

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Казанская государственная консерватория имени Н. Г. Жиганова»

На правах рукописи



Талипов Ильяс Фларитович

**КОМПОЗИТОРСКАЯ ШКОЛА КАЗАНСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ
И ЕЁ РОЛЬ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ
КУЛЬТУР РОССИИ**

Специальность 5.10.3 — Виды искусства (музыкальное искусство)
(искусствоведение)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата искусствоведения

Научный руководитель —
кандидат искусствоведения, доцент,
профессор кафедры истории музыки
Е. В. Порфирьева

Казань — 2024

Оглавление

Введение	4
ГЛАВА I. У ИСТОКОВ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПОЗИТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНИ (ДОКОНСЕРВАТОРСКИЙ ПЕРИОД).....	23
ГЛАВА II. СТАНОВЛЕНИЕ КАЗАНСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ	37
2.1. Казанская консерватория как центр композиторского образования в Среднем Поволжье	37
2.2. Педагогическая деятельность Н. Г. Жиганова в Казанской консерватории	42
2.3. Полифоническое наследие Г. И. Литинского в Казанской консерватории.....	49
ГЛАВА III. АЛЬБЕРТ СЕМЕНОВИЧ ЛЕМАН — ОСНОВАТЕЛЬ ШКОЛЫ КОМПОЗИЦИИ В КАЗАНСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ.....	56
3.1. Характеристика личности, творческой и профессиональной деятельности А. С. Лемана	56
3.2. А. С. Леман и отечественная музыкальная культура его времени через призму его публикаций	62
3.3. Класс композиции А. С. Лемана в Казанской консерватории и характерные черты его педагогического метода	70
ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКОВ ЛЕМАНА — НАСЛЕДНИКОВ ЕГО ШКОЛЫ	80
4.1. Казанская композиторская школа в конце 1960-х — 70-е гг.: общая характеристика.....	80
4.2. А. Б. Луппов и принципы его композиторской педагогики.....	84
4.3. Б. Н. Трубин и его педагогическая деятельность в полиэтническом пространстве казанской композиторской школы	97
4.4. «Человек с восклицательным знаком». Р. Н. Белялов и его вклад в деятельность казанской композиторской школы	106
4.5. А. З. Монасыпов и его педагогическая деятельность в Казанской консерватории	116

ГЛАВА V. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВНУКИ» А. С. ЛЕМАНА И ИХ ВКЛАД В РАЗВИТИЕ КАЗАНСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ.....	124
5.1. Шамиль Шарифуллин и его поиски обновления композиторского образования в Казанской консерватории	125
5.2. А. М. Руденко и его педагогическая деятельность в разных звеньях музыкального образования.....	141
5.3. «Наставничество» А. С. Миргородского в Казанской консерватории	149
5.4. Р. Ф. Калимуллин и его педагогическая деятельность в Казанской консерватории.....	155
Заключение.....	160
Список литературы и источников.....	165
Приложение I. Список выпускников и учеников Казанской консерватории по специальности «Композиция».....	188
Приложение II. «Предложения по реорганизации системы обучения композиторов» Ш. К. Шарифуллина.....	195
Приложение III. Интервью с Анатолием Борисовичем Лупповым (от 16 апреля 2019 года)	204
Приложение IV. Казанская композиторская школа в фотографиях	213

Введение

Актуальность исследования. Изучение композиторской педагогики — одно из относительно новых направлений современного музыкознания. Исследовательский интерес к этой области музыкального образования связан с расширением сферы рассмотрения генезиса многих значительных явлений в отечественной музыкальной культуре XX века. Важность специального осмысления этого вопроса выявляется при обращении к фундаментальным проблемам становления композиторского творчества в различных национальных образованиях Советского Союза. Система композиторского образования, берущая свое начало в Московской и Петербургской консерваториях XIX — начала XX века, именно в советский период оказала значительное влияние на развитие национальных музыкальных культур и вписалась в общую концепцию создания искусства «национального по форме, социалистического по содержанию». В связи с этим возникает необходимость исследования аспектов профессионального обучения композиторов.

Одной из основных тенденций высшего звена музыкально-образовательной системы в России в первой половине XX века стало ее расширение столичных центров Москвы и Петербурга (Ленинграда) — на ряд национальных образований и других регионов страны. Значительную роль здесь играло педагогическое «миссионерство» русских музыкантов — воспитанников Московской и Петербургской консерваторий. Открытие высших учебных заведений в республиках Советского государства имело прямую связь с необходимостью формирования собственных профессиональных национальных культур и воспитания исполнительских и композиторских кадров. Такими образовательными центрами были Тбилисская консерватория (1917), Бакинская консерватория (1920) и Ереванская консерватория (1923). Их отличительной особенностью стал

локализованный, *мононациональный* характер обучения, что способствовало весьма быстрому росту уровня музыкальной культуры и композиторского творчества, и, соответственно, уверенному становлению национальных композиторских школ. В других же консерваториях, организованных позднее, ввиду географического расположения в регионах, на территории которых проживают разные народы, процесс профессионального обучения композиторов приобрёл *межнациональную* специфику и способствовал выходу их образовательной практики за пределы мононациональных тенденций.

В этой связи большой интерес представляет Казанская консерватория — один из основных центров культуры и образования Среднего Поволжья — многонационального региона, на территории которого располагаются национальные республики Башкирия, Марий-Эл, Мордовия, Татария, Удмуртия, Чувашия. Именно она по существу заняла ведущую позицию в определении стратегической линии в подготовке композиторов — будущих лидеров национальных композиторских школ Поволжья. С течением времени влияние консерватории распространилось и на другие, более отдаленные регионы России, такие как Алтай, Калмыкия, Тыва. В связи с этим деятельность и опыт Казанской консерватории в области обучения композиторов позволяет охарактеризовать её как *композиторскую школу* — комплексное музыкально-педагогическое и творческое явление в области отечественного композиторского образования и музыкальной культуры XX века.

Существенно и то, что непосредственное участие в формировании композиторской школы принимали известные музыканты, чья роль неотделима не только от истории Казанской консерватории, но и отечественной музыкальной культуры в целом. Это Назиб Гаязович Жиганов — основатель и первый ректор вуза, а также выдающиеся педагоги-композиторы Альберт Семенович Леман и Генрих Ильич Литинский. В своей педагогической деятельности они заложили основу системного

композиторского обучения в Казани, принципы которого в дальнейшем получили своё развитие в педагогике их учеников — Рафаэля Нуриевича Белялова, Анатолия Борисовича Луппова, Леонида Зиновьевича Любовского, Алмаза Закировича Монасыпова, Бориса Николаевича Трубина, а также «педагогических внуков» — Рашида Фагимовича Калимуллина, Александра Сергеевича Миргородского, Александра Михайловича Руденко и Шамиля Камильевича Шарифуллина. Это позволяет говорить о высокой степени *преемственности* традиций, что является ещё одним из основных признаков композиторской школы.

В связи с вышеизложенным становится очевидной **актуальность** рассмотрения деятельности композиторской школы Казанской консерватории и её влияния на становление национальных культур Поволжья и, шире, России в целом.

Степень изученности темы. Композиторское образование в Казани и композиторская педагогика Казанской консерватории в качестве целостного и комплексного явления ранее никогда не становилась предметом специального исследования. Отдельные несистематизированные сведения о некоторых аспектах деятельности казанской композиторской школы представлены в изданиях, посвящённых истории и деятельности Казанской консерватории — сборниках научных статей «Из педагогического опыта Казанской консерватории» в четырёх выпусках, кратком библиографическом справочнике «Казанская консерватория от А до Я» [61], юбилейном сборнике, посвящённом 50-летию Казанской консерватории [62].

Избранная область научного исследования неизбежно обращает нас к трудам, посвящённым становлению отечественного композиторского образования и композиторской педагогики. Это, прежде всего, докторская диссертация Е. Полоцкой «*П. И. Чайковский и становление композиторского образования в России*» [124], в которой автор подробно исследует процесс развития системы композиторского образования России в XIX столетии, детально анализирует биографию Чайковского с точки зрения его работы в

Московской консерватории в качестве профессора класса теории композиции и инструментовки, а также директора Московского отделения ИРМО; часть эпистолярного наследия композитора, через призму которого представлены его взгляды на композиторскую педагогику и его наставничество в области композиции), а также рассматривает его теоретические труды и их место в учебно-методической практике XIX столетия.

Еще одной работой, посвященной исследованию отечественного композиторского образования, является монография *«Русская композиторская педагогика: Традиции. Личности. Школы»*, композитора, профессора Московской консерватории Л. Бобылёва [15] в которой представлен исторический процесс становления композиторской педагогики в Московской и Петербургской консерваториях, начиная с их открытия и до конца XX века.

Потребовали изучения также и другие, не менее важные публикации, затрагивающие различные проблемы отечественного композиторского образования в XX веке, авторами которых стали ведущие педагоги-композиторы и музыковеды — это статьи С. Богатырёва [17], А. Лемана [81; 87; 90; 92], Г. Литинского [94; 95], С. Скребкова [141], Д. Кабалевского [60], Е. Назайкинского [115], Р. Насонова [121], А. Луппова [97] и других. Также для рассмотрения характерных особенностей казанской композиторской педагогики как определенной системы обучения, стало необходимым обратиться к трудам и публикациям, которые затрагивают методический аспект данного направления — *«Начальный курс преподавания композиции»* М. Гнесина [32], *«Основы композиции»*, Е. Месснера [113], *«Проблемы воспитания композитора»* О. Евлахова [45], к статье *«Из опыта преподавания композиции»* А. Луппова [100] и учебно-методическому пособию *«Довузовская подготовка молодого композитора»* А. Руденко [134].

Для изучения предпосылок становления композиторского образования в Казанской консерватории значимым источником информации стали работы, посвящённые формированию музыкального образования и культуры в Казани.

Это монографии «Музыкальное образование в Казани (конец XVIII – начало XX века)» Е. Порфирьевой [127], «Музыкальные культуры Среднего Поволжья: Становление профессионализма» А. Маклыгина [110], «Текст национальной культуры: Новоевропейская традиция в татарской музыке» [44] В. Дулат-Алеева. Принципиально важными для выбранной темы исследования стали также статьи А. Маклыгина, в которых рассматриваются проблемы композиторской педагогики в Казани и её влияния на национальные культуры Поволжья — это «Литинский и Леман: к проблеме обучения “национальных композиторов”» [109] и «Композиторская педагогика в свете отечественных национальных детерминант XX века» [108].

Также для рассмотрения результатов деятельности казанской композиторской школы в области становления других национальных композиторских школ стало необходимым изучить труды исследователей музыкальных культур Среднего Поволжья и других регионов России — М. Кондратьева [74] (Чувашия), Ю. Цыкиной [175] (Марий-Эл), А. Голубковой и Р. Чураковой [33] (Удмуртия), Н. Бояркина [19], И. Галкиной [27] (Мордовия), Е. Скурко [142] (Башкирия), Е. Карелиной [66] (Тыва) и другие. Нужно подчеркнуть, что в этих работах влияние композиторской педагогики казанской школы на творческое становление композиторов национальных культур не рассматривается.

В связи с избранной темой исследования мы сочли необходимым обратиться к уточнению термина «композиторская школа». Контекст употребления этого понятия в музыковедческой литературе имеет разноречивый характер, и это представляет определенную научную проблему. Одним из первых исследователей, обративших внимание на этот вопрос, была Н. Г. Шахназарова. В своей работе «Национальная традиция и композиторское творчество: эволюция взаимодействия» она выделяет два основных толкования этого понятия:

«Первое предполагает существование музыкантов, воспитанных крупным композитором, разделяющих его принципы и их продолжающих.

Такую школу способен создать далеко не каждый даже гениальный творец — необходимо, чтобы у её основателя была определенная концепция искусства, затрагивающая разные уровни — от этического идеала, эстетической программы до узко профессиональных принципов обращения с музыкальным материалом. Это условие обязательно, но его недостаточно. Так, последователями или учениками Мусоргского, например, может считать себя широчайший круг музыкантов — от Дебюсси до Шостаковича, Свиридова и других советских композиторов. Но школу Мусоргский не создал. Её создал Римский-Корсаков. Ибо школа тогда и возникает, когда собственные идеалы и принципы великий композитор воспитывает у учеников в процессе обучения. Существование школы в первом значении слова неотделимо поэтому от педагогической деятельности» [184, с. 153].

Опираясь на предложенную Шахназаровой формулировку, можно говорить об одном из уровней функционирования композиторской школы, а именно *личностным*, связанным с педагогикой конкретного музыканта (в нашем случае композитора). Соответственно, главной структурой становится класс композиции, где основным принципом взаимоотношений выступает система «учитель-ученик». Здесь композитор-педагог проявляет себя в качестве лидера, яркой личности, вокруг которого объединяются его последователи, а также он формирует определенную систему обучения композиторскому мастерству. В зависимости от его эстетических взглядов, творческих устремлений, личного опыта в области сочинения музыки эта система в каждом конкретном случае имеет индивидуализированный характер. Во время обучения ученики класса композиции, как основные адресаты системы, эмпирически усваивают её принципы и в дальнейшем приобретают возможность передать их следующим поколениям музыкантов. Именно с точки зрения локального уровня функционирования композиторской школы изложены сведения о педагогической деятельности композиторов в Петербургской консерватории в книге С. М. Слонимского «Заметки о композиторских школах Петербурга XX века» [145], а также в

статьях А. Комиссаренко [68], М. Красиловой и Н. Санниковой [78], К. Курлени [80], А. Лемана [82], Р. Слонимской [143] и других.

В образовательном пространстве учебного заведения (музыкального училища, консерватории и др.) в большинстве случаев функционирует несколько классов композиции, возглавляемых разными педагогами-композиторами. В этом случае будет целесообразным говорить о композиторской школе как о локальном явлении, которое проявляет себя на уровне структурного подразделения вуза, отвечающего за профессиональную подготовку композиторских кадров — композиторского факультета или кафедры. В рамках этих структур разные системы обучения композиторскому мастерству (то есть личностные композиторские школы) и творческие традиции объединяются в сложный эмпирический комплекс, установки которого проявляются в творчестве или педагогике его непосредственных адресатов. Основным отличием от личностного уровня проявления композиторской школы здесь будет привязка к фактическому местонахождению конкретного учебного заведения — например, говоря о «московской композиторской школе» мы будем иметь ввиду композиторскую школу Московской консерватории и так далее. С этой точки зрения к этому явлению в своих статьях подходили Н. Королевская¹ [77], А. Санько² [139], М. Емельянова³ [48].

¹ Н. Королевская пишет, что в «современной трактовке понятие композиторской школы связывается прежде всего с музыкальными вузами, выполняющими функцию подготовки композиторских кадров, объединяющими композиторов нескольких поколений, связанных узами творческой преемственности». Она также замечает, что в широком смысле композиторская школа может опираться на «определённые культурные традиции, обнаруживающие себя как на уровне творческого объединения, так и в кругозоре отдельной художественной личности», а в узком смысле на «конкретную систему обучения, опирающуюся на комплекс традиций и методик» [77, с. 231-232].

² В статье «Композиторская школа Московской консерватории в 50-е годы XX века» А. Санько подходит к изложению материала с точки зрения истории деятельности кафедры композиции в заявленный период.

³ В своей статье «Георгий Свиридов. Годы учебы в Ленинградской консерватории в контексте проблем композиторского образования 1930-х годов» М. Емельянова анализирует период обучения Свиридова в техникуме с точки зрения состояния отечественной системы композиторского образования в период 30-х годов.

Второе описанное Шахназаровой понимание термина «композиторская школа» относится к национальному уровню этого явления. Она пишет об этом следующее: «Есть иной смысл понятия “школа”, не связанный с деятельностью какой-либо выдающейся личности. Его, думается, можно иметь в виду в том случае, если в развивающейся национальной культуре утверждают профессионализм и художественную значимость несколько поколений композиторов. <...> Представителей этих школ объединяет *не только принадлежность к конкретной национальной традиции, но и общность эстетико-стилевых устремлений* [курсив наш — И. Т.] [184, с. 154]. В этом случае понятие «композиторская школа» дополняется уточняющим ту или иную национальность прилагательным — «русская», «английская», «чешская», «немецкая», «татарская» и так далее. В связи с рассмотрением в работе процессов становления национальных школ Среднего Поволжья и России мы неизбежно будем обращаться к употреблению термина «национальная композиторская школа».

Конечный «продукт» любой композиторской школы — композитор, реализующий полученные им навыки в своей профессиональной деятельности, демонстрирующий определённый уровень мастерства и индивидуальности в своем творчестве. Для локального уровня функционирования композиторской школы этот аспект является центральным и определяющим. Для национального уровня помимо этого также важным является стремление композитора к воплощению образов, тем и наиболее характерных черт родных или иных музыкальных культур в своем творчестве. То есть одного и того же композитора можно одновременно отнести как к определенной национальной культуре (или иначе национальной композиторской школе), так и к конкретной композиторской школе педагога или учебного заведения. Среди исследователей, обращавшихся к изучению процессов становления и функционирования национальных композиторских школ были И. Данилова [40], М. Дрожжина [42], Л. Пыльнева [129], А. Санько [140] и другие.

Для дополнительной спецификации понятия «композиторская школа» необходимо обратиться к смежному понятию «фортепианная школа». А. Бородин выделяет следующие признаки явления и определяет его как «неформальное объединение музыкантов, обладающее центром или строится на основе полицентричности, обладающее индивидуальной парадигмой, отличается прямым или опосредованным типом коммуникации, осуществляет сохранение, передачу, генерирование художественных идей и технических средств для их воплощения в местном, национальном или интернациональном масштабе в рамках конкретного исторического периода [См. об этом: 18, с. 13]. В своей кандидатской диссертации Д. Войнова так определяет понятие «фортепианная школа»: это «организованная преемственность, включающая в себя несколько поколений музыкантов, объединённых общими творческими и педагогическими установками, заложенными лидером с высоким персонализирующим воздействием и предполагающая баланс между сохранением традиций и их творческим переосмыслением (обновлением)» [23, с. 28].

Таким образом, основываясь на представленных выше заключениях разных исследователей, попытаемся дать следующее определение «казанской композиторской школы»: *это комплексное явление, берущее свое начало в образовательном пространстве Казанской консерватории и включающее определенные педагогические и творческие установки в области обучения композиторскому мастерству, закладываемые яркой личностью — педагогом класса композиции, а также находящие свое продолжение и распространение в деятельности его учеников, обеспечивая тем самым преемственность, сохранение и обновление этих установок в дальнейшем.*

В силу отсутствия ощутимой исторической «дистанции» педагогическая деятельность многих педагогов-композиторов казанской композиторской школы. в поле зрения исследователей не попадала. Отдельные не менее важные аспекты, такие как творческие биографии рассматриваемых нами композиторов, становились предметом изучения музыковедов Татарстана с

разной степенью научного интереса. Назовем, например, работы Р. Гимадеевой, С. Гурария, В. Дулат-Алеева, О. Егоровой, А. Маклыгина и др. Имеющийся на данный момент материал о других композиторах — Б. Н. Трубине, А. Б. Луппове, А. З. Монасыпове, Р. Н. Беялове, А. С. Миргородском, Р. Ф. Калимуллине, А. М. Руденко — представляет собой отдельные статьи в журналах, научных сборниках и биографических справочниках. При этом следует отметить, что сведения об их педагогической деятельности приводятся лишь как штрихи к биографии и подробно не раскрывают индивидуальные черты их педагогики и процесса преподавания композиции. В диссертации предпринята попытка систематизировать имеющиеся сведения для создания наиболее полных *педагогических биографий*⁴ композиторов казанской композиторской школы.

В качестве рассмотрения нами избран период с 1945 года (открытия консерватории) до начала XXI века, поскольку именно на это время, как уже было указано ранее, приходится педагогическая деятельность как основателей школы — Н. Г. Жиганова, Г. И. Литинского, А. С. Лемана, так и их наследников — А. Б. Луппова, Б. Н. Трубина и других. Также необходимо указать на то, что продолжительность работы в Казанской консерватории каждого из композиторов имеет значительное различие по своей длительности, поэтому здесь берется во внимание то, что формирование взглядов и принципов композиторской педагогики у всех композиторов произошло именно в данный период, и их установки в области преподавания композиции не претерпели значительных изменений в дальнейшем.

⁴ Понятие «педагогическая биография» композитора вводит в свою докторскую диссертацию «П. И. Чайковский и становление композиторского образования в России» Е. Полоцкая. Под ним понимается «хронологическое описание жизни композитора-педагога с точки зрения всех форм его участия в музыкально-образовательном процессе своего времени. В эти формы входит ученичество, как важнейший период, когда будущий педагог постигает педагогическую систему в ее формах, принципах и методах в качестве обучаемого, преподавательская деятельность, профессиональное наставничество вне учебных заведений, создание теоретико-педагогических трудов, а также общественная деятельность в сфере профессионального музыкального образования [124, с. 17–18].

Объектом настоящей работы явилось композиторское образование в Казани в период с 1945 (год основания Казанской консерватории) до рубежа XX—XXI веков. Эти события позволяют обозначить начало и конец значительного отрезка в истории казанской композиторской школы. При этом его окончание также совпало с значительными историческими событиями в истории России — распадом Советского Союза и образованием Российской Федерации.

Предметом изучения стала казанская композиторская школа, а также её деятельность и результаты в области воспитания композиторов национальных культур Среднего Поволжья и других регионов России в заявленный период.

Цель диссертационного исследования заключается в рассмотрении процесса формирования казанской композиторской школы, её роли в развитии национальных музыкальных культур Среднего Поволжья и других регионов России, а также характерных черт педагогики композиторов, чья деятельность была непосредственно связана с Казанской консерваторией.

Для реализации поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Составить картину исторического процесса формирования предпосылок к появлению композиторского образования в Казани, начиная с последней четверти XIX века и до времени открытия Казанской консерватории.

2. Рассмотреть связь между основными принципами педагогов-композиторов Казанской консерватории с педагогическими традициями представителей первых отечественных консерваторий.

3. Исследовать педагогическую деятельность композиторов, связанных с подготовкой композиторских кадров в Казанской консерватории, а также выявить как общие, так и индивидуальные черты их педагогики.

4. Выявить черты преемственности между деятельностью основоположников казанской композиторской школы и следующими поколениями педагогов-композиторов.

5. Определить значение казанской композиторской школы в контексте отечественного композиторского образования и музыкальной культуры XX века.

6. Проанализировать степень влияния казанской композиторской школы на композиторское творчество национальных культур Среднего Поволжья.

Методологическая основа исследования. Цель и задачи диссертационного исследования определили его основные методологические позиции — историко-культурологическую, историко-биографическую и эмпирическую. В его основу легли работы Л. Б. Бобылева, Е. Е. Полоцкой, М. Н. Дрожжиной, И. В. Даниловой, А. Л. Маклыгина, А. К. Санько и других, посвященные становлению отечественной системы композиторского образования, композиторской педагогики и особенностей формирования национальных композиторских школ

Осмысление особенностей композиторской педагогики представителей казанской композиторской школы потребовало применения эмпирических методов — анализа интервью с учениками, воспоминаний педагогов, литературы публицистического характера (статьи в музыковедческих и историко-публицистических журналах), работы с документальными источниками Государственного архива Республики Татарстан и архива Казанской консерватории. Данные методы исследования позволили воссоздать творческий облик педагогов казанской композиторской школы, осмыслить их творческое наследие с позиций современной науки, проследить основные направления их профессиональной деятельности и включить их в исторический контекст развития музыкальной культуры Казани в XX веке.

Научная новизна настоящего исследования заключается в следующем:

- данная работа представляет собой первое комплексное исследование, затрагивающее становление национальных культур Поволжья сквозь призму композиторского образования и педагогики в Казани.

- выявлена роль Казанской консерватории и её композиторской школы в общем процессе становления профессиональных музыкальных культур

народов Среднего Поволжья и других республик Советского Союза, а также ее место в системе отечественного композиторского образования.

— впервые дана подробная характеристика педагогической деятельности выдающихся композиторов-педагогов, работавших в Казанской консерватории, таких как А. С. Леман, А. Б. Луппов, Н. Г. Жиганов, Г. И. Литинский и других.

Теоретическая значимость исследования. В работе представлена полная картина развития системного композиторского образования в Казани с 1945 года до рубежа XX–XXI веков, определена роль Казанской консерватории в становлении национальных композиторских школ России сформулировано и обосновано понятие «казанская композиторская школа», проведена адаптация существующих методов исследования композиторской педагогики с учетом особенностей полиэтнического пространства Казани, раскрыты характерные черты педагогической деятельности композиторов-педагогов Казанской консерватории в области преподавания композиции. Казанская композиторская школа предстает как одно из существенных явлений в системе отечественного композиторского образования и важный этап в профессиональном становлении композиторов различных национальных культур Среднего Поволжья и России. Введен в научный оборот ряд рукописных архивных документов, которые до этого времени оставались неизвестными. Акцентируется непосредственная связь между композиторским творчеством представителей педагогического корпуса кафедры композиции Казанской консерватории и их педагогикой.

Практическая значимость. Материалы работы могут быть использованы для дальнейших исследований в области композиторского образования, истории развития профессиональной музыкальной культуры народов Среднего Поволжья, в образовательных курсах по истории татарской музыки и методики преподавания композиции.

Положения, выносимые на защиту:

1. Казанская композиторская школа объединила в себе традиции композиторского образования, сложившиеся в Петербургской и Московской консерваториях.

2. Казанская композиторская школа сыграла определяющую роль в развитии татарской культуры — большая часть композиторов, начиная с 50-х годов и далее, за редкими исключениями являются выпускниками Казанской консерватории.

3. Если первоначально Казанская консерватория рассматривалась как вуз, направленный на подготовку профессиональных музыкальных кадров (в том числе композиторских) для татарской культуры, с течением времени она стала образовательным центром, направленным на становление разных национальных культур Поволжья, объединив в своём творческом пространстве воспитанников из Чувашской, Марийской, Удмуртской, Мордовской и других музыкальных культур.

4. Педагогические традиции казанской композиторской школы получили распространение и в достаточно удалённых от Татарстана регионах — Калмыкии, Тыве, Астрахани, и даже за пределами России.

5. Казанская консерватория возникла как учебное заведение, в котором с первых лет сосредоточились крупные музыканты-исполнители и композиторы, проводники педагогических традиций Московской и Петербургской консерваторий.

6. Казанскую композиторскую школу отличает высокая степень преемственности традиций композиторской педагогики — сегодня в консерватории работает уже третье поколение композиторов-педагогов.

Степень достоверности и апробация результатов исследования.

Диссертация подготовлена на кафедре истории музыки ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория имени Н. Г. Жиганова», неоднократно обсуждалась на заседаниях кафедры. Апробация результатов исследования осуществлялась на всех этапах исследовательской

деятельности. Материалы работы в форме докладов были представлены на следующих международных и всероссийских конференциях:

- IX Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Проблемы ревитализации традиционной культуры народов Волго-Камья» (Йошкар-Ола, 28–29 ноября 2019 г.);
- X Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Проблемы ревитализации традиционной культуры народов Волго-Камья» (Йошкар-Ола, 17–18 декабря 2020 г.);
- XV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: История и современность» (Казань, 6 апреля 2022 г.);
- Международная научно-практическая конференция «Музыка как национальный мир искусства» (Казань, 10–11 ноября, 2022 г.);
- Международная конференция «Научные чтения в Уральской консерватории (навстречу 300-летию Екатеринбурга)» (Екатеринбург, 6–8 декабря 2022 г.);
- Международная научно-практическая конференция «Научные и педагогические школы российских консерваторий. Навстречу 150-летию Е. Ф. Гнесиной» (Москва, 1–2 марта 2023 г.);
- XVI Международная научная конференция студентов и аспирантов «Исследования молодых музыковедов» (Москва, 4–5 апреля 2023 г.);
- XVI Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: История и современность» (Казань, 6–7 апреля 2023 г.);
- Международная научная конференция «Роль советских музыкальных деятелей в формировании национальных композиторских и исполнительских школ стран СНГ» (Москва, 2–3 ноября 2023 г.).

На проходившем в 2021 году в Санкт-Петербурге IX Всероссийском конкурсе молодых ученых в области искусств и культуры автор исследования был удостоен звания лауреата III степени в номинации «Музыкальное искусство».

По теме диссертации были опубликованы следующие **статьи** в журналах, рекомендованных экспертным советом ВАК при Министерстве образования и науки Российской Федерации:

- *Талипов, И. Ф.* Анатолий Луппов и принципы его композиторской педагогики / И. Ф. Талипов // Вестник Саратовской консерватории. Вопросы искусствознания. — 2023. — № 4. — С. 89–96.
- *Талипов, И. Ф.* Рабочие факультеты при Московской и Ленинградской консерваториях и их роль в системе музыкального образования / И. Ф. Талипов // Проблемы музыкальной науки. — 2023. — № 4. — С. 148–157.
- *Талипов, И. Ф., Порфирьева, Е. В.* Русский композитор Борис Трубин в полиэтническом пространстве Казанской консерватории / И. Ф. Талипов, Е. В. Порфирьева // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2023. — № 4. — С. 41–49.
- *Талипов, И. Ф.* Шамиль Шарифуллин и его поиски обновления композиторского образования / И. Ф. Талипов // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2021. — № 4. — С. 51–62.

Структура работы. Структура диссертации определяется последовательным решением поставленных задач. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, снабжена списком литературы и источников, а также несколькими приложениями.

Во **Введении** определяются актуальность диссертации, её научная новизна, цель и задачи, практическая значимость исследования, методология, степень разработки данной проблемы.

Первая глава «У истоков становления композиторского образования в Казани (доконсерваторский период)» включает рассмотрение

исторических условий, которые в дальнейшем имели влияние на формирование системного обучения композиторов в Казани. К ним относятся: музыкально-общественная и педагогическая деятельность А. А. Орлова-Соколовского, С. В. Смоленского и Р. А. Гуммерта, попытки организации музыкального вуза после Октябрьской революции, влияние экспериментальных образовательных структур Московской консерватории (музыкального рабфака и Татарской оперной студии) на развитие татарской культуры, а также первого успешного опыта в области обучения композиции в Казани, которым стала творческая группа Ю. В. Виноградова в Казанском музыкальном училище.

Вторая глава «Становление казанской композиторской школы» состоит из трёх параграфов. В первом параграфе *«Казанская консерватория как центр композиторского образования в Среднем Поволжье»* раскрывается роль Н. Г. Жиганова в организации Казанской консерватории, а также кратко обрисовывается творческий вклад ее первых педагогов-композиторов — М. А. Юдина и Р. Х. Яхина. Вторым параграфом *«Педагогическая деятельность Н. Г. Жиганова в Казанской консерватории»* посвящён анализу педагогической биографии Н. Г. Жиганова в качестве основного профессора класса оркестровки. В третьем параграфе *«Полифоническое наследие Г. И. Литинского в Казанской консерватории»* представлена педагогическая деятельность Г. И. Литинского в качестве преподавателя курса полифонии в консерватории, а также кратко обрисована его значительная роль в воспитании композиторов разных национальных культур.

В третьей главе *«Альберт Семенович Леман — основатель школы композиции в Казанской консерватории»* основное внимание уделяется основоположнику композиторской школы консерватории А. С. Леману. Первый параграф *«Характеристика личности, творческой и профессиональной деятельности А. С. Лемана»* раскрывает особенности творческой биографии композитора. Вторым параграфом *«Взгляды А. С. Лемана на композиторскую педагогику в свете его публикаций»* посвящён анализу

композиторской педагогики Лемана через призму его публикаций. В третьем параграфе *«Класс композиции А. С. Лемана в Казанской консерватории и характерные черты его педагогического метода»* рассматривается педагогическая деятельность Лемана в области преподавания композиции в период работы в Казани (1948–1969).

Четвертая глава *«Педагогическая деятельность учеников Лемана — наследников его школы»* состоит из пяти параграфов, в которых последовательно рассматривается творческая биография и принципы композиторской педагогики учеников Лемана. В первом параграфе *«Казанская композиторская школа в конце 60–70-х гг.: общая характеристика»* описываются основные направления деятельности новой самостоятельной кафедры композиции Казанской консерватории. Второй параграф *«А. Б. Луппов и принципы его композиторской педагогики»* посвящён характеристике педагогической работы наиболее авторитетного в послелемановское время педагога по композиции А. Б. Луппова. Следующие параграфы *«Б. Н. Трубин и его педагогическая деятельность в полиэтническом пространстве казанской композиторской школы»*; *«“Человек с восклицательным знаком”: Р. Н. Белялов и его вклад в деятельность казанской композиторской школы»*, *«А. З. Монасыпов и его педагогическая деятельность в Казанской консерватории»* раскрывают характерные черты композиторской педагогики и творческие биографии Б. Н. Трубина, Р. Н. Белялова и А. З. Монасыпова соответственно.

В пятой главе *«“Педагогические внуки” А. С. Лемана и их вклад в развитие казанской композиторской школы»* представлены творческие биографии и педагогическая деятельность композиторов Ш. К. Шарифуллина, А. С. Миргородского, А. М. Руденко и Р. Ф. Калимуллина в последней четверти XX столетия.

В **Заключении** содержатся выводы по материалам проведенного исследования и обозначаются перспективы дальнейшего изучения темы. **Приложения** к работе включают таблицу студентов-композиторов каждого из

представленного в исследовании педагогов консерватории, архивную рукопись Ш. К. Шарифуллина «Предложения по реорганизации системы обучения композиторов», интервью с А. Б. Лупповым, фотографии и афиши, связанные с деятельностью казанской композиторской школы.

ГЛАВА I
У ИСТОКОВ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПОЗИТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КАЗАНИ (ДОКОНСЕРВАТОРСКИЙ ПЕРИОД)⁵

Период, предшествовавший открытию Казанской консерватории и становлению композиторского образования в республике, стал временем формирования необходимых условий для успешной «культивации» консерваторской музыкально-образовательной модели на казанской почве. Поэтому в этой главе мы считаем необходимым рассмотреть некоторые особенности становления музыкального образования и практики музыкальной жизни в Казани в последней четверти XIX века. Обращение к этим вопросам представляет особый интерес, прежде всего потому, что Казань уже в предыдущие столетия была одним из крупных центров Российской империи и местом сосредоточения культур разных народов.

Интенсивное становление различных форм музыкального искусства началось в Казани еще в начале XIX века. В 1804 году был основан Императорский Казанский университет, ставший третьим по счету в России. Его музыкальный класс, просуществовавший до 1863 года, по существу восполнил отсутствие специальных музыкальных учебных заведений и заложил основы дальнейшего развития музыкальной культуры европейской традиции. В 1864 году было открыто отделение Русского музыкального общества⁶, однако оно в течение долгого времени не проявляло активности в жизни города.

⁵ В главе использованы материалы статьи автора [153].

⁶ В 1873 году Русское музыкальное общество получило статус Императорского общества и стало называться Императорским русским музыкальным обществом (далее ИРМО).

В это время в Казани также начинают складываться определенные предпосылки к музыкальному обучению представителей «малых народов» России. Значительную роль здесь сыграла Казанская инородческая учительская семинария — на тот момент единственное учебное заведение, в котором представители народов Среднего Поволжья могли получить профессиональную подготовку в области основ теории музыки и навыков работы с хором⁷. В деятельности семинарии принимали участие русские музыканты-просветители, сформировавшиеся в казанской многонациональной среде. Во главе этого начинания был крупнейший музыкальный деятель России, хоровой дирижер, просветитель Степан Васильевич Смоленский (1848–1909). Именно он разработал методiku обучения «инородцев», направленную на практическое освоение основ теории музыки и воспитание слуховых навыков при пении в хоре. Свой опыт работы он отразил в своём учебнике «Курс нотного хорового пения». До 1889 года Смоленский преподавал в семинарии, где полностью контролировал процесс музыкальной подготовки национальных регентов. После его отъезда в Москву, его начинания нашли продолжение в деятельности его воспитанников — Н. А. Александрова и Н. И. Суворова, однако им не удалось достичь столь же высокого уровня.

Во второй половине XIX века произошла интенсификация музыкально-образовательных и культурных процессов жизни Казани. Это выразилось в постепенном внедрении практики европейской модели музыкального образования, а именно в открытии частных музыкальных школ. С этой точки зрения представляет интерес школа, открытая А. А. Орлова-Соколовским (1855–1892) — выпускником Московской консерватории, композитором, дирижёром и музыкальным деятелем. Она была открыта в 1886 году и просуществовала до 1891 года. Примечательным было то, что в её уставе под

⁷ Так, к периоду обучения в Казанской инородческой учительской семинарии относятся первые опыты в композиции будущего основоположника мордовской композиторской школы Л. П. Кирюкова (1895–1965).

названием «Предметы преподавания и правил школы» (1890) содержались первые упоминания об «теории композиций⁸» как одной из учебных дисциплин [См. об этом: 127, с. 120-123]. Несмотря на краткий срок существования, история школы Орлова-Соколовского интересна как по сути первая попытка реализации образовательной модели первых русских консерваторий в Казани.

Период с 90-х годов XIX века и первые десятилетия в Казани был прошёл под эгидой многообразной музыкально-общественной деятельности Рудольфа Августовича Гуммерта (1862-1922) — выпускника Петербургской консерватории, ученика Н. А. Римского-Корсакова (свободное сочинение и инструментовка), Ю. И. Йогансена (теория композиции) и А. М. Миклашевского (фортепиано). Гуммерт, как убежденный приверженец взглядов А. Н. Рубинштейна⁹ на профессиональное музыкальное образование, внёс фундаментальный вклад в его становление в Казани.

Открытая им в 1891 году музыкальная школа стала успешным опытом адаптации музыкально-педагогической практики Казани к столичному консерваторскому уровню. Следует подчеркнуть, что наряду с преподаванием фортепиано, оркестровых инструментов и сольного пения в учебном плане школы Гуммерта **предусматривалось** обучение теории композиции и *свободному сочинению*. Среди выпускников школы, будущих известных музыкантов Казани выделяется имя Иллариона Александровича Козлова (1878–1933), который учился в его музыкальной школе с 1895 по 1896 год по классам скрипки и теории композиции. После обучения в школе Гуммерта, Козлов продолжил свое образование в Московской консерватории у И. В. Гржимали (класс скрипки) и С. И. Танеева (класс сочинения). Его

⁸ При этом необходимо уточнить, что под данным предметом в Петербургской консерватории, прежде всего подразумевался цикл музыкально-теоретических дисциплин (гармония, контрапункт, формы, инструментовка), который предвлял курс обучения свободному сочинению [См. об этом: 124, с. 75].

⁹ Именно А. Рубинштейн предложил Орлову-Соколовскому кандидатуру Гуммерта для преподавания в его школе в 1887 году.

композиторское наследие составляют камерно-инструментальные сочинения, а также обработки и гармонизации татарских и башкирских народных песен. Также Козлов проявил себя и как талантливый музыковед-фольклорист — его труд «Пятизвучные бесполутонные гаммы в татарской и башкирской народной музыке и их музыкально-теоретический анализ» стало первой научной работой, в котором была охарактеризованы особенности ладовой основы музыки этих народов.

В 1902 году по инициативе Гуммерта Казанское отделение ИРМО в полной мере возобновило свою деятельность. В 1904 году школа Гуммерта была реорганизована в музыкальное училище при Казанском отделении ИРМО, которое в короткие сроки стало одним из крупных центров музыкального образования в Поволжье. В училище обучались многие выдающиеся музыканты, которые в дальнейшем оказали значительное влияние на профессиональную музыкальную культуру Среднего Поволжья¹⁰. Ориентируясь на опыт Саратовской консерватории, которая была открыта в 1912 году на базе музыкального училища, Гуммерт намеревался в дальнейшем преобразовать Казанское музыкальное училище в консерваторию, однако Октябрьская революция внесла значительные коррективы в его планы. Гуммерт, не принявший социальных перемен новой власти, был отстранён от руководства училищем, но до конца жизни занимал ведущее место в музыкально-общественной жизни Казани — в 1918 году он пытался создать Народную консерваторию, учебный план которой должен был строиться на основе программ Московской и Петербургской консерваторий, однако данный замысел остался нереализованным.

Также Гуммерт преподавал в Восточной консерватории, о чем свидетельствуют воспоминания композитора и музыковеда, одного из первых педагогов по композиции в республике Ю. В. Виноградова (1907–1983). «Он не только занимался со мной по классу фортепиано, но в какой-то мере

¹⁰ Одним из известных учеников Гуммерта в музыкальном училище был марийский композитор Я. Эшпай (1890–1963).

контролировал и мои первые опыты занятий по композиции. [разрядка наша — И. Т.] Давая в качестве образца несложные пьесы Грига, Мендельсона, он рекомендовал и мне сочинять что-нибудь в этом духе. Кое-что из написанного я помню: это всего ближе к лирическим миниатюрам Грига». [Цит. по: 21, с. 43]. Таким образом, благодаря усилиям и инициативам Орлова-Соколовского и Гуммерта в области музыкального образования, уже в первые десятилетия XX века Казань имела все необходимые условия для **создания высшего учебного заведения.**

Кардинальные перемены в социальном и политическом строе страны после 1917 года привели к значительным изменениям в механизме музыкального образования — а именно к повсеместному включению его в жизнь широких слоёв населения, или, говоря весьма характерными для того времени словами Б. Асафьева, «музификации». Первые послереволюционные годы в Казани характеризовались интенсивными поисками преобразований ранее существовавших учебных заведений, а также экспериментами, которые определялись задачами, которые правительство связывало с поднятием культурного уровня нового советского общества. Как и в других городах, в Казани в это время открываются общедоступные музыкальные школы, студии, кружки и музыкально-педагогические курсы. В 1918 году бывший военный капельмейстер В. М. Айонов организовал в Казани музыкальные курсы, в которых по инициативе С. Габяши для татар было введено обучение на родном языке. В 1919 году музыкальное училище уже под руководством Р. Л. Полякова было реорганизовано в Государственную двухступенную музыкальную школу.

С образованием в 1920 году Татарской республики, как и в других национальных республиках, на первый план выходит задача строительства татарской профессиональной музыкальной культуры. Во многом её решение оказалось связанным с развитием принципов музыкального образования, уже существовавших ранее, а также с утверждением новых образовательных форм. При этом если в дореволюционный период (во многом благодаря

подвижнической деятельности Гуммерта) в музыкально-образовательных процессах в Казани утвердились традиции Петербургской консерватории, то после революции важную роль стала играть Московская консерватория. Именно с ней была связана активизация основных явлений в области становления национальных музыкальных культур в различных республиках, в том числе и татарской.

В 1919 году на основе Музыкальных курсов была открыта Центральная восточная музыкальная школа (далее ЦВМШ), директором которой стал уже упомянутый ранее В. М. Айонов. Помимо обучения общим музыкально-теоретическим дисциплинам её образовательная программа предусматривала изучение истории музыкального и поэтического фольклора народов Поволжья, теоретических основ народной музыки и композиции, создание обработок народных песен для хора и оркестра. В 1921 году, на основе ранее предложенных Гуммертом и Айоновым проектов ЦВМШ была реорганизована в Восточную консерваторию, в которой, согласно её уставу, функционировали пять факультетов — фортепианный, оркестровый, вокальный, теоретико-композиторский и музыкально-этнографический. В число основных учебных предметов в консерватории входили импровизация и теория композиции. Однако в 1922 году Восточная консерватория была объединена с Двухступенной музыкальной школой и преобразована в Восточный музыкальный техникум. Несмотря на короткий срок своего существования, она стала ещё одним подтверждением готовности Казани к организации музыкального высшего учебного заведения для национальных кадров в Поволжье.

В 1930-е годы на первый план в татарской профессиональной культуре выдвигаются вопросы становления национальной композиторской школы. Серьёзной проблемой в этой связи продолжало оставаться отсутствие каких-либо форм обучения композиторов в республике. В сложившихся на тот момент условиях инициативу в отдельных случаях брали на себя казанские музыканты, имевшие педагогический опыт обучения композиции,

А. Ф. Бормусов¹¹ и В. И. Виноградов (под его руководством татарский композитор Дж. Файзи постигал основы композиции) [См. об этом: 73, с. 197]. В течение более чем двух десятилетий Восточный музыкальный техникум оставался основным музыкальным образовательным учреждением города, однако преподавание композиции в нём не предусматривалось¹².

Положительные изменения в практике композиторского образования наметились лишь к 1935 году, когда музыкальный техникум вновь выделился в качестве самостоятельного образовательного учреждения, а в 1936 году ему было возвращено первоначальное название — Казанское музыкальное училище. Директором был назначен выпускник Ленинградской консерватории И. В. Аухадеев. По его инициативе в училище была создана творческая группа — прообраз будущего теоретического отделения. По рекомендации Г. И. Литинского, Аухадеев поручил руководство группой Ю. Виноградову¹³. В состав творческой группы вошли будущие татарские композиторы Э. Бакиров, Х. Валиуллин, И. Шамсутдинов, Х. Абдульменев. Среди других известных учеников этой группы были студенты фортепианного отделения С. Григорьев, и Н. Николаева, ставшие впоследствии докторами искусствоведения, профессорами Московской консерватории, а также О. и А. Бренинги, Н. Ильина и Н. Сегель.

¹¹ Об этом скрипач и педагог Р. Бренинг писал: «Бормусов был блестящий теоретик творческого направления. Достаточно сказать, что его ученики, выполняя то или иное гармоническое задание, в качестве примеров приносили на урок целые сонаты, прелюдии и другие произведения собственного сочинения [курсив наш — И. Т.]. Ни у одного казанского теоретика в классе такое не получалось» [20, с. 39].

¹² В 1930 году в результате его объединения с Театральным и Художественным училищами был образован Татарский техникум искусств, направленный на подготовку инструкторов-массовиков.

¹³ Приводим краткую биографическую справку. В 1926 году после окончания Восточного музыкального техникума по классу фортепиано О. О. Родзевича, Виноградов поступил в Ленинградскую консерваторию в класс фортепиано М. М. Черногорова и композиции М. О. Штейнберга, однако в 1927 году вследствие тяжелой болезни был вынужден прервать обучение и вернуться в Казань. Позднее он экстерном закончил Музыкальный институт имени Гнесиных в Москве. К его первым композиторским опытам относится работа над первыми татарскими операми «Сания» и «Эшче» («Рабочий»), а именно фортепианное переложение их партитур.

В работе с творческой группой¹⁴ Виноградов осуществлял практически полный цикл специальной музыкальной подготовки. Вместе с уроками композиции, он давал ученикам сведения о теории и истории музыки, анализе музыкальных форм и принципах композиторской техники. Произведения студентов творческой группы часто звучали в программах концертов училища. На выпускном экзамене творческой группы Х. Валиуллин представил небольшую кантату, Х. Абдульменев — Сонатину для фортепиано, Э. Бакиров, И. Шамсутдинов — песни лирико-патриотического содержания, С. Григорьев — кантату, которая была исполнена на концерте, посвященном празднованию 35-летия Казанского музыкального училища. Многие выпускники творческой группы продолжили обучение в консерваториях — С. Григорьев и Н. Николаева в Московской, Х. Абдульменев в Ленинградской, Э. Бакиров, Х. Валиуллин, И. Шамсутдинов — в Казанской. В воспитании композиторов творческой группы, Виноградов проявил себя как наследник традиций русской музыкальной педагогики, в которой композиторская подготовка носила комплексный характер и была связана с воспитанием личности и творческой индивидуальности художника.

