

## **«ВИЗУАЛЬНЫЙ ПОВОРОТ» В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

**Санжеева Л.В.<sup>1</sup>, Волкова П.С.<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>*ФГОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: LVSangeeva@yandex.ru;*

<sup>2</sup>*Институт музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: galkax@mail.ru*

**В статье представлен опыт работы с иностранными учащимися – аспирантами из Института музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, чье владение русским языком видится недостаточным для полноценного освоения музыкально-теоретических дисциплин. Одним из действенных методов, призванных обеспечить качество работы как преподавателя, так и учащуюся молодежь, становится метод интеграции визуального и аудиального видов искусства. Реализуемый в процессе взаимодействия всех включенных в образовательное пространство субъектов данный метод снимает языковой барьер между участниками педагогического общения. Помимо этого, педагогический потенциал метода интеграции видится обусловленным актуализацией семиотического перевода, посредством которого происходит формирование речевой собственности студентов-иностранцев, которая противостоит акту говорения. В процессе занятий все обучающиеся были поделены на экспериментальную и контрольную группы. Приводятся примеры по выполнению творческих заданий на основе просмотра фильмов «Болеро» на музыку М. Равеля и «Адажио» Г. Бардина с музыкой Т. Альбини и Р. Джадзотто. Делается сравнение по творческому развитию и интенсивности освоения музыкально-теоретического материала между экспериментальной и контрольной группами, что подтверждает результативность методики с активным привлечением визуального ряда.**

Ключевые слова: анимация, живописное полотно, музыкальное произведение, концептуальная информация, коммуникативный опыт.

## **“VISUAL TURN” IN THE CONTEXT OF STUDYING MUSICAL ART: FROM EXPERIENCE WITH FOREIGN STUDENTS**

**Sanzheeva L.V.<sup>1</sup>, Volkova P.S.<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>*The Herzen State pedagogical University of Russian, St. Petersburg, e-mail: LVSangeeva@yandex.ru;*

<sup>2</sup>*Institute of music, theater and choreography, St. Petersburg, e-mail: galkax@mail.ru*

**The article presents the experience of working with foreign citizens – Postgraduate students from the Institute of Music, Theatre and Choreography of the Herzen State Pedagogical University of Russia., whose knowledge of Russian language seems insufficient for the full development of musical and theoretical disciplines, whose knowledge of the Russian language seems insufficient for the full development of musical and theoretical disciplines. One of the effective methods designed to ensure the quality of work of both the teacher and the student youth is the method of integration of visual and audio art forms. Implemented in the process of interaction of all subjects included in the educational space, this method removes the language barrier between participants in pedagogical communication. In addition, the pedagogical potential of the integration method seems to be due to the actualization of the semiotic translation, through which the formation of the speech property of foreign students occurs, which opposes the act of speaking. During the training, all students were divided into experimental and control groups. Examples are given on the performance of creative tasks on the basis of watching the films "Bolero" to the music of M. Ravel and "Adagio" G. Bardin with the music by T. Albinoni and R. Jadzotto. A comparison is made on the creative development and intensity of mastering of musical and theoretical material between experimental and control groups, which confirms the efficiency of the methodology with the active involvement of the visual series.**

Keywords: animation, painting, musical composition, conceptual information, communicative experience.

Солидаризируясь с Гераклитом, который высказал мысль о том, что «многознание уму не научает», при преподавании в Институте музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (РГПУ) иностранным

аспирантам (главным образом китайским) таких учебных дисциплин, как «МТС» («Музыкально-теоретические системы») и «Музыкальное искусство», нами было решено отталкиваться от следующей установки: значительный объем информации, получаемой человеком о мире, поступает по визуальному каналу восприятия. Более того, актуален тот факт, что современная культура развивается под знаком «визуального поворота» (термин Ф. Джеймисона). Визуальность перестает быть чем-то второстепенным и выступает в качестве «сложного сочетания <...> визуальных стратегий, направленного на конструирование (идеологического) "высказывания"» [1, с. 205–206]. В целом визуальный поворот определяется «стремлением <...> не только рассказать, но и показать, представить в виде образов» [2, с. 28] многообразии культурного наследия, в рамках которого «все смыслы обретаются в напряжении между господством взгляда (gaze) и неограниченным богатством визуального объекта» [3, с. 413]. В итоге пронизывающая нашу повседневность визуальность дает основание оптимизировать процесс обучения посредством включения в занятия, особенно с иностранцами, визуальных художественных творений. Поэтому цель данной статьи обусловлена стремлением обосновать приоритетность визуального подхода при преподавании иностранцам дисциплин музыкально-теоретического цикла. Материалом для ее реализации послужили наблюдения на занятиях с иностранными аспирантами в РГПУ им. А.И. Герцена. Методы включали комплексный подход, сочетающий искусствоведческий анализ, в том числе сравнительный, и конкретные методики, прежде всего наблюдения, беседы.

