. Образуется структура, состоящая из 3 строф, отделённых друг от друга.

Ещё одна форма работы с текстом – **анализ педагогом его ритмики**. В стихотворении Анненского используется четырёхстопный ямб с систематическим чередованием женских (Ж) и мужских (М) окончаний. В рамках постоянного

их чередования образуются следующие окончания: МЖМЖ МЖМЖ МЖМЖ. Есть закономерность в использовании стоп в определённых синтаксических позициях. Так, ямбы (Я) всегда используются в начале и конце стихов, пиррихии (П) – в середине.

Следующая форма работы с текстом – **его интонационное освоение студентом**. Оно осуществлялось в движении от пассивного действия к активному. Так, сначала студенты слушали декламацию стиха русским актёром, затем пытались читать вместе с ним. Позже студенты читали текст самостоятельно, испытывая существенные трудности в интерпретации русской ритмики.

3. **Освоение способов, которыми процесс работы над текстом произведения фиксируется графически.**

Обычно студент-композитор приносит на урок фрагменты будущего произведения. Знакомясь с ними, педагог проживает совместно с учеником процесс становления текста сочинения в синтагматическом пространстве. При этом домашняя работа студента над развитием текста в пространстве парадигматическом находится, как правило, вне фокуса внимания педагога. По нашему мнению, указанный аспект композиторской деятельности важен и нуждается в специальном внимании композитора, а также его педагога. Осознавая это, я занимался со студентами письменной фиксацией текста в концептуально связанных, но графически независимых системах, образующих в совокупности черновик произведения.

Первая система включала значимые для поэтического текста концепты, а также первичные представления о способах их выражения в звуковых элементах и композиции произведения. Данные концепты фиксировались вербально, использовались также иные символы для графического выражения связи концептов (стрелки, рамки и т. п.).

Вторая система состояла из тематических элементов будущего сочинения, прежде всего, базисов (Пример 1).

Пример 1.
Селекция тематических элементов, схематизированных как линейные профили



На отдельных листах эти элементы фиксировались нотами. Кроме того, указанные элементы схематически представлялись как результаты тематических преобразований, проведённых по определённым параметрам. На этой основе элементы определялись как представители определённых парадигматических

семейств, что выражалось буквенно-цифровой записью вида $Akn_m...$, где A – базис, k – индекс парадигматического семейства первого ранга, n – второго ранга, m – третьего ранга и т. д.

В третьей системе полученные тематические элементы предварительно распределялись в композиционном пространстве романса (Пример 2).

Пример 2.
Нумерологическая организация тематических элементов и их производных в композиционной схеме

Пара пар периодичностей (2x2x2=8)
 $A101$ $A101$ $R(A101)$ $R(A101)$
 $A101$ PP RR

Пара периодичностей (2x2=4)
 $A102 = 7 \rightarrow 1 (A101)$ $A102$ $A1022 = 4 \rightarrow 1 (A102)$ $A1022$
 $A102$ $A102$ $A1022$ $A1022$

Пара периодичностей (2x2=4)

Наконец, четвёртая система представляет собой традиционные текстовые фрагменты (Пример 3)

Пример 3.
Фрагмент нотного текста в полной записи

Assez lent, contemplatif ($\text{♩} = 62$)

M.-S.
 Де - вел, он - ве - ст - ни, ст - ра - н - но - го

Piano

он - ве - ст - ни, он - ве - ст - ни, он - ве - ст - ни, он - ве - ст - ни

Предложенное нами содержание и формы работы педагога с иностранным студентом-стажёром в классе композиции способствовали решению некоторых из поставленных задач. Среди последних – совершенствование системы музыкально-профессиональных знаний, умений, навыков студента; расширение и углубление сознания студентом себя как личности

и творца; обогащение репертуара тактик и стратегий, применяемых для создания музыкального текста. Интерес студентов к новым способам организации своей композиторской деятельности, достаточно высокий уровень понимания студентами и интерпретации русского поэтического текста говорят о перспективности занятий подобного рода.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Erasmus+ – программа Европейского Союза в области образования и спорта.

² Кроме того, студенты создавали эскизы к одноголосному сочинению для солирующего инструмента. В настоящей работе эта деятельность не рассматривается.

³ Второе стихотворение в книге «Тихие песни».

⁴ Семема – «единица языкового содержания (смысла), соотносимая с морфемой, совокупность сем» [2, с. 1192].

⁵ Так поэт называет себя в письме А. В. Бородиной, датированном августом 1900 года [1, с. 469].

⁶ Как пишет Ж. Мореас в манифесте «Символизм», «...la poésie symbolique cherche à vêtir l'Idée d'une forme sensible qui, néanmoins, ne serait pas son but à elle-même, mais qui, tout en servant à exprimer l'Idée, demeurerait sujette» [5]. «Символическая поэзия стремится облечь Идею в рациональную форму, которая, однако, не станет самоцелью, но, служа для выражения Идеи, будет подчиняться ей» [перевод М. Ф.].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анненский И.* Иннокентий Анненский. Избранное / Сост. И. Подольская. М.: Правда, 1987. 592 с.

2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров М.: Советская энциклопедия, 1993. 1628 с.

3. *Фуksман М.* Работа над преобразованиями одноголосного музыкального тематизма на фа-

культативе по композиции в ДМШ и музыкальном училище: Методическая разработка. Ростов н/Дону: РГК им. С. В. Рахманинова, 2002. 59 с.