Ю. Виноградов также стал одним из первых педагогов, приглашенных Н. Жигановым для преподавания в Казанской консерватории. Там он в течение длительного времени вел обширный круг музыкально-теоретических дисциплин у студентов теоретико-композиторского факультета (теоретический курс гармонии, инструментовку, специальный класс у музыковедов). У композиторов он вел гармонию, привнося при этом в учебный процесс **элементы практического сочинения**. Один из учеников Виноградова в консерватории, башкирский композитор Данил Хасаншин вспоминал: «Юрий Васильевич обучал на собственном примере, показывал примерную гармонизацию, фактуру, анализировал такт за тактом, мы оба тут же импровизировали» [171, с. 81]. Не прерывал он педагогической

¹⁴ С творческой группой также работал и Н. Жиганов, о чем будет сказано во второй главе диссертации.

деятельности и в Казанском музыкальном училище — в его классе композиции началось профессиональное становление таких композиторов как Л. Батыр-Булгари, Л. Блинов, Р. Еникеев, Б. Четвергов и др.

В это время только Московская и Ленинградская консерватории обеспечивали профессиональную подготовку композиторов — к 1930-м годам в них успешно шел процесс формирования полноценной системы композиторского образования, которая включала в себя все три уровня профессионального обучения (композиторские классы в школах, композиторские отделения в училищах, техникумах и консерватории). Вместе с этим стали появляться экспериментальные формы, направленные на постижение композиторского мастерства (национальные оперные студии, теоретические отделения музыкальных рабочих факультетов, творческие семинары и др.). Каждая учебная структура имела конкретную цель — в оперных студиях национальные композиторы накапливали практический опыт для создания крупных музыкально-театральных сочинений, которые в будущем могли стать основой репертуара в оперных театрах республик. Музыкальный рабочий факультет был призван подготовить людей с пролетарским происхождением и выходцев из национальных республик для обучения в консерватории.

В связи с этим не будет лишним обратиться к деталям профессионального становления первого поколения композиторов республики, ныне классиков татарской музыки. При этом обратим внимание на то, что по большей части в Казани они приобретали исполнительское образование, а композиции обучались в Москве.

С. З. Сайдашев — Казанское музыкальное училище (1914–1917, класс фортепиано), Татарская оперная студия при Московской консерватории (1934–1937).

М. А. Музафаров — Восточный музыкальный техникум (1919–1923, класс кларнета), этнографическое отделение Московской консерватории

(далее МГК), (1926–1931, класс Ан. Н. Александрова), Татарская оперная студия при МГК (1934–1938¹⁵).

А. С. Ключарёв — Восточный музыкальный техникум (1923–1926, класс фортепиано), МГК (классы композиции Н. С. Жилиева, Р. М. Глиэра, обучение не закончил)¹⁶.

Дж. Х. Файзи — Татарская оперная студия при МГК (1934–1938, класс композиции Б. С. Шехтера).

З. В. Хабибуллин — Татарский техникум искусств (1927–1932, класс скрипки), музыкальный рабфак при МГК (1934–1935, класс композиции М. Ф. Гнесина), Татарская оперная студия при МГК (1936–1938, класс композиции Г. И. Литинского).

Н. Г. Жиганов — Восточный музыкальный техникум (1928–1931, класс фортепиано, обучение не закончил), Областной музыкальный техникум при МГК (1931–1935, класс композиции Г. И. Литинского), МГК (1935–1938, класс композиции Г. И. Литинского¹⁷).

Ф. З. Яруллин — Казанский музыкальный техникум (1930–1933, классы фортепиано и виолончели, обучение не закончил), музыкальный рабфак при МГК (1933–1934, класс композиции Б. С. Шехтера), Татарская оперная студия при МГК (1934–1938, класс композиции Г. И. Литинского).

М. Г. Латыпов — Музыкальный рабфак при МГК (1932–1933, класс тромбона), Московское музыкальное училище Гнесиных (1933–1938, класс композиции Е. И. Месснера), Татарская оперная студия при МГК (1936–1938, класс композиции Г. И. Литинского).

¹⁵ В Татарской оперной студии Музафаров проходил стажировку в качестве дирижёра и продолжал брать уроки у своего педагога по Московской консерватории Ан. Н. Александрова.

¹⁶ При этом нужно заметить, что в биографических статьях о композиторе часто содержится информация о том, что Ключарёв окончил полный курс обучения в Московской консерватории [См. об этом: 43, 73; 120; 161].

¹⁷ После трехлетней учебы в техникуме, Н. Жиганов поступил в консерваторию сразу на третий курс композиторского отделения. Данная ситуация не была уникальной — например, после обучения в Московском областном музыкальном техникуме сразу на третий курс консерватории были приняты композиторы К. Макаров-Ракитин (1912–1941), Г. Фрид (1915–2012), Н. Пейко (1916–1995).

Х. Г. Абдульменев — Казанское музыкальное училище (1933–1937), Татарская оперная студия при МГК (1937–1938), Казанское музыкальное училище (1938–1940, класс композиции Ю. В. Виноградова), Ленинградская консерватория (1940, класс композиции П. Б. Рязанова¹⁸).

Из этого списка можно понять, что ко времени образования Татарского союза композиторов в 1939 году, только двое из композиторов имели профессиональное композиторское консерваторское образование — это М. Музафаров и Н. Жиганов. Остальные же учились сочинению музыки в учебных заведениях с экспериментальными формами обучения композиции — Музыкальным рабочим факультетом (рабфаком) при Московской консерватории¹⁹ (1929–1935) и Татарской оперной студией.

История Московского музыкального рабфака начинается с открытия в 1923 году музыкального отдела Единого художественного факультета при ВХУТЕМАСе²⁰, направленного на решение задач общего музыкального образования и воспитания. В 1929 году он был переподчинён Московской консерватории и преобразован в музыкальный рабочий факультет при ней. Продолжительность обучения на рабфаке составляла 4–5 лет в зависимости от выбранной специальности. Для всех поступающих было обязательным наличие определённого уровня музыкальной подготовки. Соответственно, все претенденты подвергались проверочным испытаниям. Определение пригодности для обучения выглядело следующим образом — сначала проводилась проверка музыкальных данных (музыкального слуха, памяти, чувства ритма), после которой следовал экзамен по избранной специальности.

¹⁸ В 1940 году Х. Абдульменев был мобилизован на двухгодичную службу в ряды Красной Армии и погиб на фронте под Ленинградом 11 ноября 1942 года.

¹⁹ Музыкальный рабочий факультет существовал и при Ленинградской консерватории (годы функционирования 1931–1937). Как и на московском рабфаке, на Ленинградском тоже было теоретическое отделение, которое подготовило ряд композиторов, в том числе и из национальных республик — например чувашского композитора Г. Я. Хирбю (1911–1983), который учился там в 1933–1937 годах.

²⁰ ВХУТЕМАС или «высшая художественно-техническая мастерская» — учебные заведения, которые стали открываться в Москве, Петрограде и других городах после 1918 года.

Также все будущие студенты рабфака сдавали экзамен по общеобразовательным дисциплинам — русскому языку, математике и политграмоте, что было логичным, учитывая, что абитуриенты пролетарского происхождения не всегда имели хотя бы начальный уровень общеобразовательной подготовки.

Особый интерес представляет предварительный этап подготовки композиторов, учившихся на музыкальном рабочем факультете. Одной из главных причин, почему многие из них начинали свой профессиональный путь с музыкального рабфака, было отсутствие каких-либо форм обучения композиции в периферийных городах страны. Теоретическое отделение музыкального рабочего факультета в данном случае обеспечивало начальную ступень композиторской подготовки. Нужно отметить, что к абитуриентам теоретического отделения рабфака предъявлялись весьма расплывчатые требования: например, в справочном издании Московской консерватории указывалось, что им необходимы «особенно хорошие музыкальные данные». От композиторов по специальности ожидали «творческой активности» и «способности к творчеству» [См. об этом: 153, с. 151].

Среди композиторов Казани, обучавшихся на музыкальном рабфаке, были Фарид Яруллин и Загид Хабибуллин. Каждый из них до рабфака имел базовое профессиональное образование в музыкальном техникуме. Так, З. Хабибуллин окончил Казанский музыкальный техникум по классу скрипки, Ф. Яруллин там же занимался сразу в двух специальных классах — фортепиано и виолончели. Непосредственно композицией они в Казани не занимались, но, по воспоминаниям современников, испытывали тягу к композиторскому творчеству, что и повлияло на их поступление на Московский рабфак в класс композиции. Оба были приняты сразу на второй курс, что свидетельствовало об их хорошей подготовке. Уже через год они были переведены в Татарскую оперную студию, открывшуюся при Московской консерватории, и достигли больших успехов в обучении. Проведенные годы в Москве стали временем написания этапных для

становления татарской профессиональной музыки произведений: Ф. Яруллин стал автором первого татарского балета «Шурале» («Леший»), а творчество З. Хабибуллина существенно повлияло на формирование песенного жанра — например, одна из созданных им в годы обучения в студии песня «Сагыну» («Томление») на стихи М. Джалиля получила широкую популярность и стала практически народной.

Другой крупной структурой экспериментального типа в 1930-е годы была Татарская оперная студия, организованная в 1934 году. Её основная цель заключалась в том, чтобы создать все необходимые условия для открытия Татарского оперного театра и сформировать кадры для создания национального оперного репертуара. Куратором группы татарских композиторов был Генрих Ильич Литинский²¹, на тот момент уже один из наиболее опытных педагогов в области подготовки национальных композиторских кадров. В число учеников его класса в студии входил и С. Сайдашев, который был на тот момент уже признанным и всенародно любимым композитором в республике.

Учитывая, что студийная форма не относилась к общепринятым ступеням отечественного академического музыкального образования, многие её выпускники²² продолжали свое образование в высших учебных заведениях. Результаты, достигнутые Татарской оперной студией, оказались для татарских композиторов необходимым и важным шагом для освоения крупных музыкально-сценических жанров, но при этом также продемонстрировали, что подобные «эксперименты» в области подготовки композиторских кадров неспособны в полной мере конкурировать с академической моделью композиторского образования.

²¹Вместе с Литинским в Татарской оперной студии преподавали композиторы Ан. Александров, Б. Шехтер и Е. Месснер.

²² Разницу между композиторами, которые обучались в студии и теми, кто получил консерваторское образование, справедливо подчеркивал Н. Жиганов, который не любил, когда его включали в число композиторов, обучавшихся в Татарской оперной студии [См. об этом: 118, с. 274].

Как уже было сказано, дореволюционные годы и первые десятилетия XX века в Казани стали временем закладывания важных предпосылок к системному композиторскому образованию. Вопрос объединения отечественных традиций академического музыкального образования с национальной спецификой становился все более актуальным. Необходимо отметить, что уже тогда в условиях полиэтнического пространства Казани важную роль играли русские музыканты — ретрансляторы отечественных педагогических традиций.

Все более острой была задача организации в республике высшего музыкального учебного заведения, которое бы осуществляло образование и воспитание композиторских кадров для татарской композиторской школы, особенно актуальной эта проблема стала выглядеть в конце 30-х – начале 40-х годов, когда интенсифицировался рост татарской профессиональной культуры. Сложившиеся к этому времени условия и обстоятельства стали благодатной почвой для организации Казанской консерватории — одного из важных центров композиторского образования в Среднем Поволжье.

ГЛАВА II СТАНОВЛЕНИЕ КАЗАНСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ

2.1. Казанская консерватория как центр композиторского образования в Среднем Поволжье

При подробном рассмотрении аспектов становления профессионального композиторского творчества в национальных культурах Советского Союза непременно выявляется важная роль образовательных центров высшего звена — консерваторий. В предвоенное время (не считая высших учебных заведений в так называемых союзных республиках), в СССР функционировали четыре консерватории — Московская, Ленинградская, Свердловская и Саратовская. При этом, несмотря на их успехи в подготовке композиторов молодых национальных школ, во многих республиках России эта проблема оставалась достаточно острой. Крупным городом в Среднем Поволжье, который имел все возможности и необходимые культурные ресурсы для организации высшего учебного заведения была Казань — столица Татарской республики. Помимо уже рассмотренных в первой главе предпосылок к становлению системного композиторского образования, необходимо отметить и важные события, повлиявшие на профессионализацию музыкальной культуры республики в советский период. В 1937 году была открыта Татарская филармония, в 1939 — оперный театр (с 1941 года Татарский театр оперы и балета) и организован Союз советских композиторов Татарии, в состав которого вошли В. Виноградов, Ю. Виноградов, Н. Жиганов, А. Ключарёв, М. Музафаров, С. Сайдашев, Дж. Файзи, З. Хабибуллин, Ф. Яруллин. Председателем

организации стал Н. Жиганов (1911–1988). Именно ему предстояло сыграть ключевую роль в становлении казанской композиторской школы — благодаря ему в Казани была открыта консерватория и к преподаванию были привлечены будущие основоположники школы — Г. И. Литинский и А. С. Леман. В связи с этим в этой главе рассматриваются главные факторы становления казанской школы композиции и педагогическая деятельность Жиганова и Литинского²³.

Несомненные творческие успехи, достигнутые в татарской музыке в период 30-40-х годов (премьера первой татарской оперы «Качкын» («Беглец») в 1939 году и Первой симфонии Жиганова в 1937 году, первого татарского балета «Шурале» Ф. Яруллина в 1945 году, а также произведений других татарских композиторов) свидетельствовали о достаточном уровне развития композиторского творчества в этот период. Вместе с тем проблема подготовки профессиональных музыкальных кадров в республике, несмотря на наличие детских музыкальных школ и Казанского музыкального училища была весьма острой. Даже при наличии талантливых педагогов, многие из которых были выпускниками столичных консерваторий, образовательные возможности училища оставались ограниченными. Это вынуждало многих молодых музыкантов, как уже было отмечено ранее, продолжать своё профессиональное обучение в Москве.

Жиганов осознавал, что подобное положение дел сковывало темпы развития татарской культуры. Толчком к активным действиям в данном направлении для него стала поездка в Тбилиси на декаду музыки народов Закавказских республик в декабре 1944 года, где он смог оценить уровень развития музыкальных культур закавказских народов и сравнить его с положением дел в Татарии. В письмах из Тбилиси можно чётко увидеть, что сравнение явно не было в пользу татарской культуры²⁴. В отмеченных им «слабых местах» (отсутствие композиторской молодёжи, недостаточно

²³ Деятельность А. С. Лемана в качестве основного педагога по композиции в Казанской консерватории будет рассмотрена в третьей главе настоящей работы.

²⁴ Письма Н. Жиганова представлены в сборнике «Назиб Жиганов: Статьи. Воспоминания. Документы.» [119].

высокий уровень композиторского творчества) становится понятным что корень проблемы Жиганов видел прежде всего в отсутствии системного профессионального композиторского образования в республике. Можно предположить, что непосредственное общение с директором Бакинской консерватории, композитором Узеиром Гаджибековым и впечатления от высокого уровня развития закавказских национальных культур — все это утвердило намерение Жиганова открыть в Казани высшее учебное заведение с ориентацией *на мононациональную модель обучения*.

Безусловно, изначальная цель Жиганова как лидера музыкальной жизни Татарии была направлена на решение проблем татарской композиторской школы, но в скором времени он пришёл к мысли о том, что локализация консерватории на решении местных проблем в условиях полинационального региона, каким было Среднее Поволжье, в перспективе не даст значительных результатов и не выведет консерваторию в число ведущих учебных заведений страны. Поэтому в дальнейшем Жиганов предпринял максимум усилий для того, чтобы переориентировать свою стратегию на подготовку музыкальных кадров для разных национальных культур Поволжья и Советского Союза. Анализ последующих десятилетий в этой области выявляет актуальность данной тенденции для Казанской консерватории: уже в 50–60-е годы здесь учились композиторы из Чувашской, Тувинской и Марийской республик. Позднее к ним прибавились студенты из Алтая и Башкирии, Удмуртии, Коми, Калмыкии, Мордовии.

Таким образом, нужно подчеркнуть, что именно Казанская консерватория, открытая в 1945 году, стала *главным фактором формирования системного композиторского образования в Татарской республике и вскоре стала способствовать формированию композиторских школ в разных национальных республиках России*. Основной моделью для неё послужили образцы других отечественных консерваторий. Жиганов стал её первым руководителем и оставался им до

конца своих дней в 1988 году²⁵. Педагогический коллектив нового вуза формировался за счёт ведущих музыкантов республики и преподавателей Казанского музыкального училища — к работе были приглашены Ю. Виноградов, М. Музафаров, Х. Булатова-Терегулова. Также к преподаванию в консерватории были привлечены музыканты, которые в годы Великой Отечественной войны были эвакуированы в Казань, среди них — композиторы М. Юдин, А. Леман и другие.

По замыслу Жиганова руководителем класса композиции в консерватории должен был стать Михаил Алексеевич Юдин (1893–1948) — представитель ленинградской композиторской школы, ученик В. В. Щербачёва и А. М. Житомирского, профессор Ленинградской консерватории, сыгравший значительную роль в становлении Казанской консерватории в первые годы. Выбор Юдина был связан с его композиторской зрелостью и большим педагогическим опытом в области обучения композиторов, в том числе и национальных (среди его учеников по классу композиции в Ленинградском музыкальном техникуме и консерватории были Г. Свиридов, О. Евлахов, Г. Носов, В. Сорокин, К. Кацман, В. Флейшман В. Тигранян, М. Левиев, З. Гаглоев и другие²⁶).

Еще одним аргументом в пользу выбора Юдина стала его интенсивная и многообразная творческая деятельность в казанский период (1942–1948). Он был одним из самых активных участников татарского Союза композиторов. Произведения Юдина, написанные в это время, свидетельствуют об его большом интересе к татарской культуре и

²⁵Заметим, что при открытии консерватории Жиганов был назначен её директором и это обозначение его должности сохранялось до 1961 года. Приказом КГК от 16 мая 1961 года, в соответствии с постановлением Совета Министров СССР от 21 марта 1961 года № 261 «Об утверждении Положения о высших учебных заведениях СССР» и приказом Министра высшего и среднего специального образования СССР Елютина Б. П. от 31 марта 1961 года №111 о мероприятиях по выполнению этого постановления его должность стала именоваться «ректор», а его заместители — «проректорами».

²⁶ Педагогическая деятельность Юдина в ленинградский период рассматривается в диссертации Т. Харитоновой «Михаил Алексеевич Юдин — композитор, педагог, музыкально-общественный деятель» [См. об этом: 169, с. 29–36].

претворению татарского интонационного материала, отмечены глубоким постижением природы и своеобразия национального мелоса. К ним относятся опера «Фарида» (1944) на либретто К. Наджми, кантата «Яшь патриотлар» («Юные патриоты») на стихи А. Файзи, Концерт для скрипки с оркестром (первый в истории татарской музыки), а также вокальные, хоровые и инструментальные сочинения. С композиторским творчеством также перекликается музыкально-этнографическая деятельность Юдина — им был сделан ряд обработок народных мелодий известного гармониста Ф. Туишева, а также произведена запись более шестидесяти напевов народной песенницы из Муслимовского района М. Малкиной. Как председатель Союза композиторов, Жиганов участвовал в обсуждении и оценке этих сочинений, и прекрасно понимал, что вовлечённый в татарскую музыкальную культуру композитор станет отличным наставником для молодых композиторов в консерватории²⁷.

С открытием Казанской консерватории Юдин стал её профессором, внёсшим существенный вклад в создание теоретико-композиторского, дирижёрско-хорового факультетов и консерваторской Хоровой капеллы. Первые студенты-композиторы Х. Валиуллин и В. Евстратов начали учиться под его руководством, а в 1948 году после смерти Юдина продолжили свое обучение в классе Лемана. Помимо композиции он также преподавал курс специальной полифонии. Показателем преданности новому вузу и его включенности в педагогический процесс консерватории является следующий факт: после окончания войны, несмотря на настойчивые телеграммы из Ленинградской консерватории с предложениями вернуться к преподаванию в вузе, Юдин решил остаться в Казани и всецело посвятить себя работе в Казанской консерватории. Его неожиданная кончина в 1948 году внесла коррективы в учебную деятельность вуза — преподавание композиции

²⁷ В годы войны Юдин также преподавал в Казанском музыкальном училище, где одним из его учеников по композиции был татарский композитор А. Валиуллин.

сконцентрировалось в руках А. С. Лемана²⁸, а для ведения курса полифонии в 1949 году был приглашен Г. И. Литинский. В последующие три года в число студентов также вошли два ученика Ю. В. Виноградова из творческой группы Казанского музыкального училища Э. Бакиров, И. Шамсутдинов, а также А. Валиуллин и первый студент из близкой национальной республики — чувашский композитор Т. Фандеев²⁹.

Таким образом, уже в первое десятилетие функционирования Казанской консерватории в ней определились основные направления в развитии композиторского образования в республике. Опора на сложившиеся традиции педагогики первых отечественных консерваторий, а также их реализация в поликультурном пространстве Казани обусловили быстрое становление собственной композиторской школы. Также в это время утверждается полинациональный уклон, связанный с подготовкой композиторов не только для татарской, но и для других национальных культур.

2.2. Педагогическая деятельность Н. Г. Жиганова в Казанской консерватории

Перед тем как обратиться к деятельности Жиганова в области композиторского образования, представляется необходимым осветить детали

²⁸ Здесь необходимо внести дополнение о том, что еще одним педагогом класса композиции в 1950–52 годах в Казанской консерватории был татарский композитор Р. Х. Яхин, который после окончания Московской консерватории решил вернуться в Казань, несмотря на предложение продолжить обучение в аспирантуре. В его классе начинали свое обучение чувашский композитор Ф. Васильев и русский композитор, будущий педагог Казанской консерватории Б. Трубин.

²⁹ Как и в других отечественных консерваториях, курс обучения композиторов в Казанской консерватории с первых лет длился пять лет и предполагал овладение мастерством композиции с первого года обучения наряду с другими музыкально-теоретическими дисциплинами (гармония, полифония, оркестровка и т. д.). По окончании обучения студентам присваивалась квалификация «композитор» и «преподаватель музыкального училища» (позднее «преподаватель музыкально-теоретических дисциплин»).

его профессионального становления. Они представляют интерес, потому что показывают масштаб его дарования, а доконсерваторские педагогические успехи показывают его готовность к работе с композиторами в новом вузе.

Свое обучение в Восточном музыкальном техникуме Жиганов начал в классе фортепиано М. А. Пятницкой. Показательно, что, не имея практически никакой музыкальной подготовки, он в кратчайшие сроки достиг профессиональных успехов на исполнительском поприще. Через два года, ввиду твердого решения стать композитором, Жиганов поехал в Москву для поступления в Областной музыкальный техникум, в котором он обучался в классе композиции Г. И. Литинского (с 1931 по 1935 годы), у которого затем продолжил обучение в Московской консерватории. Дипломной работой композитора стала первая в истории татарской музыки опера «Качкын». В 1937 году он вернулся в Казань и сразу погрузился в решение проблем профессиональной музыкальной жизни республики.

Хронологически первым педагогическим опытом преподавания композиции для Жиганова стала его студенческая практика в Казахской оперной студии в период обучения в Московской консерватории. Среди его студентов был казахский композитор М. Тулебаев³⁰, о котором Жиганов позднее вспоминал, что у него «смело и своеобразно преломлялись и развивались народные мелодии в уже самых первых его заданиях по композиции» [118, с. 75].

После возвращения в Казань, до открытия консерватории, Жиганов также работал с творческой группой в Казанском музыкальном училище, о чем свидетельствует его письмо жене С. Жигановой от 11 января 1939 года: «...Сегодня... был в музыкальном училище — окончательно дал согласие на работу с творческой группой. Их всего 6–7 человек. Безусловно, об оплате не договаривался...по всей вероятности, будет мизерной. Тем не менее, этому

³⁰ Тулебаев Мукан Тулебаевич (1913-1960) — казахский композитор, дирижёр, педагог, общественный деятель. Учился в Казахской оперной студии при Московской консерватории в 1938–1941 годах.

придется уделять какое-то время. Меня никто не обязывает, но я чувствую, что это необходимо» [118, с. 9]. Известно, что в это время среди учеников Жиганова были композиторы Р. Яхин и Ю. Шишаков³¹.

В Казанской консерватории педагогическая деятельность Жиганова сосредоточилась на преподавании курса специальной оркестровки. Композицию в консерватории Жиганов преподавал немного — вполне возможно, что из-за своей обширной композиторской и музыкально-общественной работы он понимал, что не сможет уделять достаточного внимания специальной подготовке композиторов, но вместе с этим не хотел оставаться в стороне от преподавания. В специальном классе композиции Жиганова значатся только два композитора — марийский И. Молотов и ставший впоследствии одним из ведущих башкирских композиторов Д. Хасаншин. Первый был единственным студентом Жиганова по композиции в консерватории в 1966–1969 годах, а второй совершенствовался под его руководством в ассистентуре-стажировке в 1977–1980 годах (его педагогами в студенческие годы были А. С. Леман и А. З. Монасыпов).

История общения этих композиторов с Жигановым весьма показательна. Так, И. Молотов³² перешёл к Жиганову из класса Лемана на третьем году обучения с желанием написать марийскую оперу, поскольку Жиганов к этому моменту был уже зрелым и сложившимся мастером татарской оперы (им были написаны все восемь опер), тогда как для Лемана работа над музыкально-сценическими сочинениями оставалась за пределами его творческих интересов. Оперу «Элнет» он закончил уже после окончания консерватории,

³¹ Шишаков Юрий Николаевич (1925–2000) — композитор, заслуженный деятель искусств РСФСР, профессор ГМПИ имени Гнесиных. В годы Великой Отечественной войны оказался в эвакуации в Казани, где в 1941 году поступил на IV курс музыкального училища.

³² После окончания обучения Иван Молотов вернулся в родную республику, где стал преподавать композицию в школе-интернате и Йошкар-Олинском музыкальном училище. В 1971 году с большим успехом прошла премьера его оперы «Элнет» первоначальное название «Веткан». Все это время до своего ухода из жизни в 1972 году он продолжал поддерживать связь с Жигановым.

но в классе Жиганова работал очень результативно. Приведем объёмный список сочинений, представленных Молотовым на дипломном экзамене:

1) *Фрагменты оперы «Веткан» (ария Веткана, ариозо Чачи, дуэт Веткана и Чачи, романс Тамары)*

2) *Симфоническая поэма «Чоткар патыр»*

3) *Вариации для фортепиано*

4) *Струнный квартет*

5) *Вокальный цикл «Времена года»*

6) *Обработка марийской народной песни «Два птенца кукушки».*

История учебы у Жиганова Д. Хасаншина также интересна. Он многое получил от Жиганова во время учебы в ассистентуре-стажировке, где, по его воспоминаниям, приобрел навыки преподавания композиции. Но кроме того уже в наши дни в одном из своих интервью он рассказывал, что Жиганов щедро, не щадя себя, помогал юному башкирскому студенту еще в начале учебы в вузе. «Жиганов мне на первом курсе сказал: "Данил, ты приехал из деревни, у тебя недостаточная подготовка. Приходи два раза в неделю ко мне в класс". И он бесплатно выделил на меня свое личное время, я ходил к нему на первом курсе». По словам Хасаншина, Жиганов продолжал свои занятия с ним и после сдачи итогового экзамена по оркестровке [См. об этом: 41].

В Казанской консерватории главным предметом, который находился в педагогическом ведении Жиганова, был курс специальной оркестровки для студентов-композиторов³³. Он вел его с самых первых лет существования вуза и до конца своей жизни — свыше 40 лет. Таким образом, практически каждый композитор, который учился в 40–80-х годах, проходил подготовку по этому предмету именно в его классе, что имело определяющее значение для

³³ Сам Жиганов обучался мастерству оркестровки в классе Б. Лятошинского, который в свою очередь учился у Р. М. Глиэра в Киевской консерватории. К началу преподавания этого предмета в Казанской консерватории Жиганов уже был зрелым композитором, владеющим всеми аспектами оркестрового письма. Примером этого могут служить произведения, которые к тому времени были в его творческом багаже — оперы «Качкын», «Ирек» («Свобода»), «Алтынчач» («Златоволосая») и Первая симфония.

казанской композиторской школы. Среди его учеников — не одно поколение композиторов, получивших признание в разных национальных республиках.

Нужно подчеркнуть, что к преподаванию данного предмета Жиганов подходил исключительно с практической точки зрения. Он никогда не отсылал своих учеников к теоретическим трудам и учебным пособиям, справедливо считая, что для того, чтобы изучить возможности оркестра в целом и составляющих его тембров в частности, необходимо слушать и анализировать как можно больше различных оркестровых партитур. Композитор А. В. Незнакин³⁴ вспоминал о следующих словах Жиганова: «Я должен научить вас так инструментовать, чтобы вы могли соркестровать “Кармен” или “Онегина”. Если хотите оркестровать современнее, учитесь у Стравинского, Щедрина» [Цит. по: 1, с. 150]. Приведенная нами цитата ярко характеризует Жиганова как наследника классических традиций отечественной симфонической школы, идущей от Н. А. Римского-Корсакова и П. И. Чайковского. Среди своих современников он очень высоко ценил творчество Д. Шостаковича. Технологические и драматургические принципы оркестровки этих трех композиторов повлияли на формирование его симфонического стиля и композиторского мышления. Поэтому закономерно, что и в его педагогической методике одним из основополагающих требований было тщательное изучение их произведений.

В своей беседе с Д. Р. Загидуллиной, одним из исследователей симфонического творчества композитора, он утверждал, что, ориентируясь на Девятую симфонию *Es-dur* Шостаковича можно изучать особенности использования деревянно-духовых инструментов, а принципы построения *tutti* по его «Праздничной увертюре» [См. об этом: 117, с. 141]. На первом месте для Жиганова была обоснованность использования тех или иных оркестровых тембров и технических приемов, подкрепленная их предварительным внутренним слышанием. Особое внимание он также уделял драматургической

³⁴ Незнакин Анатолий Васильевич (р. 1952) — марийский композитор, ученик А. Б. Луппова в Казанской консерватории (1972–1977).

стороне применения инструментальных красок. С этой точки зрения он, помимо уже упомянутого Чайковского, также выделял оркестровое письмо Дж. Верди и Ж. Бизе и, отсылая к изучению их партитур, утверждал, что многое в оркестровке зависит от мелодии, гармонии и тематизма.

Уроки в классе оркестровки Жиганова посещали студенты-композиторы всех курсов и таким образом, они не только получали от педагога анализ собственной работы, но и учились на опыте своих товарищей. Занятия включали следующие формы: разбор и выявление ошибок в оркестровке того или иного произведения, а также поиск интересных мест, которые могут выявить возможности различных тембров и оркестровых групп. Учебным материалом для студентов служили фортепианные и камерно-вокальные произведения русских и зарубежных композиторов. Многие ученики-композиторы отмечали значительные требования Жиганова к объемам прodelываемой работы. Например, Л. Любовский вспоминал о том, что в классе Жиганова он «переоркестровал огромное количество произведений от небольших пьес Грига до многочастных сонат Бетховена» [118, с. 240]. Ш. Шарифуллин вспоминал: «Задавал он много и очень внимательно проверял работы. В партитуре всегда требовал тщательности и аккуратности, а если замечал ошибки, рисовал сбоку на полях знаменитые “жигановские очки”³⁵» [118, с. 244]. Музыковед А. Кудрявцев, который учился композиции в консерватории в 1980–85 годах, вспоминал: «...механического переписывания, не пропущенного “через уши”, и выполнения “для галочки” Жиганов не терпел. Лучше было вообще не принести какое-либо задание, отложив его показ на следующее занятие, чем выполнить его формально. Случайную ошибку, вызванную незнанием чего-либо и недостатком опыта, Жиганов прощал легко, а вот бездумный формализм — нет» [79, с. 66–67].

³⁵«Жигановские очки» — любимая помета Жиганова, которую он ставил на полях при проверке студенческих партитур. Она служила знаком для студента, означающим необходимость обратить особое внимание на указанное место и подумать о другом более удачном или правильном варианте его оркестровки.

Также примечателен такой факт: Жиганов в своих контактах со студентами-композиторами очень часто выходил за рамки учебных занятий по оркестровке, пристально следил за их развитием и творческими достижениями и продолжал поддерживать дружбу с ними и после окончания их обучения в консерватории — давал советы по поводу работы над сочинениями и содействовал решению проблем различного характера. Во время обучения многие студенты-композиторы также находились на особом счету — для них Жиганов был старшим наставником и помощником, тогда как в глазах других студентов он воспринимался всемогущим и грозным ректором консерватории, чему также способствовал статус первого композитора и ведущего музыкально-общественного деятеля Татарии. Однако в воспоминаниях многих его современников и соратников он запечатлелся как прогрессивно мыслящий музыкант и общественный деятель, активно ратующий за развитие профессиональной музыки в разных национальных республиках. Приведем один известный факт: несмотря на свое критическое и в целом негативное отношение к джазу и популярной музыке, именно Жиганов «приютил» в консерватории О. Лундстрема и других шанхайских джазовых музыкантов.

Еще один яркий пример прогрессивности взглядов Жиганова обнаруживается в его выступлении на одном из Ученых советов консерватории в 1987 году: «Сегодня миллионы юношей и девушек увлечены рок-музыкой, отдавая ей явное предпочтение перед музыкой академического направления. Нравится это явление или нет, но в нем нужно разобраться. Наши музыковедческие кафедры пока что к этому не готовы. Названного спецкурса по массовым музыкальным жанрам здесь недостаточно. Необходимо понять рок-музыку в комплексе социологического, психологического, философско-эстетического и музыковедческого подходов. Преподаватели-музыковеды должны научить студентов проводить такое комплексное исследование, но для этого они сами должны освоить его. Двое студентов теоретико-композиторского факультета Искандерова и Павлов специализируются по данной проблеме. В сравнении с потребностью в специалистах такого профиля

это крайне мало. Но это — все-таки начало, очень важное начало! Освоение стилистики рок-музыки началось и на кафедре композиции. Интересную рок-оперу³⁶ написал студент кафедры композиции Манджиев, недавно состоявшееся прослушивание которой, вызвало огромный интерес» [199, л. 61].

Несмотря на то, что приведенные нами воспоминания в основном принадлежат композиторам, которые обучались в классе Жиганова в разные десятилетия его работы, тем не менее, на их основе можно получить целостное представление о том, как он подходил к преподаванию оркестровки и выявить характерные черты его педагогического метода. Его роль в формировании оркестрового мышления композиторов разных поколений и национальных школ, безусловно, значительна. Как и другие выдающиеся композиторы-педагоги, Жиганов был верным и последовательным проводником лучших традиций оркестровки отечественной и зарубежной музыки. Его педагогическая и общественная деятельность в области музыкального образования привела к тому, что Казанская консерватория до сегодняшнего дня остается одним из крупнейших образовательных центров подготовки музыкальных кадров в Среднем Поволжье и Российской Федерации.

2.3. Полифоническое наследие Г. И. Литинского в Казанской консерватории

Генрих Ильич Литинский (1901–1985) — один из тех выдающихся отечественных педагогов-композиторов, чей значительный вклад в области композиторского образования имел важное значение для развития целого ряда национальных музыкальных культур. В течение 15 лет (1949–1964) он

³⁶ Вероятно, Жиганов имел в виду мюзикл «Снежная королева», который стал одним из дипломных сочинений А. Манджиева при окончании консерватории.

преподавал курс специальной полифонии для композиторов и музыковедов теоретико-композиторского факультета Казанской консерватории и внес значительный вклад в становление композиторского образования в Казани.

Начало казанского этапа преподавания Литинского связано с трудными обстоятельствами, в которых оказалась консерватория после неожиданной смерти одного из основателей и первого профессора по полифонии и композиции М. А. Юдина. К тому же не будет ошибочным предположить, что Жиганов, высоко ценивший своего учителя, видел в какой ситуации оказался Литинский после 1948 года³⁷ и поэтому стремился помочь ему. Вместе с этим приглашение Литинского носило и практический характер — Жиганов рассчитывал, что в качестве опытного педагога-композитора, Литинский сможет оказать влияние на решение более широкого спектра проблем, возникающих в процессе обучения студентов-композиторов консерватории. При этом Жиганов понимал, что наличие столь значительного специалиста в области полифонии, владение которой было одним из важнейших аспектов формирования профессионального облика любого композитора, даст значительный толчок развитию композиторской школы в Казани. Так как вместе с этим Литинский преподавал в Москве³⁸, в Казань он приезжал периодически — раз в месяц. Во время его приезда композиторы и музыковеды освобождались от значительного числа учебных дисциплин, и большая часть их учебного времени отдавалась занятиям по полифонии, что получило у студентов консерватории негласное название «полифонические недели».

По словам А. Маклыгина, Литинский «представляет особую группу педагогов-композиторов, которая начала формироваться в отечественной

³⁷ Нельзя не отметить смелость Жиганова при приглашении им для преподавания в Казани Литинского, который в 1948 году, как и многие другие композиторы, был подвергнут жесткой критике и после многих лет успешной работы уволен из числа педагогов Московской консерватории.

³⁸ С 1947 года и до конца жизни Литинский по приглашению Е. Ф. Гнесиной вел сочинение и полифонию в ГМПИ имени Гнесиных.

системе образования в 20–30-е годы XX, перед которыми стояла задача разработки новых образовательных тактик, которые бы позволили в ускоренном режиме довести “самородков” из республик до определенных “творческих кондиций” века» [109, с. 31]. Талантливый и чуткий музыкант, великолепный специалист в области полифонии, Литинский стал воспитателем целой плеяды композиторов (свыше 200!), многие из которых были представителями, а в дальнейшем и классиками разных национальных культур³⁹.

Несомненным было то, что Литинский сыграл активную роль в поиске эффективных способов обучения национальных композиторов. Анализируя свой педагогический и творческий опыт в данном направлении, впоследствии Литинский в качестве важной проблемы ставил вопрос работы с пентатоникой, которая была одним из основных типов ладово-интонационного мышления у композиторов разных национальных республик. Позднее он вспоминал об этом следующее: «Пентатоническая монодия представлялась мне в работе начинающих композиторов настолько неподатливой, что не один раз я оказывался в тупике, не зная, что посоветовать в особо трудные минуты. Не один раз мне пришлось услышать от Н. Жиганова: “Получается не по-татарски”, от Г. Нурмухаметова: «не по-башкирски», от К. Смирнова: «не по-марийски», от С. Максимова: «не по-чувашки!»! <...> Постепенно я стал различать тонкости и индивидуализированные черты каждого пентатонического “языка”⁴⁰.

³⁹ Среди его учеников нужно назвать А. Арутюняна, А. Бабаджаняна, Э. Мирзояна, А. Худояна (Армения), В. Ходяшева, Г. Воробьева (Чувашия), А. Кереселидзе (Грузия), а также Ч. Нурымов (Туркмения), Н. Жиганова, Р. Губайдуллина (Татария) и других. Одним из важных факторов в области воспитания национальных композиторов был огромный интерес Литинского к музыкальному фольклору разных народов, который проявился в его композиторском творчестве начиная уже со студенческих лет — как отмечает М. Якубов, в его произведениях были использованы образцы фольклора 23 народностей [См. об этом: 30, с. 34].

⁴⁰ Показательным примером того, насколько тщательно и внимательно Литинский изучал особенности пентатоники у разных народов является случай, приведенный женой композитора Р. Д. Ромм в беседе с А. Григорьевой: «Запомнился “разнос” талантливейшего

Радости учеников не было предела, когда учителю удавалось находить наиболее естественное и творчески удачное решение той или иной задачи» [Цит. по: 30, с. 10].

Одним из важных прозрений Литинского в области обучения композиторов, стала разработка им собственной методики, направленной на формирование полифонического мышления у представителей молодых национальных культур, получившей название *«полифоническая композиция»*⁴¹. Фундаментальные теоретические познания Литинского в области полифонии и их реализация в практической подготовке сочинителей музыки стали одним из столпов его композиторской педагогики. Знаменательно, что уже со студенческих лет Литинский тщательно изучал «Подвижной контрапункт строгого письма» С. И. Танеева⁴², произведения крупнейших европейских и отечественных композиторов-полифонистов, а также «Теорию разрядов» И. Фукса. В этой связи будет правомерным сравнить Литинского с другим выдающимся педагогом-композитором Надей Буланже, взрастившей целый ряд американских и европейских композиторов. В основе методики обучения композиции Буланже также лежало интенсивное постижение мастерства с практическим изучением полифонической музыки начиная от эпохи Возрождения до современности [См. об этом: 74; 193].

В своей работе «Преподавание полифонической композиции» Литинский замечает, что если в 20–30-е годы методика обучения композиции была пересмотрена с учетом появления учеников из разных национальных республик, то преподавание курса полифонии осталось неизменным. На примерах мелоса разных народов, он показывает способы построения экспозиции фуги (выбор ответа, обогащение средних голосов, расширение

Геннадия Воробьева из Чувашии, показавшего тему для будущей работы. “Зачем лезешь в татарскую пентатонику?” — с негодованием воскликнул Генрих Ильич» [Цит. по: 30, с. 11].

⁴¹ Положения данной методики в дальнейшем были положены в основу труда Литинского «Преподавание полифонической композиции», фрагмент которого приведен в сборнике «Г. И. Литинский. Жизнь. Творчество. Педагогика» [30, с. 160–191].

⁴² Интересно, что Глиэр называл Литинского «лучшим учеником Танеева».

ладовых средств в противосложениях), не теряя в данном процессе национального своеобразия начального тематического зерна. Как и другие педагоги, Литинский уделял особое внимание навыкам создания яркого тематизма, корни которого исходят из народных интонаций, а также его воплощения в качестве основы всего будущего произведения. Здесь можно резюмировать, что среди ведущих постулатов педагогического метода Литинского было расширение стилистических границ, «прививка» ученику умения находить новые выразительные средства при сочинении полифонических структур и сохранять при этом ладовые особенности того или иного национально окрашенного музыкального языка.

Нужно подчеркнуть, что курс полифонии в Казанской консерватории у композиторов и музыковедов Литинский проводил преимущественно с практической точки зрения. Его занятия предполагали две основных формы работы — анализ особенностей полифонической техники в произведениях разных композиторов и сочинение различных полифонических форм (фуги, каноны, многоголосные контрапункты и др.). Материал для анализа охватывал значительный пласт музыки — произведения И. С. Баха, венских классиков, западных романтиков и русских композиторов. Большое внимание уделялось анализу 24 прелюдий и фуг Д. Шостаковича. А. Луппов, один из казанских учеников Литинского, вспоминал о его занятиях следующее: «...он умел в той или иной фуге сыграть и показать самое интересное, характерное именно для этой фуги, для того или иного полифонического стиля» [Цит. по: 30, с. 267]. В практических занятиях по полифонической композиции он также предъявлял особые требования к качеству и яркости тематизма. По итогу учебного курса студенты должны были предоставить двойные фуги и контрапунктические композиции собственного сочинения, которые нередко доходили до 12 голосов.

После Литинского с середины 60-х годов преподавание полифонии в Казани оказалось в руках его казанских учеников — композиторов М. Яруллина, Б. Трубина, Л. Любовский. Все они неоднократно

подчеркивали, что в методике ведения курса полифонии продолжали традиции, заложенные учителем, и пользовались его советами. Вместе с тем, связи Литинского с Казанью не ограничивались преподаванием в консерватории. Он продолжал поддерживать связь с казанскими композиторами и музыковедами и в последующие годы⁴³, неоднократно был председателем на Государственной экзаменационной комиссии в консерватории, а также в 1971 году возглавил секцию композиции Методического совета Министерства культуры РСФСР, в работе которой участвовали и педагоги казанской композиторской школы. Наконец, во время приездов в Казань, он активно участвовал в обсуждении новых произведений композиторов Татарии, выступал на заседаниях Пленумов Союза композиторов и таким образом продолжал оказывать воздействие на профессиональную музыкальную культуру республики.

Подводя итог, нужно сказать, что значение фигуры Литинского, его деятельности и общего вклада в развитие татарской профессиональной культуры и казанской школы композиции трудно переоценить. В данном разделе была сделана попытка охарактеризовать и осмыслить значительное педагогическое наследие, оставленное столь колоссальной фигурой в деле отечественного музыкального строительства в XX веке. Также своего возвращения в жизнь все еще ожидает его обширное и незаслуженно забытое композиторское творчество, представленное самыми разными жанрами.

Таким образом, открытие Казанской консерватории в 1945 году положило начало системному композиторскому образованию в республике. Задуманная своим создателем Н. Жигановым как мононациональная консерватория, направленная на решение кадровых проблем в музыкальной культуре Татарской республики, вскоре она стала одним из основных

⁴³ Из переписки Жиганова с Литинским следует, что Жиганов неоднократно советовался с ним по разным творческим вопросам, в том числе во время работы над Второй симфонией «Сабантуй» (1968) [119, с. 59–68].

образовательных центров Среднего Поволжья. Также предпринятые Жигановым шаги по формированию педагогического коллектива определили будущий облик казанской композиторской школы — в ней в равной степени присутствовали педагогические традиции как Московской (в лице самого Жиганова и его учителя Г. И. Литинского, а также Р. Яхина) так и Петербургско-Ленинградской (в лице М. А. Юдина, А. С. Лемана) консерваторий. В 1948 году, после смерти М. Юдина, руководство классом композиции перешло к А. С. Леману. Другие общепрофессиональные предметы у композиторов взяли на себя Ю.В. Виноградов (гармония), Г.И. Литинский (полифония) и Н.Г. Жиганов (оркестровка). Именно с этого времени можно говорить о начале деятельности *казанской композиторской школы* как комплексного творческого и музыкально-педагогического явления в истории отечественной музыкальной культуры XX столетия.

ГЛАВА III
АЛЬБЕРТ СЕМЕНОВИЧ ЛЕМАН — ОСНОВАТЕЛЬ ШКОЛЫ КОМПОЗИЦИИ
В КАЗАНСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ

3.1. Характеристика личности, творческой и профессиональной
деятельности А. С. Лемана

История становления композиторской школы как комплексного явления, включающего в себя определённые педагогические и творческие традиции в области музыкального искусства, неразрывно связана с деятельностью ярких творческих личностей или педагогов. Для казанской композиторской школы фигурой, сыгравшей решающую роль в формировании системного композиторского образования, стал Альберт Семенович Леман (1915–1998) — выдающийся музыкант-универсал — композитор, пианист, педагог, автор публикаций по вопросам отечественного музыкального искусства и образования, один из значительных представителей композиторской педагогики XX столетия⁴⁴.