Мы использовали опыт основателя Новосибирской научной школы синестезии Н.П. Коляденко, обобщенный в ряде публикаций (см., например, «Проблемы музыкальной синестетики» [4]), для которой визуальное мышление являет собой разнообразие видов невербального мышления, а также наработки коллег, реализуемые в пространстве такой смежной музыкальной учебной дисциплины, как «Социальная антропология» [5]. На занятиях мы обращались к репродукциям картин художников, из числа которых кто-то был одновременно музыкантом или композитором (П. Клее [6; 7], М. Матюшин и др.), кто-то – портретировал композиторов и исполнителей (Т. Салахов, Е. Цей и др.), кто-то – неоднократно осуществлял попытки запечатлеть собственно музыку (А. Талашук, М. Чюрленис и др.). Помимо этого, в данном контексте весьма богатый материал предоставляет кинематограф, особенно анимационный, где режиссерский интерес сосредоточивается исключительно на визуальной и аудиальной коммуникациях, которые взаимодействуют друг с другом без привлечения вербального ряда, например, как в анимации Г. Бардина «Адажио» [8] или игровом кино на музыку «Болеро» М. Равеля, созданном канадскими кинематографистами [9].

Работая с лишенными вербальности художественными произведениями, обучающиеся в российских вузах иностранцы могут погружаться в материал без страха, вызываемого столь частым недопониманием целей и задач, которые ставятся перед ними в процессе постижения той или иной темы. Отдавая себе отчет в том, что «невербальный корень лежит не только в основе мышления, но и в основе того, что... называется личностью» [10, с. 137], о чем пишет М.К. Мамардашвили, мы стремились создать оптимальные условия для актуализации смыслового потенциала музыкального произведения, избегая формализации процесса обучения и его неизбежной в случае языкового барьера примитивизации. При этом обратная связь, дефицит которой испытывает каждый педагог, работающий с иностранцами, компенсируется в данном случае письменными заданиями, обеспечивающими контроль над качеством усвоения изучаемого материала.

В их числе могут быть сделаны следующие предложения:

1) подбор музыкального ряда к картине художника, сюжет которой так или иначе связан с музыкой, с последующей аргументацией своего выбора в 5–7 ключевых слов (например, репродукция картины П. Мартыненко «Обрядовая песня. Двухголосие»);

2) подбор музыкального произведения к картине художника, визуализирующего музыкальное пространство, с обоснованием своего выбора в 5–7 ключевых слов (например, репродукция картины А. Соснина «Посвящение Губайдулиной»);

3) актуализация концептуальной информации в 5–7 ключевых слов, отобранных после видеопросмотра, основанного на взаимодействии визуального и музыкального рядов художественного текста (например, документальный фильм «Baraka», режиссер Р. Фрике, композитор М. Стернс);

4) подбор музыкального оформления к видеоряду, или иначе – переозвучка визуального ряда с последующей аргументацией в 5–7 ключевых слов;

5) поиск соответствия аудиального ряда визуальному (например, видеоба А. Вознесенского «С. Прокофьев»);

6) корреляционный анализ живописного полотна и созданного на его основе музыкального произведения (например, «Картинки с выставки» М. Мусоргского, В. Кандинского);

7) выявление точек соприкосновения между характером композитора, опознаваемым в его портрете (например, «Портрет композитора М. Мусоргского» И. Репина), и характером одного из его произведений и т.п.

Вместе с тем обращение к отдельным музыкально-визуальным образцам может преследовать помимо осмысления собственно художественных задач, связанных с

музыкальным содержанием, и сугубо методические. Решение последних, несомненно, окажет действенную помощь учащимся тогда, когда иностранные студенты станут обучать музыке своих соотечественников. В частности, в анимации «Sinfonia», выполненной французскими кинематографистами на музыку «Болеро» Равеля [11], визуальный и музыкальный ряды помогают осознать особенность такого феномена, как *музыкальная фактура*.