4. *Фуksман М.* Тематическое родство в музыкальной форме: дисс. ... канд. иск.: Ростов-на-Дону, 2002. 150 с.

5. *Moreas J.* Le Symbolisme. URL: <http://www.berlol.net/chrono/chr1886a.htm>.

REFERENCES

1. *Annenskij I.* Innokentij Annenskij. Izbrannoe [Selected works] / Sost. I. Podol'skaja. Moscow: Pravda Press, 1987. 592 p.

2. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' [Large Encyclopedic Dictionary] / Gl. red. A. M. Prohorov Moscow: Soviet Encyclopedia Press, 1993. 1628 p.

3. *Fuksman M.* Rabota nad preobrazovanijami odnogolosnogo muzykal'nogo tematizma na fakul'tative po kompozicii v DMSH i muzykal'nom uchiliwe : Metodicheskaja razrabotka. [Work on transformations of musical

monophonic thematic elements at the optional lessons of music composition at music school and music college: Methodological manual] / Rostov-on-Don: S. V. Rachmaninov Rostov State Conservatory Press, 2002. 59 p.

4. *Fuksman M.* Tematicheskoe rodstvo v muzykal'noj forme : dissertacija ... kandidata iskusstvovedenija [Thematic relationship in musical form: PhD Thesis]. Rostov-on-Don, 2002. 150 p.

5. *Moreas J.* Le Symbolisme. URL: <http://www.berlol.net/chrono/chr1886a.htm>.

— — — — —

**ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РАБОТЫ
С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-СТАЖЁРАМИ
В КЛАССЕ КОМПОЗИЦИИ**

— — — — —

В статье рассматриваются задачи, решаемые в совместной работе русского педагога-композитора с иностранными студентами-стажёрами, содержание и форма такой работы. Особенное положение иностранного (шотландского) студента на кратковременной стажировке связано с различными обстоятельствами. Среди них – различие шотландской и русской традиций в педагогической коммуникации; слабое владение студентами русским языком; поверхностные представления иностранцев о русской культуре (в том числе музыкальной), русской ментальности; заметное расхождение в уровне музыкально-теоретической подготовки шотландских и русских студентов; различие студентов двух стран в базовых эстетико-стилистических ценностях и предпочтениях. Определяется цель стажировки – общее знакомство с русской культурой и ментальностью. В связи с поставленной целью решаются задачи. Среди них – совершенствование системы музыкально-профессиональных знаний, умений, навыков студента; интеграция иностранных

студентов в российскую систему образования; расширение и углубление осознания студентом себя как личности и творца; обогащение репертуара тактик и стратегий, применяемых для создания музыкального текста. Для решения поставленных задач используются три содержательных направления в педагогической деятельности. Это музыкально-тематическая организация произведения; работа с поэтическим русским текстом; освоение способов, которыми процесс работы над текстом произведения фиксируется графически. Каждому из этих направлений соответствуют определённые формы работы, которые описаны в статье на примерах работы студентов и педагога над написанием романсов на русские стихи. Делается вывод о продуктивности использования предложенных содержательных подходов, форм работы для введения иностранного студента в мир русской культуры.

Ключевые слова: содержание и формы работы, студент-композитор, поэтический текст, семантическая организация, музыкальный тематизм, графическое воплощение.

— — — — —

**PROBLEMS, CONTENT AND FORMS OF WORK
WITH FOREIGN STUDENTS-TRAINEES
IN THE CLASS OF MUSIC COMPOSITION**

— — — — —

The article deals with the problems solved in the joint work of the Russian teacher-composer with foreign students-trainees, the content and form of such work. The special situation of a foreign (Scottish) student on short-term training is due to various circumstances. Among them is the difference between the Scottish and Russian traditions in pedagogical communication; poor students' command of Russian language; superficial conceptions of foreigners about Russian culture (including musical culture), Russian mentality; a noticeable discrepancy in the level of musical and theoretical training of Scottish and Russian students; the difference between the students of the two countries in basic aesthetic-stylistic values and preferences. The goal of the internship is determined as a general acquaintance with Russian culture and mentality. In connection with the goal, tasks are being accomplished. Among them - improving the system of musical and professional knowledge, competences, skills of the student;

integration of foreign students into the Russian education system; expansion and deepening of the student's consciousness of himself as a person and creator; enriching the repertoire of tactics and strategies used to create a musical text. To solve these problems, three meaningful directions in pedagogical activity are used. They are the musical and thematic organization of the opus; work with poetic Russian text; mastering the ways in for process of working on the text of the work to be embodied graphically. Each of these areas corresponds to certain forms of work, which are described in the article by the examples of the work of students and the teacher on writing romances for Russian verses. The conclusion is made about the effectiveness of using the proposed content approaches, forms of work for the introduction of a foreign student into the world of Russian culture.

Keywords: content and forms of work, student-composer, poetic text, semantic organization, musical thematic sphere, graphic embodiment.

Фуксман Михаил Адольфович

кандидат искусствоведения, доцент

доцент кафедры теории музыки и композиции

Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова

Россия, 344002, Ростов-на-Дону

e-mail: mfuchsmann@mail.ru

Mikhail A. Fuksman

PhD in Musicology

Associate Professor at the Department of Music Theory and Composition

Rachmaninov Rostov State Conservatory

Russia, 344002, Rostov-on-Don

e-mail: mfuchsmann@mail.ru