Заметим, что многие педагогические установки Лемана в области преподавания композиции были усвоены им в период обучения в Ленинградской консерватории в классе М. Ф. Гнесина, одного из последних непосредственных учеников Н. А. Римского-Корсакова. В ряде публикаций и изданий, посвященных творческой и педагогической деятельности Лемана в казанский период, отмечается несомненный факт того, что он является создателем *казанской композиторской школы* [См об этом: 4; 39; 98; 104].

⁴⁴ Подобная множественность творческих проявлений, свойственная многим отечественным музыкантам, начиная с А. Г. Рубинштейна, стала одной из определяющих черт его профессионального облика.

В целях решения одной из поставленных в настоящем исследовании задач, представляется необходимым обратиться к анализу и характеристике творческой и профессиональной биографии Лемана. Жизненный путь композитора можно разделить на четыре неравнозначных по продолжительности периода:

1. *Ранний (до 1942 года)* включает годы учебы в Астраханском и Ленинградском музыкальных училищах и Ленинградской консерватории (класс фортепиано Н. И. Голубовской и В. В. Нильсена и композиции – класс М. Ф. Гнесина⁴⁵) и первые годы работы в Ленинграде.

2. *Казанский период (1942–1969)* связан с его педагогической деятельностью в Казанской консерватории и музыкальном училище в качестве педагога композиции, специального фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин (гармония, анализ музыкальных форм). Именно в этот период в полной мере реализуется музыкальный универсализм, свойственный Леману. Наряду с преподаванием, он также интенсивно погружён в композиторскую, исполнительскую (в качестве солиста, концертмейстера и ансамблиста), административную и музыкально–общественную работу.

3. *Петрозаводский период (1968–1976)* связан с его педагогической деятельностью в Петрозаводском филиале Ленинградской консерватории⁴⁶. Несмотря на непродолжительное время работы там, Леман внёс определенный вклад в развитие композиторской школы Карелии. Среди его учеников в это время выделяются имена Г. Асламова, В. Баркалова, А. Белобородова, В. Угрюмова и других.

4. *Московский период (1970–1998)* включает творческую и педагогическую работу Лемана в Московской консерватории в качестве заведующего и одного из педагогов кафедры композиции. За более чем 20 лет через его класс прошло много известных композиторов: С. Загний,

⁴⁵ В ряду известнейших личностей, у которых учился Леман, должен быть назван и Д. Д. Шостакович, в классе которого он осваивал оркестровку.

⁴⁶ Ныне Петрозаводская государственная консерватория имени А. К. Глазунова.

В. Калистратов, М. Коллонтай (Ермолаев), М. Плетнёв, А. Раскатов, О. Ростовская, Г. Седельников, Т. Сергеева, А. Хургин, А. Хасаншин и другие. Из казанских композиторов в Москве у Лемана в ассистентуре-стажировке учились С. Беликов (ученик А. Б. Луппова), выпускница ССМШ по классу фортепиано Д. Суфиярова, С. Зорюкова (ученица А. М. Руденко).

Отметим, что данная периодизация носит в определенной мере условный характер, поскольку каждый из обозначенных периодов не обособлен хронологически — например, можно заметить, что Леман начал работать в Петрозаводском филиале Ленинградской консерватории ещё до окончания своей профессиональной деятельности в Казани — известно, что в 1968–69-м и даже в 69–70-м учебных годах Леман регулярно приезжал в Казанскую консерваторию и работал с учениками (в 1969 году по классу композиции он выпустил трех студентов, а в 1970 году — четверых). В период с 1970 до 1976 года он также постоянно курсировал между Петрозаводском и Москвой.

В рамках данного исследования основной акцент сделан на рассмотрении *казанского периода*, поскольку, как уже было сказано ранее, именно в это время произошло формирование положений композиторской педагогики Лемана. Необходимо обратить внимание на то, что во многих источниках, посвященных жизни и творчеству Лемана, информация о первых годах его пребывания в Казани носит поверхностный и даже ошибочный характер. Так, неверным является утверждение, что, оказавшись в Казани в 1942 году, он сразу же активно включился в музыкально-общественную и культурную жизнь города. Этот факт отмечается, например, в статьях Т. Алмазовой [4], Г. Касаткиной [72], Р. Беялова [73]. На самом же деле он как один из немцев Поволжья (по национальности и месту рождения), на тот момент подлежал депортации. По прибытии из блокадного Ленинграда в Казань он вскоре был репрессирован по национальному признаку и отправлен в Свияжский ГУЛАГ, где, будучи выключенным из событий музыкальной жизни и трудясь подчас на весьма тяжелой работе, провел все военные годы.

Только благодаря настойчивости Жиганова, заинтересованного в привлечении квалифицированных музыкантов в только что открытую консерваторию, а также М. Ф. Гнесина, Леман был освобожден из заключения в 1945 году, однако после этого еще более десяти лет находился на специальном учете в органах госбезопасности и каждый месяц должен был отмечаться в соответствующих органах.

Близкие ему люди пытались повлиять на сложившуюся ситуацию. Примером является письмо учителя Лемана по классу композиции М. Ф. Гнесина⁴⁷, в котором он подчёркивал масштаб личности и значение творчества его ученика для советской музыкальной культуры и настаивал на необходимости снятия с композитора ограничений, влияющих на его профессиональную деятельность. Несмотря на это, «ограничение в правах» оставалось действующим до 1955 года. Выражалось это, например, в том, что Леман был отделен от крупных событий в музыкальной жизни страны, в частности, его нельзя было включить в состав делегации Татарского Союза композиторов для поездки на Съезд композиторов в Москву.

Но, и это главное, Леман с первых дней работы в Казанской консерватории стал одним из самых ее авторитетных преподавателей и близким соратником Жиганова в определении стратегии становления молодого вуза. Немалую роль в многообразии его педагогических проявлений сыграло то, что на начальном этапе становления в Казанской консерватории был дефицит преподавательских кадров, который Леман успешно восполнял⁴⁸. Другими не менее важными факторами были его универсализм и всеобъемлющий интерес к просветительской и педагогической деятельности.

⁴⁷ Полный текст письма М. Ф. Гнесина первому секретарю Татарского обкома КПСС З. И. Муратову от 1949 года приведен в статье С. Елизаровой «Леман и по сие время является лицом как бы ограниченным в правах» (неизвестная страница из жизни композитора) [47].

⁴⁸ Наряду с преподаванием композиции Леман вел большой класс специального фортепиано, из которого вышли известные пианисты, классы концертмейстерской подготовки и камерного ансамбля, а также музыкально-теоретические предметы, прежде всего анализ музыкальных произведений у музыковедов.

Сам Альберт Семенович в своих воспоминаниях об этом времени писал: «Сегодня я, вероятно, один из очень немногих, кто прямо причастен к организации, открытию, становлению Казанской консерватории. Это был великий шаг в будущее национальных музыкальных культур — не только татарского народа, но и целого ряда культур Поволжья, а также и географически очень отдаленных народов (Тувы, Калмыкии и др.)» [118, с. 89]. Также при этом он принимал активное участие в жизни и административной работе консерватории и музыкально-общественной деятельности в Союзе композиторов Татарии. В 1948-49 и 1961-1969 годах он был заведующим кафедрой теории музыки и композиции, а в 1964-67 годах — проректором по учебной и научной работе.

Как уже было замечено, одним из основных ориентиров Казанской консерватории была подготовка профессиональных музыкальных кадров для Татарской республики. Однако со временем, не в последнюю очередь под влиянием Лемана и его интереса к разным национальным культурам, Жиганов стал мыслить созданное им учебное заведение в качестве образовательного центра для национальных республик Среднего Поволжья и, шире, России. Поэтому педагогическая деятельность Лемана в консерватории, а также в Казанском музыкальном училище имела большое значение для развития многих национальных музыкальных культур.

Через его класс композиции, ставший «фундаментом» казанской композиторской школы, прошло свыше 40 композиторов, многие из которых оказали существенное влияние на облик отечественной профессиональной музыкальной культуры в республиках Поволжья, России, а также за её пределами. Для подтверждения мысли о том, что Леман сыграл выдающуюся роль в профессиональном становлении композиторов разных национальных культур, достаточно назвать хотя бы основную часть его учеников — представителей разных национальных школ.

Прежде всего, нужно отметить ярких татарских композиторов, чья профессиональная и творческая деятельность была связана с музыкальной

культурой Татарской республики. Это Ф. Ахметов, Э. Бакиров, Р. Беялов, Х. Валиуллин, А. Валиуллин, Р. Еникеев, Н. Зарипова, А. Монасыпов, Б. Мулюков, А. Шарафеев, И. Якубов, М. Яруллин, А. Луппов, Б. Трубин, Л. Любовский, Л. Блинов.

В его классе учились и композиторы из других национальных республик — марийские композиторы Э. Сапаев (автор первой марийской оперы «Акпатыр»), В. Куприянов, чувашские Т. Фандеев, Ф. Васильев (автор первой чувашской оперы «Водяная мельница»), А. Петров и М. Алексеев; А. Чыргал-оол (первый профессиональный композитор Тувы), Б. Шульгин (первый профессиональный композитор Алтая, автор первой алтайской симфонии «Алтайым»), Н. Бажов (Якутия), С. Шагиахметова (Башкирия), Г. Корепанов-Камский (основоположник удмуртской профессиональной композиторской школы).

Характерно, что из класса Лемана вышли композиторы разных стилевых направлений и даже разных областей музыкальной культуры. Так, одним из его выдающихся учеников был замечательный джазовый музыкант, создатель Государственного камерного оркестра джазовой музыки О. Лундстрем. Далек от академических музыкальных жанров и известный сегодня кинокомпозитор, создатель музыки к голливудским фильмам Г. Скупинский. Среди его учеников также следует назвать композиторов, которые начинали свой путь становления в его классе, но в силу разных обстоятельств закончили обучение у других педагогов или в других учебных заведениях. Это А. Блинов, Ю. Болденков, Р. Валиуллин, Л. Васильев, С. Губайдулина, В. Данилов, А. Миргородский, Л. Мавлиева, И. Молотов, А. Руденко, В. Солодухо, Л. Хайрутдинова, Д. Хасаншин⁴⁹. Все они в той или иной степени испытали мощное профессиональное и художественное воздействие Лемана.

Педагогические установки Лемана в области преподавания композиции стали основой профессионального композиторского обучения в Казанской

⁴⁹ Большинство из них не смогли полностью пройти весь период обучения у Лемана в связи с его отъездом из Казани или другим причинам.

консерватории. Поэтому после его отъезда было логичным, что именно его ученики перенимали эстафету в процессе воспитания композиторов. Влияние его школы прослеживается до сих пор, поскольку и в XXI веке в области композиторского образования работают его «педагогические внуки» — это нынешний состав кафедры композиции Казанской консерватории в лице Е. Анисимовой, Э. Низамова (класс А. Б. Луппова), В. Харисова (класс Б. Н. Трубина и Р. Н. Беялова) и М. Бяшимова (класс Б. Н. Трубина).

Не менее значительный вклад в преподавание композиции на разных этапах музыкального образования в Казани внесли А. М. Руденко и его композиторский класс в Средней специальной музыкальной школе при консерватории (до 2013 года), а также Л. И. Блинов и его детский класс композиции в Детской музыкальной школе №5 (до середины 2010-х гг.). Помимо Казанской консерватории, традиции педагогики Лемана распространились и за её пределами, прежде всего благодаря преподавательской деятельности его учеников в разных учебных учреждениях России — А. Бренинга в Саратовской консерватории, А. Блинова в Астраханской консерватории, А. Шинделя (Стецюка) в Житомирском музыкальном училище, К. Лакина в Томском музыкальном училище, А. Чыргал-оола в Кызылском музыкальном училище и других.

3.2. А. С. Леман и отечественная музыкальная культура его времени через призму его публикаций⁵⁰

Музыкант незаурядной эрудированности, обладавший широким кругозором в сфере искусства, литературы, философии, блестящий и харизматичный оратор, Леман испытывал потребность в публичном выражении своих мыслей о различных аспектах отечественного музыкального

⁵⁰ В параграфе использованы материалы статьи автора [150].

искусства. Эта черта творческого облика ярко проявлялась во многих сферах его деятельности. По воспоминаниям многих казанских учеников Лемана, его уроки часто превращались в настоящие культурологические лекции, в которых он анализировал произведения разных композиторов, эпох и стилей (с исполнительской и композиторской точки зрения), привлекая параллели и аналогии из смежных искусств или науки. Другой формой высказывания были выступления Лемана на заседаниях Татарского Союза композиторов⁵¹ и Учёного совета Казанской консерватории.

Однако наибольший интерес в этой связи представляют публикации Лемана, которые можно считать яркими образцами музыкально-критической журналистики своего времени и *письменно зафиксированным* отражением его взглядов на музыкальное искусство⁵². Его статьи были опубликованы как в главном музыкальном издании советского периода — журнале «Советская музыка», так и в различных научных сборниках. В них затрагивается широкий спектр актуальных вопросов современной для Лемана отечественной музыкальной культуры — как в области композиторского творчества, так и образования. Во многих своих публикациях Леман в характерном для его эпохи духе отстаивал нравственно-воспитательную роль музыки в жизни советского общества, и вместе с этим в полной мере представлял значение гуманитарных ценностей мирового искусства и высокую этическую роль профессии композитора в культурной жизни современного ему общества.

Многие из суждений Лемана легко увязываются с общепринятыми положениями советской культурной политики после 1948 года, однако обращение к воспоминаниям современников и учеников композитора

⁵¹ З. Хайрулина, ответственный секретарь Союза композиторов ТАССР в 1961–1973 годах, вспоминала о выступлениях Лемана на собраниях: «Всегда с нетерпением ждали отзывов А. С. Лемана, которые, благодаря его ораторскому таланту превращались в незабываемые выступления. Его речь была оригинальна, образна, содержала тонкие сравнения» [118, с. 257].

⁵² В этом отношении также необходимо отметить беседы А. С. Лемана с Семёном Гурарием [См. об этом: 39, С. 56–66] и Александром Маклыгиным [См. об этом: 111].

показывает, что не все так однозначно, как может показаться на первый взгляд. В своих статьях и публичных выступлениях Леман часто прятался под своеобразной «маской», основанной на принятых в это время идеологемах и дискуссионных клише. По словам В. Задерацкого, Леман «совершенно не был апологетом советской практики организации культурного процесса, видел (быть может, лучше других!) все плюсы и все уродства этой практики. Но он очень ценил собственную адаптированность в этом контексте возможностей, правил, циничной цензуры и удушливых ограничений» [49, с. 346]. Пройдя объективную «фильтрацию» с позиций восприятия читателя нашего времени, высказывания Лемана приобретают свой первоначальный смысл, в котором утверждается его личность музыканта-гуманиста и талантливого педагога-композитора. Во многих статьях Леман делает акцент как на давно известных и характерных проблемах отечественной музыкальной культуры, так и поднимает вопросы, актуальность которых сохраняется и сегодня. Также их можно справедливо назвать ретрансляцией его творческого и педагогического опыта, поэтому для дальнейшего рассмотрения основных положений и характерных черт композиторской педагогики Лемана, мы считаем важным остановиться на его статьях как на одной из существенных сфер его профессиональной деятельности.

По тематике и своему жанровому облику публикации Лемана достаточно разнообразны. Прежде всего здесь необходимо упомянуть статьи о композиторах, творчество которых было близко Леману с точки зрения его личных профессиональных и эстетических установок. Это статьи-портреты, посвященные С. Прокофьеву («Его музыка живет») [85], Г. Свиридову («О стиле и направленности творчества Свиридова») [91], О. Евлахову («Замечательный педагог») [87], в которой интересно прежде всего то, что лемановскую оценку педагогической и творческой деятельности Евлахова можно соотнести с «автохарактеристикой» Лемана как преподавателя композиции. Ещё одна статья («Обобщение опыта») [89], но уже в жанре рецензии посвящена книге Евлахова «Проблемы воспитания композитора»

(1963) — первой отечественной публикации в области осмысления основных аспектов композиторской педагогики. Здесь Леман представляет свои размышления по тому широкому кругу вопросов, которые получают освещение в книге Евлахова — от сложностей, возникающих при идентификации композиторского дарования и раскрытии индивидуальности ученика, до проблем музыкального языка в творчестве композиторов советской школы.

Следующие две статьи имеют характер личных воспоминаний и связаны с непосредственным общением Лемана с их адресатами. Это прежде всего статья о его учителе, композиторе М. Гнесине («Воспитатель молодых композиторов») [82], в которой Леман раскрывает особенности учебного процесса в классе композиции Гнесина, а также рассматривает влияние педагогической системы учителя на его собственные методы работы по воспитанию композиторов. Вторая статья посвящена Н. Жиганову («Назиб Гаязович Жиганов...Назиб Жиганов...Назиб...») [118, С. 78-90], в которой Леман вместе с объективной характеристикой музыкально-общественной деятельности и творчества композитора, создает индивидуальный портрет своего коллеги и сподвижника в деле воспитания композиторов Казанской консерватории. Рядом с ней также стоит публикация «Гении в кирзовых сапогах» [83], в которой Леман вспоминает об особенностях первых лет работы в классе композиции Казанской консерватории.

Особый интерес в связи с обращением к одному из принципиально актуальных вопросов композиторского творчества во многих национальных культурах представляет статья «О национальном и интернациональном началах в современной музыкальной педагогике» [90], которая была опубликована по тексту выступления Лемана на VII Международном музыкальном конгрессе в 1971 году⁵³. Здесь он обращает своё внимание на

⁵³ Еще одной публикацией, которая продолжает тему «статьи по докладу» была «Достойно воспеть нашу великую эпоху» [84], написанная по материалам доклада Лемана на IV Пленуме правления Союза композиторов РСФСР, посвященного обзору хорового и камерно-вокального творчества советских композиторов.

решение проблемы преодоления ограниченности пентатоники как малоступенного лада. Леман замечает: «Пентатоника как лад имеет важные признаки мажора и минора; вместе с тем она свободна от строгой обязательности тональных функций, характерных для полноступенных ладогармонических систем, с их “неизбежностью” вводнотоновых разрешений, в то же время сохраняя ладогармоническую функцию как бы на расстоянии» [90, с. 237]. Предложенная Леманом идея расширения возможностей пентатоники в условиях звукового разнообразия, предлагаемого гармонией XX века, прежде всего была основана на его внушительном педагогическом опыте работы с молодыми композиторами национальных школ Среднего Поволжья в Казани.

При этом главное направление публикаций Лемана связано с вопросами отечественного музыкального образования. Здесь его статьи носят ярко выраженный полемический и критический характер. Необходимо отметить, что Леман размышляет о многих *системных* проблемах в процессе профессионального обучения композиторов и музыковедов, которые имеются и в наши дни. Поэтому высказанные им предложения в области модернизации музыкального образования сохраняют актуальность и имеют право на их реализацию в современной образовательной практике⁵⁴.

Конечно, особый интерес представляют статьи Лемана, посвященные воспитанию композиторов. Это прежде всего две статьи в журнале «Советская музыка» – «Внимание и взыскательность» [81] и «Слышать время!» [92], которая была опубликована в рамках рубрики «С трибуны молодёжного пленума». Примечательно здесь то, что Леман, как и О. Евлахов (вполне возможно, что и раньше, поскольку обе статьи Лемана были написаны в один

⁵⁴ Характерно, что Леман касается не только композиторского образования, но в целом, тех специфических проблем, которые он испытывал, работая со студентами иных специальностей. Так, большой интерес представляет статья «Нужна научная организация обучения музыковедов» [88], которая представляет собой обобщение собственных наблюдений, непосредственно возникших в результате его большого опыта работы с музыковедами в Казанской консерватории.

год с публикацией книги Евлахова «Проблемы воспитания композитора») закладывает основу осмысления многих существенных недостатков в отечественной композиторской педагогике.

Центральное место среди всех публикаций Лемана занимает статья «Некоторые проблемы композиторского образования» [87] опубликованная в сборнике научных трудов «Проблемы образования и воспитания в музыкальном вузе» в 1978 году. Её можно считать итоговой работой, в которой обобщаются все размышления Лемана в области обучения композиторов в единую и масштабную структуру (44 страницы печатного текста!). Статья носит концептуальный характер и соединяет в себе оба направления его музыкально-критической деятельности. Педагогический аспект при этом является неоспоримым фактором доминирования в содержании статьи, поскольку проблемы, поднимаемые в ней, касаются как обучающегося, так и того, кто обучает композиторов.

Одной из важных проблем, которую Леман поднимает в упомянутых выше публикациях, является *низкий уровень профессиональной реализации* многих выпускников композиторских отделений консерваторий, что прежде всего проявляется в их творческой пассивности и нежелании применять полученные во время обучения навыки. В качестве её решения Леман призывает педагогов к более внимательной диагностике композиторского дарования и тщательному отбору абитуриентов уже на стадии вступительных экзаменов. Однако здесь Леман вступает в противоречие с собственными рекомендациями, поскольку он сам отмечает, что талант композитора может проявляться в разных ситуациях и зависит от множества факторов — внутренней эмоциональной отзывчивости, склонности к сочинению в определенных стилях и жанрах и прочее. По его мысли, главная задача наставника по композиции в данном случае — внимательно следить за созреванием композиторского дарования, при этом помогая формировать творческий потенциал будущего композитора и направлять развитие его таланта в нужное русло. Очень показательны в данном случае результаты

работы лемановского класса композиции в Казани, из которого вышли многие выдающиеся композиторы разных стилевых ориентиров и творческих индивидуальностей. Неудивительно, что здесь Леман выступает, по его собственным словам, против «академической унификации» — если ученик комфортно ощущает себя в атмосфере романтической музыки и не готов двигаться к освоению других стилей, его педагогу не стоит насильно «сажать» его на язык серийности или атональности. То же самое и с жанровыми предпочтениями — будущий композитор, который прекрасно понимает специфику и принципы письма хоровой музыки, не обязан идти против своей природы и писать камерно-инструментальные сочинения и наоборот⁵⁵.

Исходя из своего внушительного педагогического опыта, Леман замечает, что не последнюю роль в формировании композитора играет профессиональное академическое образование. Он пишет: «Каждый молодой композитор, при самых разных жанрово-стилевых проявлениях его творчества в будущем, прежде всего должен получить настоящую школу, — базу для полной самостоятельности для успешного решения своей творческой задачи» [87, с. 41]. При анализе педагогической работы Лемана, мы обнаруживаем, что эта точка зрения в полной мере отражается на его практической работе со студентами.

Другую проблему в обучении композиторов Леман видит в *бездумном увлечении многих молодых композиторов композиторской техникой в ущерб содержательности*. Не принижая достоинств и других основных качеств в формировании композитора, именно от содержательности, по его мысли, происходит «оценка дарования, творческой индивидуальности, стиля, характера и степени новаторства композитора. Он отмечает что мнимая погоня за новаторством в зарубежном музыкальном искусстве привела к появлению «всевозможных радикальных способов, экспериментов в области

⁵⁵ Впервые к подобному подходу обучения композиции подошел Н. А. Римский-Корсаков в своем «Проекте преобразования программы теории музыки и практического сочинения в консерваториях» в 1901 году, что демонстрирует преемственность педагогических установок Лемана [См. об этом: 15, с. 197].

музыкального сочинительства, долженствующими решительно обновить искусство или даже полностью заменить все доселе известные его средства и формы выражения» [87, с. 50]. Подвергая подобное новаторство беспощадной критике, Леман противопоставляет ему творчество отечественной композиторской школы, основанное на здоровом развитии и переосмыслении сложившихся традиций. Представленный в статье приоритет содержательности над другими компонентами музыкального произведения безусловно продиктован советской эстетической парадигмой.

Однако стоит подчеркнуть, что его резкие суждения относительно некоторых тенденций второго авангарда нельзя считать однозначно проявлением его собственного отношения к новой музыке. Заметим, что в своей педагогической работе Леман вступал в противоречие с такого рода постулатами. Как будет показано в следующем разделе работы, на уроках он обращался к произведениям представителей современной зарубежной музыки и способствовал постижению студентами нового музыкального языка. Но при этом следует понимать, что, конечно, Леман — композитор, воспитанный на традициях русской композиторской школы, берущей свое начало с Римского-Корсакова. Как известно, сам Николай Андреевич и многие его последователи отличались критическим отношением ко многим явлениям в музыкальном искусстве (творчество Скрябина среднего и позднего периодов, раннего Стравинского, Дебюсси, Равеля), поэтому критика Лемана по отношению к современным ему новациям вписывается в эту традицию.

Интересным является внимание Лемана к *творческой обособленности и отсутствию связей между кафедрами и классами разных консерваторий*. Здесь можно говорить о том, что Леман одним из первых поднял подобную проблему в композиторском образовании. Пожелания Лемана по поводу обмена творческим опытом путём проведения концертов классов композиции в других учебных заведениях все ещё ждут своей реализации. Вместе с этим его идея была реализована в несколько ином направлении — а именно путем организации семинара самостоятельных

композиторов при Ленинградском СК под руководством И. Г. Адмони или семинаров в доме творчества «Иваново», которые в течение 10 лет возглавлял ученик Лемана А. Б. Луппов. Сегодня же она реализуется как в многочисленных композиторских конкурсах, творческих мастерских и лабораториях, организуемых Союзом композиторов России, ведущими отечественными консерваториями и другими культурными некоммерческими структурами.

В заключение необходимо сказать, что статьи Лемана представляет собой яркий образец музыкально-критической мысли своего времени. В них поднимаются многие актуальные вопросы, которые касаются профессии композитора и проблем музыкального искусства в целом. В своих взглядах на музыкальное искусство Леман перекликается с рядом авторитетных музыкантов своего и предшествующего времени — И. Стравинским в его лекциях о музыкальной поэтике [147], С. Слонимским в его «Мыслях о композиторском ремесле» [144], своим учеником Л. Любовским в его книге «Истоки музыки» [105], статьями М. Гнесина, Р. Глиэра, Ан. Александрова и других. К изложению своих взглядов Леман подходит с точки зрения опытного композитора-педагога, и мысли, представленные в его публикациях, во многом, что нужно подчеркнуть, являются отражением его практического опыта в области композиторской педагогики, который был успешно реализован в работе с разными поколениями композиторов на протяжении многих десятилетий.

3.3. Класс композиции А. С. Лемана в Казанской консерватории и характерные черты его педагогического метода

Одним из основных направлений композиторской педагогики Лемана в первые годы существования Казанской консерватории стало формирование

индивидуальной методики, которая одновременно сочетала в себе как обучение основным навыкам сочинения музыки, так и позволяла сразу приступить к формированию профессионального композитора, сообразно образовательным программам, принятым в отечественных консерваториях. В 1948 году после смерти Юдина Леман, приняв в свой класс первых студентов-композиторов, сразу же ощутил необходимость в поиске особого подхода к работе с ними. Здесь сильно сказывалось то, что многие из них были, по образному выражению Лемана, «людьми в кирзовых сапогах» — музыкантами, прошедшими через фронт Великой Отечественной войны и соответственно с недостаточным уровнем подготовки. Об этом он вспоминал: «...приходилось в рамках вуза дать им основы школьных знаний. Помогало мое фортепианное образование, позволявшее мне играть в классе сочинения разных направлений и жанров, знакомя молодых композиторов с лучшими образцами музыкальной культуры» [39, с. 63–64]. В своих более поздних воспоминаниях он также отмечал, что «с каждым нужно было работать по индивидуальному плану, чтобы вывести их на орбиту композиторского ремесла» [Цит. по: 111, с. 16]. Скорее всего под этим понимается то, что в каждом конкретном случае Леман вносил коррективы в свою методику работы с тем или другим студентом, точно выявляя «слабые места» в его подготовке — гармоническом или полифоническом мышлении и так далее.

Подобные индивидуализированные курсы по овладению композиторским мастерством были примечательной частью композиторской педагогической методики многих выдающихся отечественных педагогов-композиторов — Р. Глиэра, Ан. Александрова, Г. Литинского и др. Благодаря такому гибкому подходу к обучению композиторов разных национальных культур достигались значительные творческие результаты⁵⁶. Таким образом,

⁵⁶ Еще одним примером подобного рода является методика ведущего педагога-композитора Ленинградской консерватории В. В. Щербачева, который, по воспоминаниям его ученика М. Чулаки, «внес большой позитивный вклад, приблизив преподавание к требованиям жизни. Создал весьма стройную для того времени систему преподавания

можно заметить, что Леман в начале своей педагогической деятельности естественно вписался в уже сложившиеся традиции советской школы преподавания композиции.

Как уже было сказано ранее, музыкальная эрудиция, харизматичность и склонность к публичному выражению своих мыслей Лемана трансформировала его уроки в консерватории в настоящие гуманитарные лекции, в которых студенческие сочинения рассматривались им с привлечением целого ряда смежных искусств. Об этом свидетельствуют, например, воспоминания А. Б. Луппова: «Чаще всего Альберт Семенович сам анализировал услышанное, делал очень интересные сравнения с явлениями природы или литературными образами, приводил примеры из музыкальной литературы, и всем сидящим в классе становилось ясно, что ты сделал верно, а что неправильно и по какому пути идти дальше» [98, с. 35]. Один из последних казанских учеников Лемана А. Руденко отмечал, что «новая музыка была поводом для очередной лекции по философии, эстетике музыки и искусству в целом. После этой лекции решение проблемы приходило как бы само собой» [133, с. 50].

Еще одним фактором успешной педагогической деятельности в области воспитания композиторов из разных национальных республик, был характерный для творчества Лемана национально-стилевой плюрализм. В своем творчестве он легко «вживался» в самые разные национальные ладоинтонационные сферы. В Казани среди многих произведений им были написаны Концерт для скрипки с оркестром, «Татарская рапсодия» для симфонического оркестра, фортепианная сюита «Татарстан» — произведения, основанные на татарском интонационном материале⁵⁷. Леман предостерегал своих учеников от бездумного и формального цитирования народных песен и

практического сочинения, он сумел "подпереть" ее теоретическими дисциплинами: мелодикой, гармонией и полифонией» [24, с. 81].

⁵⁷ Аналогично, с интонационным фондом русского Севера были связаны произведения, написанные им в Петрозаводске — оратория «Песни Поморья», симфония «Карелиана», хоровой цикл «Карелия» на стихи А. Прокофьева и другие.

призывал к творческому претворению народных интонаций и созданию яркого тематизма на их основе. В этом отношении очень важны его слова: «Я, естественно, далек от мысли, что народность определяется количеством используемых композитором народных тем. Мы обращаемся к народной музыке не как к цитатнику, а как к богатейшему хранилищу художественных идей, образов, характеров, сгустков интонаций» [84, с. 15]. Национально-стилистическая гибкость и интерес к национальному материалу различных культур стала одной из характернейших черт творчества и педагогики и его казанских учеников А. Б. Луппова, Б. Н. Трубина и других.

Уроки по композиции Леман проводил в групповой форме, одновременно со всеми студентами, что было ранее наиболее распространённым форматом во многих отечественных композиторских классах, начиная с Римского-Корсакова⁵⁸ и Лядова⁵⁹. В классе, главным образом, практиковались два основных типа занятий — показ студентами самостоятельно выполненной за неделю работы с последующим совместным обсуждением, а также анализ произведений известных композиторов с точки зрения техники и стиля. Следует заметить, что коллективная форма занятий была характерна не только для его занятий с композиторами, но и с пианистами. Однако в нашем случае обращают на себя внимание воспоминания одного из учеников Лемана — Рафаэля Белялова, которые весьма подробно иллюстрируют то, каким образом проходили уроки по композиции и позволяют воссоздать его педагогический процесс: «В процессе создания студентами произведений различных жанров — будь то симфония или квартет, опера или балет — на уроках происходил свободный обмен мнениями, после чего Леман резюмировал, давая точные указания по дальнейшей работе. Благодаря такой методике проведения занятий студенты

⁵⁸ См. об этом: [15, С. 97–99].

⁵⁹ Большая часть педагогов-композиторов и в дальнейшем предпочитала обращаться к коллективной форме проведения уроков — М. Гнесин, Р. Глиэр, М. Ипполитов-Иванов, В. Щербачев, Н. Мясковский, А. Хачатурян и др.

композиторского класса имели полное представление о творчестве своих товарищей и учились на их ошибках и достижениях» [12, с. 54].

Наряду с анализом студенческих опусов постоянной формой работы на уроках Лемана было прослушивание и анализ музыки отечественных и зарубежных композиторов XIX–XX веков. Основным материалом служили произведения Бетховена, Прокофьева, Шостаковича, Малера, Бартока и другие. По воспоминаниям Л. Любовского среди фамилий композиторов, произведения которых Леман рекомендовал к прослушиванию, были также А. Шёнберг, А. Веберн, А. Берг, П. Булез, К. Штокхаузен и представители польского авангарда. Многие примеры из музыкальной литературы он демонстрировал сам за фортепиано, что касалось симфонических и камерно-инструментальных сочинений — использовались возможности фонотеки консерватории.

Обращаясь к воспоминаниям учеников Лемана, можно также обнаружить, что его методика обучения композиции была отмечена свободой и интуитивностью и была направлена на раскрытие творческой индивидуальности учеников. Он часто мог не давать конкретных советов, касающихся технологии композиции, лишь подсказывая направление поисков, предоставляя тем самым возможность студенту самостоятельного поиска решения той или иной проблемы. Непосредственно процессу сочинения произведения предшествовала подготовительная работа, которая заключалась в детальном изучении различных образцов того жанра, в котором будет написано будущее сочинение.

Одним из ключевых требований Лемана к студенческим сочинениям было наличие яркого, нетривиального в мелодико-гармоническом отношении тематизма⁶⁰ — всей основы будущего произведения. По этому поводу Леман

⁶⁰ В. Н. Холопова справедливо замечает, что именно на работе над тематизмом делался акцент в советской композиторской школе и практике воспитания молодых композиторов [См. об этом: 174, с. 272].

любил цитировать Д. Шостаковича: «Нет темы — нет и сочинения⁶¹». В отношении работы над тематизмом Леман проявлял нехарактерные для его педагогики авторитарность и жесткость, о чем вспоминал А. Луппов: «Больше всего времени уходило на поиски хорошей темы, — тут Альберт Семенович был необычайно требователен и безжалостно браковал темы пока, наконец, не появлялась достойная» [98, с. 33].

Об особом внимании Лемана к тематизму также свидетельствуют следующие воспоминания Б. Трубина: «С особой тщательностью Альберт Семенович анализировал “экспозицию импульса”, т. е. первые несколько тактов. “Это тот желудь, из которого вырастает дуб, а не сосна, не липа, не что-нибудь другое», — говорил он. Желудь берет из земли только то, что ему необходимо для развития. Исходный материал должен обладать признаками будущего сочинения. А дальше...дальше — талант создателя. Он должен, не нарушая законов природы, создавать условия для продолжения развития!”» [165, с. 24–25].

Нужно подчеркнуть, что в данном случае Леман следовал заветам своего учителя М. Гнесина: «... Михаил Фабианович разрешал работу только в том случае, когда была найдена действительно яркая и интересная музыкальная тема. Постепенно в классе восторжествовал тезис, что тема должна быть музыкальной находкой — только в этом случае стоит продолжать работу. Требования сводились к мелодической яркости, образной ясности, интонационной изобретательности, стилистическому единству мелодии и структурных особенностей темы (требования к теме у нас в классе превратились в своеобразный “культ” тематизма). Если после порой длительных поисков тема в классе “утверждалась”, это было радостным событием для молодого композитора» [82, с. 242].

⁶¹ Аналогичную мысль А. И. Хачатурян приводит в воспоминаниях о своем учителе Н. Я. Мясковском: «Николай Яковлевич, как вы могли за одно лето написать две симфонии? Мясковский — как всегда, лаконично — ответил: Если есть идея и темы, сочинение готово» [172, с. 277].

Также необходимо отметить, что, умение находить новые и необычные музыкально–выразительные средства касалось не только тематизма, но и гармонических, интонационных оборотов и других компонентов: «...оригинальная мелодия, нетривиальная гармония, необычный ритмический рисунок, фактурная находка — все это становилось предметом всеобщего неподдельного интереса и анализа. Любая новация всячески поощрялась, была замечена и отмечена» — вспоминал А. Руденко [133, с. 51].

Как уже было сказано ранее, среди студентов класса композиции Лемана были представители разных национальных культур. Одной из важных задач, стоящих перед молодыми композиторами, было создание национальных образцов симфонической и хоровой музыки (сюит, увертюры, поэм, симфоний, ораторий, кантат и других) и освоение оперного жанра как наивысшего и значительного по своей сложности. При работе над произведениями крупной формы композиторы молодых национальных культур столкнулись с основополагающей проблемой включения тематического материала на основе пентатоники и других ладовых конструкций в процесс развития в рамках разработки в сонатной форме. Соответственно, проблема как научить молодого автора навыкам тематического развития и не потерять в данном процессе национальное своеобразие тематического материала, стояла перед педагогами-композиторами, в том числе и Леманом. Напомним, что одним из первых к решению этого вопроса подошёл Г. Литинский, который использовал свой опыт уроков с молодым Н. Жигановым. Леман предложил свой способ, о чём он вспоминал в своей беседе с А. Маклыгиным: «Главная сложность была с пентатоникой. Тогда существовало мнение, что она не подходит для крупной формы. Я с этим категорически не соглашался и остаюсь на этих позициях по сей день! В своем Скрипичном концерте, который написан давным-давно, есть пентатонический материал, который не боится движения по всем тональным “весям”. Все мои ученики были воспитаны исподволь, что пентатоника, не имея твердой прописки в

тональной музыке из-за отсутствия вводного тона, вполне может путешествовать в разные “тоны”» [111, с. 16].

Наряду с приспособлением пентатоники к европейским нормам ладогармонического и процессуального музыкального мышления, Леман должен был научить молодых композиторов сочинять произведения крупных форм. Процесс их освоения растягивался на весь пятилетний период обучения композитора в консерватории, и подготовительной стадией к этому служило овладение малыми инструментальными и вокальными формами. На старших курсах профессионального обучения перед студентом ставилась задача создания крупного симфонического, вокального или музыкально-театрального произведения. Несмотря на то, что по своей творческой природе Леман не был склонен сочинять оперы, за что его неоднократно критиковал Жиганов, многие из его учеников заканчивали консерваторию сочинением музыкально-театральных произведений. Например, на дипломном экзамене татарский композитор Х. Валиуллин представил оперу «Вагда», чувашский композитор Ф. Васильев представил при окончании две картины оперы «Водяная мельница», Э. Сапаев — отрывки из оперы «Акпатыр». Из более поздних учеников: Л. Любовский — опера «Праздник Святого Йоргена», А. Шиндель (Стецюк) — балет «Три толстяка».

Дипломные сочинения учеников Лемана в первые пять лет его работы свидетельствуют об их ориентации на заполнение жанровых лакун в музыкальном репертуаре своих республик. Также не следует забывать о партийном постановлении «Об опере “Великая дружба” В. Мурадели от 10 февраля 1948 года, которое оказало негативное воздействие на творчество отечественных композиторов, а также и композиторское образование [См. об этом: 17; 160]. В это время наибольшую актуальность приобретают крупные вокально-хоровые и симфонические произведения патриотического характера или же посвящённые восхвалению советской власти. Весьма показательны в этом отношении дипломные сочинения первых учеников Лемана в Казани:

Евстратов В. М. — Кантата «Слава Сталинграду» (1950);

Бакиров Э. З. — Симфония «Счастливая молодость»;

Кантата о Сталине для смешанного хора, солистов и симфонического оркестра в 4 частях (1952);

Валиуллин А. Г. — Симфоническая поэма «Мир победит войну» (1952);

Фандеев Т. И. — Симфоническая поэма «Советская Чувашия»;

Кантата о Сталине для смешанного хора, солиста и симфонического оркестра (1952);

Шамсутдинов И. Г. — Пионерская кантата для хора и симфонического оркестра на слова А. Ерикеева (1952);

Бренинг А. А. — «Привет Сталину» (1953).

Со временем жанровый диапазон произведений на дипломном экзамене у учеников Лемана возрос — в программах дипломных экзаменов можно увидеть больше инструментальных концертов, камерно-инструментальных, фортепианных сочинений.

Таким образом, класс композиции Лемана полностью соответствовал всем сложившимся чертам отечественной композиторской педагогики своего времени. Сформированные им за время работы в Казанской консерватории принципы обучения композиторов ярко проявились в педагогической деятельности его учеников, о чём будет сказано далее.

Подводя итог, нужно сказать, что основополагающее и принципиальное значение фигуры Лемана и его созидательной деятельности для Казанской консерватории, как одного из ведущих региональных высших учебных заведений, бесспорно. Его вклад в дело музыкального профессионального образования в Казани определяется, прежде всего, созданием своей композиторской школы, принципы которой до сих пор имеют большое значение в воспитании сочинителей музыки следующих поколений. Благодаря традициям воспитания композиторов, усвоенным им в Ленинградской консерватории, уже в первые десятилетия ее существования стало возможным говорить о казанской композиторской школе как о самостоятельном и

значительном явлении. Безусловно, один из наиболее результативных и плодотворных представителей музыкальной педагогики своего времени (не только в области преподавания композиции), Леман может быть отнесен к числу выдающихся личностей отечественной культуры XX века. Его обширное творческое наследие все еще нуждается во всестороннем и внимательном изучении (на сегодняшний день есть только одно крупное специальное исследование, посвященное одной из областей творчества и профессиональной деятельности Лемана⁶², если не считать отдельных статей!). Данная глава представляет собой попытку «приоткрыть завесу тайны» над одним из самых интересных вопросов его педагогики — как один человек способен повлиять на развитие профессионального музыкального искусства во многих национальных республиках путем раскрытия секретов и принципов постижения профессионального сочинения музыки.

Конец 1960-х годов обозначил определенный рубеж в истории композиторского образования Казани. Произшедшая «смена вех» ярко проявилась в композиторской педагогике уже учеников Лемана. Перед ними стояла основополагающая задача дальнейшего развития и укрепления авторитета композиторской школы Казанской консерватории. Прежде всего это заключалось в продолжении педагогических традиций Лемана, а также их обновлении в контексте новых тенденций отечественной музыки, которые обозначились в 1970-е годы.

⁶² Речь идет о монографии Р. Гимадиевой «Альберт Леман: Фортепианная педагогика, исполнительство, творчество» [29].

ГЛАВА IV
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКОВ ЛЕМАНА —
НАСЛЕДНИКОВ ЕГО ШКОЛЫ

4.1. Казанская композиторская школа в конце 1960-х – 70-е гг.:
общая характеристика

В шестидесятые годы в деятельности композиторской части кафедры теории музыки и композиции произошли значительные изменения. В 1964 году Г. И. Литинский перестал преподавать курс специальной полифонии для композиторов и музыковедов. В 1969 году покинул консерваторию заведующий кафедрой, ведущий педагог и основатель школы А. С. Леман. В связи с этими событиями можно говорить об окончании определённого периода в истории казанской композиторской школы — а именно периода начального становления и утверждения основных установок в области обучения композиторов.

Наиболее логичным вариантом для Жиганова в сложившейся ситуации стало привлечение к педагогической деятельности учеников Лемана. В это время в консерватории уже преподавали Р. Н. Белялов, А. З. Монасыпов, А. Б. Луппов и Б. Н. Трубин. Одному из них предстояло взять на себя огромную ответственность — продолжить работу Лемана в качестве нового лидера класса композиции. Таким человеком стал Анатолий Борисович Луппов — выдающийся музыкант, чье имя можно поставить в один ряд с другими значительными деятелями отечественной музыкальной культуры XX – начала XXI века. Более чем 60 лет своей жизни, начиная с 1954 года, он отдал беззаветному служению Казанской консерватории. Уже первые шаги Луппова на посту заведующего кафедрой заслуживают внимания и свидетельствуют о

понимании им необходимости определённых изменений. В 1971 году кафедра теории музыки и композиции была разделена на две самостоятельные кафедры (соответственно, кафедра теории музыки и кафедра композиции)⁶³. Обретение кафедрой композиции автономного статуса потребовало расширения её педагогического состава. Поэтому Луппов в качестве заведующего привлек к преподаванию и других учеников Лемана — композиторов Р. Н. Белялова, А. З. Монасыпова и Б. Н. Трубина, которые получили своих первых учеников по композиции. Позднее Луппов вспоминал: «Такое решение впоследствии полностью оправдалось. Из их классов вышли профессионально крепкие, хорошие композиторы. А здоровая конкуренция, которая естественно возникала между классами, только способствовала совершенствованию мастерства в преподавании этого сложнейшего консерваторского предмета» [100, с. 144].

Помимо вышеуказанных композиторов на кафедре работали и другие талантливые ученики Лемана, которым было доверено вести музыкально-теоретические дисциплины на исполнительских отделениях и курс общепрофессиональных дисциплин для студентов теоретико-композиторского факультета. Это М. З. Яруллин и Л. З. Любовский⁶⁴, которые преподавали курс полифонии после Литинского и ряд других предметов, а также Ф. А. Ахметов, который вёл сольфеджио, музыкальную грамоту и гармонию.

В руководстве кафедрой Луппов опирался на традиции, которые были заложены его учителями Леманом, Литинским и Жигановым. Для каждого из педагогов кафедры была очевидна необходимость сохранения и дальнейшего развития творческих и педагогических принципов казанской композиторской

⁶³ В 2008 году кафедра композиции снова была объединена с кафедрой теории музыки под руководством А. Л. Маклыгина. В 2021 году кафедра композиции во второй раз обрела самостоятельность — её возглавил ученик А. Б. Луппова Э. Ж. Низамов.

⁶⁴ Необходимо заметить, что в 1977–1978 годах Л. Любовский вёл специальный класс композиции. Свой композиторский путь под его руководством начинали Ю. Гонцов, Р. Ильясов и Ф. Шарифуллин, которые в 1978 году были перераспределены в классы Р. Н. Белялова и А. Б. Луппова.

школы. Не будет лишним сказать, что к началу 70-х годов Казанская консерватория уже утвердилась в статусе одного из ведущих центров подготовки музыкальных кадров для национальных республик Среднего Поволжья и России, поэтому вопросы обучения национальных композиторов всё ещё оставались актуальными. В связи с этим уже в первые годы существования кафедры одним из приоритетов в её работе стало интенсивное изучение народной музыки и внедрение фольклорного направления в практическую деятельность студентов-композиторов. В 1971 году по результатам первой фольклорной экспедиции, в которой приняли участие педагоги и студенты кафедры, было принято решение сделать эти экспедиции ежегодными, добавить в число обязательных сочинений по специальности обработки народного мелоса, а также включить в индивидуальные учебные планы произведения, основанные на фольклорном материале. Об этом свидетельствует следующий фрагмент из протокола заседания кафедры композиции 1971 года:

«Запланировать на 1972 год подобные экспедиции и впредь практиковать их для собирания исчезающего фольклора. Людей, помнящих народные песни, становится все меньше. Включить в учебный план по специальности студентам-композиторам обязательную работу по обработке народных песен» [200, л. 11].