Другими словами, наблюдая за движением нот, взаимодействующих не только друг с другом, но и с нотоносцем, паузами, нотными штилями и т.д. в полном соответствии с темпо-ритмом, инициируемым музыкой «Болеро», студенты учатся осознавать, что нотная графика исполнена живого дыхания звучащей мелодии, тончайшие нюансы которой таятся в самом нотном письме. На наш взгляд, на фоне обозначенной работы студенты будут способны не только пережить, но и самостоятельно открыть для себя уникальность ассоциативных образов, вызванных у О. Мандельштама нотной графикой таких композиторов, как Л. ван Бетховен, Г.Ф. Гендель, Ф. Шуберт и др.

Безусловно, введение в учебный процесс не предусмотренных программой визуальных текстов требует специального времени, необходимого для их осмысления, однако такое время можно выкроить в результате сокращения количества изучаемых музыкальных образцов. В качестве аргумента приведем слова Г. Недошивина. Рассказывая о занятиях, которые проводились А. Бакушинским, Г. Недошивин вспоминал о том, что иногда весь урок посвящался знакомству с одной-единственной картиной. Причем последующие занятия нередко продолжали начатое некогда знакомство. Тем не менее именно на этих занятиях, по признанию художника, и он сам, и его сокурсники приобретали в итоге для своего профессионального роста значительно больше того, чем они получали за все годы обучения в художественном вузе.

Помимо этого, письменные задания, выполняемые учащимися, дают педагогу осознание того, каким образом воспринимает звучащий материал каждый из включенных в образовательное пространство участников. В частности, анализ работ китайских аспирантов, выполненных после просмотра фильма на музыку «Болеро» Равеля, позволил выяснить весьма существенную для дальнейшей работы информацию. Разделив аспирантов на две группы – экспериментальную и контрольную, мы попытались ответить на следующий вопрос: кто из них опирается в процессе слушания музыки на систему музыкальной грамматики, а кто – на интонационную форму музыки [12]. Другими словами, перед нами стояла необходимость выяснить, в каком случае налицо реализация познавательной активности субъекта, в каком – смыслообразования.

Нельзя не признать, что в отношении музыкального искусства предпочтительнее оказывается именно второе. Почему? Дело в том, что именно в случае смыслообразования музыка предстает в качестве звучащей речи творца, которая требует ответа от вступающего в диалог с композитором слушателя. При этом мыследеятельность воспринимающего субъекта выстраивается на основе риторического канона [13]. Остановимся на конкретных примерах, обратившись к работам участников экспериментальной группы, в которых со всей очевидностью демонстрируется опыт смыслообразования.

Предварительно напомним, что игровое кино, созданное на музыку «Болеро» Равеля канадскими кинематографистами, – это портрет поколения, живущего в эпоху потребления. Краткое описание сюжета может быть представлено следующим образом. Олицетворяющие самые разные национальности персонажи, располагающиеся в помещении цирка в качестве зрительской аудитории, томятся в ожидании зрелища и, чтобы не тратить время попусту, насыщаются попкорном, кока-колой, чизбургерами, расточают нежности сидящим рядом возлюбленным и пр. Однако в тот момент, когда перед ними появляется музыкант, исполняющий первую вариацию, публика начинает недовольно роптать, поскольку просто слушать музыку – для нее слишком примитивное занятие, не стоящее никаких денег! Потому отдельные зрители начинают издеваться над музыкантами... В ход идут бранные выкрики, гнилые помидоры, недовольные гримасы. И тогда дирижер кардинально меняет ситуацию таким образом, что очередное выступление исполнителя все более отдаляет публику от подлинного искусства, общение с которым требует определенного усилия над собой, вовлекая зрительскую аудиторию в мир шоу со всеми его атрибутами.

Толпа ликует, восхищенно раскрыв рот перед изрыгающим огонь тромбонистом, перед трубачом, идущим по высоко натянутому канату, перед флейтисткой-змеей, спускающейся из-под купола цирка, а также перед клоунами, раздающими направо и налево дамскую парфюмерию, и все это до тех пор, пока на арене не появляется шарманщик, чей инструмент «производит» вопреки ожиданию не музыку, но звенящее золото. Тогда зрители срываются с мест и, забыв обо всем на свете, стремятся заполучить как можно больше монет, безжалостно отталкивая всех, кто послабее, не обращая внимание на тех, кто, не удержав равновесия, оказался под ногами у рвущейся за дармовым богатством толпы, и лишь один ребенок остается на своем месте – маленький мальчик, который пытается противостоять наваждению, закрыв ушки ладошками.

