МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MUSIC EDUCATION

УДК 778.071.1 DOI: 10.52469/20764766_2021_04_107

А. Л. МАКЛЫГИН
Казанская государственная консерватория им. Н. Г. Жиганова

КОМПОЗИТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА В СВЕТЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ XX ВЕКА

В статье анализируется процесс насыщения европейской системы обучения композиторов национальными традициями в XX веке. Автор отмечает постепенное формирование двух основных моделей музыкального образования с точки зрения отражения национальных стилевых элементов. Одну из них манифестировал и проводил в жизнь А. Шенберг, считавший излишним системное внедрение такого рода элементов, особенно фольклорных, в комплекс подготовки молодых композиторов. Основой другой модели, формировавшейся в России еще в XIX веке стараниями М. Балакирева и принципиально базировавшейся на «неконсерваторских» установках образования, являлось формирование национально-интонационного мышления. В музыке XX века, в связи с форсированным становлением многих новых национальных композиторских практик в отечественной системе образования, возникло особое амплуа композитора-педагога, специализирующегося на подготовке «первопроходцев» отмеченных культур. Одним из тех, кто первым внедрял данное направление в советской музыкальной педагогике, стал Г. И. Литинский. На примере его весьма плодотворной деятельности в статье демонстрируется основной спектр профессиональных качеств педагога-композитора, обеспечивших успешную подготовку молодых «основоположников» ряда национальных музыкальных культур (армянской, татарской, чувашской и др.). Исследователем также проводится анализ компетенций сугубо музыкально-стилевого порядка (ладовая интуиция, гармоническое чувство фольклорных монодических практик, импровизационные подходы и др.), наряду с этнопсихологическими параметрами дидактической коммуникативности в классе композиции. Принципиальное внимание уделено отражению преемственности в данной сфере отечественной композиторской педагогики конца 1920–1940-х годов с педагогическими «опытами» М. Балакирева, а также с отдельными установками французской практики обучения композиторов, проповедовавшимися П. Дюка и особенно Н. Буланже.

Ключевые слова: композиторская педагогика, национальные музыкальные культуры, советская музыка 1920–1930-х годов, М. Балакирев, А. Шенберг, Н. Буланже, Г. Литинский.

Для цитирования: Маклыгин А. Л. Композиторская педагогика в свете отечественных национальных детерминант XX века // Южно-Российский музыкальный альманах. 2021. № 4. С. 107–115. DOI: 10.52469/20764766_2021_04_107

A. MAKLYGIN
N. Zhiganov Kazan State Conservatory

MUSIC COMPOSITION PEDAGOGY IN THE LIGHT OF RUSSIAN NATIONAL DETERMINANTS OF THE 20th CENTURY

The article considers the process of integration of national traditions into the European system of composers' professional training. The author indicates two main educational models. One of them by A. Schoenberg, who thought that systematic implementation of national and especially folklore elements into the educational complex was unnecessary for young composers. Another one was formed in Russia in the 19th century by M. Balakirev and was based entirely on the "non-conservatoire" educational methods; its main principle was formation of the national intonation thinking. In the music of the 20th century the process of establishment of many new national compositional practices in the Russian educational system resulted in the development of a special role of composition teacher, who specializes in training the future "trailblazers" of national musical cultures. One of the first people who implemented those methods in Soviet pedagogy was G. Litinsky. On an example of his rather fruitful professional life the author demonstrates the main range of qualities of a teacher-composer that ensures the successful development of young "pioneers" of different national musical cultures (Armenian, Tatar, Chuvash and others). Among them are competences of purely musical and stylistic level (mode intuition, sense of harmony in folklore monody practices, improvisation etc.) as well as ethnic and psychological parameters of didactic communication in a composition class. The main attention is paid to the professional inheritance in this area of Russian pedagogy of the 1930–1940th in comparison with pedagogical "trial" of Balakirev, as well as individual traits of French educational practice, represented by P. Dukas and especially N. Boulanger.

Keywords: music composition pedagogy, national musical cultures, Soviet music of the 1920–1930s, M. Balakirev, A. Schoenberg, N. Boulanger, G. Litinsky.