Вместе с внедрением фольклора в концепцию обучения национальных композиторов, в деятельности кафедры также был обозначен курс на интенсивное изучение новых стилистических и технологических ресурсов западноевропейского авангарда. Все это соответствовало духу времени — в 60–70-е годы XX века в ранее закрытое идеологическим барьером от внешних воздействий и проникнутое идеями социалистического реализма советское композиторское творчество постепенно стали проникать новые музыкальные технологии. Отечественные композиторы самыми разными путями стали знакомиться с творчеством радикальных новаторов, находить информацию о новых на тот момент техниках композиции и внедрять их в свой

композиторский арсенал. Данная стилевая дивергенция также не обошла стороной и композиторов национальных композиторских школ, перед которыми встала не менее важная задача — органично синтезировать новые технологические приемы композиции с наиболее характерными чертами ладогармонического языка своих культур.

Процесс внедрения новых явлений и тенденций потребовал от Луппова и других педагогов казанской композиторской школы внесения существенных корректив в методику преподавания композиции. Прежде всего они были направлены на постижение нового композиторского мышления и приемов работы с музыкальным материалом в творчестве выдающихся композиторов XX века — К. Пендерецкого, В. Лютославского, Ч. Айвза, П. Булеза, а также более ранних новаторов, представителей нововенской школы — А. Шёнберга, А. Веберна, А. Берга. Для многих педагогов кафедры одним из эффективных средств преодоления «информационного вакуума» стали поездки на различные музыкальные фестивали (например, «Варшавская осень»), проходившие в Восточной Европе, вполне доступной для поездок советских музыкантов), на которых они знакомились с самой современной на тот момент музыкой и приобретали необходимые партитуры и записи сочинений.

Таким образом, следующий этап деятельности казанской композиторской школы оказался связан со сменой её непосредственного лидера и педагогической деятельностью учеников Лемана. Наряду с продолжением развития заложенных Леманом педагогических традиций, Луппов и другие педагоги-композиторы сыграли решающую роль в обновлении концепции композиторского образования в рамках новых стиливых тенденций 1970-х годов.

4.2. А. Б. Луппов и принципы его композиторской педагогики⁶⁵

Анатолий Борисович Луппов⁶⁶ (1929–2022) занимает особое место в истории Казанской консерватории, поскольку более чем полувековой период его плодотворной деятельности стал связующим звеном между различными поколениями представителей казанской композиторской школы, как в педагогическом, так и в творческом плане. Многие из композиторов, прошедшие подготовку в классе Луппова, и сегодня успешно реализуют свой творческий потенциал, являются наследниками педагогических заветов своего учителя и вместе с этим представляют авангард профессиональной музыкальной жизни в разных регионах России. Практически вся его творческая деятельность непосредственно связана с Казанской консерваторией. Консерватория сыграла определяющую роль в профессиональном становлении Луппова, в её стенах он прошёл долгий путь от студента в классах специального фортепиано и композиции до одного из ведущих профессоров и деятелей вуза второй половины XX — первых десятилетий XXI века. В 1956 году, сразу после окончания обучения Луппов

⁶⁵ В параграфе использованы материалы статей автора [148, 149].

⁶⁶ Анатолий Борисович Луппов родился в селе Пачи Вятского края в семье священнослужителя Б. А. Луппова и дочери богатого сельского купца В. А. Одинцовой. Опасаясь репрессий, семья композитора дважды меняла место жительства — сначала они поселились в селе Верх-Ушнур Марийской области, где прошли детские годы Луппова, а затем в 1944 году обосновались в Йошкар-Оле. Там Луппов поступил в музыкальное училище, где учился в классе известного в Марийской республике музыканта и педагога К. Р. Гейста. В 1951 году после окончания училища по классу фортепиано Луппов поступает на фортепианный факультет Казанской консерватории в класс В. Г. Апресова, а в 1954 году начинает свое обучение как композитор в классе А. С. Лемана. В 1956 году он окончил консерваторию как пианист, а в 1959 году как композитор. В 1965-1977 гг. параллельно с работой в Казанской консерватории он был председателем Марийского союза композиторов.

В 1992 году Луппов оставил пост заведующего кафедрой композиции и сосредоточился на педагогике и творчестве. Последним выпускником его класса композиции стал тувинский композитор С. Лудуп в 2021 году, а последнее произведение датировано 2015 годом — Концертная фантазия для симфонического оркестра «Формула-1».

стал ассистентом класса Апресова, с 1959 по 1969 годы был педагогом кафедры специального фортепиано. С 1969 года он — заведующий кафедрой теории музыки и композиции. В 1971 году по инициативе Луппова и других педагогов была образована самостоятельная кафедра композиции, которую он бессменно возглавлял до 1992 года.

После Лемана в Казанской консерватории Луппов был одним из ведущих педагогов по композиции, через его класс прошло более 60 студентов⁶⁷. Значительная часть его учеников представляет композиторскую школу Татарстана — это председатель Союза композиторов РТ Р. Калимуллин (учился у Луппова в аспирантуре), нынешние педагоги-композиторы консерватории Э. Низамов и Е. Анисимова, члены Союза композиторов РТ Р. Зарипов, З. Раупова, Г. Тимербулатова, Л. Тагирова, М. Шамсутдинова и другие. Под чутким педагогическим руководством Луппова сформировалось целое поколение марийских композиторов — Э. Архипова, В. Данилов, Ю. Евдокимов, В. Захаров, С. Маков, А. Незнакин, Л. Новосёлова, А. Яшмолкин, что стало одним из существенных факторов восстановления высокого уровня марийской музыкальной культуры после кризисной ситуации, сложившейся в 1960-е годы. Большое влияние Луппов оказал на формирование калмыцкой профессиональной музыки — из его класса вышли первый профессиональный композитор республики П. Чонкушов и один из ведущих современных композиторов республики А. Манджиев. Не менее значительную роль он сыграл в развитии композиторских школ и в других республиках — среди его учеников композиторы Удмуртии Ю. Болденков, А. Корепанов, Ю. Толкач, Н. Шабалин, С. Черезов, М. Ходырева; Мордовии — Г. Сураев-Королёв и М. Фомин; а также Костромы, Ярославля и других регионов России.

Также необходимо добавить, что помимо Казанской консерватории Луппов содействовал совершенствованию композиторского мастерства

⁶⁷ Также в течение нескольких лет Луппов преподавал композицию в Казанском музыкальном училище — среди его учеников был Ф. Шарифуллин.

молодых авторов в Доме творчества «Иваново» в качестве педагога-консультанта (1983-1992)⁶⁸. Эти семинары посещали композиторы из разных уголков России и стран СНГ — М. Халитова (Крым), Х. Сетеков (Казахстан), Т. Чокиев (Кыргызстан), Д. Янов-Яновский (Узбекистан), Д. Хыдыров (Туркменистан) и многие другие, что способствовало еще большему расширению диапазона национальных контактов в педагогической практике Луппова.

Перед тем как рассмотреть принципы композиторской педагогики Луппова, представляется важным раскрыть некоторые характерные черты его творческого пути. Примечательно, что по широте своей профессиональной деятельности во многом его можно сравнить с его учителем А. С. Леманом — они оба были активно работающими композиторами, которые успешно сочетали творчество, исполнительство, педагогику (преподавание композиции, специального фортепиано, музыкально-теоретических дисциплин), музыкально-общественные и административно-управленческие обязанности. Приверженность педагогическим заветам Лемана также нашла отражение во многих аспектах работы Луппова как в качестве заведующего кафедрой, так и педагога.

Композиторское наследие А. Луппова отличается обширностью и охватывает разные жанры: музыкально-театральные (балеты, моноопера, камерные оперы), 12 симфоний, симфонические произведения (сюиты, каприччио, увертюры, картины и другие), 21 концерт для разных инструментов, фортепианные и камерно-инструментальные сочинения, вокальная и хоровая музыка. Как русский композитор и наследник характерных черт русской культуры, Луппов отличался своим глубоким интересом к фольклору близких народов, что было следствием особенностей его формирования. Проведенные композитором детские и юношеские годы в

⁶⁸ В числе композиторов, которые посещали семинары Луппова в ивановском Доме творчества можно назвать имена Бенямина Юсупова (Израиль), Айсылу Сальмановой (Уфа), Дангатара Хыдырова (Туркменистан), Чингиза Алмасзаде (Азербайджан), Турдубека Чокиева (Кыргызстан), Мерзие Халитовой (Крым) и других.

Марийской республике способствовали его тесному контакту с татарской и марийской культурами. В дальнейшем это позволило ему с легкостью включаться в их интонационный мир и создавать истинно татарские и марийские произведения.

Во время обучения в Казанской консерватории под влиянием близкого друга и соученика по классу Лемана, композитора Э. Сапаева, Луппов впервые использовал в своих сочинениях интонационный материал марийского фольклора — в Токкате для фортепиано (1959) и Рапсодии на марийские темы для скрипки и фортепиано (1959). Позднее, во время своей работы в качестве председателя Союза композиторов в Йошкар-Оле, им был написан целый ряд сочинений, вошедших в сокровищницу марийской музыки — балеты «Лесная легенда⁶⁹» (1972), «Прерванный праздник» (1976), симфонические произведения «Марш Акпарса» (1970) «Марийское каприччио» (1972), цикл концертов для деревянно-духовых инструментов (флейты, гобоя, кларнета и фагота), камерно-инструментальные произведения и музыку к драматическим спектаклям. Марийская тема нашла свое воплощение и в более поздних сочинениях Луппова, таких как балет «Замок Шеремета» (1984), «Детский альбом» на марийские народные темы для фортепиано (1996), Фантазия для фортепиано с оркестром на темы балета «Лесная легенда» (1998), Драматическая сюита для оркестра на темы из балета «Прерванный праздник» (2000). Последним обращением композитора к марийскому материалу стала Симфониетта на марийские темы (2008).

Параллельно с марийской линией творчества, у Луппова проявился большой интерес к традициям татарской музыкальной культуры, причем настолько сильный, что его произведения подчас имели подлинно татарский звуковой облик. Про это сам композитор говорил: «Татарская пентатоника была для меня в каком-то смысле загадкой. Не знал, как к ней подступиться, что-то было в ней неуловимое. Но не обратиться не мог. Долгие годы я

⁶⁹ Первый балет в истории марийской профессиональной музыки.

вращался в высокохудожественной атмосфере татарского музыкального искусства, был свидетелем и слушателем многих значительных произведений татарских композиторов разных поколений. Исполненью происходило мое вхождение в интонационную культуру татарского мелоса, которая меня как композитора очень привлекала» [39, с. 73].

Особой вехой творческого пути, по мнению самого Луппова, стали его вокально-симфонические поэмы на стихи Р. Кутуя «Последняя ночь» (1965) и «Сны военные (1969). Они стали показательным опытом композитора в использовании интонационного материала татарской музыки в сочетании с применением додекафонии, что показательно для музыкального творчества 60-х годов. Другими наиболее известными татарскими сочинениями Луппова были «Татарское каприччио» (1970) для симфонического оркестра, одноактные балеты «Соловей и родник» (1974) и «Джим» (1975) по произведениям М. Джалиля, моноопера «Неотосланные письма⁷⁰» (1979) по повести А. Кутуя и другие⁷¹.

Нельзя не отметить, что в обращении Луппова к мирам марийской и татарской музыки нет какой-либо хронологической обособленности. При детальном изучении списка его основных сочинений становится очевидным, что черты обеих национальных культур имели постоянное присутствие в его творчестве. При этом как русский композитор, Луппов проявил себя уже в самом начале своего творческого пути в таких крупных сочинениях как Концерт для фортепиано с оркестром (1958), Фортепианный квинтет (1959), Первая симфония (1963). Русская тема проходит через все его творчество. Она нашла своё воплощение и в дальнейших произведениях — например, в детском балете «Музыкальная история» (1980), Концерте для скрипки с

⁷⁰ Первая моноопера в истории татарской музыки.

⁷¹ Интересно, что семь симфоний композитора из двенадцати были вдохновлены различными явлениями татарской истории и культуры — №2 «Степной курай» (1987), №3 «Легенда башни Сююмбике» (1989), №6 «По прочтении Корана» (1993, вторая редакция 2004), №7 «Кара урман» (1995), №8 «Памяти Назиба Жиганова» (1997), №11 «Тайны болгарских развалин» (2007), №12 «Тайна озера Кабан» (2014).

оркестром (1982) Пятой симфонии «Памяти жертв сталинизма» (1991), моноопере «Ванька Жуков» (2006) по одноимённому рассказу А. Чехова и многих других.

Таким образом, можно сказать, что в творчестве Луппова равноценно представлены черты разных национальных традиций — русской, марийской и татарской. Этот факт, безусловно, важен с точки зрения определения основных параметров его педагогической работы со студентами разных национальностей и, как будет показано далее, повлиял на успешность его педагогической деятельности.

Результативность Луппова в качестве основного наставника по композиции в Казанской консерватории, несомненно, связана как с дальнейшим развитием заложенных Леманом методов преподавания, так и с созданием на их основе своей индивидуальной педагогической системы⁷². Как отмечал сам композитор, в начальный период педагогической деятельности и руководства кафедрой основной проблемой для него было отсутствие личного опыта преподавания композиции в высшем звене (на тот момент его практика в этой области ограничивалась лишь работой со

⁷² Отдельные вопросы композиторской педагогики Луппова были изложены в его публикациях разных лет, среди которых ведущее место занимает статья «Из опыта преподавания композиции» (2000) [100]. Она позволяет понять точку зрения Луппова на многие аспекты воспитания молодых композиторов и оценить, в чем он опирался на традиции, сформированные его предшественниками, а в чем «шел своим путём». В другой своей статье «Воспитать творческую личность» (1993) [97] Луппов обращает внимание на существенные недостатки в области воспитания композиторов в 90-е годы и предлагает свои пути улучшения сложившейся ситуации.

Еще одна статья Луппова «Пентатоника и современная техника композиции» (1994) [101], хотя и не имеет прямого отношения к вопросам воспитания композиторов, но при этом представляет собой отражение его личного творческого опыта претворения пентатонического лада в условиях серийной техники и минимализма. Вполне вероятно, что изложенные в этой публикации положения могли транслироваться Лупповым во время работы с учениками, учитывая, что пентатоника точно находилась в центре внимания многих молодых национальных композиторов Казанской консерватории. Не меньший интерес вызывает его автобиографическая повесть «Долгий путь к Музыке» (2016) [99], в которой раскрываются подробности жизненного пути и особенности творческого становления Луппова, что составляет важную часть осмысления его композиторской педагогики.

студентами Йошкар-Олинского музыкального училища⁷³). Поэтому организация занятий в классе Луппова в основном была ориентирована на педагогический метод Лемана, который был практически усвоен Лупповым во время его обучения в консерватории. Прежде всего это касалось основных форм работы со студентами — прослушивания и анализа партитур произведений различных авторов, а также разбора и общего обсуждения студенческих сочинений в условиях коллективных занятий. Постепенно наряду с уже привычными методами обучения стали складываться и его собственные взгляды на преподавание, который включал в себя принципы, направленные на развитие композиторской индивидуальности в каждом конкретном случае.

Групповые уроки для Луппова были наиболее продуктивной формой работы как с точки зрения развития у студентов аналитического мышления, расширения композиторского кругозора, так и формирования здоровой состязательности и конкуренции между студентами. При этом он также осознавал необходимость гибкого сочетания совместных занятий с индивидуальными, поскольку всегда сохранялась вероятность того, что в отдельных случаях ученик мог не воспринять важную информацию и требовал особого подхода. Однако с течением времени и в связи с постепенным уменьшением числа студентов-композиторов в дальнейшем индивидуальные встречи вытеснили из лупповского класса композиции формат коллективных занятий.

Как и Леман, Луппов справедливо подчёркивал основополагающую роль академического образования в формировании будущего композитора. Для дальнейшей успешной профессиональной реализации каждый молодой автор, по его мнению, должен был пройти через определенную систему обучения, воспринять педагогические традиции, которые сложились в отечественной композиторской школе. Особенно сильно он отстаивал эту

⁷³ Луппов преподавал в училище в 1969-1973 годах. Под его руководством свои первые шаги в композиции сделали И. Молотов, В. Кульшетов и другие.

позицию в отношении воспитания национальных композиторов в Казанской консерватории, поскольку многие из них при поступлении, зачастую не имели даже основ композиторской подготовки. Основную стратегию своей педагогики Луппов ясно обозначил в своей беседе с Семеном Гурарием: «Поскольку речь идет о композиторах сравнительно молодых национальных музыкальных культур, я считаю, что вначале необходимо овладеть тем профессиональным уровнем, которого достигла в своем развитии русская музыка. Оснащенность современного композитора самыми передовыми средствами выразительности, его высокий профессионализм — необходимое условие для плодотворной композиторской деятельности в любой национальной культуре» [39, с. 70]. Профессионализм, в его понимании, немыслим без глубинного постижения своей национальной природы.

Ключевая проблема в творческой практике любого молодого национального композитора, по мнению Луппова, заключается в опоре на сохранение наиболее самобытных музыкально-языковых черт своей культуры и при этом их соединение с передовыми методами композиторского письма XX века — начиная с композиторов нововенской школы и заканчивая смелыми экспериментами второго авангарда. Осознание возможностей их органичного синтеза у студентов класса Луппова происходило благодаря его ориентации на изучение творчества композиторов, у которых ярко национальный материал и колорит находили свое сочетание с остросовременным мышлением. В этой связи особую роль Луппов придавал анализу произведений И. Стравинского и Б. Бартока. Как писал А. Маклыгин, «сочетание “модерности” и “фольклорности” в музыке Бартока представлялось чрезвычайно привлекательным фактором для художественных поисков в области именно “современного” языка. Гравитационная сила притяжения бартоковского умеренного радикализма распространялась на весь многонациональный состав студентов-композиторов» [106, с. 72].

Основные акценты в процессе обучения композиторскому мастерству Луппов ставил на постижении главных аспектов работы над любым музыкальным произведением — тематизма, фактуры, формы и жанрового облика. Как и Леман, Луппов предъявлял к своим студентам жесткие требования в области создания ярких тематических построений и их дальнейшего развития. Поэтому здесь обращает на себя внимание ещё один аспект композиторской педагогики Луппова — выработка индивидуального почерка. Здесь он замечал, что уже в первых студенческих сочинениях можно наблюдать формирование собственных интонаций и использование интересных приемов письма. Педагогу в этом случае необходимо обратить внимание студента на них и показать разные возможности их дальнейшего применения в будущем. Важным критерием здесь является правильный подбор произведений для детального анализа, в ходе которого педагог совместно со студентом выявляет характерные черты творчества конкретного композитора. В большинстве случаев здесь возникает проблема подражательности. По мнению Луппова, копирование студентом определенных композиторских стилей и особенностей музыкального языка служит «своеобразным трамплином к обретению собственной индивидуальности» [100, с. 146]. Подражательность позволяет молодому автору постичь особенности творческого почерка того или иного великого композитора, а также взять на вооружение наиболее подходящие для себя музыкальные приемы и средства.

Идеальным сценарием формирования молодого автора для Луппова было формирование композиторской индивидуальности и освоение всего корпуса музыкальных форм и жанров в условиях современного музыкального языка. Здесь Луппов особенно выделял необходимость изучения сонатной формы, поскольку она «позволяет выработать целый комплекс технических и художественных навыков и приемов, которые будут необходимы при обращении к любой форме, даже самой свободной. Приемы контраста, развития, сопоставления, тональные планы, элементы разработки материала

— все это входит в комплекс знаний, необходимых для выработки индивидуальной техники письма» [100, с. 146].

Не менее существенным фактором в работе любого композитора, по мнению Луппова, было владение основным инструментом — фортепиано. Впоследствии, он вспоминал, что всегда уделял этом вопросу самое пристальное внимание. И это неудивительно, поскольку, будучи прекрасным пианистом, он преподавал композицию, как правило, за фортепиано. Он считал, что этот аспект имеет решающее значение на всех этапах подготовки композитора и играет определенную роль в развитии его индивидуальности. С этим непосредственно связана такая область композиторского мастерства, как неограниченное владение фактурой, в каких-то случаях фортепианной, в других — оркестровой. Поиск интересного фактурного изложения по словам композитора представляет из себя сложную проблему, с которой трудно справляются даже те студенты, которые хорошо владеют инструментом. Свой метод решения проблем в данной области Луппов характеризовал следующим образом: «Обычно я отсылал их [студентов — И. Т.] посмотреть всё и перечислял что именно. Начиная с Шопена, у которого кажется, на первый взгляд, все гомофонно, а на самом деле настолько все полифонично, что иногда диву даешься. Отсылал я их также к Равелю, Дебюсси, и ближе к концу обучения к Мессиану. Иногда показывал примеры из сонат Бетховена, прелюдий Шопена или Шостаковича — какое может быть разнообразие фактуры⁷⁴». Большое значение он также придавал фортепианной импровизации, как одному из эффективных средств в подготовительном процессе работы над сочинением. «Когда импровизируешь на тему, написанную студентом, с тем, чтобы вывести его из тупика и показать возможный путь развития, видишь, как загораются его глаза, чувствуешь — он понял то, что иногда невозможно объяснить словами» [100, с. 146].

⁷⁴ Из личной беседы с А. Б. Лупповым 16 апреля 2019 года.

После Лемана и Евлахова, Луппов стал еще одним педагогом-композитором, который обратил внимание на актуальные для его времени проблемы композиторского образования. В своей статье «Воспитать творческую личность» он отмечал сложную ситуацию, в которой находилась система подготовки композиторов в 1990-е годы — многие отечественные авторы, по его мнению, все ещё сильно отставали в области освоения современных техник композиции. Также он писал о нерадужной тенденции в консерваториях, связанной с приёмом на композиторское отделение абитуриентов со слабой подготовкой. Это впоследствии приводило к тому, что по окончании обучения, многие из них быстро переставали сочинять музыку и исчезали из поля зрения культурной жизни.

Выход из сложившегося положения Луппов видел в следующих изменениях учебного плана в консерваториях, которые, на наш взгляд, непосредственно связаны со многими установками его композиторской педагогики и в этой связи представляют очень большой интерес.

В первую очередь, Луппов предлагает увеличить продолжительность курса изучения музыкальных форм и анализа музыкальных произведений. Он писал: «Курс должен вести композитор, так как это не столько теоретический курс, сколько практический. Сюда следует перенести освоение всех классических форм — от простых до сложных, проводить зачеты по каждой из форм. В этом случае возможно и уменьшение количества часов по специальности, которая будет действительно “классом свободного сочинения”, как когда-то называли данный предмет в России» [97, с. 127]. Эта рекомендация, на наш взгляд, является правомерной, поскольку разрыв между уроками композиции и музыкально-теоретическими дисциплинами давно стал системной проблемой композиторского образования, что отмечали многие ведущие педагоги-композиторы и музыковеды — к моменту начала работы над крупными сочинениями студент зачастую лишь только приступал к теоретическому изучению форм.

Второе предложение Луппова направлено на введение отдельного от свободного сочинения курса изучения современной музыки, в котором студент должен теоретически и практически освоить все техники композиции XX века. Высказанная Лупповым идея была воплощена в Казанской консерватории именно его усилиями — по его инициативе с 1989 года для студентов-композиторов была введена дисциплина «Техники композиции XX века». В беседе с автором настоящей работы Луппов пояснял: «Это предмет лекционно-практический: я рассказываю тему, показываю на примере лекций Эрнеста Кшенека все хитрости постепенного овладения серийной музыки — от формирования темы, ее разновидностей и так далее, и до написания пьесы — сначала одноголосной, потом трехголосной. Затем экзаменационное задание — студенты пишут квартет на все виды техники — серийную, алеаторику, сонористику⁷⁵».

Третьим предложением Луппова было увеличение продолжительности курса изучения фольклора с ориентацией на его практическое применение в творчестве. Как композитор, воплотивший в своих произведениях интонационные миры трех национальных культур и воспитавший к этому моменту ряд композиторов, эта рекомендация является наиболее важной для понимания его взглядов на композиторскую педагогику. Здесь он писал: «Это не означает, что фольклорное направление в композиции я считаю главным, скорее наоборот. Но глубокое изучение фольклора даст молодому композитору пищу для фантазии, станет для него прочной основой индивидуального творчества, выработки собственного интонационного языка и, может быть, даже открытия новых направлений» [97, с. 127].

Таким образом, рассмотрение основных положений композиторской педагогики Луппова позволяет сформулировать его принципы в области обучения композиторов:

⁷⁵ Из личной беседы автора статьи с А. Б. Лупповым.

1. Луппов вдохновлял своих студентов на постоянное расширение и обновление своего музыкального кругозора путём знакомства и анализа произведений композиторов различных эпох, стилей и направлений, а также уделял особое внимание фундаментальному изучению музыки XX века.

2. Связанное с личными творческими устремлениями и опытом в воспитании композиторов разных национальных культур стремление к изучению фольклора, что выражалось в поисках новых способов его творческого претворения в сочинениях. Через класс композиции Луппова прошло много композиторов из разных республик Поволжья и других регионов России, поэтому обучение своих учеников работе с фольклором (как родным, так и инонациональным) было одним из ключевых направлений его педагогической практики.

3. Ориентация на поиск органичного сочетания черт национального музыкального языка с техниками композиторского письма XX века для воплощения современных тем и образов.

4. Понимание важности фортепиано как основного инструмента в работе композитора. Как было сказано ранее, Луппов был великолепным пианистом с большим исполнительским и педагогическим опытом, поэтому он постоянно уделял большое внимание тому, чтобы все студенты-композиторы владели игрой на фортепиано. Многие из них часто приходили учиться в консерваторию с разных исполнительских отделений, и их уровень игры на фортепиано оставлял желать лучшего, что осложняло их дальнейшее композиторское становление.

5. Ориентация на последовательность обучения, освоения всего корпуса музыкальных форм и современных техник композиции как основы для творческого становления молодого автора и его дальнейшей профессиональной реализации. Этот принцип, прежде всего, воплотился в результативности Луппова как педагога — многие из его учеников и сегодня представляют действующих членов отечественной композиторской школы.

Подводя итог, необходимо сказать, что творческая деятельность А. Б. Луппова в качестве педагога и композитора оказала значительное влияние на музыкальную культуру Среднего Поволжья. Его вклад в отечественную композиторскую педагогику стал важнейшей страницей истории казанской композиторской школы. Унаследованные им от А. С. Лемана, Г. И. Литинского, Н. Г. Жиганова традиции композиторского образования получили новое преломление и обновление под воздействием стилевых тенденций XX столетия. Закономерно, что выработанные им принципы композиторской педагогики и по сей день сохраняются в творческой и педагогической деятельности многих его учеников.

4.3. Б. Н. Трубин и его педагогическая деятельность в полиэтническом пространстве казанской композиторской школы⁷⁶

Русский композитор Борис Николаевич Трубин (1930-2021) наряду с А. Б. Лупповым, был еще одним представителем казанской композиторской школы, воспитателем национальных композиторов. Он много лет преподавал на кафедре композиции Казанской консерватории и был один из наиболее верных и последовательных наследников школы Лемана. Его жизнь и творчество были тесно связаны с профессиональной музыкальной культурой Казани. Полиэтническая среда города, в котором Трубин прожил большую часть своей жизни⁷⁷, постоянно подпитывала и расширяла спектр его

⁷⁶ В параграфе использованы материалы статьи автора [154].

⁷⁷ Б. Трубин родился в поселке Золотарёвка Пензенской области. Уже в юные годы у него пробудился интерес к сочинению музыки — он писал различные пьесы для духового оркестра своего отца. В 1948 году поступил в Пензенское музыкальное училище, где проучился в течение трех лет на отделении духовых инструментов. Первым педагогом Трубина был А. С. Турищев, выпускник Московской консерватории, который вместе с овладением игрой на инструменте также стал преподавать юноше основы композиции.

В 1950 году приехал в Казань. Учился в Казанском музыкальном училище (1950-1951) и в Казанской консерватории (1951-1956). После окончания консерватории Трубин

профессиональных интересов, главными среди которых были творчество⁷⁸ и педагогика.

Как один из представителей русской композиторской школы в Казанской консерватории, Трубин перенял одну из наиболее характерных её черт — большой интерес к изучению и претворению образцов музыкального фольклора разных народов, что определило значительную роль в его творчестве обработок русских народных песен и песен других народов — татарских, чувашских, марийских, удмуртских, мордовских, тувинских, как вокальных, так и инструментальных. Эти черты были коренными признаками не только творчества самого Трубина, но и определяли основные черты его педагогической платформы.

Стиль и музыкальный язык сочинений композитора отличали ясность высказывания, лиричность, близкая русскому народному мелосу, а также образность и рельефность интонаций. Оставаясь русским композитором в полиэтнической среде Казанской консерватории, Трубин редко обращался к пентатонике, но при этом многие его произведения проникнуты татарской интонационностью, что отмечалось и самим композитором. Ещё в студенческих опусах он обратился к музыкальным жанрам фольклорного происхождения. Например, в одной из частей дипломного Струнного квартета он использует русскую частушку в качестве основного

поехал по распределению в Томск. Там композитор на протяжении пяти лет работал преподавателем музыкально-теоретических дисциплин в Томском музыкальном училище и Томском педагогическом институте, а также активно занимался творческой и методической работой. В 1961 году он вернулся в Казань, где началась его интенсивная педагогическая и творческая деятельность. Помимо консерватории, Трубин также преподавал в Казанском музыкальном училище (1966-1981). В 2017 году по состоянию здоровья был вынужден прекратить работу в консерватории.

⁷⁸ Трубин был одним из самых продуктивных композиторов республики. Он автор сатирической оперы «Комендант Бугульмы» по одноименному циклу рассказов Я. Гашека, двух детских опер по сказкам А. С. Пушкина, шести симфоний, симфонической поэмы «Зоя», четырех симфонических сюит, концертов для духовых инструментов, камерно-инструментальных сочинений для различных составов и произведений для оркестра народных инструментов, автором музыки к драматическим спектаклям (более 80). Значительное место в творчестве композитора занимает вокальная и хоровая музыка — это обработки народных песен, хоровые сочинения, песни и романсы.

тематического элемента⁷⁹; воплощение характерных «широких» интонаций волжских песен обнаруживается в его «Кантате о Волге», также написанной в студенческие годы.

Казанский период в жизни Трубина начался в 1950 году. Он был принят на второй курс теоретического отделения Казанского музыкального училища в класс композиции А. С. Лемана. Вероятно, Леман увидел, что у юноши имеется большой творческий потенциал. Это можно понять из того, что он настоял на том, чтобы Трубин экстерном прошел учебный курс теоретического отделения и окончил училище уже в следующем году. Композитор вспоминал об этом следующее: «Поскольку теоретическое отделение существовало всего второй год, для меня была составлена программа прохождения и сдачи всех экзаменов за полный курс училища (свыше 20 экзаменов)» [165, с. 22]. Таким образом, он вошел в историю Казанского музыкального училища как первый выпускник теоретического отделения.

Поступив в Казанскую консерваторию на теоретико-композиторский факультет в 1951 году, Трубин один год был студентом класса Р. Х. Яхина⁸⁰, а после его ухода из консерватории, продолжил своё обучение под руководством Лемана. Общение с Леманом, которое началось ещё в музыкальном училище, сыграло решающую роль и в его формировании как композитора и имело весомое влияние на характерные черты его педагогики. Несмотря на то, что Трубин, приехав в Казань, попал в незнакомую и во многом новую для себя полиэтническую и поликультурную среду, его воспитание, проходившее в условиях «русской глубинки» позволило, по его личным воспоминаниям, очень легко «вписаться» в новую для себя атмосферу

⁷⁹ Интересно, что в том же 1954 году Р. Щедрин впервые включил частушки в свой Первый фортепианный концерт, что стало «новым словом» и вошло в историю советской музыки как начало неофольклорного направления.

⁸⁰ Впоследствии Трубин с благодарностью вспоминал уроки и общение с Яхиным. «Это был человек необыкновенной деликатности и интеллигентности. Его замечания всегда были своеобразны и «в точку», но он на них не настаивал» [Цит. по: 39, с. 104].

межнационального общения. Во многом, этому способствовало то, что в одно время с ним в консерватории учились будущие известные представители разных национальных культур. Это татарские композиторы А. Монасыпов и Б. Мулюков, марийский — Э. Сапаев, чувашский — Ф. Васильев, тувинский — А. Чыргал-Оол, а также С. Губайдулина⁸¹, О. Лундстрем и другие. Впоследствии Трубин с теплотой и большим уважением вспоминал годы учебы в консерватории, всё студенческое «композиторское братство» и всех преподавателей, которые определили его профессиональный путь.

Педагогическая деятельность Трубина началась уже во время обучения в консерватории. Затем последовал период работы в Томске, а в 1961 году после возвращения в Казань, по приглашению своего учителя А.С. Лемана, он стал преподавать в консерватории в качестве старшего преподавателя кафедры теории музыки и композиции.

Как было отмечено ранее, многие педагоги кафедры композиции вели как специальный класс сочинения, так и общепрофессиональные предметы. Однако по количеству преподаваемых музыкально-теоретических дисциплин Трубин в консерватории не имел равных — он вёл сольфеджио, полифонию, гармонию, инструментовку, основы хорового письма и хоровой аранжировки, чтение симфонических партитур. К преподаванию каждого из этих предметов он подходил с композиторской точки зрения, утверждая творческое начало и ориентируясь на внутреннее слышание как основу освоения музыкальной теории. В этой связи его можно сравнить с Ю. В. Виноградовым, который также вел ряд музыкально-теоретических дисциплин в консерватории и в училище, сочетая при этом строго логический подход с акцентом на творческие установки⁸².

⁸¹София Губайдулина в это время училась на фортепианном факультете консерватории и посещала занятия по композиции Лемана и Жиганова в качестве факультатива [См. об этом: 167].

⁸²Ю. Виноградов был вторым после Лемана подлинным наставником для Трубина, который отмечал: «... Ему я прежде всего обязан своими знаниями. Это и первый человек, который стал для меня идеалом во всех отношениях. У него я прошел теоретическую школу, постиг азы ремесла и человечности. Это — мой духовный отец [39, с. 103].

При всём этом нужно особенно выделить деятельность Трубина в качестве преподавателя композиции в консерватории и в Казанском музыкальном училище. Более чем за 50 лет успешной педагогической деятельности через его класс композиции прошло свыше двадцати композиторов, которые и по сей день успешно работают как в России, так и в других странах. Первыми учениками Трубина в консерватории стали А. Миргородский и Л. Мавлиева, которые перешли под его опеку после того, как их педагог и коллега Трубина, А. З. Монасыпов переехал из Казани в Москву. В числе других — композиторы Татарстана, среди которых Р. Калимуллин, Б. Четвергов, А. Абдуллина, Э. Галимова, Д. Хузина, В. Харисов⁸³, мордовские композиторы Н. Кошелева (председатель Союза композиторов Республики Мордовия), С. Терханов; тувинский композитор Б. Нухов, уроженец Туркмении М. Бяшимов и другие.

Прежде чем говорить об особенностях педагогического процесса в композиторском классе Трубина, следует коснуться некоторых личностных черт композитора, которые влияли на стиль его преподавания. В воспоминаниях учеников Борис Николаевич остался мягким, добрым, но при этом строгим и справедливым педагогом. В работе со студентами-композиторами Борис Николаевич не отличался авторитарностью, признавая право ученика на «собственный голос». В работе над сочинениями он старался помочь найти для них свой вариант решения той или иной проблемы, тем самым добиваясь развития самостоятельности и интуиции будущего композитора. Наиболее важную задачу Трубин видел в том, чтобы научить студента умению логично развивать тематизм будущего сочинения, поскольку считал, что способность находить яркий тематический материал уже должна быть заложена в мышлении будущего композитора. Эта черта принципиально отличает его педагогику от принципов преподавания многих отечественных

⁸³ В. В. Харисов был учеником Б. Н. Трубина по композиции в период обучения в Казанском музыкальном училище

педагогов-композиторов (в том числе и казанской композиторской школы), которые ставили на первое место работу над тематизмом.

Как и для любого педагога, важное место в работе Трубина занимало развитие индивидуальности будущего композитора [См. об этом: 163]. Педагог приветствовал любую творческую находку, обнаруженную студентом, это могла быть необычная гармония или интересное применение тембра. Однако для него всегда важна была логика развития материала, он справедливо считал, что «если удачное новшество не подкреплено последующим развитием, всё разваливается. Нужна логика развития» [Цит. по: 39, с. 110].

Борис Николаевич с большим уважением относился к своему учителю А. С. Леману, и, как вспоминают студенты его класса, редкий урок проходил без упоминания этого имени⁸⁴. Соответственно, им также были усвоены и формы работы, применяемые на уроках Лемана. Как и его учитель, Трубин предпочитал проводить занятия в форме коллективного урока, (он любил называть их «мини-Союзом композиторов»). Это позволяло студентам находиться в состоянии творческой дискуссии — каждый из них мог выразить свои мысли или конструктивную критику в адрес представленного каждым из них сочинения. Такая форма занятий оказывала положительное влияние на формирование мышления молодого композитора.

Вместе с этим он перенял ещё два педагогических приема, характерных для Лемана. Первый имел неофициальное название «Два штриха» и заключался в том, что, когда студент приносил на урок проделанную им работу, Трубин говорил: «Всё замечательно, однако не хватает двух штрихов» и двумя линиями перечёркивал весь подготовленный учеником материал. Данный прием использовался им неоднократно в работе с разными студентами, однако в последние годы Трубин отказался от него. Несмотря на кажущуюся «антипедагогичность» подобного метода, его цель указывает на

⁸⁴ Знаком признательности можно считать посвящение им Леману одного из крупных своих произведений — Пятой симфонии «О России» (1999).

воспитание психологической стойкости начинающего композитора и его внутренней готовности к принятию самой жёсткой критики.

Второй педагогический прием имел похожую направленность. Трубин задавал студенту сочинить романс на любой стихотворный текст. Когда тот показывал на уроке готовый образец, педагог требовал переделать романс практически заново, придумывая для этого соответствующую причину. Как вспоминал сам Трубин, к такому повороту в работе его подготовил Леман, который в качестве первого задания поручил ему написать романс на стихи Лермонтова «На севере диком». В течение месяца Трубин приносил учителю разные варианты этого романса, однако ни один из них не удовлетворял требований Лемана, и только через некоторое время он раскрыл ему истинное назначение задания — показать насколько непростым может быть процесс композиторского творчества [См. об этом: 165, с. 22].

Принципиальным для всех отечественных композиторов-шестидесятников, к которым следует отнести и Трубина, было соотношение между новыми музыкальными течениями и традицией, а также освоением новых для того времени западных техник композиции и национальным музыкальным языком. Трубин, на первый взгляд, как в своем творчестве, так и в педагогике не отличался особым радикализмом. Известно следующее его высказывание: «Для меня лично современное — это умение увидеть привычное необычно» [39, с. 110]. В этих словах кроется один из важных творческих принципов композитора, который он вырабатывал в своих учениках — обновление музыкального языка через новый взгляд на уже сложившиеся традиции. Это определяет и его, на первый взгляд, нейтральное отношение к техникам композиции XX века. В своем собственном творчестве он не обращался к ним, но при этом прикладывал много сил к тому, чтобы его ученики знакомились с музыкой разных эпох и стилей, включая произведения авангардных композиторов, и использовали все возможности композиторского арсенала. Безусловным показателем того, что Трубин умело поддерживал у своих воспитанников интерес к современным техникам письма

и современному музыкальному мышлению является творчество таких новаторски мыслящих его учеников как Р. Калимуллин, А. Миргородский, Ю. Фёдоров, М. Бяшимов.

Важную роль Трубин также придавал работе студентов над национальным материалом. Многие из его учеников в качестве выпускных работ представляли инструментальные сочинения, в которых чувствуется опора на свои национальные интонационные особенности, или музыкально-сценические произведения, написанные на основе национальных сюжетов. В качестве примеров можно привести «Тувинскую сюиту» для оркестра Б. Нухова, балет «Алёна Арзамасская» Н. Кошелевой, вокальный цикл «Кыска жырлар» («Короткие песни») Ф. Шаймардановой, вокальную поэму «Буран» на стихи Г. Тукая А. Абдуллиной, симфоническую картину «Науруз» Э. Галимовой, хореографические сцены для симфонического оркестра «Сказки Куженера» О. Федоровой. Следует обратить внимание на известный параллелизм между собственным творчеством Трубина и освоением национального интонационного фонда в его классе.

Необходимо также остановиться на работе Трубина с музыковедами в специальном классе консерватории. В 1960–70-е годы он уже добился статуса одного из ведущих преподавателей и занимался не только с композиторами, но и с музыковедами в том числе. Всего им было подготовлено пять выпускников. Интересно, что область их научных интересов определялась Трубиным с его композиторских и педагогических позиций. Причём уже перечисление тем дипломных работ выпускников класса Трубина показывает, что акцент делался на региональной проблематике, часто ориентированной на изучение фольклорных источников⁸⁵. Перечислим три из них, которые легли в

⁸⁵ Заметим, что фольклорная тематика дипломных работ в классе Трубина своими корнями уходит к начальному этапу студенческих работ в Казанской консерватории. Уже одна из первых выпускниц-музыковедов Г. Касаткина написала работу «Народная песенница М. Ф. Малкина и её песни» (руководитель А. Г. Корсунская, 1950 г.), где рассматривается сборник народных песен, записанных М. А. Юдиным от народной песенницы М. Ф. Малкиной.

основу последующих исследований их авторов. Так, в 1970 году С. А. Москвичева в качестве дипломной работы представила «Сборник сольфеджио на материале татарских народных песен». В дальнейшем, работая в Тамбовском музыкально-педагогическом институте им. Рахманинова, она посвятила себя исследованию традиционной музыкальной культуры Тамбовского края.

В 1971 году О. А. Новиков защитил дипломную работу «Русские народные песни, записанные в районах ТАССР». Впоследствии Новиков, много лет заведовавший теоретическим отделом Костромского музыкального училища, связал свои научные интересы с изучением фольклора Верхне-Волжского региона.

Одним из крупных исследователей чувашской национальной музыкальной культуры стал А. А. Осипов (выпускник 1981 года), впоследствии специалист в самых разных областях — педагог, журналист, фольклорист, кандидат исторических наук. На путь изучения чувашского фольклора его направил именно Б. Н. Трубин. Дипломная работа Осипова «Чувашские народные песни: по материалам фольклорных экспедиций в Канашском районе Чувашии» положила начало многочисленным исследованиям фольклора Чувашии, в ряду которых выделяется его монография «Чувашская свадьба» (2007).

Помимо этого, Трубину очень часто доверяли рецензирование музыковедческих дипломных работ, что свидетельствовало о его широком музыкальном кругозоре и авторитете среди музыковедов. Непосредственным свидетельством того, что Трубин сыграл значительную роль в музыковедческом образовании Казани можно считать то, что в 1978 году композитору на протяжении двух лет было доверено руководство кафедрой теории музыки.

Подводя итог, нужно подчеркнуть, что, являясь наиболее последовательным наследником педагогических традиций А. С. Лемана, Б. Н. Трубин внёс большой вклад в развитие музыкального искусства

национальных республик Поволжья, композиторского и общепрофессионального музыкального образования. Таким образом, анализ педагогической деятельности Б. Н. Трубина выявляет многообразие её проявлений. Характерные для него универсальность, эрудиция и высокий профессионализм сделали его одним из самых авторитетных и уважаемых педагогов, вошедших в историю казанской композиторской школы.

4.4. «Человек с восклицательным знаком». Р. Н. Беялов и его вклад в деятельность казанской композиторской школы⁸⁶

В этом юноше я вижу будущего ректора консерватории». Эти слова были произнесены Н. Жигановым в 1972 году в адрес Рафаэля Нуриевича Беялова (1940–1999) после того, как тот успешно сдал государственный экзамен по специальному фортепиано [131, с. 47]. Несмотря на большие успехи в творчестве и педагогике в дальнейшем, эти слова для Беялова не оказались «пророческими», возможно, ввиду его преждевременного и трагического ухода из жизни. Талантливая, неординарная личность с активной общественной позицией, которой был Рафаэль Беялов, вполне мог бы подтвердить правомерность слов Жиганова. Беялов был одним из самых ярких татарских композиторов, вступивших на путь творчества в 60-е годы и проявивших себя в разных сферах творческой деятельности. Ученица Беялова, Р. Ахиярова так вспоминала о своём учителе: «Он был человеком “с восклицательным знаком”. Необыкновенный типаж, после него подобных людей я не встречала в своей жизни. Таким же он был и в своей музыке: искрящейся, фонтанирующей»⁸⁷. В этом разделе мы сделаем попытку характеристики его педагогической деятельности в Казанской консерватории, в том числе и в области обучения композиторов, а также обратимся к раскрытию деталей творческого портрета Беялова, поскольку многие черты

⁸⁶ В параграфе использованы материалы статьи автора [155].

⁸⁷ Из личной беседы автора статьи с композитором Р. З. Ахияровой.

его личности и мировоззрения оказывали непосредственное влияние на педагогику.

Композиторский стиль Белялова формировался под влиянием многих стилевых тенденций в отечественной музыкальной культуре в период 1960–70-х годов. Органично воспринимая все богатство современного звукового пространства, его разные стилевые компоненты, Белялов вместе с тем стремился к доступности своих произведений для широкой слушательской аудитории. Наряду с А. Ключаревым и А. Монасыповым, Белялов стал композитором, кто воплотил в своей музыке черты новой для татарского академического музыкального искусства стилистики, что проявилось в своеобразии его гармонического языка и ритмики. В его сочинениях интересно соединены традиции европейских музыкальных жанров, технологических средств музыкального языка и ритмики XX века, татарского фольклора, стилевые черты джаза, инструментальной и вокальной эстрадной музыки. Сложные диссонансирующие созвучия и пикантная джазовая гармония в сочетании с пентатонической интонационностью сделали его сочинения ярко узнаваемыми, запоминающимися и выделяющимися среди произведений других татарских композиторов. Эти особенности творческих предпочтений Белялова оказали заметное воздействие и на многих его учеников.

Личностное и творческое формирование Белялова проходило в тесном соприкосновении с условиями казанской городской среды и ее культуры⁸⁸. Важным фактором была и музыкально насыщенная атмосфера внутри семьи Беляловых — отец и мать пели народные песни, в доме звучала музыка С. Сайдашева и Дж. Файзи, старшая сестра Луиза училась игре на скрипке, а

⁸⁸ Рафаэль Нуриевич Белялов родился в Казани в семье учителя татарского языка и литературы. С 1947 года учился в Детской музыкальной школе №1. После прослушивания у директора школы Р. Л. Полякова, определившего его в класс фортепиано одного из ведущих казанских педагогов Е. Р. Касриэльс. Именно она заметила в Белялове композиторские способности: узнав об успехе его первого сочинения — Вальса-прелюдии для фортепиано, она познакомила его с А. С. Леманом, который впоследствии стал главным наставником композитора во время обучения в Казанском музыкальном училище (1957–1961), а затем и в Казанской консерватории (1961–1965).