Возвращаясь к работам аспирантов, входящих в экспериментальную группу, подчеркнем, что приведенные далее тексты – это результат рефлексии визуального материала. Посредством него оказалась возможной актуализация концептуальной (смысловой) информации музыкального произведения.

Цзан Гао: *Жадность, падение, стадо, бездуховность, дьявол, дисгармония, надежда.*

Чэнь Янань: *Накаленная атмосфера, сумасшествие, гипноз, безумный танец, обман.*

Тэ Чан: *Чувство противоречия, абсолютно нелепый, ложь, возбуждение, дьявольский соблазн, природа человека.*

Чжао Цзивэй: *Кровавый, насилие, напряжение, боль, сатана, отчаяние, толпа.*

Чжэн Сюйюзунь: *Деньги, похоть, мощь искушения, клетка, чертова уловка, самоуничтожение.*

Напротив, работы, авторы которых воспринимали «Болеро» Равеля исключительно на слух, демонстрируют опору на познавательную активность. Как правило, такие письменные задания настолько повторяют одно другое, что называть имена выполняющей их учащейся молодежи бессмысленно. По сути, авторство китайских аспирантов из этой группы обезличивается той объективной информацией, которая фиксирует не столько дух, сколько букву музыкального искусства: *испанский танец, тема и вариации, разностороннее ладовое строение, повторение, развитие, нарастание звучности, финал* и т.п.

Не отрицая важности такой информации, заметим, что ее востребованность оказывается для нас актуальной лишь на втором этапе работы, когда мы просим входящих в экспериментальную группу аспирантов написать, какие средства музыкальной выразительности отвечают сути тех ключевых слов, которые были использованы для раскрытия музыкального содержания «Болеро» в предложенном кинематографистами контексте.

После просмотра анимации Бардина «Адажио» также наряду с безличностными работами, фиксирующими объективные факты, связанные с одинаково опознаваемой всеми системой музыкальной грамматики (термин М. Бахтина – «данное»), были и другие. Именно в них наблюдался результат, который мог быть получен исключительно в процессе смыслообразования (по М. Бахтину – «созданное» [14]).

Предварительно напомним, что, раскрывая музыкальное содержание «Адажио», Бардин использует технику оригами, минимизируя цветовую палитру до трех базовых красок – белой и черной, а также их оттенков, и голубой. Суть истории, рассказанной под музыку Т. Альбини и Р. Джадзотто, заключается в том, что белая птица, оказав помощь черной стае, в итоге подвергается со стороны этой стаи уничтожению. Потом, осознав содеянное, черное большинство, чье оперение становится чуть светлее, отдает дань белой птице, увековечив ее на многочисленных портретах. Однако, когда среди стаи оказывается очередной «новичок», отличающийся от большинства, он также обречен на уничтожение.

Предлагаем ознакомиться с работами участников «экспериментальной» группы:

Ян Цзяо: *Горестный, самоотверженность, противостояние, слепое почитание, милосердие.*

Лю Юнь: *Неблагодарность, бессмертный дух, жертвоприношение, посмертное признание, бестолковая масса.*

Чжан Тун: *Ведущий, ведомые, агрессия, желание очернить, неприятие, вознесение, чистота и свет.*

Чэнь Цзянь: *Черное и белое, тьма и свет, вести за собой, готовность умереть, надежда, дух.*

У Мина: *Добро и зло, бескорыстная помощь, надежда, серое и черное, вечный свет, верх и низ.*

Специально оговорим, что, выкраивая время на просмотр данной анимации, мы в итоге получаем возможность детально проработать такие сложные для иностранных учащихся категории, как риторические фигуры, полномасштабно представленные в «Адажио». Более того, именно в процессе взаимодействия визуального и музыкального рядов риторические фигуры оказываются как бы зримыми, что впоследствии создает предпосылки для их опознания в процессе работы над музыкальным содержанием произведений, созданных в другие эпохи.

Еще одно творческое задание, которое, в отличие от представленных работ, требует для своего выполнения более академического часа, условно мы назвали так: «*Прогулки по музыкальному Петербургу*». Каждому из аспирантов предлагается при помощи сотового телефона записать видеоролик, в котором на фоне памятных для него мест, будь то Петербург Достоевского, Пушкина или Петра I и т.д., должна прозвучать специально подобранная музыка (одновременно с этим мы даем координаты программы, посредством которой такой видеоролик можно смонтировать).