For citation: Maklygin A. Music composition pedagogy in the light of Russian national determinants of the 20th century // South-Russian Musical Anthology. 2021. No. 4. Pp. 107–115.
DOI: 10.52469/20764766_2021_04_107

В 1948 году Арнольд Шенберг написал статью «Blessing of the Dressing», название которой содержало определенную игру слов. В переводе на русский язык данное название можно было бы представить как «Благодеяние от переодевания». Указанная статья издана в русском переводе в сборнике статей композитора «Стиль и мысль», где дается, на наш взгляд, более «сочное» название (в переводе Н. Власовой), передающее саркастическую иронию автора по поводу объекта своего внимания, – «Да здравствует соус!» [1, с. 235–238]. Небольшая статья 74-летнего создателя крупной композиторской школы XX века, не получившего желанного признания на новой для себя американской музыкальной «ниве» (после переезда туда в начале 1930-х годов), посвящена педагогике, точнее, композиторской педагогике, а именно плачевной ситуации, которая, по его мнению, сложилась в области подготовки композиторов: «Вместе с увеличением числа сочиняющих музыкантов росло и число тех, кто учил сочинять. А вместе со снижением уровня композиторов снижался и уровень их педагогов» [там же, с. 234]; «к сожалению, подавляющее большинство из-за собственной некомпетентности способствовало увеличению числа невежд, знавших лишь несколько трюков» [там же, с. 236].

Уже эти цитаты из начальной части статьи красноречиво отражают общий эмоциональный настрой автора и его решительную критическую позицию относительно сложившейся ситуации в области конкретной цеховой, а именно композиторской, педагогики.

Обрушиваясь на невидимых дилетантов от музыкального образования, А. Шенберг с особой рельефностью описывает собственные – разумеется, позитивные – опыты обучения композиторов, неожиданно модулируя в гендерную плоскость понимания проблемы и обозначая два типа мышления – мужской и женский: «Мне кажется, это мужской способ мыслить: сразу ду-

мать о будущем в целом, о судьбе идеи в целом и заранее готовиться к любой мелочи… Другой способ – женский, когда принимаются во внимание и хорошо осознаются ближайшие последствия проблемы, но упускается из виду подготовка к более отдаленным событиям» [1, с. 237]. И далее композитор приводит образец указанного женского мышления на примере поварих, «…которые готовят салат, не задаваясь вопросом, на своем ли месте каждый ингредиент и подходит ли он к остальным, достаточно ли хорошо они сочетаются» [там же]. Наконец, следует ключевая метафора и не лишенный сарказма вывод А. Шенберга: «Сверху салат польют французским – или, возможно, французско-русским – соусом, который и соединит все. В соответствии с таким рецептом, композиция есть не что иное, как создание определенного стиля» [там же].

Здесь стоит обратить внимание на пикантный образ «французско-русского соуса» и термин «определенный стиль». Под последним А. Шенберг ехидно понимает уловку современных композиторов, пишущих одинаково похожую музыку, но пытающихся придать ей индивидуализированные черты за счет предложенных кухарками национальных соусов: «…мы видим большое число композиторов разных стран и национальностей, которые сочиняют музыку примерно одного типа – по крайней мере, столь похожую, что трудно отличить друг от друга, уже совершенно отвлекаясь от вопроса об их национальности. Рекомендации по композиции даются так, как бы дал рецепт повар. Вы не можете потерпеть неудачу, рецепт абсолютно надежный. Итог – все преуспевают… Удивительным образом каждый считает это своим национальным стилем, хотя разные национальности пишут одно и то же. Вот подлинный интернационализм музыки наших дней» [1, с. 238]. Именно таким не лишенным сарказма тезисом композитор завершает свою статью.

Оказавшись в Америке, А. Шенберг с огорчением наблюдал за тем, как его передовой метод, который обеспечивал, по его мнению, превосходство немецкой музыки на 100 лет вперед, здесь не привлекал должного внимания. И напротив, сильно расширившийся ряд американских композиторов почитал тех «грандов» XX века, которые всегда вызывали у А. Шенберга определенное неприятие. Среди них, в первую очередь, упоминались И. Стравинский и Б. Барток – композиторы с ярко выраженной национальной самобытностью их музыки.

В письмах 1949 года А. Шенберг с огорчением пишет, что в музыкальной жизни США, особенно в учебных заведениях, «подавляются европейские влияния», под которыми композитор, естественно, подразумевает «нововенские» идеи. В то же время, что еще больше его раздражает, поощряются «националистические методы композиции, созданные по образцу методов, наблюдаемых в России и подобных странах» [2, с. 372].