также играла на фортепиано. В 1957 году после окончания ДМШ №1, Беялов стал студентом Казанского музыкального училища по двум специальностям — фортепиано и теории музыки. Обучаться игре на фортепиано он начал в классе Лемана, затем позже также стал учеником его класса композиции.

В 1961 году он окончил училище и поступил в Казанскую консерваторию. Вместе с Беяловым в классе Лемана в консерватории учились такие талантливые композиторы Татарстана, как М. Яруллин — автор первой татарской оратории «Кеше»; философ и поэт Л. Блинов; татарские композиторы-симфонисты И. Якубов и Ф. Ахметов. «В его классе я сразу попал в орбиту высокоинтеллектуальных интересов, творческих поисков как самого Альберта Семеновича, так и его талантливых учеников. Он никогда не делал скидки на возраст, общался с учеником на равных, требуя от него максимальной творческой отдачи» — так вспоминал о годах обучения и Лемане Беялов [Цит. по: 46, с. 30]. Параллельно Беялов также продолжил посещать класс специального фортепиано Лемана, но с течением времени стал уделять меньше внимания совершенствованию своих навыков в игре на инструменте и сосредоточился на профессиональном развитии в качестве композитора⁸⁹.

Уже в первых сочинениях, написанных Беяловым в период обучения, ясно обозначились основные жанровые сферы творчества композитора — фортепианная и камерно-инструментальная музыка. В 1966 году на государственном экзамене по композиции Беялов представил Концерт для фортепиано с оркестром и Сонату для скрипки и фортепиано. Эти произведения свидетельствуют о широте творческих поисков композитора, а также о музыкальных впечатлениях, которые были почерпнуты им в классе Лемана: в Концерте ясно ощущается влияние характерных особенностей фортепианного стиля С. Прокофьева, тогда как в

⁸⁹. Как пианист, Беялов окончил консерваторию позднее, в 1972 году (класс И. А. Губайдуллиной).

музыкальном языке Сонаты композитор использовал элементы серийной техники.

После окончания консерватории началась педагогическая деятельность Белялова, продолжавшаяся более 30 лет. В качестве ассистента Лемана, он стал преподавать музыкально-теоретические предметы студентам исполнительских факультетов. После окончания обучения в ассистентуре, совпавшего с отъездом Лемана из Казани в Петрозаводск, он был приглашен на работу в консерваторию в качестве старшего преподавателя кафедры теории музыки и композиции. Интересно, что ему было доверено преподавание курса анализа музыкальных произведений, предмета, который ранее преподавал и Леман.

К новой роли преподавателя Белялов подошел с большим усердием и ответственностью. В своем отчете о педагогической работе от 24 апреля 1972 года, он писал о том, что им была «проведена капитальная разработка курса анализа музыкальных произведений для исполнительских факультетов — изучены все доступные учебники советских изданий и разработан календарный план на прохождение этого предмета со студентами в течение одного года». Отдельно он отмечал, что большое количество времени уходило на подготовки иллюстраций теоретического материала живым исполнением музыкальных примеров на фортепиано⁹⁰. Здесь Белялов, несомненно, опирался на опыт своего учителя, который был прекрасным пианистом-эрудитом с широчайшим знанием музыкальной литературы. Позднее он также стал вести курс чтения симфонических партитур и инструментовки.

Необходимо подчеркнуть, что верность принципам педагогической школы Лемана и личное уважение к Альберту Семеновичу для Белялова было важной чертой его личности — он был автором статей о Лемане в периодических изданиях, участвовал в радиопрограммах, посвященных его творчеству, а в поздние годы заботился о популяризации его произведений и

⁹⁰ Данный отчет представлен в личном деле композитора, которое хранится в архиве Казанской консерватории.

помогал организовывать его авторские концерты в Казани⁹¹. «Помимо того, что он специалист высочайшего класса, один из крупнейших в нашей стране музыкантов, это еще и человек необычайной отзывчивости и доброты. Как бы ни был занят, он всегда готов прийти на помощь, проявить непосредственное участие в судьбе ученика» — так отзывался о своем учителе Беялов в беседе с Семёном Гурарием [39, с. 30]. Подобная же вовлеченность и заинтересованность в проблемах своих учеников, интерес к их судьбе был характерен и для Рафаэля Нуриевича.

Этапным в педагогической деятельности Беялова стал 1971 год, когда кафедра композиции стала самостоятельным подразделением теоретико-композиторского факультета. Вместе с Б. Н. Трубиным и А. З. Монасыповым Беялов вошёл в число основных педагогов кафедры. Перед ним, как и другими учениками Лемана, стояла задача сохранения и преумножения достижений казанской композиторской школы, а также укрепления её авторитета среди композиторских школ ведущих консерваторий Советского Союза.

В 1972 в его класс пришла первая ученица по композиции В. Брызгалова, которая после окончания консерватории стала одним из ведущих композиторов в Сыктывкаре⁹². Более чем за 25 лет педагогической работы в классе композиции Р. Беялов подготовил 15 композиторов, многие из которых внесли значительный вклад в развитие профессионального музыкального искусства в разных республиках Российской Федерации. Среди них помимо уже отмеченной В. Брызгаловой, необходимо назвать В. Салихову (Чувашия), Д. Скрипкина (Москва), Ф. Гафурова (Башкирия), Б. Уджаева (Калмыкия). Отдельно следует выделить учеников Беялова, вошедших в

⁹¹ В дневниковых записях Р. Н. Беялова содержится информация, свидетельствующая о том, что он неоднократно был в числе организаторов приезда своего учителя в Казань в 80-е годы и его выступлений перед студентами и преподавателями консерватории [См. об этом: 131, с. 214-222].

⁹² Её плодотворная творческая и педагогическая деятельность оказала значительное влияние на развитие музыкальной культуры Республики Коми.

число известных композиторов Татарстана. Это Р. Ахиярова, Р. Абдуллин, Л. Батыр-Булгари, И. Давлетшин, Р. Ильясов, В. Харисов. При этом Беялов не ограничивал свою деятельность по воспитанию композиторов только высшим звеном музыкального образования: он также вел класс композиции в казанской Детской музыкальной школе №3 и вместе с М. Яруллиным преподавал основы композиции в ССМШ при консерватории.

Помимо педагогики нельзя оставить без внимания еще одну область многогранной деятельности Рафаэля Беялова, которая заключается в его музыкально-общественной работе. Он был человеком с огромным потенциалом общественного деятеля: регулярно выступал в печати, затрагивая самые разные проблемы музыкальной жизни и культуры республики, принимал активное участие в работе Союза композиторов, выступал на радио и телевидении. Как и в случае с другими видами деятельности, к общественной работе Беялов относился с большой серьезностью. Его активность в этом направлении неоднократно удостоивалась различных наград и поощрений.

При исследовании педагогического процесса Р. Н. Беялова нами были выявлены следующие характерные черты, многие из которых естественно вытекают из уже отмеченных особенностей творческого и человеческого облика композитора:

Следует начать с того, что он относился к числу композиторов-пианистов и тем самым продолжал одну из самых характерных традиций отечественной композиторской школы, в которой особое внимание уделяется фортепианной подготовке. Он был одним из первых татарских композиторов, обративших внимание на проблему нехватки оригинальных произведений для фортепианного ансамбля. Для ее решения им были написаны яркие и концертные сочинения, которые прочно вошли в репертуар многих исполнителей — Рапсодия для двух фортепиано и ударных, «Татарская рапсодия», фантазия для двух фортепиано «Мосты радуги», «Латышская рапсодия» для двух фортепиано, «Концертная сюита для юных

пианистов, а также различные обработки произведений русских и татарских композиторов для фортепианного дуэта. Показателем значимости этой ветви творчества композитора стали его победы в Международном конкурсе музыки для фортепианных дуэтов в Токио (1995 и 1998 год). Наконец, в 1999 году он стал членом Международной ассоциации фортепианных дуэтов.

В качестве пианиста он выступал как интерпретатор собственных сочинений, и в Казани, и в других городах России. Он выступал со своими произведениями в качестве солиста с дирижерами Н. Рахлиным, И. Шерманом, А. Монасыповым, скрипачами Ш. Монасыповым, З. Шихмурзаевой, М. Ахметовым, виолончелистами А. Асадуллиним и Л. Масловой, певцом Э. Заляльдиновым и многими другими. О работе с исполнителями он говорил следующее: «Я люблю сам исполнять свои сочинения, но совершенно необходимо для меня и услышать новое произведение в исполнении разных индивидуальностей. Когда слышишь со стороны, то яснее видишь просчеты и недостатки. От исполнителя зависит процесс дописывания, дорабатывания сочинения» [39, с. 33].

В его педагогике работа за фортепиано занимало большое место. В. Харисов вспоминал о совместном музицировании с Беляловым, во время которого ими были сыграны все симфонии Бетховена в четырехручном изложении. По воспоминаниям Р. Ахияровой, её учитель считал фортепиано «королем всех инструментов», высоко ценил отечественных и зарубежных композиторов-пианистов: С. Рахманинова⁹³, А. Скрябина, С. Прокофьева, Л. Бернштейна. Сам он сочинял только за фортепиано и не признавал сочинительства без музыкального инструмента, считал, что фортепиано позволяет регулировать, корректировать звучание рождающегося сочинения и избегать неточностей с технологической точки зрения [См. об этом: 39, с. 32].

⁹³ Известно, что С. В. Рахманинов был кумиром Белялова еще с детских лет, в зрелые годы он многое сделал для увековечивания памяти о великом композиторе и пианисте в Казани. В частности, по его инициативе на здании бывшего Дворянского собрания, в зале которого неоднократно выступал Рахманинов, была установлена мемориальная доска.

По воспоминаниям студентов, в классе Беялова приоритет отдавался инструментальной музыке (это закономерно, так как эта же особенность отличает и собственное творчество композитора). Задания по сочинению вокальной музыки не имели систематичности и были немногочисленными (проще говоря, укладывались в рамки программных требований композиторского обучения). Хотя в своих дипломных программах к вокально-циклическим формам обратились Д. Скрипкин, Т. Палагина (Гладкова), Б. Уджаев, а также В. Харисов, который во время обучения в классе Беялова сочинил вокальный цикл для голоса и гитары на стихи испанского поэта Мигеля де Унамуно, это были скорее исключения, поскольку большая часть учеников Р. Н. Беялова заканчивала консерваторию инструментальными произведениями — симфоническими и камерно-инструментальными. При этом следует подчеркнуть, что многие ученики Беялова в своих дипломных работах активно обращались к использованию фольклора. Например, Р. Ахиярова использовала татарские народные песни в своей дипломной Сюите для симфонического оркестра, а интонационный мир выпускных сочинений Симфонии Р. Ильясова и Симфонической поэмы И. Давлетшина был основан на народно-песенном материале.

Вместе с тем, возникает очень любопытный парадокс — именно ученики Беялова впоследствии стали яркими композиторами, оставившими заметный след в области не только академической⁹⁴, но и популярной вокальной музыки. В творчестве татарских композиторов Р. Абдуллина, Р. Ахияровой, Л. Батыр-Булгари, В. Салиховой, Р. Ильясова, И. Давлетшина песня стала одним из доминирующих жанров. Обращение к неакадемическим музыкальным жанрам в современную эпоху стало для них средством для расширения круга слушателей и новой областью творчества. Нельзя также не сказать о том, что

⁹⁴ Следует заметить, что Беялов активно эволюционировал в своих жанровых предпочтениях. Так, в конце жизни он стал автором нового для татарской музыки жанра — мюзикла «Джесси Найсланд» (1995). Возможно, что при других обстоятельствах, Беялов бы еще не раз реализовал свои идеи в неакадемических жанрах. Во всяком случае, влияние его на учеников в этой музыкальной сфере очевидно.

творческие пристрастия самого Белялова выходили далеко за пределы академических жанров. Так, он увлекался джазом и западной популярной музыкой, что не только отразилось в его творчестве, но также повлияло на творческие пристрастия его учеников.

Одной из основных особенностей педагогического метода Белялова была его установка на необходимость индивидуального подхода в методике обучения композиции, выбор которого должен зависеть от особенностей творческого склада конкретного ученика. Как и Леман, он умел найти индивидуальный подход к каждому ученику. Этим можно объяснить отсутствие групповой формы занятий в методике композитора, в отличие от его коллег А. Монасыпова, Б. Трубина, А. Луппова. Индивидуальные занятия с каждым учеником, во время которых приоритет отдавался развитию творческой интуиции и самостоятельности, помогали Белялову сформировать будущего композитора как талантливую личность, способную реализовать себя в своей профессиональной деятельности.

На это указывает и композиторское творчество его учеников — Р. Ильясов является автором первого в истории татарской музыки Концерта для домры с оркестром. Музыкально-сценические произведения Р. Ахияровой с успехом ставятся на сцене Театра оперы и балета имени М. Джалиля в Казани — это оперы «Любовь поэта» (2006) и «Сююмбике» (2018), балеты «Золотая Орда» (2013) и «Иакинф» (2023). Оригинальные произведения, обработки народных песен и аранжировки для классической гитары В. Харисова прочно вошли в педагогический и исполнительский репертуар многих гитаристов. Успешно реализовали себя в композиторском творчестве и другие ученики Белялова — Р. Абдуллин, В. Брызгалова, Л. Батыр-Булгари, В. Салихова и другие. Последней ученицей Белялова стала Юлия Бек (Бекбулатова), которая после его ухода из жизни окончила свое обучение в классе Р. Калимуллина.

Еще одной отличительной особенностью Белялова как педагога и человека была его забота о творческой и человеческой судьбе многих его

учеников, что опять-таки было воспринято им от А. С. Лемана, но вместе с тем было заложено в чертах человеческой индивидуальности Рафаэля Нуриевича. Р. Ахиярова вспоминала о том, как Белялов абсолютно бескорыстно занимался с ней в течение нескольких месяцев перед ее поступлением в консерваторию и помогал с исполнением ее сочинений на вступительном экзамене — пригласил певца М. Имашева для исполнения романсов, а также совместно с ней исполнил переложение ее Струнного квартета. Р. Ильясов вспоминал о том, как Белялов помог ему закончить работу над его Симфонией для дипломного экзамена. «Видя мое затруднительное положение, он резко увеличил продолжительность занятий по сочинению. Кроме того, поскольку двух занятий не хватало, Рафаэль Нуриевич стал назначать дополнительные уроки у себя дома» [131, с. 150]. В. Харисов вспоминал о том, что в 1987 году Белялов взялся за организацию публичного исполнения его дипломной Симфонии силами Государственного симфонического оркестра Республики Татарстан (а это происходило в то время, когда сам студент-дипломник проходил военную службу в рядах Советской Армии и поэтому не участвовал в подготовке Симфонии к исполнению).

В одной из своих публикаций Рафаэль Белялов писал, что музыкальное искусство требует неустанных творческих поисков (вплоть до технического экспериментирования), которые должны быть направлены на решение сверхзадачи — воплощения современного мироощущения и полного раскрытия «дыхания эпохи». Эту глубокую мысль можно дополнить тем, что перед этой сверхзадачей стоит еще более основополагающая — воспитать и сформировать композиторов, которые способны реализовать данные идеи. Можно сказать, что в своей плодотворной педагогической деятельности Рафаэль Нуриевич Белялов действительно приблизился к её решению.

4.5. А. З. Монасыпов и его педагогическая деятельность в Казанской консерватории

«Монасыпов развивался очень быстро. Был не только способен, но умен, артистичен, хорошо знал быт, язык, историю татарского народа. Нравился он мне своей высокой культурой, цивилизованностью. Ему было свойственно стремление к новизне, неповторимости. Все, что он задумывал, имело оригинальность» [Цит. по: 2, с. 5]. Такие воспоминания А. С. Леман оставил о годах обучения своего казанского ученика, талантливого татарского композитора, дирижёра и педагога Алмаза Закировича Монасыпова (1925–2008).

Говоря о Монасыпове, необходимо обратить внимание на то, что он, как и Р. Беялов, сформировался в тесном соприкосновении с городской культурой. Также он был в числе первых татарских музыкантов, прошедших все этапы профессионального становления исключительно в Казани⁹⁵. Вместе

⁹⁵ А. З. Монасыпов родился в интеллигентной семье. Отец композитора был музыкальным человеком, играл на скрипке и работал в оркестре Татарского драматического театра. Мать Фатыма Шараф была родной сестрой братьев Шараф — создателей типографии «Матбагин Шараф», в которой издавалась татарская, а также русская и зарубежная литература с переводом на татарский язык. Страницы творческого становления Монасыпова вписываются в общий процесс развития музыкальной культуры в Татарской республике. В одиннадцать лет Монасыпов стал учеником Центральной музыкальной школы по классу виолончели одного из крупнейших музыкантов Казани того времени Р. Л. Полякова. После окончания школы он продолжил учиться у Полякова в Казанском музыкальном училище. В 1943 году Монасыпова призвали на фронт.

В 1946 году после демобилизации он становится одним из первых студентов оркестрового факультета в только что открывшейся Казанской консерватории по классу виолончели А. В. Броуна. В 1950 году после окончания обучения, он в течение некоторого времени вел класс виолончели в родной школе и работал иллюстратором на кафедре камерного ансамбля в консерватории. В 1952 году желание стать композитором привело Монасыпова в класс А. С. Лемана, под руководством которого он закончил консерваторию во второй раз в 1956 году.

В 1961-64 годах учился в ассистентуре-стажировке консерватории в классе оперно-симфонического дирижирования И. Э. Шермана. В течение 11 лет Монасыпов был дирижером Татарского государственного театра оперы и балета в Казани. После работы в театре он также в течение двух концертных сезонов был вторым дирижёром

с этим нужно отметить, что в отличие от многих других педагогов казанской композиторской школы исполнительское образование композитора было связано не с фортепиано, а виолончелью.

Путь Монасыпова-композитора был непростым. Примечательно, что он был одним из первых выпускников Казанской консерватории по классу виолончели и, казалось бы, не думал о занятиях композицией. Правда, по своим воспоминаниям, еще в студенческие годы он «часто испытывал непреодолимое желание писать музыку, но старался заглушить в себе тягу к сочинительству» [39, с. 113]. Началу композиторской карьеры Монасыпова способствовал татарский композитор Э. Бакиров, который обратился к нему с просьбой подготовить его Сонатину для виолончели и фортепиано для записи на радио. Во время репетиций Монасыпов дал Бакирову несколько технических советов касаясь партии виолончели, а также показал ему свои музыкальные наброски и фрагменты. Бакиров же в свою очередь посоветовал продемонстрировать их Жиганову. Тот при встрече дал задание Монасыпову сочинить на основе этих мотивов пьесу⁹⁶.

Несмотря на позднее начало композиторского пути, формирование его как композитора проходило очень интенсивно. Уже период обучения композиции в консерватории (1952–1956) для Монасыпова сопровождался большими творческими успехами. Его студенческое сочинение — Соната для скрипки и фортепиано была исполнена в 1954 году на Пленуме композиторов

Государственного симфонического оркестра Татарской филармонии. В 1973 году Монасыпов переехал в Москву, но при этом до последних лет жизни продолжал поддерживать постоянные творческие контакты с Казанью и композиторским сообществом Татарстана.

⁹⁶ В одном из интервью композитор вспоминал об этом событии: «Придя домой, я долго бился, и ничего не получалось. И тогда я себе сказал: “Монасыпов, с этим делом надо завязывать. Нечего позориться и к этому ящику ты больше не подойдешь”. И я не подходил недели две-три. На исходе четвертой недели я был в таком состоянии, что если я сейчас не подойду к инструменту, то я просто-напросто умру. Без преувеличения! И я подошел. После чего я готов был ко всему — к презрению, равнодушию, критике. Я уже ничего не боялся. У меня даже не было страха на сцене. Меня мало интересовало, упомянут меня или нет, поругают или похвалят. Главное для меня было — заниматься этим делом» [5, с. 16].

Татарии и получила положительные отклики от старших коллег. Впоследствии она прочно вошла в репертуар многих казанских скрипачей. Дипломной работой композитора стала Симфония (осталась в рукописи).

В своих произведениях Монасыпов отразил характерную для своего времени множественность стилевых исканий и истоков. Важно подчеркнуть, что он был одним из первых композиторов своего поколения, кто обратился к глубинным слоям татарского фольклора — мунаджатам, баитам, традициям «книжного пения», коранической речитации и вместе с этим претворил наиболее характерные черты исламской музыкальной-поэтической культуры Востока. Другим важным компонентом его стиля стало использование интонационных и ритмических элементов джазовой и эстрадной музыки. Обращался Монасыпов и к современным для того времени техникам композиции, однако их применение не было для композитора самоцелью, а было продиктовано необходимостью воплощения определенных образов⁹⁷. Переплетение данных черт определило яркую индивидуальность его почерка и определило своеобразие его произведений в самых разных жанрах — от песни до симфонии⁹⁸. Постоянный творческий поиск, воплощение национального своеобразия своей культуры и претворение их черт средствами современного музыкального языка — именно эти принципы и заветы А. С. Лемана проявились в сочинениях Монасыпова. Отказ от «строгой» пентатоники, обращение к фольклору на совершенно новом для того времени уровне, внедрение стилистических средств джаза и эстрадной музыки — все это роднит творчество Монасыпова-композитора с другими его современниками и наследниками традиций казанской композиторской школы.

⁹⁷ Например, для создания образа нацистских захватчиков в Симфонии-поэме «Муса Джалиль» (1971), Монасыпов обратился к использованию додекафонии.

⁹⁸ Композиторское наследие Монасыпова составляют четыре симфонии, симфонические поэмы, камерно-инструментальные, фортепианные и вокальные сочинения (более 300 песен, вокально-симфонические поэмы «Тукай аһәңнәре» («В ритмах Тукая»), «Атнабай дөнъясына сәяхәт» («Путешествие в страну Атнабая»), Концерт-рапсодия «Керәшен моңнары» («Кряшенские напевы») и другие.

В опосредованном виде многие характерные черты творчества Монасыпова нашли свое отражение в творчестве его учеников.

Вести специальный класс сочинения на кафедре композиции Казанской консерватории Монасыпов стал с 1968 года. Он сразу вошел в число ведущих педагогов кафедры, имеющих свои собственные взгляды на задачи и методы композиторской педагогики. Среди студентов его класса были яркие композиторы, которые в будущем внесли значительный вклад в развитие казанской композиторской школы и своих национальных культур — А. Миргородский, Л. Мавлиева, Д. Хасаншин, Ш. Шарифуллин⁹⁹.

Обращаясь к высказываниям Монасыпова, которые содержатся в беседах с Т. Алмазовой [5] и С. Гурарием [39], можно выявить его взгляды на композиторскую педагогику в целом. Нужно заметить, что некоторые из них выглядят весьма парадоксальными с точки зрения сложившихся установок того времени. Вместе с этим они соотносятся с его творческим и личностным обликом.

Отвечая на вопрос о том, в какие секреты композиторского мастерства он как педагог считает необходимым посвятить своих студентов, А. Монасыпов отвечает практически также вопросом: *«...Научить человека как сочинять музыку невозможно, да и не нужно. Первое, что я пытался выяснить: что мой ученик хочет сказать другим, действительно ли это важно кому-нибудь еще?»* [5, с. 15]. Формулируя ответ на этот отчасти провокационный вопрос, Монасыпов вероятно пытался показать, что для него важно было выяснить, насколько серьезно ученик относится к избранному им пути профессионального композитора и понять его готовность к тем трудностям, которые могут его ожидать.

«Когда основной круг образов зародился, а затем ожил — сочинять не надо, нужно лишь понять, куда они просятся, развитие происходит само» [5, с. 6]. Под «основным кругом образов», с его точки зрения, можно понимать

⁹⁹ Также в классе Монасыпова свое обучение начинал удмуртский композитор А. Корепанов, но на втором году обучения он перешёл в класс А. Б. Луппова.

как общий план будущего сочинения (жанр, форма) так и его конкретное воплощение в тематизме. Здесь Монасыпов перекликается со своим учителем Леманом и другими отечественными педагогами-композиторами, которые ставили работу над тематизмом среди наиболее приоритетных задач.

«С самого начала надо творить по максимуму и о том, что не дает покоя. Только тогда эта музыка дойдет до слушателя. Импульсы же для творчества дают коллизии самой жизни, которые в процессе творчества и преодолеваются. На подсознательном уровне происходит философское освоение мира художником. Творчество же помогает преодолеть возникшие проблемы, найти отношения, проанализировать их и освободиться. И если не решить проблему, то хотя бы понять ее, что само по себе ценно» [5, с. 6–7].

Эта мысль Монасыпова свидетельствует о его отношении к искусству в целом и творчеству как одному из способов, благодаря которому человек может выразить то, что волнует его, а также что происходит с ним и вокруг него.

Очень интересно отношение Монасыпова как татарского композитора к национальному началу в музыкальном искусстве: *«Есть поверхностные признаки и глубинные; преходящие и непреходящие. Более того, создавая додекафонные сочинения, композитор непременно остается представителем своего народа. Вот, например, пентатоника — это только верхний слой татарской музыки, хотя и сильно определяющий ее лицо. Есть более существенные признаки национального мышления — как его ядро, как обобщение менталитета — они должны присутствовать, пусть опосредованно, в том, что пишет композитор»* [5, с. 15].

«В народной музыке, как и во всяком другом явлении, есть признаки преходящие и непреходящие. Поэтому нужно отказываться от случайных признаков, даже если они казались в свое время основными. Тогда музыка становится языком общения. Универсальным языком, понятным не только одному народу» [39, с. 90]. Данную мысль Монасыпов отражает во многих своих сочинениях — в них ярко представлено преобладание глубинных и непреходящих признаков национальной татарской и в целом восточной

культуры. Своим примером он также вдохновлял и своих учеников, которые вслед за учителем культивировали и развивали национальное начало в своем творчестве — это прежде всего Ш. Шарифуллин и башкирский композитор Д. Хасаншин.

Как по характеру личности, так и по своим взглядам на композиторскую педагогику, Монасыпов во многом отличался от своего учителя Лемана. Однако при этом он во многом ориентировался на его опыт, что проявилось, например, в формате проведения занятий. Об этом свидетельствуют воспоминания одного из учеников Монасыпова Ш. Шарифуллина: «Занятия велись по расписанию, но не в индивидуальном порядке, а методом “мастерской”. Сюда можно было приходить и студентам с других факультетов, интересующимся композицией, и просто любопытствующим. Интересно было посмотреть на “живого” маэстро и на то, как учатся сочинять музыку молодые люди. Вокруг рояля сидели ученики, тот, кто должен был показывать какой-нибудь фрагмент, сидел в центре, играя свою музыку сам. Затем воцарялось долгое, никем не прерываемое молчание. Наконец Алмаз Закирович показывал на какое-нибудь место в нотах и спрашивал: “А, может быть, лучше так?”. И опять воцарялось молчание...» [179, с. 50].

Несмотря на то, что период его работы в Казанской консерватории был непродолжительным (1968–1972), он с полным правом вошел в ее историю и успел оставить очень яркий творческий след в памяти своих коллег и учеников. Интересный факт — ни один из них не прошел полный курс обучения в его классе, но при этом можно свидетельствовать, что формирование их индивидуального облика и творческих установок произошло именно благодаря Монасыпову. След, который Монасыпов оставил в их творческом облике, можно проследить на примерах его учеников — представителей музыкальной культуры Татарстана. В каждом из них обнаруживается наследование определенных черт, идущих от влияния учителя. Так, интерес к глубинным слоям фольклора и к современному прочтению национальной темы отразился во многих произведениях

Ш. Шарифуллина (хоровые концерты «Мунаджаты» и «Деревенские напевы», концерт для оркестра «Жыен» и другие), а интеллектуализм и обращение к современным техникам композиции стали примечательными чертами творчества А. Миргородского.

Из всех учеников Монасыпова в области композиторской педагогики наиболее ярко и плодотворно проявила себя Лариса Юрьевна Мавлиева (Чиркова) (р. 1950). В 1974 году после окончания Казанской консерватории она приехала в Нижнекамск и стала работать в музыкальном училище имени С. Сайдашева. Там она преподавала музыкально-теоретические дисциплины и вела факультатив по сочинению музыки, который в 1993 году был преобразован в специальный класс композиции. За более чем тридцать лет своего преподавания, она направила на композиторский путь многих талантливых студентов. Многие из композиторов, учившихся в Казанской консерватории, начинали свой путь под руководством Мавлиевой — это, прежде всего, неоднократно упомянутый ранее Р. Калимуллин, композиторы Д. Хузина, З. Садыкова, О. Федорова, С. Иванова и другие. Также она оказывала методическую помощь музыкальным школам города — организовывала городские конкурсы композиции, концерты своих учеников-композиторов, выступала с докладами о вопросах преподавания композиции в среднем звене музыкального образования.

Таким образом, представленная информация позволяет нам определить А. Монасыпова как наследника казанской композиторской школы, прежде всего с точки зрения его творчества и педагогики. Важным было то, что он проявил себя как музыкант-универсал, реализовавший свой потенциал в различных сферах деятельности, поставив тем самым себя в один ряд с А. Б. Лупповым, Р. Н. Беяловым и другими представителями казанской композиторской школы. Всего за несколько лет работы в консерватории Монасыпову удалось воспитать ряд талантливых композиторов, каждый из которых оказал влияние на развитие профессиональной культуры в

республике и за её пределами и вместе с этим обессмертил имя своего Учителя.

В 70-е годы казанская композиторская школа, возникшая в результате деятельности своих основоположников А. С. Лемана, Г. И. Литинского и Н. Г. Жиганова, стала заметным явлением в композиторском образовании. Дальнейшее укрепление авторитета школы после ухода Лемана и Литинского из консерватории стало связано с именами их учеников. В своей деятельности каждый из них индивидуально преломлял уже сложившиеся в Казанской консерватории принципы преподавания композиции в соответствии со своим индивидуальным взглядом на композиторскую педагогику и стилевыми тенденциями, которые были характерны для отечественной музыкальной культуры периода 70-х годов. Этот период продлился до 1991 года и его окончание было ознаменовано уходом А. Б. Луппова с поста заведующего кафедры композиции, а также кардинальными переменами в политическом укладе страны. На протяжении этого времени на кафедре композиции начали работать ещё четыре педагога — Р. Ф. Калимуллин, А. С. Миргородский, А. М. Руденко и Ш. К. Шарифуллин — «педагогические внуки» Лемана, чья деятельность стала заметной страницей в истории казанской композиторской школы, о чем пойдет речь в заключительной главе диссертации. Стоит также заметить, что композиторская педагогика как минимум двух учеников Лемана — Луппова и Трубина вышла за пределы XX столетия, что представляется интересным явлением ввиду столкновения композиторов «старой закалки» с разнообразием новейших тенденций в композиторской практике нашего времени.

ГЛАВА V
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВНУКИ» А. С. ЛЕМАНА И ИХ ВКЛАД В РАЗВИТИЕ
КАЗАНСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ

В последующие после отъезда Лемана из Казани десятилетия педагогический состав кафедры композиции подвергался изменениям. В 1972 году прекратил работать в консерватории А. З. Монасыпов, в 1977 году — Ф. А. Ахметов. В 80-е годы казанская композиторская школа пополнилась новыми педагогами — выпускниками консерватории. Это Р. Ф. Калимуллин, А. С. Миргородский, А. М. Руденко и Ш. К. Шарифуллин. Каждый из них внёс определенный вклад в композиторское образование Казани. Необходимо заметить, что в своём композиторском творчестве они, как и другие их современники, стремились отразить характерную для этого времени множественность стилевых тенденций. В педагогике для них стало важным разработать новые эффективные методы обучения композиторов в условиях значительных социальных и культурных изменений 90-х годов и следующего тысячелетия.

Решающую роль в профессиональном становлении этих композиторов сыграли ученики Лемана — А. Б. Луппов, А. З. Монасыпов и Б. Н. Трубин. Именно с этим и связано название данной главы — рассматриваемые в ней личности, по сути, относятся к его «педагогическим внукам», то есть представителям казанской композиторской школы, усвоившим традиции и положения педагогики Лемана главным образом через его учеников.

5.1. Шамиль Шарифуллин и его поиски обновления композиторского образования в Казанской консерватории¹⁰⁰

«Серьезная задача для композитора, особенно только начинающего свой путь — поиск собственного языка на основе изучения фольклора и освоения мирового художественного опыта» [162, с. 43]. Эта мысль была высказана татарским композитором Шамилем Камильевичем Шарифуллиным (1949—2007) в редакционных беседах «Творчества вечно живая основа». Их справедливо можно считать «концентратом» его творческих и педагогических принципов. Примечательной чертой облика Шарифуллина стала его ориентация на фольклор, а именно на его всестороннее постижение и апробацию в различных сферах деятельности. Глубокое внимание Шарифуллина к вопросам изучения и претворения фольклора имело непосредственное влияние на его композиторское творчество и стиль, а также во многом сформировало его взгляды в области обучения композиторов. При этом творчество Шарифуллина и его педагогические идеи основаны на сочетании фольклорных истоков с интересом к современным техникам композиции XX века, которые на тот момент активно начали проникать в академическую музыкальную жизнь Казани в середине 70-х годов. Не декларируя примат технологического аспекта в сочинении музыки, Шарифуллин, в своей педагогической деятельности справедливо подчеркивал важность и необходимость освоения всего арсенала музыкально-выразительных средств эпохи для создания образцов современного национального искусства.

Обратимся к некоторым деталям творческого и профессионального становления Шарифуллина¹⁰¹. Его интерес к сочинению музыки пробудился

¹⁰⁰ В параграфе использованы материалы статей автора [158, 159].

¹⁰¹ Ш. К. Шарифуллин родился в посёлке Фараб Чарджоуской области (Туркмения). Первыми слуховыми впечатлениями будущего композитора были песни разных народов, проживавших в посёлке. Также формированию интереса к музыке способствовали

во время обучения в Казанском музыкальном училище по классу баяна В. М. Плетнева. За одно из первых ученических произведений — пьесу для баяна Шарифуллин был удостоен первого места в училищном композиторском конкурсе. В качестве памятного подарка он получил клавиры оперы Н. Жиганова «Алтынчач». Знакомство с оперой и другими произведениями Жиганова стало для Шарифуллина одним из решающих факторов, повлиявших на решение стать профессиональным композитором. По совету татарского композитора, педагога консерватории Ф. Ахметова, одного из учеников А. С. Лемана, он стал посещать его класс композиции. Сам Леман, видя большое стремление и талант Шарифуллина, во многом способствовал тому, что он продолжил свое обучение в консерватории в качестве композитора, а не исполнителя.

В 1969 году Шарифуллин поступил в Казанскую консерваторию в класс А. З. Монасыпова, затем после его отъезда в Москву перешел в класс А. Б. Луппова, у которого и завершил свое обучение в 1973 году. Уже во время пребывания в классе Монасыпова у молодого композитора пробудился интерес к творческому претворению татарского фольклора, и особенно к его наиболее глубоким и старинным слоям — мунаджатам, байтам, озын кәй и другие. Важным событием для формирования интересов Шарифуллина стало его участие в первых студенческих фольклорных экспедициях. В 1971 году по инициативе консерватории студенты и преподаватели теоретико-композиторского факультета были направлены в различные регионы Поволжья для собирания образцов народного мелоса. В число участников этих

родители мальчика, которые не были профессиональными музыкантами, но при этом часто устраивали домашние музыкальные вечера — мать пела, а отец по слуху играл на мандолине и скрипке. В 13 лет Шамиль начал заниматься на баяне. За два года он прошел полный курс обучения музыкальной школы и в 1964 году поступил в музыкальное училище в Ашхабаде. В 1966 году приехал в Казань и учился сначала в музыкальном училище, в 1969-1973 годах в Казанской консерватории в классе А. З. Монасыпова и А. Б. Луппова. После обучения в ассистентуре-стажировке Московской консерватории (1979-1981) возвратился в Казань, где занимался интенсивной творческой, педагогической и этномузыкологической деятельностью. Шарифуллин работал в консерватории до 2001 года, когда вследствие тяжелой болезни был вынужден прекратить преподавание.

экспедиций вошел и студент-композитор III курса Шамиль Шарифуллин, который отправился в Ульяновскую область, где им было записано множество образцов татарского фольклора. На заседании кафедры композиции в 1971 году им был предоставлен подробный отчет по результатам данной экспедиции¹⁰².

Впечатляющие результаты Шарифуллина в этой области ещё больше усилили его интерес к фольклору, а также позволили ему завоевать авторитет в консерваторской среде — в 1972 году (еще студентом!) Шарифуллин стал заведующим Кабинетом музыки народов Поволжья. В его задачи входила организация и руководство фольклорными экспедициями, систематизация и изучение образцов фольклора. В течение почти тридцати лет он ездил в разные районы республики, собирал и расшифровывал песенный фольклор казанских татар, татар-мишарей и кряшен — всего им была произведена запись более 600 различных образцов. Глубокое изучение татарского фольклора и возможностей его применения в современном композиторском творчестве привело к появлению этномузыкологических трудов Шарифуллина. Под его авторством были подготовлены фольклорный сборник «Сак-Сок», а также «Антология-путеводитель по татарской народной музыке» в четырех частях, в которой он систематизировал образцы фольклора сообразно основным стадиям человеческой жизни — детство, юность, зрелость и старость. Свою деятельность в данном направлении композитор не оставлял до последних лет жизни — заключительной работой Шарифуллина стало двухтомное собрание татарского фольклора под названием «Традиционное книжное пение татарского народа», которое к сожалению, все ещё ожидает своей публикации.

С самого начала своего творческого пути Шарифуллин стремился к расширению выразительных возможностей татарской пентатоники. Поиски новых композиторских средств в условиях татарской интонационности ярко

¹⁰² См. об этом первый параграф Главы IV настоящей диссертации.

проявились в его хоровом концерте «Мунаджаты» (1974), который, по словам Жиганова, «открыл новую страницу профессиональной татарской музыки» и стал первым образцом этого жанра, а также в Камерном концерте для флейты, гобоя, виолончели и клавесина (1975).

Важным в становлении Шарифуллина стал период учебы в ассистентуре-стажировке Московской консерватории, где он по рекомендации Жиганова с 1979 года продолжил свое профессиональное совершенствование. Особенно интенсивно в это время расширяются направления его творческих поисков — в Москве Шарифуллин активно знакомится с произведениями современных и радикально мыслящих отечественных и зарубежных композиторов. В своих произведениях этого времени Шарифуллин продолжает дальнейшую разработку идеи синтеза национальных элементов с современными средствами композиции — это Вторая симфония «Диалоги сфер» (1980), концерт для оркестра «Жыен» («Сходка») (1981) и Фортепианное трио (1982). В Симфонии Шарифуллин реализовал идею сонорного наслоения пентатонических слоев и их внутреннее полифоническое наполнение на основе их единого взаимодействия. В концерте «Жыен» композитор с помощью современных музыкальных средств осуществляет новое прочтение старинных народных татарских напевов и создает образ любимого татарской молодежью традиционного праздника.

Сам Шарифуллин по этому поводу замечал, что татарская культура «остается по преимуществу пентатонной. Поэтому, хочешь не хочешь, приходится искать свои национально окрашенные формы запечатления современных образов» [163, с. 43]. Также во время обучения Шарифуллин возобновил контакты с А. Леманом, в то время заведовавшего кафедрой композиции в консерватории, который поддерживал творческие устремления своего бывшего ученика. Для формирования взглядов Шарифуллина на композиторскую педагогику было важным то, что он смог на личном опыте сравнить процесс обучения композиторов в Москве и Казани.

После возвращения в Казань Шарифуллин продолжил свою профессиональную деятельность. Занимаясь композиторским творчеством и фольклорными изысканиями, он также стал преподавать музыкально-теоретические дисциплины в консерватории и композицию в Казанском музыкальном училище. В 1986 году ему было доверено вести класс композиции в консерватории. Среди его учеников были Р. Абязов, И. Байтиряк, Р. Гатауллин, А. Кавайкин и другие.

Как представитель татарской культуры, одну из первостепенных задач музыкального образования в республике Шарифуллин видел в воспитании национально ориентированных музыкантов. Он одним из первых указал на необходимость введения фольклорного компонента в образовательные программы детских музыкальных школ, а также формирования корпуса знаний о творческом наследии своего народа и интереса к его постижению. Для достижения поставленной цели в 1997 году им была разработана учебная программа для предмета «Татарская народная музыка» в детских музыкальных школах («Татар халык музыкасы: Балалар музыка мәктәпләре өчен»).

Новаторски мыслящий композитор–педагог, Шарифуллин также не мог обойти вниманием проблемы в области композиторской педагогики в высшем звене. В наиболее концентрированном виде его представления о модернизации системы композиторского образования изложены в документе от 5 апреля 1993 года¹⁰³ под названием *«Предложения по реорганизации системы обучения композиторов»*, рукописный вариант которого был

¹⁰³ Помимо *«Предложений...»* Шарифуллина, в 1993 году вышли еще две статьи аналогичной направленности — *«Воспитать творческую личность»* одного из ведущих и авторитетных педагогов в Казани А. Луппова [97] и *«Как я не стал “нашим”, или Беседы о проблемах композиторского образования»* [121] — музыковеда, в будущем видного исследователя западноевропейской музыки Р. Насонова, в то время студента IV курса Московской консерватории. Если статья Луппова представляла собой уже привычный формат «книжки жалоб и предложений», то статья Насонова носила полемический и дискуссионный характер — избранный автором формат статьи в виде диалогов с ведущими педагогами-композиторами консерватории позволил охватить широкий круг проблем и выявить большее число «больных мест» в системе композиторской подготовки.

обнаружен нами в 2021 году среди архивных материалов консерватории. В этом материале раскрываются взгляды Шарифуллина на общее состояние отечественного композиторского образования, а также намерения относительно преобразования системы подготовки композиторов в Казанской консерватории. Документ остался неопубликованным и сейчас трудно сказать, была ли предпринята попытка реализовать или хотя бы озвучить те идеи, которые в нем содержатся.

Весьма показательно что подобный документ появился именно в этот период, так как 90-е годы стали временем очередного всплеска интереса к актуальным проблемам музыкального образования, и, в частности вопросам профессиональной подготовки композиторов в России. Смена общественно-политического строя России, стремительный рост популярности массовой культуры в эпоху «постмодерна» как никогда ранее требовали кардинального пересмотра фигуры композитора и его функций в условиях нового времени.

Одной из несомненных предпосылок появления данного документа стало стремление к переосмыслению сложившихся стандартов в области профессионального обучения композиторов¹⁰⁴. На протяжении десятилетий сложившаяся советская система композиторского образования демонстрировала свою несомненную эффективность в деле развития отечественной композиторского искусства, в частности и её важных придатков — региональных национальных композиторских школ. Однако, как и любой сложный многоуровневый механизм, она не была лишена

¹⁰⁴ Как известно, советская система композиторской подготовки сложилась в 1920-е годы и сохранила актуальность и в наше время. Она предполагала обучение специальной композиции, начиная с первого года обучения в консерватории параллельно с прохождением музыкально-теоретических предметов, что, несомненно, имело как положительные, так и отрицательные стороны. Подобный унифицированный подход в композиторской подготовке вызывал различные обсуждения преимуществ и недостатков данной системы со стороны ведущих отечественных педагогов-композиторов и музыковедов. Например, известны статьи Г. Литинского [95], С. Скребкова [141], а позднее Ю. Холопова [173] и Е. Назайкинского [115] которые касались вопросов преподавания музыкально-теоретических дисциплин у композиторов. Другие педагоги такие как А. С. Леман или тот же Г.И. Литинский поднимали и другие проблемы в воспитании композиторов.

недостатков, вокруг которых шли дискуссии¹⁰⁵ среди ведущих педагогов-композиторов и музыковедов, которые касались самых разных вопросов — начиная от проблем в области музыкально-теоретической подготовки поступающих на композицию абитуриентов и преподавания музыкально-теоретических дисциплин на композиторском отделении, а также заканчивая вопросами формирования различных компетенций к концу обучения и многие другие.

На наш взгляд, этот ценный документ весьма четко раскрывает педагогические установки Шарифуллина в области преподавания композиции и его взгляды на состояние композиторского образования как в Казани, так и применительно к другим отечественным консерваториям. В определенной степени автор «*Предложений...*» в своих идеях исходил как из собственного педагогического опыта — в его классе композиции на тот момент учился татарский композитор Р. Гатауллин, а также два известных музыканта в Татарстане — Р. Абязов и И. Байтиряк прошли у него полный курс композиторской подготовки., так и из наблюдений, накопленных им в годы учебы в Московской консерватории.

Обратимся непосредственно к самому документу. Его структура состоит из нескольких частей — *Пояснительной записки*, которая является не просто формальным введением в его суть и объяснением направленности, а представляет собой весьма подробное изъяснение его личных взглядов на состояние и проблемы в существующей и актуальной для его времени системы композиторского образования в Казани, а также непосредственное изложение положений его реформы учебного курса для студентов-композиторов Казанской консерватории. В них Шарифуллин выдвигает идею введения

¹⁰⁵ Например, в 1964 году на страницах журнала «Советская музыка» состоялась дискуссия, в которой приняли участие ведущие музыканты Т. Хренников, С. Баласанян, А. Свешников, А. Хачатурян, Д. Кабалевский и другие, в которой также обсуждались проблемы советского композиторского образования — уровень подготовки абитуриентов, общественная работа студентов-композиторов и педагогов кафедр композиции и другое [123].

двухлетнего подготовительного курса, который бы предварял собой основную образовательную учебную программу и позволял решить некоторые проблемы, которые возникают на начальном этапе композиторского обучения. В следующем за пояснительной запиской разделе, озаглавленном как «Содержание курса» Шарифуллин подробно описывает детали и основные задачи подготовительного курса, дает методические указания и рекомендации, а также раскрывает его основную концепцию разделения на практическую (конкретные аспекты музыкальной композиции) и теоретическую (музыкально-теоретическая подготовка по сольфеджио, гармонии, полифонии, инструментовке, анализу и фольклорной практике) части.

Интересно, что в своем документе Шарифуллин даже расписывает и подсчитывает количество ежегодной педагогической нагрузки на одного ученика. По его расчетам наиболее оптимальным количеством студентов у одного педагога будет два-три ученика на основном курсе и три-четыре ученика на подготовительном. Это ярко демонстрирует то, что он рассматривает обучение композитора прежде всего, как индивидуальный процесс и в этом отношении он был более близок к Р. Н. Белялову и А. М. Руденко, нежели к А. Б. Луппову или Б. Н. Трубину, у которых групповые уроки составляли важную часть их композиторской педагогики.