На наш взгляд, помимо необходимости самостоятельно ознакомиться с именами композиторов, так или иначе связанных с северной столицей, либо создавших оперы на сюжеты романов, события которых разворачиваются в Санкт-Петербурге и т.д., работа над видеороликом активизирует мыследеятельность учащихся, мотивируя их на культурный диалог, в центре которого – музыкальное искусство. Вряд ли надо уточнять, что после презентации каждым аспирантом своего материала его соученики, равно как и сам педагог, могут задать уточняющие вопросы, связанные и с биографией композитора, и с его творчеством.

Подытоживая все вышеизложенное, заметим, что подобным образом организованные занятия не только нейтрализуют проблему, вызванную языковым барьером, но и снимают

формализацию, вызывая неподдельный интерес и творческий отклик у иностранных учащихся.

Предлагаемый нами опыт организации занятий закладывает основы коммуникативной компетентности молодежи, способствуя формированию их речевого опыта. Семиотический перевод невербального в вербальное и обратно с неизбежностью создает условия для овладения иностранцами культурой речи, которая отлична от акта говорения. Имеется в виду обращение к риторическому канону, который реализуется в триединстве *Этоса, Логоса и Пафоса*. Значимость последнего обусловлена тем, что музыка – это тоже речь, причем речь – оформленная по правилам риторики [13].

Помимо того, что занятия, организованные таким образом, снимают чувство тревоги, зажатости, инициируя положительные эмоции от выполнения задания, которое оказывается по силам иностранным студентам, опыт взаимодействия с представителями иной культуры обогащает и самого педагога. Особенно интенсивно это происходит в процессе анализа визуальных текстов – коррелятов музыкальных произведений, поскольку цветовая символика Китая подчас задает особый ракурс в восприятии знакомой ранее музыки.

В целом интеграция визуально-аудиального опыта в образовательный процесс может рассматриваться на уровне своеобразной системы «уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать визуально-аудиальный медиатекст» [15]. Она создает условия для гармонизирующего диалога, участниками которого выступают все субъекты обучения.

### Список литературы

1. Дашкова Т.Ю. Идеология и кинорепрезентация (любовь и быт в советских фильмах 30-50-х годов) // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: Сб. науч. статей / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова, В.Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 205–223.
2. Мещеркина-Рождественская Е.Ю. Визуальный поворот: анализ и интерпретация изображений // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: сб. науч. статей / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова, В. Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 28–42.
3. Горных А.Е. Повествовательная и визуальная форма: критическая историзация по Фредрику Джеймисону // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: сб. науч. статей / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова, В.Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 413–414.

4. Коляденко Н.П. Проблемы музыкальной синестетики. Новосибирск: НГК им. М.И. Глинки, 2015. 160
5. Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: сб. науч. статей / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова, В.Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. 528 с.
6. Волкова П.С., Кочубей И.В. История одного заблуждения: «Senecio» Пауля Клее // Музыкальный альманах: научно-практический журнал. 2019. № 7. С. 8–20.
7. Невская П.В. Портрет в пространстве семиотики: вербальное и невербальное: дис. ...докт. искусств.: 17.00.09. Саратов, 2013. 430 с.
8. Волкова П.С., Невская П.В. Интеграция наук в изучении феномена анимации: Г. Бардин. «Адажио» // Интегративная технология и педагогика искусства в полиэтническом регионе: Мат. VIII Межд. науч.-практ. конф. Майкоп: АГУ, 2013. С. 23-30.
9. Волкова П.С., Невская П.В. М. Равель. «Болеро»: к вопросу о семиотическом переводе // Музыкальная семиотика: перспективы и пути развития: материалы III Межд. науч. конф. Астрахань: ГОУ АО ДПО АИПКП, 2013. С. 99–105.
10. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. СПб.: Азбука-Атикус, 2019. 480 с.
11. Волкова П.С., Выбыванец Э.В. «Болеро» Мориса Равеля в пространстве синтетического художественного текста: опыт осмысления // Вестник музыкальной науки. 2019. № 4. С. 181–190. DOI: 10.24411/2308-1031-2019-10039.
12. Медушевский В.В. Духовный анализ музыки: Учебное пособие. В 2 ч. М.: Композитор, 2016. 630 с.
13. Волкова П.С., Горбатова О.В. Музыка в контексте риторического канона: к постановке проблемы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. № 6. С. 328– 332.
14. Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 т. Т. 3. Теория романа. М.: Языки славянских культур, 2012. 877 с.
15. Информационная грамотность и медиаобразование для всех [Электронный ресурс]. URL: <http://www.medigram.ru> (дата обращения 12.02.2020).