Итак, еще один знак «русского» в представлениях Шенберга: российская метода преподавания композиции и ее главное свойство – «националистическая»! Кроме того, подчеркивается доминирование данной методы в американском музыкально-педагогическом пространстве, несправедливое ее превосходство над самой передовой двенадцатитоновой системой музыкального мышления, а следовательно, и над всей школой (!)[1], что горько отмечает ее создатель.

Собственно, указанная печальная, по оценкам А. Шенберга, картина дел композиторских в США и объясняет его «козырную» метафору в виде национального «соуса», который, правда, не чисто русский, а смешан с французским: успешной «поварихой» на американской педагогической композиторской «кухне», где не совсем по вкусу пришелся А. Шенберг со своим «меню», оказалась Надя Буланже – дочь французского композитора Эрнеста Буланже и русской певицы Раисы (Розалии) Ивановны Мышецкой.

Позиция А. Шенберга так или иначе обозначает функционирование двух основных тенденций в композиторском образовании XX века, в определенной степени отражающих действие национальных факторов. Одна из них – «французско-русская соусная» (по образному сравнению А. Шенберга), принципиально опирающаяся на *национальную* музыкальную традицию, предполагающая внимание к фольклорным источникам. Другая? Для ее обозначения главный «нововенец» не подобрал образного сравнения, но выразился достаточно четко: это система обучения композиторов, основанная на *общеевропейских* законах эволюции музыкального мышления, с ее логическим «двенадцатитоновым» продолжением в XX веке[2].

---

[1] К счастью для А. Шенберга, ему не пришлось узнать о тех сравнительных оценках его методов преподавания и подходов Н. Буланже, оценках, которые актуализировались на рубеже прошлого и нынешнего веков вовсе не в пользу австрийского маэстро. И уж тем более композитору не добавили бы настроения отдельные комментарии, прозвучавшие от последователей именно его школы. Приведем слова Ф. Гершковича: «…много было у него (Шенберга. – А. М.) учеников и в Вене, и в Берлине, и в Калифорнии; однако, кроме Берга и Веберна, больше Бергов и Вебернов не появилось» [3, с. 60].

[2] Надо заметить, что, критикуя своих педагогических оппонентов за «национализм»

Конечно, «национально ориентированная» композиторская педагогика в XX веке – явление значительное и своеобразное. Вряд ли ее стоит персонифицировать, закрепляя, согласно А. Шенбергу, только за Надей Буланже, вклад которой в данную область действительно уникален (особенно благодаря воспитанию огромного количества американских композиторов). Однако следует заметить, что при обучении молодых музыкантов Н. Буланже делала главный акцент на освоение законов полифонии, особенно эпохи позднего Ренессанса и барокко, о чем свидетельствуют в своих воспоминаниях многие ее ученики. Но возможно, что именно богатство контрапунктического опыта, открываемого Н. Буланже-педагогом, и позволяло ее воспитанникам пристальнее всматриваться в самобытные и экзотические музыкальные практики.

Впрочем, национальный колорит в содержании уроков Н. Буланже все-таки был. Молодой А. Копленд, оказавшийся в Американской консерватории в Фонтенбло (под Парижем), при первой же встрече был покорен блеском аналитической репрезентации «Бориса Годунова» М. Мусоргского, осуществленной Н. Буланже перед своими учениками [5, с. 215]. Самое достойное место на ее занятиях занимала музыка И. Стравинского.

Если говорить о «французской соусности», то надо признать, что парижские учителя с вниманием относились к национальным художественным феноменам. Можно вспомнить Поля Дюка, который вел класс композиции в Парижской консерватории и старательно знакомил своих учеников с внеевропейскими музыкальными практиками. Именно он направил молодого О. Мессиана на Колониальную выставку для знакомства с искусством экзотических стран, особенно острова Бали. Именно П. Дюка обратил внимание своего ученика на индийскую музыку и ее ритмическую концепцию. Аналогичные установки в преподавании композиции были у Д. Мийо, о чем пишет американский композитор Дэвид Уорд-Штейнман [6].