Как уже было сказано выше, взгляды Шарифуллина на проблемы в обучении композиторов исходят из его личных творческих установок — а именно воплощения различных слоев фольклорного мелоса в сочетании с выразительными средствами и техническими возможностями современного музыкального языка. Поэтому в центре внимания композитора оказываются именно проблемы, связанные в первую очередь с этими двумя аспектами композиторского творчества безусловно важных как для самого Шарифуллина, так и казанской композиторской школы в целом.

Основную проблему Шарифуллин наблюдает в уменьшении числа абитуриентов, поступающих на композиторский факультет. Её разрешение он предлагает найти в привлечении к занятиям композицией студентов

исполнительский отделений путем введения факультативного курса по сочинению музыки. Наиболее талантливых и потенциальных студентов по его мысли необходимо «фильтровать» с помощью подготовительного двухгодичного курса, о котором было сказано выше и будет подробнее сказано далее.

«По окончании двухгодичного подготовительного курса, тем из них, которые выразили желание продолжить обучение по композиторской специальности, после строгого отбора, рекомендовать продолжить обучение на первом курсе, остальным, не проявившим ярко выраженного композиторского дарования, но прошедшим этот двухгодичный курс, выдать соответствующий документ о его прохождении. Основными критериями отбора на первый курс основного обучения должны быть: *соответствующие слуховые способности, природное архитектурное чутье и чувство музыкальной логики, изобретательность, исходящая из внутренней потребности творчества, хорошее владение фортепиано*» — так заключает свою реформу Шарифуллин.

Какие же еще проблемы в композиторском образовании Шарифуллин стремится разрешить с помощью предложенной им реформы? Этот вопрос он подробно раскрывает в пояснительной записке. Стоит сразу же заметить, что многие его оценки состояния композиторского отечественного образования не лишены субъективности и излишней категоричности и подаются с точки зрения установок его творческой личности, однако, при всем этом, он, как опытный композитор-педагог верно отмечает «проблемные места» в воспитании сочинителей музыки.

Один из главных недостатков на его взгляд заключается в «оторванности и несоответствии получаемой студентами-композиторами в стенах консерватории профессиональной подготовки с условиями и практикой современной жизни». По его мнению, большая часть сочинений, созданных студентами в классе композиции не обладают качествами подлинно художественных произведений, и в результате того не способны привлечь

внимание слушательской аудитории. Объяснение этому явлению он находит в отсутствии в этих сочинениях «реального отражения жизни» и проявлениях только *внешних признаков современного музыкального языка, заключенных в стандартные формы* — основополагающая проблема с которой сталкиваются многие неопытные композиторы, особенно в начале своего обучения. Причины этого Шарифуллин видит в отсутствии в сочинениях молодых композиторов живой интонации, катастрофической интонационной бедности, их невладении основным словарным запасом национального музыкального языка и отсутствии настоящего умения его разработки на гармоническом, полифоническом и фактурном уровнях.

Все эти проблемы для Шарифуллина, как для фольклорно ориентированного композитора связаны с *поверхностным и недостаточно глубоким изучением и использованием возможностей народного творчества*. Он пишет о том, что «фольклор, как основа интонационной базы языка национального композитора, должен занимать в системе обучения более значительное место. И может быть не столько теоретически, сколько практически — в классе композиции. Вопросы развития интонации, специфики национального тембрового мышления, национальной музыкальной формы должны быть положены в основу практической работы». Стоит заметить, что именно вопросу выработки интонационного мышления и национального тематизма он уделял в работе со студентами-композиторами наибольшее внимание¹⁰⁶. Шарифуллин утверждал, что композитор, который в той или иной форме не обращаясь к фольклору, подобен «человеку, который отправился в пустыню без воды. В воде — жизненная сила. Для художника эта жизненная сила — в народной традиции» [162, с. 43].

Оставаясь верным своим убеждениям, композитор не ограничивал себя узкими этнографическими рамками и постоянно призывал композиторов

¹⁰⁶ Из личной беседы автора статьи с И. Байтиряком.

обращаться к разным инациональным пластам и расширять свой творческий кругозор¹⁰⁷. Он утверждал, что «современный композитор в условиях бурного развития массовой информации и большей ее доступности, не может и не должен замыкать себя в рамки “национальной культурной резервации”. Это неизбежно сделает его искусство бедным и национально ограниченным» [162, с. 43]. Этот же вопрос он поднимает в своем документе. Шарифуллин замечает, что многие студенты-композиторы имеют весьма ограниченный кругозор касаясь знаний других музыкальных культур, особенно внеевропейских.

Для решения этой проблемы он предложил ввести в учебный курс предмет «Неевропейские музыкальные культуры», который мог бы дать неопытному автору «дополнительный стимул для развития творческой мысли и подтолкнуть его к поиску новых неожиданных решений, а также более трезво оценить самоценность той культуры, в которой он работает, и существенно освежить свой взгляд на собственное творчество». Нужно отметить что данная идея на то время была принципиально новой для Казанской консерватории и воплощение этого замысла произошло несколько позже и данный курс стал частью предмета «История зарубежной музыки», поэтому нельзя не отметить прозорливость Шарифуллина в отношении данной проблемы.

Второй основополагающий недостаток в системе подготовки композиторов Шарифуллин видит в слабой осведомленности отечественных композиторов-педагогов в области достижений западноевропейской музыки, касаясь современных средств выразительности, новых музыкальных форм, принципов инструментовки и других аспектов современной композиции. «На сегодняшний день мы видим заметное техническое отставание в этой сфере. В лучшем случае студент практически осваивает элементы модальной,

¹⁰⁷ Примечательным фактом творчества композитора в этой связи стало обращение к фольклору индейских народов Америки кечуа и майя в оратории-балете «Песнь о цветке» (1987).

додекафонной или алеаторной техники. При существующей системе обучения, студент-композитор едва успевает освоить к пятому курсу симфоническое сонатное аллегро, кантатно-ораториальные или иногда оперные формы, классические формы западноевропейской камерной музыки. Вне поля его зрения, а самое главное, умения остаются многие другие достижения мировой музыкальной культуры XX века. Новые принципы организации материала, современная музыкальная форма, современная инструментовка, новые возможности традиционных инструментов оркестра, новая трактовка инструментальных ансамблей, новая трактовка вокальной и хоровой музыки, электронные средства выразительности, современная технология рок-, поп-, фолк- и джазовой музыки пока для студента-композитора практически малодоступны¹⁰⁸».

Еще одну проблему Шарифуллин видит в оторванности и малопригодности важных для современного композитора музыкально-теоретических предметов от реальной практики, поскольку учебная программа данных дисциплин основана на компонентах музыкального языка западноевропейской музыки XVII—XIX веков, русской музыки и отчасти современной. Вслед за Литинским и Леманом — двумя наиболее авторитетными представителями национальной композиторской педагогики, Шарифуллин призывает уделять наибольшее внимание гармонической и полифонической разработке национального интонационного мелоса, как традиционного, так и современного, как основы основ и фундамента национальной музыки¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Несмотря на справедливость высказанных Шарифуллиным слов, нужно заметить, что многие педагоги-композиторы, в том числе и в Казани, были прекрасно осведомлены об этой основополагающей проблеме и многие из них старались решить её разными способами — например, приобретали в зарубежных командировках и поездках различные записи и партитуры сочинений современных композиторов с различных фестивалей, а затем практически «подпольно» слушали и анализировали их вместе со своими студентами. Так поступал и сам Шарифуллин — вместе со своими учениками он устраивал у себя дома групповые прослушивания и анализ произведений современных авторов.

¹⁰⁹ Так, например, в своей статье от 1993 года «Константные и мобильные свойства пентатоники» [178], Шарифуллин вслед за Леманом и Лупповым показал новые пути расширения пентатонического лада и его использования в музыке. В заключении статьи он

Принципиально важной позицией Шарифуллина можно считать установку на индивидуализацию процесса обучения композитора, что проявляется в предложении по корректировке существующей учебной программы в соответствии с творческими устремлениями и индивидуальными данными конкретного студента-композитора¹¹⁰. Об этом Шарифуллин пишет следующее: «Если он [студент — И. Т.] более склонен к сочинению камерной музыки или вокальной музыки, не надо ему мешать и стремиться сделать из него композитора опер и симфоний. Вопрос должен состоять лишь в том, в какой степени видна его умелость и насколько он ориентируется в тех формах, какие он себе избрал¹¹¹. *Сочинения ученика должны быть свободным творчеством в практической жизни, лишь время от времени корректируемым советами учителя*».

Первым существенным нововведением в учебную программу по композиции по предложению Шарифуллина стало возложение на педагога по специальности наряду с преподаванием композиции также и других важных для профессионального становления композитора дисциплин — гармонии, полифонии, музыкальной формы и инструментовки. Стоит заметить, что предложенная им идея унифицированного преподавания композиции и музыкально-теоретических дисциплин под ответственностью

призвал композиторов «как можно глубже разобраться в самом механизме функционирования этой звуковой системы, тогда появится новый взгляд на многие явления жизни».

¹¹⁰ Известно, что учебный план по композиции представляет собой последовательное овладение различными музыкальными формами и жанрами по принципу от более простых к сложным на протяжении всех пяти лет обучения, в результате которой на государственном экзамене студент-композитор обязан представить крупное сочинение (оперу, симфонию, инструментальный концерт и т.д.)

¹¹¹ Аналогичная мысль прослеживается в «Проекте преобразования программы теории музыки и практического сочинения в консерваториях» от 1901 года под авторством Римского-Корсакова: «...если ученик стремится к камерной музыке — квартету, трио и т. п., не надо ему мешать и делать из него композитора опер и симфоний; если он стремится к фортепиано, к романсу, к песне, к балету, симфонии или кантате, пусть он сочиняет, развиваясь в этом направлении... пусть один ученик кончает симфонией, другой — балетной сценой, третий квартетом, четвертый — альбомом романсов. Вопрос лишь в том, чтобы в ученике была видна умелость в обращении теми формами, какие он себе избрал» [15. с. 197].

одного педагога не была кардинально новой — еще в конце XIX века в 1885 году, по инициативе Н. А. Римского-Корсакова, подобная реформа композиторского обучения была проведена в Петербургской консерватории, которая также подразумевала, что педагог по свободному сочинению вместе с этим будет вести блок важных для композитора музыкально-теоретических дисциплин — гармонии, оркестровки, полифонии и музыкальных форм (кроме сольфеджио и теории музыки) и такая система обучения сохранялась до 20-х годов XX века.

«Эта новация и сегодня представляется логичной и педагогически оправданной, особенно на раннем этапе обучения свободному сочинению. Профессор в процессе преподавания контрапункта, фуги, гармонии, оркестровки, музыкальных форм, зная способности и возможности своего воспитанника, направленно оберегает его от ошибок» — замечает по поводу реформы Римского-Корсакова Л. Бобылёв. [15, с. 111]. Несмотря на это, предложение Шарифуллина о возвращении к новаторской методике преподавания композиции Римского-Корсакова было вполне реализуемым и продолжает оставаться таковым и в условиях современного учебного процесса в консерваториях.

Второй важный пункт реформы системы композиторского обучения Шарифуллина заключается как уже было сказано ранее во введении двухгодичного подготовительного курса по композиции, который бы по его мысли предварял основную учебную программу. Первостепенными задачами этого курса он видел в «приобретении практических знаний и теоретических навыков, соответствующим требованиям средних музыкальных учебных заведений, систематизация всех сторон подготовки для успешного поступления и продолжения обучения в основном курсе в консерватории. Это заключается в прохождении подготовительных курсов гармонии, сольфеджио

(с акцентом на развитие внутреннего слуха) и фольклора¹¹²». При этом всем необходимо заметить, что Шарифуллин в своем документе не раскрывает для кого именно предназначен его подготовительный курс — для студентов среднего звена, поступающих в консерваторию или для людей с яркими композиторскими способностями, но имеющих разный уровень музыкальной подготовки.

Практические задачи первого года подготовительного курса заключались в приобретении основополагающих для любого композитора навыков музыкальной композиции — «развитии мелодико-тематического мышления, сочинении мелодических построений, обладающих композиционной логикой, последовательностью, динамикой структурного развертывания, мелодико-интонационной яркостью, музыкально-образной характерностью и национальной почвенностью интонационного материала».

Особое внимание по мысли Шарифуллина также должно уделяться работе над тематизмом и навыками темообразования, а также выработыванию умения тщательного отбора материала, «который ценен и перспективен для дальнейшего композиционного развертывания» — традиционная для отечественной композиторской педагогики задача. К другим аспектам также относятся развитие ладово-гармонического мышления, фактурное и структурное оформление мелодико-интонационных, гармонических построений, а также умению видеть различия между вокально-интонационной и инструментальной природой мелоса. Вместе с решением практических задач идет и теоретическая подготовка по сольфеджио, гармонии, полифонии, практическому освоению фольклора и игре на фортепиано. В качестве проверки усвоенных знаний в конце первого года обучения на экзамене «могут быть представлены прелюдии для фортепиано или небольшие

¹¹² Здесь и далее будет цитироваться положения из реформы Шарифуллина. Оригинал документа хранится в архиве Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова.

инструментальные миниатюры, две или три обработки песен народных (либо с голосом, либо инструментальные), несколько собственных песен».

Второй год подготовительного курса по идее Шарифуллина заключается в углублении и закреплении навыков, полученных на первом году обучения, а также овладении более сложными аспектами музыкальной композиции — сопоставление тем на основе различных видов контраста, написание связующих построений, приобретение и овладение навыками вариационного развития тематического материала и полифоническими приемами. К другим задачам также относится понимание тематического контраста в пределах одного сочинения, а также тематического и жанрового контраста в произведениях сюитного типа, овладение принципами использования народнопесенного материала как тематической основы произведения, приобретение основ хорового письма, обработки народных песен, для голоса с различным для каждого куплета гармоническим и фактурным сопровождением. Решению практических задач, как и в случае с первым годом подготовительного курса сопутствует более углубленная музыкально-теоретическая подготовка, а также игра на фортепиано и на скрипке (!). Также обязательным условием является участие ученика в фольклорной экспедиции и последующая практическая и теоретическая работа с собранными в ходе данной экспедиции образцами народного мелоса.

В качестве экзаменационной проверки в конце второго года обучения Шарифуллин предлагает представить следующие произведения — тема с вариациями, инструментальная сюита для фортепиано соло или для другого инструмента, двух- или трехголосный хор без сопровождения, обработки народных песен для голоса и фортепиано, небольшие джазовые или эстрадные пьесы, песни или небольшой цикл песен». Он также замечает, что «в зависимости от индивидуальных особенностей дарования и уровня творческого развития задания могут меняться и варьироваться». Стоит заметить, что как композитор, не имевший за плечами специальной фортепианной подготовки, Шарифуллин уделяет владению фортепиано

большое внимание, что на наш взгляд очень показательно для отечественной композиторской педагогики.

Примечательной чертой концепции, предложенной Шарифуллиным, на наш взгляд, является естественное сочетание уже сложившихся традиций в области композиторского образования, рассматриваемые как возвращение к заветам великих педагогов прошлого (прежде всего — Н. А. Римского-Корсакова), и принципиально новых идей, основанных на стремлении переосмыслить существующую учебную программу и методы преподавания в соответствии с веяниями и требованиями современности.

Таким образом, данный документ ярко раскрывает педагогические принципы Шарифуллина в области преподавания композиции. Несмотря на то, что предложенная им реформа композиторского обучения в Казанской консерватории не нашла в свое время реализации в полной мере, вполне возможно, что в будущем некоторые из выдвинутых им идей окажутся весьма плодотворными и найдут свое место в современном учебном процессе.

5.2. А. М. Руденко и его педагогическая деятельность в разных звеньях музыкального образования

Вклад Александра Михайловича Руденко (1947–2013) в историю казанской композиторской школы прежде всего определяется его результативной и многолетней работой по преподаванию композиции как не только в Казанской консерватории, но и в начальном звене музыкального образования. По аналогии с Л. Блиновым, организатором первого детского класса сочинения в ДМШ №5, Руденко преподавал этот предмет в Детской музыкальной школе №1 и в Средней специальной музыкальной школе при Казанской консерватории. Его богатый практический опыт стал основой для формирования индивидуальной методики и программы обучения, основные

положения которой были сформированы им в его методических трудах. Они и сегодня не потеряли своей актуальности и могут быть использованы в педагогической практике преподавания сочинения музыки.

Детские и юношеские годы Руденко прошли в Орджоникидзе (ныне Владикавказ). Во время обучения в местном училище искусств по классу баяна у него впервые проявился интерес к сочинению музыки, что определило его стремление стать профессиональным композитором. В 1967 году он поступил в Казанскую консерваторию в класс композиции А. Лемана, а в 1969 году после его отъезда перешел в класс А. Луппова, под руководством которого закончил обучение в 1972 году. От своих педагогов Руденко воспринял стремление к интенсивным творческим поискам и выработке самобытности композиторского почерка. В консерватории он учился в одно время с Р. Беяловым, А. Миргородским, Г. Скупинским, Ш. Шарифуллиным и другими известными в будущем представителями казанской композиторской школы. На дипломном экзамене им были представлены балет «Невский проспект» по одноименной повести Н. В. Гоголя и Концерт для скрипки с оркестром.

После окончания консерватории Руденко был направлен по распределению в Ижевск, где стал одним из первых членов только что созданного Союза композиторов Удмуртии и принял непосредственное участие в его становлении и шире, в музыкальной жизни республики. Параллельно он также преподавал музыкально-теоретические дисциплины в одной из музыкальных школ и в музыкальном училище. В это время им были написаны сочинения, основанные на удмуртском фольклоре — Маленький квартет на удмуртские темы (1972) и цикл «Удмуртские акварели» (1974).

В 1975 году он вернулся в Казань и продолжил обучение в ассистентуре-стажировке консерватории под руководством Луппова. Как следует из его личного дела, хранящегося в архиве консерватории, Александру Михайловичу параллельно с обучением в ассистентуре было поручено вести индивидуальные занятия по инструментовке у студентов-музыковедов

второго и третьего года обучения, что было связано с нехваткой педагогических кадров на кафедре композиции в этот период. С 1976 года он в течение некоторого времени он также вел и другие теоретические предметы — сольфеджио, музыкальную грамоту и инструментовку для народного оркестра.

В этом же году начинается новый, по существу основополагающий, период педагогической деятельности Руденко, который связан с преподаванием композиции в Средней специальной музыкальной школе при Казанской консерватории. Нужно отметить, что ССМШ, как одно из важнейших структурных подразделений консерватории, объединяла в себе как начальное, так и среднее звенья музыкального образования, что было важным фактором формирования индивидуальной методики обучения композиции Руденко, направленной на системное развитие композиторских навыков на всех этапах обучения. Уже тогда он показал себя как перспективный педагог, способный успешно готовить молодых композиторов от начального этапа до консерваторского уровня. Об этом можно судить по докладной записке, хранящейся в личном деле педагога, в которой заведующий кафедрой композиции А. Луппов просит ректорат принять на вакантное место преподавателя кафедры композиции А. М. Руденко.

С 1990 года и до конца жизни в 2013 году он вел специальный класс композиции в консерватории. Им были выпущены композиторы В. Виноградов, С. Зорюкова, А. Софийская, Э. Гарифзянова, С. Иванова, О. Сеньков. Несколько лет в его классе обучались известные аранжировщики и саундпродюсеры Казани М. Мухин и Ю. Федоров — в дальнейшем выпускники Б. Трубина по композиторской специальности. Свое обучение в классе Руденко начинала Л. Абдуллина, которая после его ухода из жизни стала первой ученицей начинающего свой путь преподавания Э. Ж. Низамова. Вместе с этим Руденко преподавал инструментовку у музыковедов и композиторов, а также авторские курсы общепрофессиональных дисциплин у композиторов — методику и практику преподавания композиции, историю

оркестровых стилей и разработанный им авторский курс прикладной музыки [200]. Наряду с классом композиции в консерватории он вел занятия по композиции с учениками Детской музыкальной школы №1 и ССМШ. Основываясь на данных справочных изданий, можно сказать, что через его класс композиции школьного уровня прошло свыше двадцати человек, многие из которых продолжили свое профессиональное образование в консерватории.

При анализе творческого облика и педагогической деятельности Руденко возникают некоторые параллели с творческим обликом Р. Белялова. Как и у его старшего «коллеги по цеху», основной областью творчества Руденко была инструментальная музыка — симфонические, камерно-инструментальные, фортепианные сочинения. Многие особенности стиля композитора проявились именно в фортепианном творчестве — Токката «ре», «Неистовое аллегро», цикл «Удмуртские акварели». Сочетание стилистических черт академической и популярной музыки наблюдается в его фортепианных циклах Сюита в стиле «ретро» (1984) «Джазовый вернисаж» (2005). В цикле «Мультипликации» (1976), Концерте для двух фортепиано и ударных (1985) интересное претворение находит техника коллажа. Симфоническое творчество Руденко представлено пятью симфониями¹¹³ и другими произведениями.

Обращение к его педагогической деятельности выявляет следующие характерные особенности его композиторской педагогики. Руденко отличался высоким профессионализмом и чуткостью в работе, что позволяло ему с легкостью работать с учениками любого возраста и добиваться от них определенных результатов. Эффективность в процессе формирования юных композиторов складывалась из его понимания возрастной психологии учеников и индивидуального подхода к каждому из них. Выявление и развитие индивидуальных черт в творческом облике начинающего автора

¹¹³ Премьера Пятой симфонии А. Руденко состоялась в 2017 году в рамках концерта памяти композитора.

было одной из основных задач педагогики Руденко, что во многом проистекало из традиций А. Лемана.

В процессе учебы Руденко давал своим ученикам возможность проявления самостоятельности и композиторской фантазии. Для него не было характерным вмешиваться в естественный процесс становления будущего композитора. Однако при этом он внимательно наблюдал и в каждом конкретном случае корректировал пробелы и недостатки, которые возникали у учеников во время обучения.

Опытный композитор в области симфонической музыки, Руденко отличался великолепным знанием инструментовки, технических и выразительных возможностей каждого инструмента, а также пониманием тембровой драматургии. Это позволяло ему наиболее эффективно работать с учениками и направлять их в прочесе работы над симфоническими и камерно-инструментальными сочинениями.

Для уроков Руденко с композиторами также было характерно сочетание индивидуальных занятий с коллективной формой. Это проявлялось в посещении старшими студентами его уроков в школе, где они могли наблюдать и перенимать его опыт преподавания композиции в работе с младшими учениками. Тем самым это отражало стремление педагога к формированию студента не только как будущего композитора, но и как педагога композиции. Возникала и обратная ситуация, при которой школьные ученики посещали занятия студентов-композиторов Руденко в консерватории и могли слышать их работы. Это позволяло педагогу вдохновлять учеников на написание музыки¹¹⁴.

На уроках со школьниками и студентами он работал только над их сочинениями. Однако он также призывал к формированию слухового опыта будущего композитора, что проявлялось в его заданиях по прослушиванию разной музыки вместе с самостоятельным анализом и просмотром партитур

¹¹⁴ Основой для данных положений стали материалы личной беседы автора работы с ученицей А. М. Руденко А. Б. Софийской.

прослушиваемых произведений. Это формировало в студентах умение работать над различными сторонами их будущих сочинений. Любимыми композиторами А. Руденко были Д. Шостакович, С. Прокофьев, А. Скрябин, Б. Барток и другие. Это определяло и его отношение к творчеству радикальных авангардистов. Как и его старший коллега Б. Н. Трубин, Руденко довольно спокойно относился к современным на тот момент техникам композиции (исключая полистилистику, которая нашла применение в сочинениях композитора) и не форсировал интерес своих студентов к их использованию.

Большое внимание он уделял работе над фольклорным материалом и написанию сочинений в национальном духе, чему опять-таки способствовала полиэтническая среда Казанской консерватории. Он поддерживал стремление учеников обращаться к использованию элементов национального стиля, близкого их натуре в сочинениях.

Характерной чертой его музыкальной натуры была любовь к фортепианной игре. Он был хорошим пианистом, часто любил импровизировать в джазовом стиле. Свою любовь к популярной музыке и джазу он старался передать и своим ученикам. Не случайно, поэтому Руденко фортепианной подготовке учеников уделял особое внимание.

Александр Михайлович как человек и педагог испытывал особую потребность в публичном представлении результатов своей композиторской педагогики. Он любил демонстрировать эффективность своих результатов в подготовке молодых композиторов. Одной из излюбленных форм демонстрации этого были регулярно устраиваемые им концерты класса композиции. В личном деле композитора представлены отзывы ведущих отечественных музыкантов: С. Слонимского, Р. Яхина, А. Лемана и А. Луппова, которые были свидетелями работы Руденко с одарёнными детьми и отмечали его высокий профессионализм в деле воспитания молодых композиторов.

Наконец, важно обратить внимание на то, что Руденко стал одним из первых композиторов-педагогов Казани поколения рубежа веков, сумевшим

обобщить свой практический опыт в научно-методическом ключе. Им были разработаны авторские учебные программы по дисциплинам «Инструментовка» для теоретико-композиторских факультетов музыкальных вузов [197] и «Методика и практика преподавания “сочинения” в музыкальных школах и музыкальных училищах» [196]. Также совместно с А. Б. Лупповым им была написана учебная программа по композиции (2008) [192]. Необходимо подчеркнуть, что если в более ранних «типовых» программах доминировало изучение классических норм сочинения музыки, то в этой программе авторы делают акцент на изучении различных явлений музыки XX века. Заметим, что положения этой программы до сих пор являются основополагающими в педагогическом процессе в консерватории. На некоторых положениях, положенных в основу учебно-методических разработок Руденко, необходимо остановиться подробнее.

Самой значительной работой, в которой обобщен богатый опыт Руденко в области композиторской педагогики, стало учебно-методическое пособие «Довузовская подготовка молодого композитора», опубликованное в издательстве Казанской консерватории в 2009 году [134]. Его можно считать первым в Татарстане опытом научно-методического осмысления проблем композиторской педагогики на разных этапах обучения и становления будущего композитора.

В пособии наиболее детально разработан раздел, который касается начального этапа формирования будущего композитора (1-4 классы музыкальной школы). Сам Руденко замечает, что уже на данном этапе закладываются все основные компетенции будущего композитора — работа над сочинением интересного и яркого тематизма, его экспонирование и дальнейшее развитие, работа над отдельными частностями (поиск фактуры, гармонического фона и т.д.). Отдельное внимание он уделяет развитию ощущения формы и рассматривает трехчастную форму как наиболее простую и понятную для понимания ученика.

Также определенное внимание уделяется развитию полифонического мышления ученика. Однако здесь Руденко ограничивается лишь перечислением определенных приемов полифонического письма, способствующих приобретению данных навыков.

В разделах, посвященных следующим этапам формирования композитора, идет последовательное углубление и усложнение методического материала, о чем пишет и сам автор. Вместе с этим он ставит здесь и новые задачи — знакомство и формирование слышания ансамблевых сочетаний, обращение к сочинению вокальной музыки и обработкам фольклорного материала. Усложнение поставленных задач касается и освоения более сложных музыкальных форм: рондо, сонаты и других.

Важно подчеркнуть, что все методические рекомендации Руденко носят практический характер и должны использоваться педагогом в совместной работе с учеником за инструментом. В каждом разделе он обобщает возникающие в процессе обучения проблемы, а также приводит примерный план сочинений, который должен быть усвоен учеником. При этом он указывает на индивидуальные особенности формирования каждого ученика и говорит об обязательном внесении корректив в этот план в зависимости от каждого конкретного случая.

Также он рассматривает принципы подготовки будущего композитора в условиях подготовительного отделения вуза. Этому посвящен особый раздел пособия «Специальность “Композиция” на подготовительном отделении консерватории». Автор исходит из того что «специфика поступающего на подготовительное отделение консерватории заключается в том, что абитуриент на вступительных экзаменах, демонстрируя определенный творческий потенциал, как правило, недостаточно образован и технологически оснащен. *За один год обучения на подготовительном отделении студенту, ранее не освоившего программу первых этапов композиторского образования, необходимо пройти программу ДМШ и музыкального училища.* Положительный результат возможен только при

огромном стремлении студента, при наличии у него комплекса волевых качеств, при точном определении педагогом пробелов в знаниях и навыках и системном плане их ликвидации» [134, с. 26–27]. В приложение к своему методическому пособию Руденко также включает практические упражнения, которые способствуют формированию предслышания и композиторского слуха.

Таким образом, педагогическая деятельность А. М. Руденко стала платформой для формирования своей собственной методики работы с композиторами на разных этапах музыкального образования. Выработанные им за десятилетия принципы преподавания композиции складываются в стройную и цельную систему, положения которой актуальны для композиторской педагогики и сегодня. Многие изложенные им идеи перекликаются с мыслями, изложенными в «Предложениях по реорганизации системы обучения композиторов» Ш. Шарифуллина, что позволяет говорить о том, что педагоги казанской композиторской школы были заинтересованы в создании стройной и эффективной системы обучения композиторов в Казани.

5.3. «Наставничество» А. С. Миргородского в Казанской консерватории

Среди педагогов казанской композиторской школы поколения 1980-х годов интересную и, во многом специфическую роль сыграл талантливый и неординарный композитор и пианист Александр Сергеевич Миргородский (1944–1994)¹¹⁵. Несмотря на то, что у него практически не было учеников по

¹¹⁵ Александр Миргородский родился в городе Скопине Рязанской области. Его профессиональное музыкальное становление началось с обучения на фортепианном отделении в Тульском музыкальном училище. Как лучший выпускник отделения, он получил направление на поступление в Московскую консерваторию. Однако вместо Москвы молодой музыкант поехал в Тувинскую республику, где работал преподавателем в музыкальной школе и выступал в качестве солиста-исполнителя. В 19 лет он поступил на заочное отделение Новосибирской консерватории. Также Миргородский работал

композиции в консерватории, его незаурядность и неиссякаемая творческая энергия имели исключительно мощное влияние на творческую атмосферу и формирование композиторской индивидуальности целого поколения студентов теоретико-композиторского факультета. Поэтому представляется необходимым обратиться к его месту в композиторской среде Казанской консерватории и участию в воспитании композиторов. Р. К. Абдуллин писал: «Александр Миргородский был щедрым в общении человеком. Он делился с близкими ему людьми своей музыкой, дарил им свое участие, понимание. Но, очевидно, что эти траты — траты сердца, не проходят просто так. Он удивительно рано ушел, но, я думаю, тот след, который он оставил в музыке, — это дар будущим поколениям. У него и сегодня есть чему поучиться, есть что услышать и узнать» [1, с. 95].

В своем творчестве Миргородский прошел через многие характерные для того времени композиторские эксперименты и за короткий временной отрезок творческой жизни, путем интенсивной стилевой эволюции, освоил многочисленные стилевые направления и идеи. Индивидуальный стиль Миргородского сначала формировался под воздействием музыки романтизма, затем, как и у многих его современников, последовал период обращения к современным техникам композиции. При этом Миргородский также проявлял большой интерес к использованию основных приемов полистилистики — цитирования и коллажа, а также претворению характерных для различных эпох жанровых моделей в своих произведениях. На фоне современников его сочинения заметно выделялись необычайной интеллектуальностью и

концертмейстером в классах хорового и симфонического дирижирования в родном Тульском музыкальном училище.

В 1969 году он приехал в Казань и поступил в консерваторию сразу по двум специальностям — фортепиано (класс Н. А. Фоминой) и композиции (класс А. С. Лемана). После отъезда Лемана он перешел в класс А. З. Монасыпова, а после того как и тот покинул консерваторию, закончил свое обучение в классе Б. Н. Трубина. Сразу после окончания консерватории в 1973 году был оставлен в ней качестве преподавателя музыкально-теоретических дисциплин. В 1980-е годы переехал в молодой город Нижнекамск, где занимался композиторским творчеством и просветительской деятельностью, а также преподавал в музыкальном училище. С конца 80-х годов вернулся в Казань и последние годы жизни преподавал в консерватории на вновь сформированной кафедре композиции.

рационализмом, что было доминирующей чертой его композиторского мышления.

Свободное сочетание авангардных и классических элементов определило своеобразие творчества Миргородского. Его композиторское наследие преимущественно составляют симфонические, камерно-инструментальные и вокальные сочинения — пять симфоний, концерты для фортепиано с оркестром, фортепианные произведения, сонаты для различных инструментов соло и с фортепиано, романсы, песни, а также музыка к театральным постановкам.

Миргородский поступил в Казанскую консерваторию уже опытным и зрелым музыкантом со сложившимися творческими взглядами. Во время обучения он осознал, что больше всего хочет быть композитором, а не исполнителем, поэтому вскоре сосредоточился на композиции. Б. Н. Трубин вспоминал, насколько ярко уже в это время раскрылся талант Миргородского: «Саша обладал удивительным даром превращения своих ощущений окружающего мира в звуковые, музыкальные аналоги. Он учился у природы, у людей, окружающих его, он учился у поэтов, художников» [1, с. 124].

Несмотря на то, что он не доучился в консерватории в качестве пианиста, фортепианное исполнительство всегда оставалось в сфере его интересов до конца жизни. Богатый пианистический опыт Миргородского, накопленный им ранее, стал отличным подспорьем как в студенческие годы, когда он выступал в качестве солиста и иллюстратора многих сочинений студентов-композиторов во время концертов и экзаменов, так и во время его педагогической деятельности в качестве преподавателя музыкально-теоретических дисциплин.

Сразу после окончания обучения в Казанской консерватории Миргородский приступил к педагогической деятельности. Хотя его работа ограничивалась преподаванием музыкально-теоретических дисциплин, он очень быстро заработал авторитет среди педагогов и студенческого

сообщества, что позволяло ему оказывать воздействие на студентов¹¹⁶. По инициативе Миргородского студенты-композиторы познакомились с творчеством композиторов, которые на тот момент считались радикальными, авангардными и практически не исполнялись в СССР — это Шёнберг, Веберн, Берг, Штокхаузен, Кейдж, Пендерещкий, Лютославский и др. Его деятельность в этом направлении не вписывалась в рамки учебного процесса и заключалась, например, в частом проведении в студенческом общежитии неофициальных творческих собраний, выполняющих функцию «студенческого Союза композиторов». На них присутствующие показывали написанные ими сочинения, обсуждали и анализировали свою и чужую музыку.

А. Л. Маклыгин вспоминал что, «Миргородского редко можно было увидеть одного. Вокруг него всегда вращался кто-то из студентов — композиторов или музыковедов. Непременно звучали советы, оценки, впечатления, не лишённые доли непререкаемости. И если в учебном здании на Большой Красной эта “группировщина” не попадалась особо на глаза хранителям тонального целомудрия, в общежитии на Сибирском тракте комнатка Миргородского была постоянно действующим своего рода “дармштадтским клубом” в его казанской версии. “Радикальные” партитуры, особенно польских авангардистов, гуляли из рук в руки. И мы, студенты, знали, что источник их движения — комната Миргородского» [1, с. 139].

Яркая, но короткая жизнь Миргородского была полна трудностей. В 80-е годы ему, в связи с предложением о расширении деятельности Союза композиторов в других регионах республики, пришлось уехать из Казани в Нижнекамск, а затем в Набережные Челны. Однако даже там композитор не прерывал своей интенсивной творческой работы — продолжал сочинять музыку, работал в Нижнекамском музыкальном училище и вёл активную

¹¹⁶ Похожую роль в течение длительного времени пришлось исполнять Э.В. Денисову в Московской консерватории, который также долгое время не имел официальных учеников по классу композиции, однако многие студенты-композиторы приходили к нему за консультациями и профессиональными советами, а также вдохновлялись его творчеством.

музыкально-просветительскую деятельность. В музыкальном училище он работал в качестве настройщика и концертмейстера, а также преподавал музыкально-теоретические предметы и композицию¹¹⁷. Также он тесно сотрудничал с местным литературным объединением «Данко» — на стихи поэтов, входивших в это объединение, Миргородским были написаны песни, которые полюбились многим нижекамцам. Из крупных сочинений композитором в Нижнекамске были написаны Пятая симфония на стихи С. Есенина, М. Цветаевой и Л. Губайдуллиной (1984), кантата «Нижнекамск — городов весна» (1985) и другие. Появление столь неординарного и талантливого композитора в Нижнекамске, несомненно, способствовало подъёму культурной жизни молодого города. В Набережных Челнах Миргородский работал заведующим музыкальной части в Театре юного зрителя и настройщиком инструментов.

В последние годы жизни он вернулся в Казань и стал преподавать музыкально-теоретические дисциплины и композицию на вновь сформированной в 1991 году композиторской кафедре под руководством Р. Калимуллина. В протоколах кафедры среди его потенциальных учеников значились пианист Б. Мухутдинов¹¹⁸ (факультативно занимавшийся композицией), учащиеся подготовительного отделения Р. Кавайкин, О. Капсаргина и др. Миргородский внимательно относился к творческой индивидуальности ученика и считал, что педагог не должен вмешиваться в его естественное становление. Композитор Р. Хакимов¹¹⁹, который застал Миргородского в последние годы работы в консерватории, вспоминал что тот «не критиковал, принимал материал в том виде, в котором он приносился, но принимал его не как нечто законченное, а как бы в перспективе — как то, что

¹¹⁷ Этот факт представляется любопытным в виду того, что в это время в качестве педагога по сочинению в Нижнекамском музыкальном училище уже успешно работала Л. Ю. Мавлиева.

¹¹⁸ Б. Х. Мухутдинов — выпускник Казанской консерватории по фортепиано 1994 года.

¹¹⁹ По воспоминаниям Р. Хакимова — студента фортепианного факультета, именно Миргородский вдохновил на то, чтобы стать профессиональным композитором.

будет шлифоваться, совершенствоваться. Миргородский воспринимал ученика таким, какой он есть, не стараясь его переделать. Он поощрял в нем поиски собственного творческого пути в искусстве, его замечания, рекомендации, задания были направлены, прежде всего, на то, чтобы помочь студенту» [1, с. 142].

Ценные сведения об облике Миргородского как о педагоге оставила композитор Н. Варламова, в которых она вспоминает о его уроках по композиции, которые она брала у него перед поступлением в Казанскую консерваторию в 1994 году [См. об этом: 1, с. 155–159]. Здесь раскрывается еще одна черта личности Миргородского — несмотря на то, что она не поступила в консерваторию, он был готов продолжать с ней заниматься и дальше, абсолютно бескорыстно¹²⁰. Н. Варламова отмечала, что Миргородский сильно отличался своим подходом к обучению композиции — он практически не вносил коррективы в работы учеников, старался привить аналитический подход ко всем аспектам сочинения, а также считал, что педагог должен только направлять ученика, не вмешиваясь в его естественный рост как композитора.

К сожалению, путь Миргородского-педагога по композиции закончился, едва начавшись. В эти годы нелегкая судьба композитора была омрачена тяжелым ударом — смертью любимой жены Л. Губайдуллиной, от которого он так и не смог оправиться до конца жизни. В 1994 году жизненный путь Миргородского прервался. Многие друзья и коллеги композитора вспоминали о неординарности, яркости его личности и его педагогическом даре. Если бы не его внезапная кончина, то впоследствии в историю казанской композиторской школы можно было бы вписать и имя Миргородского, педагога, который по степени своего таланта и композиторской индивидуальности приблизился к А. С. Леману. Именно наставничество и личностное воздействие на студентов-композиторов консерватории стало

¹²⁰ Через год по совету Миргородского Н. Варламова поступила в Нижегородскую консерваторию.

важным вкладом Миргородского в историю казанской композиторской школы.

5.4. Р. Ф. Калимуллин и его педагогическая деятельность в Казанской консерватории

Среди молодых педагогов-композиторов казанской композиторской школы в рассматриваемый период выделяется имя Рашида Фагимовича Калимуллина (р. 1957) — одного из ведущих композиторов и музыкально-общественных деятелей Татарстана и России. В качестве председателя республиканского Союза композиторов (с 1989 года), Союза композиторов России (2015-2022) и правления Союза композиторов России (с 2022 года), Калимуллин занимается регулированием многих аспектов в сфере современного композиторского творчества и популяризацией произведений композиторов Татарстана как в России, так и за рубежом. По его инициативе в Казани были реализованы многие важные проекты, которые сегодня стали неотъемлемой частью музыкальной жизни республики — открытие Центра современной музыки Софии Губайдулиной в 2001 году, организация международных музыкальных фестивалей «Европа-Азия», «MuzTransit» и другие. Сегодня он один из наиболее авторитетных композиторов республики и Российской Федерации. Его произведения исполняются во многих городах нашей страны и зарубежья. Несмотря на то, что педагогическая деятельность Калимуллина не занимает столь значимого места в его богатой творческой биографии, однако она стала важной частью истории композиторской школы Казанской консерватории, в связи с чем мы обращаемся к её рассмотрению.

Р. Калимуллин родился в городе Зеленодольске Татарской АССР. В возрасте 13 лет он стал учеником Зеленодольской музыкальной школы по классу баяна. Свое обучение он продолжил в Нижнекамском музыкальном

училище имени С. Сайдашева как баянист. В это время он впервые проявил склонность к композиции и начал заниматься под руководством Л. Ю. Мавлиевой — ученицы А. С. Лемана, А. З. Монасыпова и Б. Н. Трубина. В училище Калимуллиними были написаны его первые сочинения — Вариации для баяна, Сюита для квартета деревянно-духовых, Соната для флейты и фортепиано. Важным импульсом к дальнейшему композиторскому становлению Калимуллина стала его победа в училищном конкурсе композиции. В качестве председателя жюри был приглашён татарский композитор, педагог Казанской консерватории М. З. Яруллин, который высоко оценил его талант.

Серьёзную композиторскую подготовку Калимуллин получил в Казанской консерватории в классе Б. Н. Трубина (годы обучения 1980-1985). Дипломным сочинением композитора стал Концерт для кларнета с оркестром (1985). Своё профессиональное совершенствование композитор продолжил в ассистентуре-стажировке консерватории под руководством А. Б. Луппова (1985-1987). Оба педагога отмечали невероятную работоспособность Калимуллина, его стремление и открытость к постижению современных музыкальных выразительных средств и национального мышления. Как и для Ш. Шарифуллина, одним из основных направлений творческой работы Калимуллина в это время стало соединение татарской интонационности и новых техник композиции — успешным опытом здесь стал Струнный квартет «Памяти Тукая» (1986). По настоянию Луппова Калимуллин отправил его в качестве конкурсного сочинения для участия в Международном конкурсе композиторов имени К. М. Вебера в Дрездене. Квартет был удостоен первой премии и стал одним из первых произведений композитора, получивших международное признание.

В 1987 году он начал преподавать в Казанской консерватории. В 1991 году после ухода А. Б. Луппова с поста заведующего, ректор Р. К. Абдуллин предложил Калимуллину возглавить кафедру. Намерение ректора было понятным — молодой, перспективный и инициативный

композитор, который уже в течение двух лет занимал должность председателя Союза композиторов Татарстана, был наиболее подходящей кандидатурой на эту должность. С 1992 года Калимуллин стал вести и класс композиции — его первыми студентами стали композиторы Р. Хакимов (годы обучения 1992-1997) и Р. Бакиров, который проходил композиторскую переподготовку в 1993-1995 годах. Важным было то, что они пришли в композиторскую профессию уже зрелыми людьми, получившими ранее исполнительское образование в Казанской консерватории — Хакимов был выпускником фортепианного факультета, Бакиров — факультета народных инструментов по классу баяна. Это наложило определенный отпечаток на формирование их композиторского почерка — стремление к современности звучания у них шло в большей степени от стремления к обновлению и переосмыслению уже сложившихся традиций, а не радикального экспериментирования (здесь напрашивается аналогия с Б. Н. Трубиным).

Следующих же учеников класса Калимуллина — Ф. Фаизову (годы обучения 1994-1999), Р. Салимова (1995-2000) и Ю. Бек¹²¹ (1996-2001) отличало более смелое и радикальное отношение к композиции и поискам нового звучания путём работы с разными современными техниками композиции и их синтеза с национальными элементами. Например, для Р. Салимова и Ю. Бек одной из примечательных черт творчества стало обращение к электроакустической музыке и её внедрение в академические жанры и формы — здесь можно назвать сочинения Р. Салимова «Электронные фрески» (2002), электронно-хореографические композиции «Пианофрения» (2005), «Между временем и вечностью» (2006) и другие, а также «9\11» для скрипки, фортепиано и электроники, «Колыбельная солнцу» для голоса, виолончели и электроники, «Танцы на песке» для трубы, ударных и электроники (2007) Ю. Бек. Прогрессивность взглядов, энергия и харизма

¹²¹ Юлия Бекбулатова (Бек) начинала свое обучение в Казанской консерватории в классе Р. Белялова, затем после его ухода из жизни в 1998 году, была переведена в класс Р. Калимуллина.

Калимуллина, его стремление к новому вдохновляло учеников на различные творческие эксперименты. Например, в одном из своих дипломных сочинений под названием «Школярское эссе», Р. Салимов отразил путь своего композиторского становления — пять частей изображают постепенное движение композитора от ученических работ и академических форм к первым находкам в области электронной музыки¹²².

Обращаясь к рассмотрению черт композиторской педагогики Калимуллина нужно заметить, что во многих её аспектах он опирался на опыт своих учителей — Б. Н. Трубина и А. Б. Луппова. Для полноценного становления композитора Калимуллин считал важной последовательность освоения всех музыкальных форм — от простых до самых сложных. Р. Хакимов вспоминал, что Калимуллин старался привить студентам систематичность в работе, умение сочинять в любое время и при любых условиях¹²³. Как отмечал, Р. Салимов. Калимуллин воспитывал своих учеников «в спартанских условиях» и приучал к самостоятельному решению практических проблем, которые непременно возникают в композиторской деятельности (поиск исполнителей и организация необходимых условий для проведения концертов и другие).

Благодаря инициативам Калимуллина в области организации различных музыкальных фестивалей в Казани, молодые композиторы могли знакомиться с композиторским творчеством разных стран Азии (Японии, Вьетнама, Китая, Индии) и Западной Европы, что несомненно, оказывало положительное воздействие на формирование их интересов. Также благодаря его заграничным командировкам в различные страны, Калимуллин имел возможность приобретать записи и партитуры сочинений, многие из которых не были доступны в Казани¹²⁴.

¹²² Из личной беседы автора работы с Р. Салимовым.

¹²³ Из личной беседы автора работы с Р. Хакимовым 26 апреля 2024 года.

¹²⁴ Р. Салимов вспоминал что из наиболее «свежих» на тот момент произведений, которые были доступны в фонотеке Казанской консерватории, были сочинения Ю. Фалика и А. Шнитке.

В качестве композитора, в произведениях которого находят преломление национальные традиции разных народов, Калимуллин воспитывал такое же отношение к претворению фольклора и у своих учеников. Подтверждением этому могут служить «Семь жемчужин» (2007) Р. Салимова — первый татарский этно-мюзикл, «Тофаларские напевы» (2018) Р. Хакимова, произведения для ансамбля народных инструментов Р. Бакирова и другие.