Если рассматривать «национально ориентированную» композиторскую педагогику как таковую, то актуализация ее формирования, конечно, возникла в XIX веке в связи со становлением *новых национальных* академических культур на европейском музыкальном пространстве. И в этом отношении зарождение и полновесное ее развитие осуществилось в России благодаря уникальной педагогической школе Милия Алексеевича Балакирева.

В 60-е годы XIX века именно в Петербурге и Москве действовали две модели композиторского образования. Первая – можно сказать, традиционная (консерваторская), основанная на основополагающем значении «теории композиции» с ее апробированным комплексом дисциплин, каждая из которых (контрапункт, гармония, форма и др.) трактовалась как *тренинговый* курс воспитания композиторского мышления в соответствии с европейскими стандартами мастерства. Неудивительно, что эта трансплантируемая на русскую «ниву» модель обучения (у кучкистов она презрительно называлась немецкой) уже на стадии ее организационного внедрения А. Рубинштейном и Н. Зарембой встретила жесткую критику со стороны В. Стасова[3]. Вторая – это уникальная по своей оригинальности обучающая метода М. Балакирева[4], в основу которой полагалась идея интуитивного обнаружения классических законов музыкального мышления при приоритете *национальной самобытности*. Среди особенностей стихийно сложившейся педагогической концепции следует отметить главенство практического музицирования и импровизации, по тем временам поразительное по объему и балансу преобладание устных форматов мышления над письменными, принципиальная опора на русский и «восточный» фольклор и, в связи с этим, детальное внимание к *интонационно-тематическому* параметру в процессе обучения композиции[5].

в статьях последних лет жизни, А. Шенберг, видимо, «забыл» свои «доэмиграционные» высказывания, где всячески манифестировался приоритет немецкой музыкальной традиции в общемировом процессе с закономерно немецким приходом к двенадцатитоновости как новому универсальному методу сочинения музыки. Поэтому прав С. Слонимский, называя А. Шенберга не продолжателем общеевропейской, а именно «наследником немецкой педагогической школы» [4, с. 21].

[3] В данном случае имеется в виду написанная в 1861 году «антиконсерваторская» статья В. Стасова [7], которая в значительной мере была посвящена проблемам воспитания молодых русских композиторов и в которой принципиально отрицалась предлагаемая А. Рубинштейном консерваторская модель обучения. По существу, эта бескомпромиссная статья стала идеологической манифестацией тех альтернативных подходов, которые начал реализовывать в это время М. Балакирев.

[4] Обстоятельно и ярко «педагогическая модель» М. Балакирева показана в ряде работ С. Слонимского, который в общемировом контексте учебно-композиторских метод ставит главу кучкистов в один ряд с определенным антиподом… А. Шенбергом, называя обоих двумя «великими педагогами» [5, с. 21].

[5] Эти установки М. Балакирева особенно усилились после его известной поездки в середине

В воспоминаниях кучкистов содержится немало высказываний, отражающих скрупулезное внимание М. Балакирева к тематической отделке показываемых ему эскизов новых сочинений на уровне как самих интонем, так и их структурного развертывания. Без сомнения, композитором был создан практический курс (к сожалению, устно проводимый и письменно не зафиксированный) музыкального *синтаксиса* для начинающих композиторов. Возможно, М. Балакирев имел общее представление об этом компоненте музыкальной формы благодаря трудам А. Б. Маркса и, весьма предположительно, других немецких теоретиков, вплотную занимавшихся именно данными вопросами (в первую очередь, речь идет о Й. Рипеле)[6]. Однако в своих дидактических прозрениях М. Балакирев опирался на интуитивно понимаемую логику национального мелоса, которую воспринимал как доминантный фактор в обучении русских композиторов.

Приоритет тематического фактора в формировании мышления молодых композиторов, принципиальная отделка темы в интонационном и структурном аспектах в известной мере противоречили дидактическим установкам того времени, где приоритетным было освоение законов построения музыкальной ткани на базе контрапункта и гармонии. Красноречивым примером такого «фактуроцентристского подхода» в построении национальной модели музыкального языка были «инициативы» С. Танеева, выражавшиеся в идее создания русского строгого стиля, где в угоду сохранению незыблемых законов европейского контрапункта ритмически существенно изменялся интонационный строй русской народной песни. Известно, что благородные и при этом, как оказалось, все же утопические идеи «мирового учителя» (так называли С. Танеева современники) остались всего лишь яркой и репрезентативной страницей своего времени[7].

И, конечно, национальная окрашенность методы М. Балакирева в большой степени усиливалась близким к устно-фольклорной практике форматом спонтанного решения творческих задач: стихия характера композитора требовала ученического решения не в ходе длительных письменных «штудий», а путем непосредственной живой импровизации[8].

Примечательно, что Н. Римский-Корсаков объяснял самобытность личности М. Балакирева, упоминая национальный фактор: «Балакирев делал то, что мог и умел, а если не понимал, как надо вести дело, то этому причиной [были] те темные для музыки времена (у нас на Руси) и его полурусская, полутатарская, нервная, нетерпеливая, легко возбуждающаяся и быстро устающая натура, его самородный блестящий талант, не встретивший к развитию своему ни в чем препятствий, и чисто русские самообольщение и лень» [8, с. 4][9].

Оригинальная «национально ориентированная» педагогика М. Балакирева, с ее принципиально выдерживаемым принципом несколько отстраненного (а подчас и критического) отношения к «правильностям» европейской теории, породила ряд особенностей. Сохранение национальной самобытности мелоса вызвало потребность в поисках соответствующих гармонизаций в сочиняемой музыке его учеников. Отсюда – поощрение *характерности* аккордов и аккордовых связей, принципиальное внимание к *ладовому*

1860-х годов на Кавказ. «Он окружил себя большим числом всевозможных сборников… играл их с собственной изящной гармонизацией. В ту пору он сильно стал интересоваться славянскими делами» [8, с. 62]. Трудно представить в те времена педагога по композиции (теории композиции), обложившегося сборниками народных песен.

[6] Какое-то общее представление о немецкой системе приоритетов в области композиторского образования М. Балакирев мог иметь благодаря той активной линии ее продвижения, которую олицетворяли А. Рубинштейн и особенно Н. Заремба (ученик А. Б. Маркса).

[7] Попутно можно отметить, что указанная сильная контрапунктическая «закваска» С. Танеева оказалась одним из главных барьеров, препятствовавших успешному вовлечению композитора в построение еще одной национальной концепции музыки конца XIX века – нового русского церковного творчества. Несмотря на активное воздействие со стороны С. Смоленского, новые концепты «церковной гармонизации» так и не заинтересовали С. Танеева, и в круг композиторов «новой школы» он не вошел…

[8] В какой-то мере это был и собственный («самородный») метод сочинения музыки. Примечательна характеристика М. Балакирева, данная Н. Римским-Корсаковым уже в период своего консерваторского преподавания, – в ней чувствуются новые приобретенные приоритеты: «Отличный пианист, превосходный чтец нот, прекрасный импровизатор, от природы одаренный чувством правильной гармонии и голосоведения, он обладал частью самородной, частью приобретенной путем практики на собственных попытках сочинительской техникой» [8, с. 29].

[9] Сходная характеристика музыкантской и педагогической натуры М. Балакирева дается уже в наше время С. Слонимским: «Его инстинктивно чуждавшаяся немецкой методичности художественная натура избрала взрывчатую, стихийную, непредсказуемую импровизацию формой выражения педагогических идей, формой творчески сильного и чуткого перевоплощения учителя в души учеников, в их ярко индивидуальный тематический материал» [4, с. 21].

колориту, «необычным гаммам», всевозможным диссонантным «остротам» (выражение М. Мусоргского). Здесь должно быть названо и поощрение других музыкально-речевых находок (в области метрики и ритмики, оркестровки), которые особо «не гармонировали» с немецкими кодексами «правильного» музыкального мышления.

Импровизационная атмосфера учебного процесса в «классе» Балакирева неизбежно порождала такие особенности, которые напоминали скорее об эпохе барокко, чем о современной композитору практике с принципиальным усилением фактора письменного сочинения в процессе создания произведения, что выражалось в меньшей степени эскизности и «черновой работы» по поиску новых материалов. Склонность учителя к реактивной и безапелляционной корректировке работ молодых авторов путем импровизации описал Н. Римский-Корсаков: «При своем деспотическом характере он требовал, чтобы данное сочинение переделывалось точь-в-точь так, как он указывал, и часто целые куски в чужих сочинениях принадлежали ему, а не настоящим авторам» [8, с. 30].