В одном из своих интервью Р. Калимуллин отмечал: «Мой главный принцип педагогики — направлять, а не диктовать. Не люблю давать готовые схемы и рецепты, ругаю тех, кто кому-то подражает. Освоение тех или иных приемов развития вне музыкальных образов не мыслю. Поэтому требовал от своих учеников такого тематизма, из которого можно «лепить» форму». Допускаю и обратное: когда из “ничто” постепенно вырастает “нечто” при условии, что это “нечто” будет интересным. Вообще я приветствую свежие идеи и оригинальность их воплощения» [Цит. по: 132, с. 171].

Педагогическая деятельность и управление кафедрой Р. Калимуллина продолжались до 2001 года. К сожалению, интенсивная композиторская и музыкально-общественная деятельность не позволяла ему сосредоточиться на преподавании, что в результате привело к его уходу из консерватории. Несмотря на ограниченный срок его работы в вузе, можно констатировать, что Калимуллин определенно обладает и большим педагогическим талантом, который дал республике несколько талантливых и перспективных композиторов.

Заключение

Казанская композиторская школа (или казанская школа преподавания композиции) стала органичной частью системы отечественного композиторского образования в XX веке. В её становлении приняли непосредственное участие выдающиеся музыканты, чья роль в деле развития национальных музыкальных культур Советского государства и воспитания композиторов оказалась весьма существенной. Каждый из этих музыкантов в своей педагогической деятельности специализировался в определённой области композиторского обучения — Г. И. Литинский (полифония), Н. Г. Жиганов (оркестровка) и А. С. Леман (свободное сочинение).

Истоки композиторского образования в Казани в значительной степени берут начало от традиций Петербургской консерватории — каждый из педагогов Казанской консерватории так или иначе имеет преемственную связь со школой Н. А. Римского-Корсакова. А. С. Леман обучался в классе одного из последних непосредственных учеников мастера — М. Ф. Гнесина, Г. И. Литинский — в классе Р. М. Глиэра, который в свою очередь учился в классе М. М. Ипполитова-Иванова — московского ученика Римского-Корсакова. Соответственно Н. Г. Жиганов, как ученик Литинского также наследует эти традиции. При этом в советский период главным центром подготовки композиторов становится Московская консерватория, представители композиторского корпуса которой, как только что было отмечено, преемственно связаны с крупнейшими педагогами — воспитанниками петербургской композиторской ветви.

Усвоенные А. С. Леманом традиции композиторского образования петербургской школы стали фундаментом системы обучения в Казанской консерватории. Склонность к воспитанию национальных композиторов была продиктована его личным интересом к различным национальным культурам, который закладывался в нём с юности и был важной чертой его облика как музыканта. В течение более двадцати лет из его класса композиции вышло

значительное число композиторов, поднявших статус академической музыкальной культуры в своих республиках на более высокий профессиональный уровень, а также распространивших принципы его композиторской педагогики и традиции казанской композиторской школы в других учебных заведениях страны.

Продолжением школы Лемана стала педагогическая деятельность его учеников — А. З. Монасыпова, Б. Н. Трубина, Р. Н. Беялова, но прежде всего А. Б. Луппова, который утвердил свою композиторскую школу, основанную на обновленных традициях лемановской педагогики. Преемственная линия, идущая от Лемана и Луппова, до сих пор составляет основу обучения композиторов в Казанской консерватории, что обуславливает их несомненную преемственность, а также крепкую связь с отечественной традицией — так, воспитанием композиторов сегодня занимаются ученики Луппова — Е. В. Анисимова и Э. Ж. Низамов.

Территориальная локализованность школы и её главного центра — Казанской консерватории в пределах республики Татарстан не помешала широкому распространению традиций композиторской педагогики среди ближних соседей и географически более удалённых национальных образований. *Полинациональный уклон* в качестве главной стратегии в воспитании композиторов обеспечил высокие результаты в области развития национальных культур Поволжья и России. Именно воспитанниками казанской композиторской школы были созданы первые оперы, балеты и другие крупные сочинения в Марийской, Чувашской, Тувинской, Алтайской, Калмыцкой, Удмуртской и других республиках.

Традиции композиторского образования, которые сложились в Казани, нашли свое продолжение и развитие в школах композиции других учебных заведений — Саратовской (А. А. Бренинг) и Астраханской консерваторий (Ю. П. Гонцов, А. И. Блинов), Житомирского музыкального училища (А. Стецюк), Томского музыкального училища (К. М. Лакин), Кызылского музыкального училища (А. Б. Чыргал-оол), Нижнекамского музыкального

училища (Л. Ю. Мавлиева) и другие. Тем самым достижения казанской композиторской школы выходят за рамки подготовки композиторов только национальных школ. По существу, в процессе своего развития школа композиции Казанской консерватории приобрела значение центра подготовки композиторов, успешно реализующих себя в своей профессиональной деятельности, а также владеющих разнообразным арсеналом техник композиции.

Также примечательной чертой творческого облика педагогов казанской композиторской школы стал универсализм, что позволяло им успешно реализоваться во многих сферах деятельности — исполнительстве, сочинении музыки, а их педагогическая работа часто выходила за рамки преподавания только композиции. Например, А. С. Леман и А. Б. Луппов также в течение многих лет плодотворно работали на кафедре специального фортепиано, Б. Н. Трубин вёл широкий спектр музыкально-теоретических предметов у студентов исполнительских факультетов и специальный класс у музыковедов, не менее успешно в преподавании разных дисциплин проявили себя и другие педагоги. Полиэтническая среда Казани также оказывала огромное влияние на их творчество и педагогику, что выражалось в обращении к фольклору разных народов и культур.

В истории казанской композиторской школы можно выделить три периода:

1. 1945–60-е годы – основание казанской композиторской школы. Педагогическая деятельность М. А. Юдина, Г. И. Литинского, Н. Г. Жиганова и А. С. Лемана как главы школы композиции Казанской консерватории;

2. 1970–80-е годы — педагогическая деятельность учеников Лемана: А. Б. Луппова, Б. Н. Трубина, Р. Н. Белялова, Ш. К. Шарифуллина, А. М. Руденко, А. С. Миргородского, Р. Ф. Калимуллина. Образование самостоятельной кафедры композиции. Продолжение и окончание педагогической деятельности Н. Г. Жиганова;

3. с 1990-х годов — продолжение и окончание педагогической деятельности непосредственных учеников Лемана, новое поколение педагогов казанской композиторской школы.

Успешность процесса формирования казанской композиторской школы обусловлена рядом факторов. Немаловажную роль здесь играло то обстоятельство, что уже в дореволюционное время Казань имела необходимый социокультурный потенциал, необходимый для развития академического музыкального образования. Благодаря усилиям Р. А. Гуммерта и других русских музыкантов в области музыкального образования, уже в начале XX века закладываются определённые предпосылки формирования целостной системы подготовки профессиональных музыкантов. Однако неудачная попытка организации высшего учебного заведения (Восточной консерватории) и последовавшее за этим «затишье» вплоть до 1945 года серьёзно сказывалось на уровне развития татарского профессионального искусства, что осознал Н. Г. Жиганов, который фактически стал лидером профессиональной татарской музыкальной культуры. Именно его инициатива, поддержанная властями республики, сделала открытие Казанской консерватории возможным. По мысли Жиганова, она должна была способствовать делу воспитания профессиональных кадров (как исполнительских, так и композиторских) прежде всего для Татарской республики и развитию татарской национальной композиторской школы, что в итоге и было реализовано в дальнейшем — все выдающиеся музыканты республики, а также татарские композиторы были связаны с Казанской консерваторией.

Таким образом, казанскую композиторскую школу можно охарактеризовать как:

1. комплексное масштабное явление, объединившее педагогические традиции Московской и Петербургской (Ленинградской) консерваторий;

2. явление, которое ассоциируется с деятельностью определённого композитора-педагога, яркой творческой личности (школы Лемана, Луппова и других педагогов);

3. территориально локализованное объединение композиторов, связанное с образовательной деятельностью определённого учебного заведения (в данном случае Казанской консерватории) и её педагогов-композиторов, в результате работы которых можно говорить об определённом феномене в области композиторского образования, который задал мощный вектор развития для целого ряда национальных композиторских школ Поволжья и России, а также сохраняет одну из ведущих позиций в области обучения композиторов и в наше время. Из стен Казанской консерватории продолжают выпускаться талантливые композиторы. В своей деятельности они оказывают определенное влияние на музыкальную культуру нашей страны и своим творчеством вписывают свои имена в историю отечественной музыки современной России. В связи с этим можно говорить о перспективах дальнейшего изучения композиторской педагогики в Казанской консерватории и её влиянии на профессиональное становление композиторов в других научных контекстах и парадигмах.

Список литературы и источников

1. Александр Миргородский: Статьи. Воспоминания. Документы / Сост. В. Таганцева, И. Григорьева; науч. ред. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2015. — 219 с.
2. Алмазова, А. А. Он похож на свою музыку... / А. А. Алмазова // Музыкальная академия. — 2005. — № 3. — С. 4–10.
3. Алмазова, Т. А. Анатолий Луппов: феномен композитора в полиэтническом пространстве / Т. А. Алмазова // Русская музыка в полиэтническом культурном контексте / Материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 27–28 октября 2011 г.) / ред.-сост. Е. Порфирьева, Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2012. — С. 71–76.
4. Алмазова, Т. А. Творчество А. Лемана 1940–60-х годов и казанская композиторская школа / Т. А. Алмазова // Казанская государственная консерватория: 65 лет творческого пути: Материалы Международной научно-практической конференции / Сост. и науч. ред. Л. Федотова; редкол. А. Маклыгин, Л. Бражник, С. Государева. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2011. — С. 59–67.
5. Алмаз Монасыпов: мой «прыжок» в композицию. Беседа с Т. А. Алмазовой / Алмаз Монасыпов ; [записала Т. Алмазова] // Музыкальная академия. — 2000. — №4. — С. 10–16.
6. Аникиенко, С. В. О роли М. Ф. Гнесина в становлении отечественной системы преподавания композиции / С. В. Аникиенко // Концептуальные основы регионализации в системе музыкального образования: Сборник научных трудов / Ред.-сост. А. Алябьева; редкол. А. Алябьева, А. Скрипкина, Е. Покладова. — Краснодар: Краснодарский государственный университет культуры и искусств, 2011. — Вып. 1. — С. 179–201.

7. *Анисимова, Е. В.* Анатолий Борисович Луппов: о педагогическом вкладе в развитие национальных композиторских практик России / Е. В. Анисимова // Из педагогического опыта Казанской консерватории: Прошлое и настоящее / Сост. Д. Хайрутдинова, редкол. Л. Сарварова [и др.]. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2021. — Вып. 4. — С. 102–108.
8. *Аносова, С. С.* Основные художественные школы в российской истории. Строгановская школа. Венециановская школа. Школа Филонова / С. С. Аносова // Вестник ИрГТУ. — 2014. — №10. — С. 274–283.
9. *Аракелова, А. О.* Отечественное образование в области искусства: исторический опыт, проблемы и пути развития: автореф. дис. ... д-ра. искусствovedения: 17.00.02 / Аракелова Александра Олеговна. — Магнитогорск, 2012. — 49 с.
10. *Артищева, Р. В.* Анатолий Луппов и марийская музыка. / Р. В. Артищева. — Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1986. — 61 с.
11. *Белобородов, А. С.* У истоков класса композиции (штрихи к портрету А. С. Лемана) / А. С. Белобородов // Александр Белобородов: грани творчества / Ред.-сост. Т. Екименко. — Петрозаводск: Verso, 2013. — С. 199–202.
12. *Белялов, Р. Н.* Мой учитель / Р. Н. Белялов // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып. 2. — С. 53–55.
13. *Бернандт, Г. Б.* Советские композиторы и музыковеды (А–И) [справочник] / Г. Б. Бернандт. — М.: Советский композитор, 1978. — Том первый. — 270 с.
14. *Бикчурина, Ф. Ш.* Вспоминая... / Ф. Ш. Бикчурина // Музыкальная академия. — 2000. — №4. — С. 148–149.
15. *Бобылёв, Л. Б.* Русская композиторская педагогика. Традиции. Личности. Школы. / Л. Б. Бобылёв. — М.: Композитор, 2013. — 400 с.

16. *Бобылёв, Л. Б.* История и принципы композиторского образования в первых русских консерваториях (1862-1917): дис. ... канд. искусствоведения. 17.00.02 / Бобылёв Леонид Борисович — Москва, 1992. — 164 с.
17. *Богатырёв, С. С.* О перестройке композиторского образования / С. С. Богатырев // Советская музыка. — 1949. — №6. — С. 76–78.
18. *Бородин, А. Б.* Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бородин Антон Борисович. — Екатеринбург, 2007. — 23 с.
19. *Бояркин, Н. И.* Становление мордовской профессиональной музыки / Н. И. Бояркин. — Саранск.: Мордовское книжное издательство, 1986. — 157 с.
20. *Бренинг, Р. А.* Детская папка для нот / Р. А. Бренинг // Казань. — 2004. — №5. — С. 39.
21. *Виноградов, Ю. В.* Автобиография. / Ю. В. Виноградов // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Отв. ред. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 1996. — Вып.1. — С. 42–58.
22. *Власова, Е. С.* 1948 год в советской музыке. Документированное исследование / Е. С. Власова. — М.: Классика — XXI век, 2010. — 456 с.
23. *Войнова, Д. В.* Фортепианная школа Т. Лешетицкого и её развитие в Саратове: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Войнова Дарья Викторовна. — Саратов, 2021. — 233 с.
24. *В. В. Щербачёв: Статьи, материалы, письма / Сост. Р. Слонимская* — Л: Советский композитор, 1985. — 360 с.
25. *Выдающиеся деятели теоретико-композиторского факультета Московской консерватории: сборник статей / Общ. ред. Т. Мюллер.* — М.: Музыка, 1966. — 211 с.
26. *Гаитбаева, Г. А.* Башкирская оперная студия при Московской государственной консерватория (1932-1939): опыт исторического анализа:

дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Гаитбаева Гульшат Ахиятовна. — Уфа, 2021. — 216 с.

27. *Галкина, И. А.* Инструментальная музыка Мордовии: от фольклорных традиций к профессиональному творчеству: автореф. ... дис. канд. искусствоведения: 24.00.01 / Галкина Ирина Александровна. — Саранск, 2005. — 19 с.

28. *Гимадиева, Р. Д.* Альберт Леман: Фортепианная педагогика, исполнительство, творчество / Р. Д. Гимадиева. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2015. — 218 с.

29. *Гимадиева, Р. Д.* А. С. Леман: страницы жизни и творческой деятельности / Р. Д. Гимадиева // Из педагогического опыта Казанской консерватории: Прошлое и настоящее. Сборник научных трудов / Ред.-сост. Е. Порфирьева. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2016. — Вып. 3. — С. 22–32.

30. Г. И. Литинский: Жизнь, творчество, педагогика / Ред.-сост. А. Григорьева. — М.: Композитор, 2001. — 360 с.

31. *Гнесин, М. Ф.* Н. А. Римский-Корсаков — педагог и человек / М. Ф. Гнесин // Советская музыка. — 1945. — №3. — С. 79–86.

32. *Гнесин, М. Ф.* Начальный курс практической композиции / М. Ф. Гнесин. — М.: Музгиз, 1962. — 215 с.

33. *Голубкова, А. Н., Чуракова, Р. А.* Музыкальная культура Удмуртии: учебное пособие / А. Н. Голубкова, Р. А. Чуракова; науч.ред. А. Разин. — Ижевск.: Удмуртский университет, 2004. — 348 с.

34. *Григорьев, Л. Г., Платек, Я. М.* Советские композиторы и музыковеды (К-Р) [справочник] / Л. Г. Григорьев, Я. М. Платек. — М.: Советский композитор, 1981. — Том второй. — 416 с.

35. *Григорьева, Г. В.* Стилиевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века / Г. В. Григорьева. — М.: Советский композитор, 1989. — 208 с.

36. *Губайдуллина, Г. Б.* Живите хорошо...Светлый след Алмаза Монасыпова / Г. Б. Губайдуллина // Казань. — 2008. — №12. — С. 70–74.
37. *Губайдуллина, Г. Б.* Родное в памяти и сердце (о композиторе Алмазе Монасыпове) / Г. Б. Губайдуллина // Казань. — 2005. — №6. — С. 78–83.
38. *Гурарий, С. И.* В поисках середины: Стихи. Рассказы. Эссе. Заметки. Рецензии. Диалоги / С. И. Гурарий. — Мюнхен: VS Druck + Versand e. K., 2016. — 649 с.
39. *Гурарий С. И.* Диалоги о татарской музыке. / С. И. Гурарий. — Казань.: Татарское книжное издательство, 1984. — 152 с.
40. *Данилова, И. В.* Этапы развития чувашской профессиональной музыки. К проблеме становления национальной композиторской школы: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Данилова Ирина Витальевна — Чебоксары, 2002. — 253 с.
41. Данил Хасаншин: «Мечтаю устроить в Казани симфонический концерт, концерт-азан» / Данил Хасаншин ; [беседовал Т. Рахматуллин] — Текст: электронный // Реальное время [сайт]. — 2020. — 11 февр. — URL: <https://m.realnoevremya.ru/articles/193432-danil-hasanshin-mechtauy-ustroit-v-kazani-simfonicheskiy-koncert> (дата обращения 27.07.2023).
42. *Дрожжина, М. Н.* Молодые национальные композиторские школы Востока как явление музыкального искусства XX века: дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Дрожжина Марина Николаевна — Новосибирск, 2005. — 280 с.
43. *Дулат-Алеев, В. Р.* Татарская музыкальная литература / В. Р. Дулат-Алеев. — Казань: Казань: Казан. гос. консерватория, 2007. — 492 с.
44. *Дулат-Алеев, В. Р.* Текст национальной культуры: Новоевропейская традиция в татарской музыке / В. Р. Дулат-Алеев. — Казань: Казан. гос. консерватория, 1999. — 244 с.

45. *Евлахов, О. А.* Проблемы воспитания композитора / О. А. Евлахов. — Л.: Советский композитор, 1963. — 131 с.
46. *Егорова, О. К.* Ленинградская школа в «начале начал» теоретико-композиторского факультета Казанской консерватории / О. К. Егорова // Из педагогического опыта Казанской консерватории: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. А. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып.2. — С. 85–94.
47. *Елизарова, С. С.* Леман и по сие время является лицом как бы ограниченным в правах (неизвестная страница из жизни композитора) / С. С. Елизарова // Эхо веков. — №1/2. — 2003. — С. 158–161.
48. *Емельянова, М. Э.* Георгий Свиридов. Годы учебы в Ленинградской консерватории в контексте проблем композиторского образования 1930-х годов / М. Э. Емельянова // Музыкальная академия. — 2016. — №1. — С. 58–64.
49. *Задерацкий, В. В.* А. С. Леман: знаки судьбы и творчества / В. В. Задерацкий // Музыкальная академия. — 2001. — №3. — С. 45–53.
50. Звуковое пространство композиторов Татарстана: Очерки. Интервью. Воспоминания / Сост. Р. Усеинова, М. Файзулаева; общ. ред. М. Файзулаева. — Казань, 296 с.
51. Из истории советского музыкального образования / Редкол. Л. Баренбойм [и др.]. — Л.: Музыка, 1969. — 306 с.
52. Интервью Рашида Калимуллина с Анатолием Лупповым — из цикла «Диалоги» / Анатолий Луппов ; [беседовал Р. Калимуллин] — Текст: электронный // Музыка России [сайт]. — 2021. — 2 июня. — URL: <https://music-gazeta.com/2021/06/02/dialogi/?ysclid=Indi1u5kcy755641030> (дата обращения 05.10.2023).
53. Искусство композиторов Чувашии: история и современность. — Чебоксары: ЧГИГН, 2012. — 232 с.

54. История музыки народов СССР / Глав. ред. Ю. Келдыш; отв. ред. В. Васина-Гроссман; редкол. В. Беляев [и др.]. — М.: Советский композитор, 1972. — Т.3. — 543 с.
55. История музыки народов СССР / Отв. ред. Ю. Келдыш. — М.: Советский композитор, 1973. — Т.4. — 783 с.
56. История музыки народов СССР / Отв. ред. Ю. Келдыш. — М.: Советский композитор, 1974. — Т.5., Ч.1. — 616 с.
57. История музыки народов СССР / Отв. ред. Ю. Келдыш. — М.: Советский композитор, 1974. — Т.5., Ч.2. — 384 с.
58. История отечественной музыки второй половины XX века / Отв. ред. Т. Левая; редкол. А. Бондурянский [и др.]. — СПб.: Композитор, 2005. — 556 с.
59. История русской музыки / Редкол. Ю. Келдыш, О. Левашева, А. Кандинский. — М.: Музыка, 1984. — Том второй. Часть первая. — 335 с.
60. *Кабалевский, Д. Б.* Обучение и воспитание молодых композиторов / Д. Б. Кабалевский // Музыкальные культуры народов. Традиции и современность. VII международный музыкальный конгресс, Москва, 6-9 октября 1971 года. — М.: Советский композитор, 1973. — С. 202–210.
61. Казанская государственная консерватория (академия) имени Н. Г. Жиганова. 1945-2010: Краткий биографический справочник от А до Я / Ред.-сост. Л. Бражник, Е. Порфирьева. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2011. — 292 с.
62. Казанская государственная консерватория (1945–1995) / А. Хайрутдинов [и др.]; редкол Р. Абдуллин [и др.]. — Казань: Казан. гос. консерватория, 1998. — 370 с.
63. *Касаткина, Г. Я.* Слово о Михаиле Алексеевиче Юдине / Г. Я. Касаткина // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Отв. ред. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 1996. — С. 31–41.

64. *Касьянова, А. А.* Сонорика в произведениях Ш. Шарифуллина / А. А. Касьянова // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2014. — №3. — С. 84–93.
65. *Карелина, Е. К.* Алексей Чыргал-оол в Казанской консерватории (Рождение классика тувинской национальной музыки) / Е. К. Карелина // Назиб Жиганов и музыкальная культура современности: Материалы международной научно-практической конференции / Сост. и отв. ред. Л. Федотова; редкол. Р. Абдуллин [и др.]. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2011. — С. 89–98.
66. *Карелина, Е. К.* История тувинской музыки от падения династии Цин и до наших дней: исследование / Е. К. Карелина. — М.: Композитор, 2009. — 552 с.
67. *Карелина, Е. К.* Композиторская деятельность: к вопросу о типологии и проблемах изучения / Е. К. Карелина // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2012. — №2. — С. 54–60.
68. *Комиссаренко, А. В.* Н. Я. Мясковский — педагог / А. В. Комиссаренко // Неизвестный Николай Мясковский. Взгляд из XXI века. Сборник статей / Ред.-сост. Е. Долинская. — М.: Композитор, 2006. — С. 51–57.
69. Композитор Борис Трубин. Программа из цикла «Современник». — URL: <https://youtu.be/qlnqO7AhEu8> (дата последнего обращения 27.07.23).
70. Композиторы и музыковеды Башкортостана. Очерки жизни и творчества [справочник] / науч. ред.-сост. Е. Скурко. — Уфа.: Китап, 2002. — 235 с.
71. Композиторы и музыковеды Республики Марий Эл [справочник] / Сост. В. Кузнецова, Л. Кульшетова, В. Чеснокова. — Йошкар-Ола, 2006. — 266 с.
72. Композиторы Советского Татарстана [справочник] / Сост. З. Хайруллина; ред. Я. Гиршман. — Казань: Таткнигоиздат, 1957. — 147 с.

73. Композиторы Татарстана: [справочник] / Сост. Т. Алмазова, М. Файзулаева, Р. Усеинова; науч. ред. З. Сайдашева — М.: Композитор, 2009. — 260 с.
74. *Кондратьев, М. Г.* Чувакская музыка: От мифологических времен до становления современного профессионализма / М. Г. Кондратьев. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 288 с.
75. *Копленд, А.* Надя Буланже — учитель композиции / А. Копленд, перевод с англ. А. Рутштейн // Советская музыка. — 1964. — №6. — С. 120–122.
76. *Корабельникова, Л. З.* Танеев о воспитании композиторов / Л. З. Корабельникова // Советская музыка. — 1960. — №9. — С. 91–95.
77. *Королевская, Н. В.* Композиторская школа Саратова во второй половине XX века / Н. В. Королевская // Проблемы художественного творчества: сборник статей по материалам Всероссийских научных чтений, посвященных Б. Л. Яворскому и приуроченных к 105-летию Саратовской консерватории (23-24 ноября 2017 г.) / редкол. И. Полозова [и др.]. — Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2017. — С. 231–242.
78. *Красилова, М. В., Санникова, Н. В.* Класс композиции Оливье Мессиаана (к юбилею мастера) / М. В. Красилова, Н. В. Санникова // Вестник музыкальной науки. — 2018. — №3. — С. 77–84.
79. *Кудрявцев, А. В.* На уроках Жиганова / А. В. Кудрявцев // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып. 2. — С. 61–70.
80. *Курленя, К. М.* Размышления о феномене композиторской школы Аскольда Мурова / К. М. Курленя // Вестник музыкальной науки. — 2017. — №4. — С. 39–47.
81. *Леман, А. С.* Внимание и взыскательность / А. С. Леман // Советская музыка. — 1963. — № 12. — С. 33–35.

82. Леман, А. С. Воспитатель молодых композиторов (заметки ученика) / А. С. Леман // М. Ф. Гнесин. Статьи, воспоминания, документы. Сост. Р. Глезер. — М.: Советский композитор, 1961. — С. 239–246.
83. Леман, А. С. Гении в кирзовых сапогах / А. С. Леман // Казань. — 1996. — №5–6. — С. 79–83.
84. Леман, А. С. Достоинно воспеть нашу великую эпоху / А. С. Леман // Музыка и современность: сборник статей. — М.: Музыка, 1975. — Выпуск девятый. — С. 5–22.
85. Леман, А. С. Его музыка живёт / А. С. Леман // Советская музыка. — 1966. — №4. — С. 27–29.
86. Леман, А. С. Замечательный педагог / А. С. Леман // Орест Евлахов — композитор и педагог. Статьи, материалы, воспоминания. Сост. А. Петров — Л.: Советский композитор, 1981. — С. 53–65.
87. Леман, А. С. Некоторые проблемы композиторского образования / А. С. Леман // Проблемы образования и воспитания в музыкальном вузе: сборник трудов. — М.: МГК им. П. И. Чайковского, 1978. — С. 35–78.
88. Леман, А. С. Нужна научная организация обучения музыковедов / А. С. Леман // Советская музыка. — 1971. — №7. — С. 40–48.
89. Леман, А. С. Обобщение опыта: О книге «Проблемы воспитания композитора» / А. С. Леман // Советская музыка. — 1964. — №10. — С. 136–138.
90. Леман, А. С. О национальном и интернациональном началах в современной музыкальной педагогике / А. С. Леман // Музыкальные культуры народов. Традиции и современность. VII международный музыкальный конгресс, Москва, 6-9 октября 1971 года. — М.: Советский композитор, 1973. — С. 235–239.
91. Леман, А. С. О стиле и направленности творчества Свиридова / А. С. Леман // Советская музыка. — 1985. — №12. — С. 18–24.
92. Леман, А. С. Слышать время! [С трибуны молодёжного пленума] / А. С. Леман // Советская музыка. — 1963. — №9. — С. 27–30.

93. Ленинградская консерватория в воспоминаниях / Редкол. Б. Арапов [и др.]. — Л.: Музгиз, 1962. — 415 с.
94. *Литинский, Г. И.* Некоторые черты советской школы композиции / Г. И. Литинский // Советская музыка. — 1986. — №6. — С. 70–72.
95. *Литинский, Г. И.* Обучение и воспитание нераздельны / Г. И. Литинский // Советская музыка. — 1958. — №12. — С. 17–22.
96. Лоренс Блинов. Композитор. Поэт. Философ. Страницы жизни и творчества: Сборник статей и материалов / Сост. Р. Усеинова, М. Файзулаева; науч.ред. М. Файзулаева. — Казань.: ООО ПК «Астор и Я», 2019. — 268 с.
97. *Луппов, А. Б.* Воспитать творческую личность / А. Б. Луппов // Советская музыка. — 1993. — №2. — С. 24–26.
98. *Луппов, А. Б.* Вспоминая А. С. Лемана / А. Б. Луппов // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып. 2. — С. 32–39.
99. *Луппов, А. Б.* Долгий путь к Музыке / А. Б. Луппов. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2016. — 86 с.
100. *Луппов, А. Б.* Из опыта преподавания композиции / А. Б. Луппов // Музыкальная академия. — 2000. — №4. — С. 144–147.
101. *Луппов, А. Б.* Пентатоника и современная техника композиции / А. Б. Луппов // Музыкальная академия. — 1994. — №4. — С. 18–23.
102. *Луппов, А. Б.* Шостакович в нашей судьбе / А. Б. Луппов // Музыкальная академия. — 1999. — №1. — С. 174–175.
103. *Любовский, Л. З.* Альберт Семенович Леман. Его педагогические принципы. Личность. / Л. З. Любовский // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып. 2. — С. 42–48.

104. *Любовский, Л. З.* Высокие ориентиры. Истоки и своеобразие казанской композиторской школы / Л. З. Любовский // Казань. — 1999. — №11. — С. 26–27.

105. *Любовский, Л. З.* У истоков музыки. Заметки о творческом процессе композитора, об этике и психологии композиторского труда, о некоторых особенностях и проблемах профессии. / Л. З. Любовский. — М.: Композитор, 2006. — 88 с.

106. *Маклыгин, А. Л.* Бела Барток как художественный ориентир в отечественных финно-угорских композиторских исканиях XX века / А. Л. Маклыгин // Музыка. Искусство, наука, практика. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2019. — № 4. — С. 67–74.

107. *Маклыгин, А. Л.* Казанская консерватория. От Гуммерта к Жиганову: воплощение мечты / А. Л. Маклыгин // Казанская государственная консерватория: 65 лет творческого пути: Материалы Международной научно-практической конференции / Сост. и науч. ред. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2011. — С. 5–21.

108. *Маклыгин, А. Л.* Композиторская педагогика в свете отечественных национальных детерминант XX века / А. Л. Маклыгин // Южно-Российский музыкальный альманах. — 2021. — №4. — С. 107–115.

109. *Маклыгин, А. Л.* Литинский и Леман: к проблеме обучения «национальных композиторов» / А. Л. Маклыгин. — Текст: электронный // Журнал Общества Теории Музыки. — 2016. — № 3 (15). — С. 30–36. — URL: http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2016_3%2815%29_4_Maklygin_naz_lemann.pdf (дата обращения 01.07.2023).

110. *Маклыгин, А. Л.* Музыкальные культуры Среднего Поволжья: Становление профессионализма. / А. Л. Маклыгин. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2000. — 311 с.

111. *Маклыгин, А. Л.* Музыка как способ существования. Теледиалог с А. С. Леманом / А. Л. Маклыгин // Из педагогического опыта Казанской

консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып. 2. — С. 12–20.

112. *Маклыгин, А. Л.* «Я словно жемчуга ловец...» / А. Л. Маклыгин // Музыкальная академия. — 1992. — № 2. — С. 88–90.

113. *Месснер, Е. И.* Основы композиции / Е. И. Месснер. — М.: Музыка, 1968. — 503 с.

114. *Монасыпов, Ш. Х.* Портреты выдающихся деятелей искусств Татарстана (в духовно-научном освещении) / Ш. Х. Монасыпов. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2014. — 320 с.

115. *Назайкинский, Е. В.* Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин / Е. В. Назайкинский // Советская музыка. — 1982. — №2. — С. 64–72

116. Назиб Жиганов. Жизнь и музыка / Сост. А. Егоров, Л. Агеева, Л. Яковлева; редкол. Р. Абдуллин [и др.]. — Казань.: Татарское книжное издательство, 2013. — 376 с.

117. Назиб Жиганов: «Музыка не может быть вненациональной» / Н. Жиганов; [беседовала] Д. Р. Загидуллина // Назиб Жиганов: Контексты творчества / Сост. и науч. ред. В. Дулат-Алеев; редкол. Р. Абдуллин [и др.]. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2001. — С. 140–143.

118. Назиб Жиганов: Статьи. Воспоминания. Документы / Сост. Н. Жиганова, З. Салехова; редкол. Р. Абдуллин [и др.]. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2004. — Т.1. — 299 с.

119. Назиб Жиганов: Статьи. Воспоминания. Документы / Сост. Н. Жиганова, З. Салехова; редкол. Р. Абдуллин [и др.]. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Т.2. — 147 с.

120. Народные артисты. Очерки / Сост. И. Илялова, Г. Кантор. Редкол. А. Ахмадуллин [и др.]. — Казань: Татарское книжное издательство, 1980. — 592 с.

121. *Насонов, Р. А.* Как я не стал “нашим” или Беседы о проблемах композиторского образования / Р. А. Насонов // Советская музыка. — 1993. — №4. — С. 60–65.
122. Н. А. Римский-Корсаков и музыкальное образование. Статьи и материалы / Ред. Л. Гинзбург. — Л.: Музгиз, 1959. — 327 с.
123. Общее дело, кровное дело [Обсуждаем систему подготовки музыкантов] // Советская музыка. — 1964. — № 5. — С. 23–26.
124. *Полоцкая, Е. Е.* П. И. Чайковский и становление композиторского образования в России: дис. ... д-ра искусствоведения 17.00.02. / Полоцкая Елена Евгеньевна. — Москва, 2009. — 719 с.
125. *Порфирьева, Е. В.* А. А. Орлов-Соколовский и Казанское отделение Императорского Русского музыкального общества // Е. В. Порфирьева // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2019. — №1. — С. 49–59.
126. *Порфирьева, Е. В.* Казанское отделение Императорского Русского музыкального общества и его роль в развитии музыкальной культуры Волжско-Камского региона / Е. В. Порфирьева // Проблемы музыкальной науки. — 2018. — №4. — С. 161–166.
127. *Порфирьева, Е. В.* Музыкальное образование в Казани (конец XVIII – начало XX века). / Е. В. Порфирьева. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2014. — 247 с.
128. *Порфирьева, Е. В.* Национальные оперные студии при Московской консерватории и их место в советской музыкальной культуре. / Е. В. Порфирьева. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2016 — 47 с.
129. *Пыльнева, Л. Л.* Проблема «школы» в творчестве композиторов Бурятии, Тувы и Якутии / Л. Л. Пыльнева // Вестник музыкальной науки. — 2013. — №1. — С. 57–64.
130. *Пыльнева, Л. Л.* Процессы становления творчества композиторов Бурятии, Тывы и Якутии: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02. / Пыльнева Лада Леонидовна. — Новосибирск, 2013. — 50 с.

131. Рафаэль Белялов. Жизнь и творчество в документах и воспоминаниях современников / Сост. И. Губайдуллина, Е. Ватсон. — М.: Типография ордена «Знак почета» издательства МГУ, 2005. — 395 с.

132. Рашид Калимуллин: От истоков к ритмам Вселенной / Сост. Р. Усеинова, М. Файзулаева; науч. ред. М. Файзулаева. — Казань.: Интер-Графика, 2020. — 272 с.

133. Руденко, А. М. Альберт наш, атлант наш, проблеман / А. М. Руденко // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып. 2. — С. 49–52.

134. Руденко, А. М. Довузовская подготовка молодого композитора / А. М. Руденко. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2009 — 47 с.

135. Рустем Яхин в воспоминаниях современников. Изд. 2-е., доп. / Ред.-сост. Ф. Хасанова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2004. — 296 с.

136. Салехова, З. Я. О педагогических принципах Назиба Жиганова / З. Я. Салехова // Назиб Жиганов и музыкальная культура современности: Материалы международной научно-практической конференции / Сост. и отв. ред. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2011. — С. 74–82.

137. Салихова, Л. И. Татарская оперная студия при Московской государственной консерватории (1934-1938) в контексте музыкальной культуры Татарии 30-х гг. XX века: дис. ... канд. искусствоведения 17.00.02 / Салихова Лилия Извелевна — Казань, 2009. — 212 с.

138. Санкт-Петербургская консерватория в мировом музыкальном пространстве: композиторские, исполнительские, научные школы. 1862–2012: сборник статей по материалам международного симпозиума, посвящённого 150-летию консерватории (20-22 сентября 2012 года) / Ред.-сост. Н. Дегтярёва, Н. Брагинская. — СПб.: Издательство Политехнического университета, 2013. — 467 с.

139. *Санько, А. К.* Композиторская школа Московской консерватории в 50-е годы XX века / А. К. Санько // Музыкальная академия. — 2008. — №1. — С. 114–117.
140. *Санько, А. К.* Становление национальных композиторских школ в Московской и Санкт-Петербургской консерваториях: Историко-архивное исследование. Изд. 2-е., доп. / А. К. Санько. — М.: Композитор, 2017. — 412 с.
141. *Скребков, С. С.* Нерешенные вопросы музыкально-теоретического образования молодых композиторов / С. С. Скребков // Советская музыка. — 1960. — №6. — С. 88–93.
142. *Скурко, Е. Р.* Башкирская академическая музыка: традиции и современность / Е. Р. Скурко. — Уфа.: Гилем, 2005. — 320 с.
143. *Слонимская, Р. Н.* К вопросу о «школе Шостаковича» / Р. Н. Слонимская // Шостаковичу посвящается... К 100-летию со дня рождения композитора / Ред.-сост. Е. Долинская; редкол. А. Богданова, Е. Власова. — М.: Композитор, 2007. — С. 323–335.
144. *Слонимский, С. М.* Мысли о композиторском ремесле / С. М. Слонимский. — СПб.: Композитор, 2006. — 24 с.
145. *Слонимский, С. М.* Заметки о композиторских школах Петербурга XX века / С. М. Слонимский. — СПб.: Композитор, 2012. — 84 с.
146. Советские композиторы и музыковеды (С-Ф) / Сост. Л. Григорьев [и др.]. — М.: Советский композитор, 1989. — Том третий. — Часть первая. — 215 с.
147. *Стравинский, И. Ф.* Музыкальная поэтика. В шести лекциях / И. Ф. Стравинский; [перевод с английского И. Красовской]. — М.: Издательство АСТ, 2023. — 160 с.
148. *Талипов, И. Ф., Порфирьева Е. В.* А. Б. Луппов и марийская музыкальная культура (к 90-летию композитора) / И. Ф. Талипов, Е. В. Порфирьева // Проблемы ревитализации традиционной культуры народов Волго-Камья: сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 28-29 ноября 2019 г.

— Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2020. — С. 140–143.

149. *Талипов, И. Ф.* Анатолий Луппов и принципы его композиторской педагогики / И. Ф. Талипов // Вестник Саратовской консерватории. Вопросы искусствознания. — 2023. — №4. — С. 89–96.

150. *Талипов, И. Ф., Порфирьева, Е. В.* А. С. Леман о проблемах композиторского образования / И. Ф. Талипов, Е. В. Порфирьева // Проблемы ревитализации традиционной культуры народов Волго-Камья: сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 17-18 декабря 2021 г. — Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2022. — С. 144–148.

151. *Талипов, И. Ф.* Казанская композиторская школа и её роль в развитии тувинской профессиональной музыки / И. Ф. Талипов. — Текст: электронный // Слово о музыке: научно-просветительский информационный журнал УГК имени М. П. Мусоргского. — 2023. — №1. — С. 40–43. — URL: https://drive.google.com/file/d/1jGlAbI_MYqJij1SrdNCuLwjQKK-j685M/view

152. *Талипов, И. Ф.* Композиторская школа Казанской консерватории и ее роль в становлении и развитии национальных композиторских школ Советского Союза / И. Ф. Талипов. — Текст: электронный // Девятый Всероссийский конкурс молодых ученых в области искусств и культуры: сборник работ лауреатов. — М.: Институт Наследия, 2022. — С. 990–1023. — URL: <https://heritage-institute.ru/?books=devyatyj-vserossijskij-konkurs-molodyh-uchenyh-v-oblasti-iskusstv-i-kultury-sbornik-rabot-laureatov-elektronnoe-setevoe-izdanie-m-institut-naslediya-2022> (дата обращения 27.07.2023).

153. *Талипов, И. Ф.* Рабочие факультеты при Московской и Ленинградской консерваториях и их роль в системе музыкального образования / И. Ф. Талипов // Проблемы музыкальной науки. — 2023. — №4. — С. 148–157.

154. *Талипов, И. Ф., Порфирьева, Е. В.* Русский композитор Борис Трубин в полиэтническом пространстве Казанской консерватории /

И. Ф. Талипов, Е. В. Порфирьева. // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2023. — №4. — С. 41–49.

155. *Талипов, И. Ф.* Рафаэль Белялов — педагог Казанской консерватории / И. Ф. Талипов // Из педагогического опыта Казанской консерватории: Прошлое и настоящее / Сост. Д. Хайрутдинова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2021. — Вып. 4. — С. 116–125.

156. *Талипов, И. Ф.* Традиции композиторского образования Казанской консерватории в Нижнекамске / И. Ф. Талипов // Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: История и современность. Материалы Международной научно-практической конференции 6 апреля 2022 года / Сост. Д. Ф. Хайрутдинова, В. И. Яковлев. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2023. — Вып. 15. — С. 189–193.

157. *Талипов, И. Ф.* Традиции столичных консерваторий в казанской школе преподавания композиции / И. Ф. Талипов // Студенческая наука Казанской консерватории — 2022: сборник тезисов / Редкол. Д. Хайрутдинова [и др.] — Казань: Казан. гос. консерватория, 2022. — С. 8–9.

158. *Талипов, И. Ф.* Шамиль Шарифуллин и его поиски обновления композиторского образования / И. Ф. Талипов // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2021. — №4. — С. 52–59.

159. *Талипов, И. Ф.* Шамиль Шарифуллин и национальная композиторская педагогика его времени в контексте развития национальных школ во второй половине XX века / И. Ф. Талипов // Музыка как национальный мир искусства: материалы Международной научно-практической конференции, Казань, 10-11 ноября, 2022 года / Сост., общ. ред. Д. Ф. Хайрутдиновой. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2023. — С. 226–235.

160. *Тарнопольский, В. Г.* Композиторское образование в современной России / В. Г. Тарнопольский // Музыкальная академия. — 2021. — №3. — С. 6–12.

161. Татарская энциклопедия: в 6 томах. Том третий (К-Л) / Отв. ред. Г. Сабирзянов; глав. науч.-редкол. М. Хасанов [и др.]. — Казань: Институт Татарской энциклопедии, 2006. — 663 с.

162. Творчества вечно живая основа [Редакционные беседы] // Советская музыка. — 1985. — №12. — С. 40–60.

163. *Терханов, С. Я.* Борис Николаевич Трубин / С. Я. Терханов. — Текст: электронный. — URL: <https://terhanov.ru/boris-nikolaevich-trubin/> (дата обращения 27.07.2023).

164. *Требушкова, О. А.* Композитор Иван Молотов. Возвращение. Жизненный и творческий путь. / О. А. Требушкова. — Йошкар-Ола.: Нац. музей Республики Марий Эл им. Т. Евсеева, 2015. — 264 с.

165. *Трубин, Б. Н.* С первого дня и на всю жизнь / Б. Н. Трубин // Из педагогического опыта Казанской консерватории. Прошлое и настоящее: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. — Вып. 2. — С. 21–31.

166. *Усеинова, Р. Г.* Роль Н. Г. Жиганова и Казанской консерватории в становлении Софии Губайдулиной / Р. Г. Усеинова // Музыкальная культура и музейное пространство: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 14 октября, 2016 года. Жигановские чтения — 2016 / Сост. Л. А. Яковлева, науч. ред. Л. И. Сарварова. — Казань, Казан. гос. консерватория, 2017. — С. 75–82.

167. *Федотова, Л. А.* Учитель (Ю. В. Виноградов) / Л. А. Федотова // Из педагогического опыта Казанской консерватории: Прошлое и настоящее. Сборник научных трудов / Ред.-сост. Е. Порфирьева. Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2016. — Вып. 3. — С. 32–44.

168. *Хадеева, Е. Н.* Русские композиторы в полиэтническом культурном пространстве Татарстана / Е. Н. Хадеева // Русская музыка в полиэтническом культурном контексте: Материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 27-28 октября 2011 г.) / ред.-сост.

Е. Порфирьева, Л. Федотова. — Казань: Казан. гос. консерватория, 2012. — С. 6–17.

169. *Харитонова, Т. В.* Михаил Алексеевич Юдин — композитор, педагог, музыкально-общественный деятель: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Харитонова Татьяна Владимировна. — Казань, 2021. — 293 с.

170. *Хасаншин, А. Д.* Композиторский стиль обучения А. С. Лемана и эстетическая форма модерна / А. Д. Хасаншин // Музыкальная академия. — 2015. — № 4. — С. 29–35.

171. *Хасаншин, Д. Д.* Незабвенное (о Ю. В. Виноградове) / Д. Д. Хасаншин // Казань. — 2007. — №1. — С. 81.

172. *Хачатурян, А. И.* Из воспоминаний / А. И. Хачатурян // Н. Я. Мясковский. Статьи, воспоминания, письма. / Ред.-сост. С. Шлифштейн. — М.: Советский композитор, 1959. — Т.1. — С. 271–278.

173. *Холопов, Ю. Н.* Современные задачи / Ю. Н. Холопов // Советская музыка. — 1982. — №2. — С. 72–77.

174. *Холопова, В. Н.* Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В. Н. Холопова. — СПб: Лань, 2002. — 368 с.

175. *Цыкина, Ю. Ю.* Становление и развитие марийской музыкальной культуры в советский период (1917-1985 гг.): дис. ... д-ра. ист. наук: 5.6.1 / Цыкина Юлия Юрьевна — Москва, 2022. — 413 с.

176. *Чугунова, Г. И.* Анатолий Луппов и русская музыка / Г. И. Чугунова — Казань: Музыка России, 2015. — 156 с.

177. *Чугунова, Г. И.* Анатолий Луппов и татарская музыка / Г. И. Чугунова — Казань: Казан. гос. консерватория, 2011. — 96 с.

178. *Шарифуллин, Ш. К.* Система ангемитонной пентатоники (Константные и мобильные свойства) / Ш. К. Шарифуллин // Пентатоника в контексте мировой музыкальной культуры: материалы межреспубликанской научной конференции / Редкол. Л. Бражник [и др.] Казань, 1-2 ноября 1993 г. — Казань, 1995. — С. 29–39.

179. *Шарифуллина, Н. М.* Мелодии с другой планеты / Н. М. Шарифуллина // Казань. — 1999. — №11. — С. 50–59.

180. *Шарифуллина, Н. М.* Фольклорная деятельность Шамяля Шарифуллина / Н. М. Шарифуллина // Бусыгинские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции (28 ноября 2012, Казань). — Казань: Отечество, 2013. Вып. 5. — С. 63–66.