Сочетание национально-интонационной детерминанты и импровизации привело к определенной избирательности в области музыкальных форм. Закономерно в приоритете оказались вариации и вариационные методы развития тематизма. Особенно следует подчеркнуть склонность к фантазийному типу построения формы, а вследствие этого – известную «свободу» или «смешанность» форм кучкистов, особенно у М. Мусоргского[10]. С обозначенным связана и тенденция национальной («русской») трактовки европейских жанров[11].

Таким образом, «школа Балакирева» представляла собой в некотором роде антипод европейскому, письменному, системно-теоретическому освоению законов музыкальной композиции того времени, во многом предвосхитив те модели композиторского образования, которые возникли в XX веке. В первую очередь, их появление обусловливалось резким ростом новых национальных академических музыкальных культур, особенно в искусстве «социалистической» общественной формации, с которой был связан феномен отечественного образовательного форсажа в построении самобытных композиторских практик.

По существу, консерваторские профессора 1920–1930-х годов оказались в более сложном положении по сравнении с М. Балакиревым, который обучал молодых кучкистов, получивших уже относительно достойное домашнее дворянское музыкальное воспитание. Студентами советских музыкальных учебных заведений, в связи с известной «пролетаризацией вузов» и порожденными ею новыми образовательными формами («рабфаки», «национальные студии» и т. д.), становились уроженцы национальных окраин, наделяемые исторической функцией – стать первопроходцами в построении новых культур академического типа. Это был достаточно пестрый состав обучаемых не только по национальному параметру, но и по профессиональной подготовленности (от самоучек до бывших регентов). Европейская модель консерваторского обучения композиторов, разумеется, далеко не во всем была приспособлена к решению новых задач. Неудивительно, что прямое включение в нее ряда начинающих «национальных композиторов» оказалось драматическим: далеко не всем удалось преодолеть тернистый путь обучения. Один из самых ярких примеров – консерваторская судьба одного из основоположников татарской музыки Салиха Сайдашева, не выдержавшего бремени учебы в Московской консерватории.

Именно в первые десятилетия «советского национального музыкального строительства» в отечественной системе образования формировался новый тип композитора-педагога, профилем которого было обучение т. н. «национальных композиторов». Подобное *педагогическое амплуа*, конечно, сформировалось благодаря своего рода «госзаданию», полученному консерваториями: в кратчайшие сроки (часто к юбилейным датам новой советской истории) подготовить композиторов, способных создать вершинные жанры академической иерархии – национальные оперы и симфонии[12].

[10] Новаторство М. Мусоргского в области музыкальных форм исследовано широко, особенно в трудах Ю. Холопова. В одной из наших работ обращается внимание на факт разработки композитором формы нового типа, которую можно отнести к явлению т. н. «модальных форм» [9].

[11] Символичен диалог, начавшийся в конце 1863 года – в период особой активности «школы Балакирева» – между Ц. Кюи и Н. Римским-Корсаковым. Первый назвал оркестровый дебют коллеги по кружку «крайне талантливым произведением» и «первой русской симфонией» [10, с. 66]. Н. Римский-Корсаков же обратил внимание на факт существования такого жанра в творчестве А. Рубинштейна, М. Виельгорского, А. Лазарева, правда, усомнившись в их «русскости», как, впрочем, и в подобном статусе собственного детища: «русского одно только заглавие и моя фамилия» [11, с. 492]. Для Ц. Кюи же, без сомнения, указанные выше сочинения были исключительно «немецкими симфониями» [10, с. 66].

[12] Обозначенные векторы в отечественной

В числе наиболее выдающихся педагогов такого профиля следует назвать, пожалуй, первопроходца в данной области советской педагогики Генриха Ильича Литинского, обучавшего национальных музыкантов композиции в Московской консерватории (1928–1943) и Музыкально-педагогическом институте (ныне РАМ) им. Гнесиных (1947–1985). Помимо него, можно упомянуть А. С. Лемана, С. Х. Кушнарева.

Данное педагогическое амплуа включало в себя комплекс качеств, среди которых, в первую очередь, следует назвать этнопсихологическую чуткость учителя. Перед Г. Литинским за годы его работы раскрылся калейдоскоп национальных характеров и моделей поведения, которые проявлялись весьма непредсказуемо в условиях столичного мегаполиса и, конкретно, традиционной консерваторской среды[13]. Создание же творческого комфорта на основе индивидуального подхода было самой непростой задачей в работе педагога[14].

Первостепенное значение для успешного результата имела широкая национально-фольклорная компетентность педагога. И здесь невольно напоминает о себе М. Балакирев, обложившийся сборниками народной песенности. Именно интонационный калейдоскоп музыки разных народов становился фундаментальной базой в деятельности педагога. Г. Литинский, скрупулезно изучив фольклор народов Среднего Поволжья, мог безошибочно скорректировать «пентатонические устремления» молодого автора в родном для него интонационном ключе. Известны возмущенные слова Г. Литинского, адресованные студенту-чувашу Геннадию Воробьеву: «Зачем лезешь в татарскую пентатонику?» [12, с. 11].

К числу приоритетных качеств педагога следует отнести глубоко интуитивное понимание процессов адаптации европейских музыкально-языковых норм и, конкретно, национальных традиций музыкального мышления. В особенности данное качество актуализировалось в работе со студентами, представлявшими *монодийные* фольклорные практики. Не случайно Г. Литинский уже в начальный период обучения национальных «самородков» пришел к идее создания отдельного курса, названного им «Полифоническая композиция», где предлагались отчасти альтернативные и более соответствующие конкретным задачам подходы к разработке нового академического многоголосия по сравнению с более жесткой тонально-функциональной аккордовой гармонизацией. По существу, Г. Литинским было создано «национально ориентированное» руководство по композиции.

В перечислении качеств педагога указанного профиля нельзя обойти вниманием то, что генетически данная линия ведет опять-таки к М. Балакиреву: подразумевается умение импровизационно разрешить поставленную студентом конкретную композиционную задачу (тематическую, гармоническую, синтаксическую и т. д.) с целью непосредственного «слышания» творческого результата уже на занятии.

Актуальная роль импровизации именно на уроках по композиции особенно рельефно просматривается в педагогике последних десятилетий. О ее растущем значении в работе композитора-педагога пишет Д. Уорд-Штейнман, один из последних американских учеников Нади Буланже [6][15].

Возвращаясь к образу соуса, пикантно окрашенного А. Шенбергом в межнациональные тона и наполненного едким сарказмом, мы можем принять это сравнение с важным уточнением: соус значительно разнообразил музыкально-речевой мир музыки XX века! И значительную роль в составлении этого «соуса» сыграли отечественные композиторы-педагоги, начиная с М. Балакирева. Поэтому «ингредиенты» данной приправы («французско-русской», по А. Шенбергу) должны быть расставлены в закономерном порядке: «Да здравствует русско-французский соус»! Как он обогатил традиционно-академическую композиторскую педагогику!

педагогике привели к созданию новых форматов обучения. Уникален образовательный феномен т. н. национальных «оперных студий», созданных в 1930-е годы. В частности, начиная с 1932 года, в Московской консерватории действовало шесть таких студий, в основном из «тюркских» и северокавказских республик (татарская, башкирская, туркменская, казахская, северо-осетинская и чечено-ингушская студии).

[13] Эта сторона показана в уникальном фильме тех лет «Песнь о счастье» (1934, реж. М. Донской и В. Легошин), где главный действующий герой – молодой композитор, приехавший учиться в Москву из национальной провинции. Имя главного героя взято в ленте из реальной жизни – Эшпай!

[14] Принципиально индивидуальный подход в обучении композиции проповедовала Н. Буланже. Об этом пишет занимавшийся у нее польский композитор К. Мейер [5, с. 216].

[15] Импровизация как учебный способ освоения материала использовалась и самой Буланже. По воспоминаниям учеников (например, Ф. Гласса), на занятиях активно применялось певческое присочинение голосов «сходу» к нотированной мелодии, что сильно напоминало ренессансную практику вокального импровизирования la mente.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шенберг А.* Стиль и мысль: Статьи и материалы. М.: Композитор, 2006. 528 с.

2. *Шенберг А.* Письма. СПб.: Композитор, 2008. 464 с.

3. *Гершкович Ф. М.* О музыке. М.: Сов. композитор, 1991. 351 с.

4. *Слонимский С. М.* М. А. Балакирев – педагог // Балакиреву посвящается: сб. ст. СПб.: Композитор, 2014. Вып. 3. С. 19–37.