181. *Шатрашанова, М. В.* Назиб Жиганов между официальной идеологией и новой музыкой / М. В. Шатрашанова // Музыкальная академия. — 2021. — № 1. — С. 60–69.

182. *Шатрашанова, М. В.* О первых «додекафонных инициативах» казанских композиторов / М. В. Шатрашанова // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2021. — №3. — С. 65–74.

183. *Шатрашанова, М. В.* Рецепции новых техник в советских национальных композиторских практиках 1960-х—начала 1970-х годов: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. / Шатрашанова Мария Викторовна. — Казань, 2022. — 22 с.

184. *Шахназарова, Н. Г.* Национальная традиция и композиторское творчество: эволюция взаимодействия / Н. Г. Шахназарова. — М.: Композитор, 1992. — 187 с.

185. *Шахназарова, Н. Г.* Музыка Востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма / Н. Г. Шахназарова — М.: Советский композитор, 1983. — 152 с.

186. *Шахназарова, Н. Г.* О национальном в музыке / Н. Г. Шахназарова. — М.: Музыка, 1968. — 2-е изд., доп. — 87 с.

187. *Юнусова, Г. Ф.* Мир музыки: сборник статей и материалов / Г. Ф. Юнусова. — Казань, ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, АН РТ, 2022. — 336 с.

188. *Adams, S., Titrington Craft., E* Nadia Boulanger and Her American Composition Students: An Exhibition / S. Adams, E. Titrington Craft // The international conference “Crosscurrents: American and European Music in Interaction, 1900-2000” Harvard University, Cambridge, Massachusetts, USA; 30

October - 1 November 2008 Ludwig-Maximilians-Universität, Munich, Germany, 7-9 May 2009. — Paul Sacher Foundation, The Boydell Press 2013. — Pp. 147–162.

189. *Benitez, V.* A Creative Legacy: Messiaen as Teacher of Analysis / V. Benitez // College Music Symposium. — 2000. — Vol. 40. — Pp. 117–139.

190. *Boatwright, H.* Paul Hindemith as a Teacher / H. Boatwright // The Musical Quarterly. — 1964. — Vol. 50, No. 3. — Pp. 279–289.

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

Архивные документы

192. *Луппов, А. Б., Руденко, А. М.* «Композиция»: Программа для музыкальных вузов: Рукопись / А. Б. Луппов, А. М. Руденко. — Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 2008. — 7 с.

193. *Руденко, А. М.* Композиция: Программа для детских музыкальных школ: Рукопись / А. М. Руденко. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 2007. — 19 с.

194. *Руденко, А. М.* Композиция: Программа для подготовительного отделения композиторского факультета КГК: Рукопись / А. М. Руденко. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 2004. — 11 с.

195. *Руденко, А. М.* Композиция: Программа для ССМШ-лицея и музыкального училища: Рукопись / А. М. Руденко. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 2005. — 21 с.

196. *Руденко, А. М.* Методика и практика преподавания «сочинения» в музыкальных школах и музыкальных училищах: программа для муз. вузов по специальности «Композиция»: Рукопись. / А. М. Руденко. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 2007. — 6 с.

197. *Руденко, А. М.* Оркестровая партитура (инструментовка): Рукопись / А. М. Руденко. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 2007. — 20 с.
198. *Руденко, А. М.* Прикладная музыка: примерная программа по специальности «Композиция»: Рукопись / А. М. Руденко. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 2008. — 6 с.
199. Протокол заседания Совета Казанской консерватории №9 за 1987 год. — ГА РТ. — Ф. 6832, оп. 1, ед. хр. 1004. — Л. 49–65.
200. Протоколы кафедры композиции за 1971-1972 годы. — ГА РТ. — Ф. 6832, оп. 1, ед. хр. 578. — 26 л.
201. Протоколы кафедры композиции за 1975 год. — ГА РТ. — Ф. 6832, оп. 1, ед. хр. 634. — 56 л.
202. Протоколы кафедры композиции за 1979-1980 годы. — ГА РТ. — Ф. 6832, оп. 1, ед. хр. 737. — 56 л.
203. Протоколы кафедры композиции за 1978-1985 годы. — ГА РТ. — Ф. 6832, оп. 1, ед. хр. 781. — 94 л.
204. Протоколы кафедры композиции и инструментовки (№13). — ГА РТ. — Ф. 6832, оп. 1, ед. хр. 1309. — 13 л.
205. *Шарифуллин, Ш. К.* Предложения по реорганизации системы обучения композиторов: Рукопись / Ш. К. Шарифуллин. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова. — 7 л.
206. *Трубин, Б. Н.* Из опыта работы над формированием интонационно-тематического мышления у студентов-композиторов (тезисы доклада): Рукопись / Б. Н. Трубин. — Казань: Архив Казанской государственной консерватории имени Н. Г. Жиганова, 1993.

Приложение I. **Список выпускников и учеников Казанской консерватории по специальности «Композиция»**

Класс А. С. Лемана

1. Валиуллин Хуснулла Валиulloвич (1950)
2. Евстратов Владимир Михайлович (1950)
3. Бакиров Энвер Закирович (1952)
4. Валиуллин Аллагияр Гарифуллович (1952)
5. Фандеев Тимофей Игнатъевич (1952)
6. Шамсутдинов Исмай Гайнутдинович (1952)
7. Бажов Николай Иванович (1953)
8. Бренинг Арнольд Арнольдoвич (1953)
9. Лундстрем Олег Леонидович (1953)
10. Васильев Федор Семенович (1954)
11. *Губайдулина София Асгатoвна (факультатив)¹²⁵*
12. **Трубин Борис Николаевич (1956)**
13. **Монасыпов Алмаз Закирович (1956)**
14. Мулюков Бату Гатауллович (1957)
15. Чыргал–Оол Алексей Боктаевич (1957)
16. Еремин Владимир Валентинович (1958)
17. Сапаев Эрик Никитич (1958)
18. Зарипова Наиля Гатиновна (1959)
19. **Луппов Анатолий Борисович (1959)**
20. Петров Анатолий Алексеевич (1960)
21. Алексеев Михаил Алексеевич (1961)
22. Еникеев Ренат Ахметович (1961)
23. Ахметов Фасиль Ахметович (1962)
24. Мынов Анатолий Николаевич (1962)

¹²⁵ Факультативное обучение и композиторская переподготовка отмечается в списке курсивом.

- 25.Присс Лев Владимирович (1962)
- 26.**Яруллин Мирсаид Загидуллович (1963)**
- 27.Лакин Константин Михайлович (1964)
- 28.*Валиуллин Разим Нагимович (факультатив)*
- 29.Шагиахметова Светлана Георгиевна (1964)
- 30.Якубов Ильдус Давлетович (1964)
- 31.**Белялов Рафаэль Нуриевич (1966)**
- 32.Блинов Лоренс Иванович (1966)
- 33.Шарафеев Анвар Замилович (1966)
- 34.**Любовский Леонид Зиновьевич (1967)**
- 35.Шульгин Борис Михайлович (1967)
- 36.Аксянцева Нинэль Моисеевна (1969)
- 37.Стецюк Александр Михайлович (1969)
- 38.Златогорский Валерий Михайлович (1970)
- 39.Куприянов Владислав Порфирьевич (1970)
- 40.Скупинский Гален (Гамма) Александрович (1970)
- 41.Корепанов–Камский Геннадий Михайлович (1970)
- 42.Хасаншин Данил Давлетшинович (1972)
- 43.*Зорюкова Светлана Владимировна (ассистентура-стажировка, МГК им. П. И. Чайковского)*
- 44.*Беликов Сергей Александрович (ассистентура-стажировка МГК им. П. И. Чайковского)*

Класс Н. Г. Жиганова

1. Молотов Иван Николаевич (1969)
2. *Хасаншин Данил Давлетшинович (ассистентура-стажировка)¹²⁶*

¹²⁶ Обучение в ассистентуре-стажировке отмечается в списке отдельно, если оно проходило в классе другого педагога, и помечается курсивом.

Класс А. Б. Луппова

1. Васильев Леонид Владимирович (1971)
2. Данилов Виктор Петрович (1971)
3. Блинов Александр Иванович (1972)
4. Болденков Юрий Васильевич (1972)
5. **Руденко Александр Михайлович (1972)**
6. Новоселова Людмила Алексеевна (1973)
7. Чонкушов Петр Очирович (1973)
8. **Шарифуллин Шамиль Камильевич (1973)**
9. Толкач Юрий Львович (1974)
10. Евдокимов Юрий Савватеевич (1976)
11. Корепанов Александр Германович (1976)
12. Шамсутдинов Наиль Хикматович (1976)
13. Еникеева Разия Исмагиловна (1977)
14. Маков Сергей Николаевич (1977)
15. Незнакин Анатолий Васильевич (1977)
16. Тимербулатов Шамиль Харисович (1978)
17. Васильев Станислав Петрович (1978)
18. Захаров Вениамин Александрович (1978)
19. Стерхова Любовь Васильевна (1979)
20. Шамсутдинова Масгуда Исламовна (1979)
21. Яшмолкин Алексей Кириллович (1979)
22. Гонцов Юрий Петрович (1981)
23. Корепанов Сергей Анатольевич (1981)
24. Шабалин Николай Михайлович (1981)
25. Шарифуллин Фарид Камильевич (1981)
26. Закирова Наиля Ахметлатыповна (1982)
27. Лебедева Елена Владимировна (1983)
28. Сафин Ислам Галимуллович (1983)
29. Бурова Ольга Владимировна (1984)

- 30.Черезов Сергей Николаевич (1984)
- 31.Кудрявцев Александр Владимирович (1985)
- 32.Казаков Николай Нилович (1986)
- 33.Кожевников Виктор Юрьевич (1986)
- 34.Антал Михаил Ласлович (1987)
- 35.Архипова Элина Анатольевна (1987)
- 36.Зарипов Рустем Фаритович (1987)
- 37.*Калимуллин Рашид Фагимович (ассистентура-стажировка)*
- 38.Ходырева Марина Германовна (1987)
- 39.Ахметшин Фарид Тимершаевич (1988)
- 40.Василевский Владимир Александрович (1988)
- 41.Григорьев Юрий Павлович (1988)
- 42.Сураев–Королев Геннадий Георгиевич (1988)
- 43.Манджиев Аркадий Наминович (1989)
- 44.Фомин Михаил Николаевич (1989)
- 45.Садыкова Зубаржат Абдуллаяновна (1990)
- 46.Проскурин Алексей Владимирович (1992)
- 47.Беликов Сергей Александрович (1996)
- 48.Фаррахова Люция Кирамовна (2000)
- 49.Тагирова Лилия Ромелевна (1999)
- 50.Петров Вадим Вячеславович (2001)
- 51.Раупова Зульфия Ильнуровна (2002)
- 52.Ахметшин Айдар Васимович (2003)
- 53.Сорокина Дина Владимировна (2003)
- 54.Салихова Алсу Халиловна (2003)
- 55.Тимербулатова Гульнара Шамилевна (2004)
- 56.**Анисимова Елена Валерьевна (2006)**
- 57.**Низамов Эльмир Жавдетович (2011)**
- 58.Вещагина Светлана Олеговна (2013)
- 59.Сундырев Дмитрий Валентинович (2013)

60. Черных Мария Александровна (2016)
61. Вельгас Ильсур Сергеевич (2017)
62. Галиева Мадина Илдаровна (2018)
63. Лудуп Сугдэр Романович (2021)

Класс Б. Н. Трубина

Композиторы

1. **Миргородский Александр Сергеевич (1973)**
2. Мавлиева Лариса Юрьевна (1975)
3. Нухов Борис Нургалиевич (1976)
4. Четвергов Борис Геннадьевич (1976)
5. Кошелева Нина Васильевна (1979)
6. Сидоров Александр Михайлович (1980)
7. Хуснуллин Кутдус Мирзасалихович (1980)
8. Шаймарданова Фарида Мидхатовна (1984)
9. **Калимуллин Рашид Фагимович (1985)**
10. *Романов Сергей Рудольфович (факультатив)*
11. Терханов Сергей Яковлевич (1991)
12. Алахтаева Оксана Герасимовна (1997)
13. Зайнакова Венера Гилемхановна (2002)
14. Абдуллина Алсу Азгаровна (2002)
15. Гарипов Наиль Равилевич (2005)
16. Галимова Эльмира Мунировна (2006)
17. Хузина Диляра Хайдаровна (2009)
18. Федоров Юрий Владимирович (2009)
19. Федорова Ольга Юрьевна (2010)
20. Закирова Гульназ Ильгизовна (2012)
21. *Герке Елена Андреевна (ассистентура-стажировка)*
22. **Бяшимов Мердан Джумамурадович (2017)**

Музыковеды

23. Москвичева Светлана Анатольевна (1970)
24. Новиков Олег Анатольевич (1971)
25. Осипов Александр Аркадьевич (1981)
26. Алексеева Наталья Викторовна (1994)
27. Ворошилова Наталья Алексеевна (1996)

Класс Р. Н. Беялова

1. Брызгалова Валентина Евгеньевна (1977)
2. Батыр-Булгари Луиза Миннигалеевна (1978)
3. Абдуллин Рашид Фарукович (1979)
4. Ахиярова Резеда Закиевна (1980)
5. Ильясов Риф Вазетдинович (1982)
6. Салихова Валентина Геннадьевна (1985)
7. Латыпова Лариса Халитовна (1985)
8. **Харисов Виталий Вакифович (1986)**
9. Скрипкин Дмитрий Леонидович (1988)
10. Уджаев Борис Николаевич (1990)
11. Алмакаева Рузалия Раисовна (1990)
12. Палагина Т. Ю. (1991)
13. Давлетшин Ильфат Мазитович (1995)
14. Залялеева Р. (?)
15. Гафуров Фарит Мухаметович (?)

Класс А. М. Руденко

1. Зорюкова Светлана Владимировна (1995)
2. Гарифзянова Эльвира Сагитовна (2001)
3. Иванова Светлана Вячеславовна (2002)
4. Софийская Айгуль Борисовна (2005)
5. Сеньков Олег Викторович (2006)

Класс Ш. К. Шарифуллина

1. Абязов Рустем Юнусович (1990)
2. Байтиряк Ильгам Ильгизович (1993)
3. Гатауллин Риф Хоббулович (1994)
4. Кавайкин Андрей Алексеевич (1998)
5. Чернышов Александр Валерьевич (1999)
6. Сабиров Марат Касимович (2001)

Класс Р. Ф. Калимуллина

1. *Бакиров Рафаил Мулланурович (композиторская переподготовка)*
2. Хакимов Ренат Фаилевич (1997)
3. Фаизова Фарида Рустемовна (1999)
4. Салимов Радик Фендесович (2000)
5. Бекбулатова (Бек) Юлия Гусмановна (2001)

Приложение II. «Предложения по реорганизации системы обучения композиторов» Ш. К. Шарифуллина

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Существующая в настоящее время система обучения композиторов, по моему мнению, страдает целым рядом существенных недостатков. Один из главных недостатков — композитор, закончивший курс композиции в консерватории и прошедший академический курс теории, к практической, реальной жизни зачастую оказывается неподготовленным. Многие из тех знаний и представлений, которые он получил в стенах консерватории, в жизни оказываются малоприменимы. Эта оторванность от реальной практики зачастую рождает чувство неуверенности в собственных силах, что иногда приводит к глубоким творческим депрессиям. Основная масса сочинений, созданных в классах композиции, оказывается учебными упражнениями, не обладающими качествами подлинно художественных произведений и способных к долгой жизни на эстраде. Отсюда результат — круг слушателей узок и их интерес к сочинениям композиторов-студентов, даже в стенах консерватории, чрезвычайно низок.

Объяснение этому явлению возможно в том, что в этих сочинениях нет реального отражения жизни. Зачастую в них присутствуют только внешние признаки современного музыкального языка, заключенные в стандартные формы. Отсутствие живой интонации, катастрофическая интонационная бедность молодых композиторов, их не владение основным словарным запасом национального музыкального языка, отсутствие настоящего умения его разработки на различных уровнях (гармония, контрапункт, фактура) является одной из главных причин их безжизненности.

Плохое знание фольклора и его богатств, оторванность от реальных проблем жизни народа, является, на мой взгляд, главной причиной этих недостатков. Фольклор, как основа интонационной базы языка национального композитора, должен занимать в системе обучения более значительное место. И может быть не столько теоретически, сколько практически — в классе композиции. Вопросы развития интонации, специфики национального

тембрового мышления, национальной музыкальной формы должны быть положены в основу практической работы.

Кроме того, теоретические курсы гармонии и полифонии, существующие сейчас, довольно абстрактны и мало пригодны к реальной композиционной практике, поскольку в основном используют язык западно-европейской музыки XVII-XIX веков, русской музыки и немного современной. Гармоническая и полифоническая разработка национального интонационного мелоса, как традиционного, так и современного, оказывается в существующих сегодня курсах в основном вне поля зрения. А ведь этому должно уделяться наиболее внимание, как фундаменту национальной музыки, как основе основ. Подобные хорошо разработанные теоретические курсы должны обязательно быть и помогать практической работе в классе композиции.

Другой аспект проблемы воспитания студентов-композиторов — их слабая информационность в области современных средств музыкальной выразительности. На сегодняшний день мы видим заметное техническое отставание в этой сфере. В лучшем случае студент практически осваивает элементы модальной, додекафонной или алеаторной техники. При существующей системе обучения, студент-композитор едва успевает освоить к 5 курсу симфоническое сонатное аллегро, кантатно-ораториальные или иногда оперные формы, классические формы западно-европейской камерной музыки. Вне поля его зрения, а самое главное, умения остаются многие другие достижения мировой музыкальной культуры 20 века. Новые принципы организации материала, современная музыкальная форма, современная инструментовка, новые возможности традиционных инструментов оркестра, новая трактовка инструментальных ансамблей, новая трактовка вокальной и хоровой музыки, электронные средства выразительности, современная технология рок, поп, фолк и джазовой музыки пока для студента-композитора практически малодоступны.

Открывшиеся за последнее время возможности к доступу мировой информации, делают актуальной еще одну проблему. Современный композитор в условиях бурного развития массовой информации и большей ее

доступности, не может и не должен замыкать себя в рамки «национальной культурной резервации». Это неизбежно сделает его искусство бедным и национально ограниченным. Широкое знакомство с другими музыкальными культурами позволит избежать эту ограниченность и расширить его творческий кругозор. Речь идет о внедрении в курс обучения предмета «неевропейские музыкальные культуры», который может дать дополнительный стимул для развития творческой мысли и подтолкнуть к поиску новых неожиданных решений. Он позволит более трезво оценить самоценность той культуры, в которой он работает, в сравнении с другими культурами, существенно освежит его взгляд на собственное творчество.

Вот основной перечень проблем, назревших за последнее время. Радикальное средство для решения этих проблем — пересмотр ныне существующей системы обучения и учебного плана для студентов-композиторов. Учебный план необходимо максимально приблизить к живой музыкальной практике. При таком подходе неизмеримо должна возрасти роль педагога по специальности, его ответственности за судьбу ученика и за конечный результат его педагогических усилий. Педагог должен кроме сочинения вести курсы: практической гармонии, полифонии, музыкальной формы и инструментовки.

Продолжительность полного курса изучения композиции рассчитана на семь лет. Два года подготовительного отделения и пять лет основного обучения. Учебный план должен быть подчинен творческим потребностям и индивидуальным данным ученика. Если он более склонен к сочинению камерной музыки или вокальной музыки, не надо ему мешать и стремиться сделать из него композитора опер и симфоний. Вопрос должен состоять лишь в том, в какой степени видна его умелость и насколько он ориентируется в тех формах, какие он себе изображал. Сочинения ученика должны быть свободным творчеством в практической жизни, лишь время от времени корректируемым советами учителя. Наряду с практическими указаниями педагога важнейшее место в системе обучения должно занимать аналитическое изучение образцов музыкальной литературы. Разбор гармонических, контрапунктических и синтаксических форм, указания

недостатков и достоинств их под руководством учителя – наилучший способ укрепления и развития архитектурного слуха и чувства логики. Педагог проходит с учеником образцовую музыкальную литературу в виде чтения за фортепиано или с привлечением средств звукозаписи, с техническим и эстетическим разбором, с указаниями и пояснениями формы и инструментовки. Обращение к живым музыкальным образцам с целью расширения художественного кругозора и формирования вкуса имеет огромное значение в педагогическом процессе.

За последние несколько лет, в силу ряда объективных причин, сократился приток желающих обучаться композиции. Зачастую основной контингент поступающих абитуриентов в профессиональном отношении довольно слаб. Возникла проблема поиска композиционных кадров. С целью привлечения максимального большого числа желающих обучаться основам композиции и выявления творческих способностей необходимо, наряду с плановым приемом на подготовительный курс композиторов, практиковать факультативное посещение занятий на подготовительном курсе студентов, обучающихся по другим специальностям (вокалистов, струнников, хоровиков, пианистов, музыковедов, народников). По окончании двухгодичного подготовительного курса, тем из них, которые выразили желание продолжить обучение по специальности композиция, после строгого отбора, рекомендовать продолжить обучение на I курсе, остальным, не проявившим ярко выраженного композиторского дарования, но прошедшим этот двухгодичный курс, выдать соответствующий документ о его прохождении.

Основными критериями отбора на первый курс основного обучения должны быть: соответствующие слуховые способности, природное архитектурное чутье и чувство музыкальной логики, изобретательность, исходящая из внутренней потребности творчества, хорошее владение фортепиано.

5 апреля, 1993 г.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Подготовительный курс. 2-й год обучения

Основные задачи подготовительного курса — приобретение прочных теоретических знаний и теоретических навыков, соответствующим требованиям средних музыкальных учебных заведений, систематизация всех сторон подготовки для успешного поступления на I курс. На специальность «композиция» ученик принимается пройдя 2-х летний курс обязательной гармонии, курс сольфеджио (с акцентом на развитие внутреннего слуха), курс фольклора. Обязательна удовлетворительная игра на фортепиано.

Вся педагогическая работа по специальности «композиция» делится как бы на две части. I основная часть — практическая классная работа, где особое внимание уделяется творческим заданиям, способствующим более полному выявлению профессиональных композиторских данных обучающихся. 2-я сопутствующая часть — необходимый теоретический курс гармонии, полифонии, сольфеджио, музыкального фольклора и обязательного фортепиано.

Задачи I года обучения на подготовительном курсе

Практика (основное)	Теория (сопутствующее)
Основной акцент должен быть направлен на развитие мелодико-тематического мышления, на сочинение мелодических построений, обладающих композиционной логикой, последовательностью, динамикой структурного развертывания, мелодико-интонационной яркостью, музыкально-образной характерностью и национальной почвенностью интонационного материала. Работа над тематизмом и навыками темообразования в начальный период обучения	Гармония (два года) Первый год: вся теоретическая часть. На экзамене: устные ответы и задачи. Полифония (два года) Первый год: контрапункт строгий и свободный, простой и двойной. Имитации. На экзамене: двухголосные имитации строгие и свободные. Сольфеджио: развитие интервального, гармонического и полифонического слуха. На экзамене:

<p>занимает особое место. При этом особое внимание должно уделяться тому, что музыкальные идеи должны основываться на тщательно отобранном материале, который ценен и перспективен для дальнейшего композиционного развертывания. Одновременно с этим ведется работа по развитию ладово-гармонического мышления. Оформление мелодико-интонационных настроений гармонически – фактурно и структурно. Разделение между вокально-интонационной и инструментальной природой мелоса.</p> <p>Как результат в конце I года обучения, на экзамене могут быть представлены прелюдии для фор-но или небольшие инструментальные миниатюры, 2-3 обработки песен народных (либо с голосом, либо инструментальные), несколько собственных песен.</p>	<p>2хголосный диктант и слуховой аккордовый и интервальный анализ.</p> <p>Музыкальный фольклор.</p> <p>Первый год: общий теоретический курс музыкального фольклора с акцентом на национальную принадлежность обучающегося. На экзамене: теоретический экзамен с обязательным знанием необходимого минимума песен и их практическим показом.</p> <p>Обязательные занятия на фортепиано.</p>
--	--

2-й год обучения на подготовительном курсе

Практика	Теория
<p>На 2-м году обучения внимание должно уделяться овладению следующими навыками: сопоставлению тем на основе</p>	<p>Гармония. Второй год обучения.</p> <p>Весь год посвящается задачам и практической игре на фор-но.</p>

<p>различных видов контраста, написание связующих построений, навыки вариационного развития тематического материала, включая полифонические приемы, внутренний тематический контраст, тематический и жанровый контраст в произведениях сюитного типа при сохранении единства целого, принцип использования народопесенного материала как тематической основы произведения, основы хорового письма, обработке народных песен, для голоса с различным для каждого куплета гармоническим и фактурным сопровождением оставшейся без изменения или варьированной мелодии.</p> <p>На экзамен в конце 2-го года обучения могут быть представлены пьесы в виде: тема с вариациями (небольшие), инструментальная сюита для фортепиано или с каким-либо инструментом, 2-х или 3-х голосный хор без сопровождения (лучше однородный мужской, женский или детский), обработки народных песен для голоса и фортепиано, небольшие джазовые</p>	<p>На экзамене: задача по гармонизации, использование модуляций в отдаленные тональности в рамках.</p> <p>За фор-но: прелюдии модуляций.</p> <p>Полифония. Второй год обучения.</p> <p>Понятие о простейших полифонических формах: предложение, период, одно, двух и трехчастные формы.</p> <p>Песня, мотив, мадригал, месса.</p> <p>На экзамене: 4-хголосный контрапункт, сочинение в любой из вышеперечисленных форм.</p> <p>Сольфеджио. Второй год обучения.</p> <p>Освоение современного интонационного, гармонического и ритмического языка. На экзамене: 3-х или 4-х голосный диктант, аккордовая последовательность.</p> <p>Музыкальный фольклор. Второй год обучения. Обязательная фольклорная экспедиция с последующей практической расшифровкой материала. Обучение методике собирания, записи, стилового анализа, развития муз.фольклористики, а также путей</p>
--	---

<p>или эстрадные пьесы, песни или небольшой цикл песен.</p> <p>В зависимости от индивидуальных особенностей дарования и уровня творческого развития задания могут меняться и варироваться.</p>	<p>претворения музыкального фольклора в композиторском творчестве.</p> <p>На экзамен: необходимый минимум расшифрованного материала, устный ответ по истории фольклористики и образцам претворения в практике.</p> <p>Обязательные занятия на фортепиано и скрипке (один год).</p>
--	--

I. Количество часов педагогической нагрузки при наличии одного
ученика в течение одного года

1. Композиция — 80 часов индивидуальных занятий всего за год
2. Практическая гармония — 40 часов индивидуальных занятий всего за
год
3. Практическая полифония — 40 часов индивидуальных занятий всего
за год
4. Практическая инструментовка — 40 часов индивидуальных занятий
всего за год
5. Практический фольклор — 40 часов индивидуальных занятий всего за
год
6. Практический анализ музыкальных произведений — 60 часов
индивидуальных занятий всего за год.

ИТОГО: 300 часов педагогической нагрузки на одного ученика.

Нагрузка в течение одной недели

1. Композиция — 2 часа (1+1)
2. Гармония — 1 час (0,5+0,5)
3. Полифония — 1 час (0,5+0,5)
4. Инструментовка — 1 час (0,5+0,5)
5. Фольклор — 1 час (0,5+0,5)
6. Анализ — 1,5 часа

ИТОГО: 7,5 часов в неделю

Наиболее оптимальная нагрузка для педагога по специальности 2–3
ученика на основном курсе и 3–4 ученика на подготовительном.

**Приложение III. Интервью с Анатолием Борисовичем Лупповым
(от 16 апреля 2019 года)**

Ильяс Талипов: Вы являетесь наследником композиторской школы А. С. Лемана. В чем проявляется различие между Вами и ним?

Анатолий Луппов: Такого уж принципиального различия, такого резкого, пожалуй, я бы не назвал. Дело в том, что в принципе, это стремление писать современную музыку, что сейчас волнует автора и как ему кажется волнует людей. Время, в котором мы живем чрезвычайно насыщено всякими событиями, не всегда хорошими. Это значит обилие диссонансов в музыке, которое приходится применять и так далее. Это первое. Второе — вот тут есть различие. Он [Леман — И. Т.] призывал к изучению и использованию народного материала, а я не просто призываю, а я еще иногда заставляю, потому что музыка, не имеющая национальный корень — нежизнеспособна. К примеру, Скрябин – ничего народного нет на первый взгляд, а оказывается в подсознании, не знаю, как у него это происходило, но это истинно русская музыка. Но очень сложная. Никаких оборотов народной музыки в ней нет, но он истинно русский композитор. Да и Шостакович тоже. Его собственный лад, собственные интонации — у него все собственное. А когда копнул поглубже — оказывается это все в народном духе. Использовать народный материал, и не просто использовать, а стремиться написать в народном духе чтобы интонации не были абстрактными.

И. Т: В своей автобиографии вы рассказывали про Лемана то, что он в своем личном контакте очень дистанцируется от своих учеников. Наверное, в этом тоже есть ваше с ним различие?

А. Л: Он считал себя выше всех. Это было заметно. Он не дистанцировался только с женщинами. Он был известным женолюбом и уехал он из Казани «по необходимости», которая возникла. А дистанцировался он действительно по этой причине. Это был действительно умный,

образованный, остроумный человек, но он отличался от Жиганова или от моего преподавателя Владимира Григорьевича. В этом отношении я ближе к ним, чем к Леману. Чувствовать себя выше других — это качество очень плохое, несмотря на весь талант. Я могу привести пример Шостаковича — это был гений! А как он просто общался со всеми нами и со мной в том числе. Очень просто, никаких проблем, никакой дистанции. В искусстве часто бывает, что некоторые люди считают себя чуть ли не гениями, а на самом деле это все не так. Заслуги Лемана очень большие и их не приуменьшить — это становление крепкой композиторской школы. Я привожу в автобиографии пример, связанный с Леманом — эта деталь говорит о многом. Его музыка сейчас в общем не звучит. Я помру — духовики во всех консерваториях будут играть мои концерты. Мне нравятся духовые инструменты, особенно деревянные для которых я написал по два концерта, и многие из них вошли в репертуар.

И. Т: Вопрос по поводу Апрецова и вашей ассистентуры-стажировки в его классе и вашей работы в качестве преподавателя специального фортепиано. Под вашим руководством выпустилось 12 пианистов. Можете вспомнить кого-нибудь из них?

А. Л: В позапрошлом году ко мне приезжала Таисия Ланцова из Димитровграда — она заведует фортепианным классом в училище. Я постоянно держал с ней связь, и не только с ней. Например, в Майкопе живет моя самая первая ученица — Шагина... К сожалению, у меня был один парень — Сажин Валера уехал в Тулу, не помню. Он был из Ижевска и уже скончался. В Москве успешно работает в училище моя выпускница — Наташа Люком. Так что помню многих. В Нижнем Новгороде успешно работает моя выпускница, так что этот труд не пропал даром.

И. Т: Как бы вы охарактеризовали вашу педагогическую карьеру в качестве пианиста? Какой у вас был репертуар, какие вы использовали подходы для воспитания пианистов, какой вы школы придерживались?

А. Л.: Я считаю, что у Владимира Григорьевича Апресова была своя школа, которая шла от Марии Вениаминовны Юдиной, у которой он учился и заканчивал аспирантуру. Репертуар в основном классический и конечно я подбрасывал своим выпускникам — в том время это было необычным — современные произведения. Например, в то время мало играли Дебюсси и Равеля, а я все время их давал. Работать над этими произведениями в целом было интересно. Основу репертуара составляли Бах, Бетховен и романтики, и особенно Шопен. Это продолжалось недолго — лет пять, поэтому я не могу точно определить была ли у меня какая-то школа. Но, когда я был ассистентом, у меня занималась Нора Казачкова — дочка нашего профессора. Она как-то призналась отцу, что не Апресов ей больше понравился как педагог, а я. Она объяснила это тем, что Анатолий Борисович так вникает в музыку, как никто. Потом как-то на заседании совета, Семен Абрамович мне эти слова передал. Мне было приятно, но это случилось гораздо позже, совсем незадолго до его смерти, а Нора уже к тому времени умерла. Может быть действительно так получалось, что я как композитор чуть глубже чувствовал музыкальную суть авторов, которых играли пианистки, мне так кажется.

И. Т.: В 2000 году в журнале «Музыкальная академия» вышла ваша замечательная статья «Из опыта преподавания композиции», в которой вы изложили ваши многие педагогические принципы. Можно ли сказать, что с 2000 года и по сегодняшний день вы продолжаете их придерживаться?

А. Л.: Да, это принципиально.

И. Т.: В данной статье вы говорите о стилизации и о подражании как о обязательном этапе формирования индивидуального композиторского стиля. Как вы думаете в чем проявляется соотношение между стилизацией, к которой обращались многие великие композиторы на пике своего творческого развития и подражанием и какова между ними разница?

А. Л.: Я думаю, что стилизация — это осознанное применение старинных приемов в своем творчестве. Другое дело начинающие композиторы, которые сочиняют музыку под влиянием Рахманинова, Аренского и которых надо

двигать ближе к современности — хотя бы Прокофьеву и Шостаковичу. Как не говорить о Стравинском, когда он начал знаменитое течение неоклассицизма. Это же его детище — когда он пишет как Гайдн, а на самом деле это Стравинский. В современной музыке того времени стилизация была очень интересным явлением, которая породила массу интересных сочинений, например, «Симфонию псалмов» того же Стравинского — грандиозное произведение! Там везде Стравинский, а послушаешь — немножко от Баха, немножко от Гайдна.

И. Т: Вы не давали задания ученикам сочинять стилизации в качестве эксперимента?

А. Л: Нет, потому что время обучения композитора в консерватории настолько сжато — всего пять лет. И за эти пять лет нужно успеть сформировать композитора, иногда из ничего — какое уж там подражание!

И. Т: В статье вы также излагаете проблему поиска фактуры особенно у студентов, которые учились на других специальностях и не являются пианистами. У вас было много таких учеников. Как вы решали проблему освоения различных фактур, какие способы использовали?

А. Л: Обычно я отсылал их посмотреть все и перечислял что именно, начиная с Шопена, у которого кажется на первый взгляд гомофонно, а на самом деле так настолько все полифонично, иногда диву даешься. Отсылал я их также к Равелю, Дебюсси, и ближе к концу обучения к Мессиану. Иногда показывал примеры из сонат Бетховена, прелюдий Шопена или Шостаковича — какие могут быть разнообразные фактуры.

И. Т: Это было в аналитическом плане, а как эта проблема разрешалась на композиционном уровне?

А. Л: На вашем примере могу сказать — когда мне приносят три-четыре страницы, написанные в одной фактуре, я говорю: «Ну, так не пойдет!». Невозможно человеку такое выдержать. Я прекрасно понимаю, что есть минимализм, но это же совсем другое! Фактура — это импульсы, которые человек может слушать определенное время. Ритм и движение увлекают

человека, а потом все-таки приедаются. Ритм имеет очень сильное воздействие человека и на этом основан минимализм. Это все приходится учитывать. Я уже вышел из формы, раньше я ученикам показывал примеры.

И. Т: У вас училось множество композиторов самых разных национальностей из многих национальных республик. Так как вы считаете что национальный элемент наиболее важен, то каким образом он проявлялся у ваших учеников — только на интонационном уровне или же проникал в другие области?

А. Л: Интонационный уровень — самый простой. Передать национальный дух — уже сложнее и это не студенческое дело. Студент это поймет сам, уже после окончания консерватории. Опять же Скрябин — в нем русский дух, там Русью пахнет, но не как у Римского-Корсакова, а гораздо сложнее.

И. Т: Вдогонку к этому вопрос в связи с Сугдэром — во многих своих произведениях он использует национальные тувинские элементы — горловое пение, народный инструментари. Вы сами его толкаете или это его личное желание?

А. Л: Я подталкиваю его и это совпадает с его желанием. Потому что это будет востребованным на Западе.

И. Т: Кто-нибудь из ваших учеников до Сугдэра пытался работать в данном направлении — осваивали традиционный инструментарий или использовали национальные элементы на другом уровне?

А. Л: В качестве примера я могу назвать первого калмыцкого композитора — Петр Чонкушев, который закончил консерваторию в моем классе и в результате стал классиком калмыцкой музыки. Или мой чрезвычайно талантливый ученик Манджиев Аркадий, тоже из Калмыкии. Его не надо было подталкивать, он в этой атмосфере работал. Среди студентов, он написал «Снежную королеву», которая студенческими силами была поставлена еще в старой консерватории. Талантливейший человек — сейчас он написал первую калмыцкую оперу, события которой посвящены массовой депортации калмыков в Сибирь во времена Сталина. Она была поставлена в годовщину

этого печального события. В Марийской республике — Архипова Элина, которая написала замечательную марийскую оперу «Алдияр», а до этого Яшмолкин, который написал балет «Живой камень». Я должен сказать, что здесь очень многое зависит от постижения национальной культуры и музыки до консерватории. У них это было. Вот такие примеры свидетельствуют о том, что, когда композитор твердо стоит на национальной почве — он будет востребован и даже сможет стать классиком.

И. Т: Какой жанровый диапазон должен освоить студент-композитор за годы обучения в консерватории, начиная с первого курса?

А. Л: Жанровый диапазон определяется учебной программой. Многое зависит от способностей ученика. Скажем, Низамов — талантливейший, сейчас самый яркий композитор в Татарстане. У него был громадный диапазон сочинений, он закончил консерваторию мюзиклом [«Алтын Казан» — И. Т.]. Сначала написал мюзикл, а потом вдогонку написал одноактную оперу «Черная палата» — потрясающая музыка. Она имела очень большой успех. Многое зависит от возможностей студента. Я уговариваю Сугдэра чтобы он нашел либретто для тувинской оперы. А так заканчивают фортепианным концертом или кантатой, крупные формы обязательны. В программе должно быть камерное сочинение, и крупная форма, среди них обязательно должно быть вокальное, например, вокальный цикл.

И. Т: Каким образом сочетаются освоение современных техник композиции с эмоциональным началом. Как вы помогаете своим студентам выработать навыки использования рационального с сочетанием национального и индивидуального начала.

А. Л: Это непростой вопрос, который решается на протяжении всех лет обучения в консерватории. Все мои ученики прослушивали произведения, которые у меня были на пластинках. Тогда в классе был проигрыватель, и я приносил пластинки самых современных тогда композиторов. И конечно, они все это наматывали на слух, поскольку партитуры достать было трудно, некоторые конечно печатались, поэтому во многом это были впечатления на

слух. Но я еще раз повторяю, что сочетание рационального и эмоционального воспитывалось на протяжении всего периода обучения.

И. Т: В своей статье вы также излагаете свой взгляд на хороший вкус и его воспитание через художественную литературу, живопись и накопление слухового багажа. Помимо этого, как вы помогаете формировать чувство хорошего вкуса у ученика?

А. Л: Вы знаете, иногда у ученика появляются предельно «забитые» интонации или как я их называю «пошлыми». Я их просто вычеркивал. Я вам скажу: я сидел на концерте студенческих сочинений. Я послушал первое, второе и третье сочинение. Третьим номером была пьеса для ксилофона и фортепиано. Не знаю, чей это был ученик. К сожалению, там была масса хроматических гамм — это полное отсутствие вкуса, их надо убирать. Применять хроматическую гамму в наше время — это какое-то уродство. Есть элементарные вещи, которые я просто вычеркиваю. А приучать к хорошему вкусу можно на любом произведении классики, на любом можно учиться. Чем будет меньше звуков, но больше будет выразительности тем лучше. Когда это все фортепианные аккорды всеми пальцами — это конец света. Это полное отсутствие вкуса. Много есть вещей, которые я считаю недопустимыми. И которые я назвал — самые примитивные. Посложнее дело обстоит с интонационной сферой. Тут приходится иногда подправлять, убирать и самое главное объяснять почему. Борьба за хороший вкус это конечно пример Шостаковича, Прокофьева — высочайший вкус во всех их произведениях от первого до последнего. Поэтому здесь есть и ноты их можно изучать и не делать таких глупостей, которые я слышал на этом концерте.

И. Т: Вы очень долгое время вели предмет «Техники композиции XX века». С какого года вы начали преподавать его. В чем было его назначение — чисто теоретическое или практический элемент в нем тоже присутствовал?

А. Л: Этот предмет я вел с 89-го года, т.е. после смерти Жиганова. Жиганов не допустил бы этого, потому что самый главный раздел курса —

серийная техника. Это предмет лекционно-практический: я рассказываю тему, показываю на примере лекций Эрнеста Кржнека все хитрости постепенного овладения серийной музыки — от формирования темы, ее разновидностей и до написания пьесы — сначала одноголосной, потом трехголосной. Затем экзаменационное задание — студенты пишут квартет на все виды техники — серийную, алеаторику, сонористику. Минимализм сюда не входил.

И. Т: Почему именно струнный квартет, из-за его универсальности?

А. Л: Да, именно из-за этого. Серийная тема пишется для первой скрипки, второй голос пишется для альты и третий голос пишется для виолончели. Я обрываю на кульминации, это уже последний этап — здесь должно быть 4-5 тактов в пуантилистике, пиццикато. Потом двухголосие — маленькие вариации для скрипки и альты, затем сонорный эпизод: весь квартет играет разновидности кластера. Потом идут три голоса с виолончелью до кульминации, кульминация обрывается и после этого следует алеаторический эпизод в несколько тактов. Заканчивается это все двенадцатиголосными аккордами. После чего наступает реприза: виолончель играет тему крупным планом, целыми нотами, а на ее фоне остальные инструменты играют всякие отрывки из предыдущих разделов. Вот такие вариации писали все композиторы.

И. Т: Используете ли вы свои сочинения в преподавательской деятельности?

А. Л: Ни в коем случае. Я не считаю свои произведения образцом.

И. Т: Даже если дело касается чисто технической стороны?

А. Л: На любой другой музыке обычно показываю.

И. Т: Кто-нибудь из ваших учеников обращался к вашему труду «Пентатоника и техника современной композиции» и использовал ли методы, изложенные вами в нем?

А. Л: Я думаю, те композиторы, которые работают в пентатонической сфере, скажем Эльмир Низамов наверняка прочитал эту статью, и она ему была полезна. Многие марийские, удмуртские композиторы. Ею даже

заинтересовались в Китае, как мне кажется, потому что соединить пентатонику и современную технику композиции кажется невозможным. А я там пишу, что это возможно.

Приложение IV. Казанская композиторская школа в фотографиях

Ю. В. Виноградов во время урока с творческой группой в Казанском музыкальном училище



Н. Г. Жиганов на уроке оркестровки со студентами-композиторами



Н. Г. Жиганов на уроке оркестровки со студентами-композиторами



А. С. Леман на уроке со студентами-композиторами



А. С. Леман на уроке со студентами-композиторами (фотография из архива Казанской консерватории)



М. А. Юдин



Г. И. Литинский (фотография из архива Казанской консерватории)



Р. Х. Яхин



Кафедра композиции в 70-е годы. Слева направо – Б. Н. Трубин, Р. Н. Бебялов, А. Б. Луппов, Н. Г. Жиганов, М. З. Яруллин (фотография из архива Казанской консерватории)



Б. Н. Трубин



А. З. Монасыпов



Р. Н. Беялов



На уроке А. Б. Луппова. Стоят Р. Зарипов и М. Антал, за инструментом В. Кожевников (фотография из архива Казанской консерватории)



А. Б. Луппов с Э. Ж. Низамовым



Кафедра композиции в 80-е годы. Слева направо А. М. Руденко, Р. Ф. Калимуллин, Ш. К. Шарифуллин, Б. Н. Трубин, А. Б. Луппов, Р. Н. Белялов
(фотография из архива Казанской консерватории)



А. М. Руденко (фотография из архива Казанской консерватории)



Ш. К. Шарифуллин (фотография из архива Казанской консерватории)



А. С. Миргородский (фотография из архива Казанской консерватории)



Р. Ф. Калимуллин


 МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова


 Н.Г. Жиганов
именное
Казань дуплэт
консерваториясы

2023
ГОД ПЕДАГОГА
И НАСТАВНИКА

20 сентября
17:00

МАЛЫЙ ЗАЛ
/Б. Красная, 38/

Региональный фестиваль
профессионального музыкального образования
«МНОГО ШКОЛ – ОДНА КУЛЬТУРА»
Художественный руководитель фестиваля – ВАДИМ ДУЛАТ-АЛЕЕВ

**КАЗАНСКАЯ
КОМПОЗИТОРСКАЯ
ШКОЛА**

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТРАДИЦИЙ

В ПРОГРАММЕ СОЧИНЕНИЯ:
 Е. Анисимовой, Р. Ахияровой,
 Р. Белялова, Н. Жиганова,
 Р. Калимуллина, И. Камала,
 А. Лемана, Г. Литинского,
 А. Луппова, А. Незнакина,
 Э. Низамова, Б. Трубина,
 В. Харисова, С. Черезова

ВХОД ПО ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ РЕГИСТРАЦИИ
 Бронирование мест WhatsApp (сообщения) +7(917) 857-48-13


 ПУШКИН-СКАЯ ПЛОЩАДЬ

 ТИ

 РЕАЛЬНОЕ ВРЕМЯ
 6+

Афиша концерта «Казанская композиторская школа: преемственность традиций» 20 сентября 2023 года

9 18.30
МАРТА
ГБКЗ имени С. Сайдашева
Вход по пригласительным билетам
(Телефон для справок: 264-22-72)

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова

И.Г. Жиганов
исполнитель
Казань дуэт
консерватория

2023
100 лет
России

**КАЗАНСКАЯ
КОМПОЗИТОРСКАЯ ШКОЛА**
Диалог поколений Концерт, посвященный
Году педагога и наставника

Профессора кафедры композиции
АНАТОЛИЙ ЛУППОВ (1929 - 2022)
ЛЕОНИД ЛЮБОВСКИЙ (1937 - 2021)
АЛЕКСАНДР РУДЕНКО (1947 - 2013)
БОРИС ТРУБИН (1930 - 2021)

Выпускники 2023 года
Кирилл КУЛИКОВ
Всеволод САРАНДОВ
(класс доцента Е. В. АНИСИМОВОЙ)
Лилия ИСХАКОВА
(класс доцента В. В. ХАРИСОВА)
Анастасия КОСТЮКОВА
(класс доцента Э. Ж. НИЗАМОВА)

Симфонический оркестр Казанской консерватории
Дирижер **Евгений АФАНАСЬЕВ**

В концерте принимают участие
выпускники кафедры оперно-симфонического дирижирования
Иван ВЕРЕТЕЛЬНЫЙ, Ильназ ДУДКИН, ЛЮ ТИНТИН (класс профессора С. В. ФЕРУЛЕВА)
Партня органа Фариды НУРУЛЛОЕВА Программу представляет Людмила ГОРОВАЯ

6+
2023 г.

Афиша концерта «Казанская композиторская школа. Диалог поколений» 9 марта 2023 года