5. *Мейер К.* О Наде Буланже // Музыкальная академия. 2021. № 1. С. 211–222.

6. *Ward-Steinman D.* On Composing: Doing It, Teaching It, Living It // Philosophy of Music Education Review. 2011. Vol. 19. № 1. Pp. 5–23.

7. *Стасов В. В.* Консерватория в России (Замечания на статью г. Рубинштейна) // Стасов В. В. Статьи о музыке: В 5 вып. М.: Музыка, 1976. Вып. 2. С. 5–10.

8. *Римский-Корсаков Н. А.* Летопись моей музыкальной жизни. М.: Музыка, 1982. 440 с.

9. *Маклыгин А. Л.* О модальных чертах музыкальной формы у М. П. Мусоргского // От Ars Nova к новой музыке: Вопросы теории музыки XIV–XX веков: сб. ст. Казань: КГК им. Н. Г. Жиганова, 2008. С. 101–116.

10. *Кюи Ц. А.* Избранные статьи. Л.: Музгиз, 1952. 692 с.

11. *Кюи Ц. А.* Избранные письма. Л.: Музгиз, 1955. 754 с.

12. Г. И. Литинский: Жизнь, творчество, педагогика: Сборник статей, воспоминаний, документов. М.: Композитор, 2001. 356 с.

REFERENCES

1. *Shyonberg A.* Stil' i mysl: Stat'i i materialy [Style and Thought: Articles and Materials]. Moscow: Kompozitor, 2006. 528 p.

2. *Shyonberg A.* Pis'ma [Letters]. St. Petersburg: Kompozitor, 2008. 464 p.

3. *Gershkovich F.* O muzyke [On Music]. Moscow: Sovetskiy kompozitor, 1991. 351 p.

4. *Slonimskiy S.* M. A. Balakirev – pedagog [M. Balakirev as a pedagogue]. In: Balakirevu posvyashchaetsya [Dedicated to Balakirev]: collected articles. St. Petersburg: Kompozitor, 2014. Issue 3. Pp. 19–37.

5. *Meyer K.* O Nade Bulanzhe [On Nadya Boulanger]. In: Muzykal'naya akademiya [Music Academy]. 2021. No. 1. Pp. 211–222.

6. *Ward-Steinman D.* On Composing: Doing It, Teaching It, Living It. In: Philosophy of Music Education Review. 2011. Vol. 19. No. 1. Pp. 5–23.

7. *Stasov V.* Konservatoriya v Rossii (Zamechaniya na stat'yu g. Rubinshteina) [A Conservatory in Russia (Comments on the article by Mr. Rubinstein)]. In: Stasov V. Stat'i o muzyke [Articles on Music]: in 5 issues. Moscow: Muzyka, 1976. Issue 2. Pp. 5–10.

8. *Rimskiy-Korsakov N.* Letopis' moey muzykal'noy zhizni [Chronicle of My Musical Life]. Moscow: Muzyka, 1982. 440 p.

9. *Maklygin A.* O modal'nykh chertakh muzykal'noy formy u M. P. Musorgskogo [On the modal features of the musical form in works by M. Mussorgsky]. In: Ot Ars nova k novoy muzyke: Voprosy teorii muzyki XIV–XX vekov [From Ars nova to New music: Problems of the music theory in the 14th–20th centuries]: collected articles. Kazan: N. Zhiganov Kazan State Conservatory, 2008. Pp. 101–116.

10. *Kyui Ts.* Izbrannye stat'i [Selected Articles]. Leningrad: Muzgiz, 1952. 692 p.

11. *Kyui Ts.* Izbrannye pis'ma [Selected Letters]. Leningrad: Muzgiz, 1955. 754 p.

12. G. Litinskiy: Zhizn', tvorchestvo, pedagogika [G. Litinskiy: His life, creative work, pedagogy]: Collection of articles, recollections, documents. Moscow: Kompozitor, 2001. 356 p.

Маклыгин Александр Львович
доктор искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой теории музыки
Казанская государственная консерватория им. Н. Г. Жиганова
Россия, 420015, Казань
dmaklygin@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-1643-4597

Alexander L. Maklygin
Dr. Sci. (Art), Professor, Head of the Department of Music Theory
N. Zhiganov Kazan State Conservatory
Russia, 420015, Kazan
dmaklygin@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-1643-4597