

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО

УДК 7.03+787.1

Станислав Кучеренко

ФЕНОМЕН “ШКОЛА” КАК СТРУКТУРНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассмотрены различные подходы к определению феномена “школа”, существующие в музыковедении. Выявлено взаимодействие всех составляющих музыкального искусства в “школе”, их влияние на ход ее становления и развития. Осмыслены схожие и отличительные черты между “школой” и “традицией”. Предложена модель, отображающая целостность “школы”, специфику ее функционирования во времени и пространстве. Автор высказал собственную формулировку, характеризующую данное явление.

Ключевые слова: школа, информационно-созидательная структура, структурно-информационная модель, скрипичное искусство, традиция.

Станіслав Кучеренко

ФЕНОМЕН “ШКОЛА” ЯК СТРУКТУРНО-ІНФОРМАЦІЙНА МОДЕЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто різні підходи до визначення феномену “школа”, наявні у музикознавстві. Виявлено взаємодію усіх доданків музичного мистецтва у “школі”, їх вплив на перебіг її становлення та розвитку. Осмислено спільні та відмінні риси між “школою” і “традицією”. Запропоновано модель, що відображає цілісність “школи”, специфіку її функціонування у часі та просторі. Автор висловив власне формулювання, що характеризує дане явище.

Ключові слова: школа, інформаційно-творча структура, структурно-інформаційна модель, скрипкове мистецтво, традиція.

Stanislav Kucherenko

THE PHENOMENON “SCHOOL” AS A STRUCTURAL-INFORMATIONAL MODEL OF MUSICAL ART

Modern literature on “school” in music gives different approaches to the studies of the subject. Some scientists confine themselves to comprehending methodological problems in the analysis of this phenomenon. Other researchers who study specific schools pay attention to the practical

results of their most distinguished leaders' activities, that is, methodological conclusions, pedagogical methods and composition decisions. Summarizing the existing information, it is worthy to notice interaction of usually three components of music art: performance, composition and pedagogy, which are mostly responsible for the progress of "school". Unfortunately, the aspect of research remains outside analytical dispute of the authors, although it plays an equally important role in the formation and life of the "school". That allows to refer it to the composite components mentioned above and ensures the integrity of the creative process as a systemic formation.

From this point of view, "school" can be schematically defined as a quadrangular pyramidal dynamic model, which basis is crossed by two lines, where the horizontal one is time and space, and the vertical is the path of evolution. The vertical go through the entire pyramid, forming a kind of central channel. The point of its crossing the basis of the model is simultaneously the point of intersection of the diagonal lines as well thus connecting all the facets with each other. The core itself symbolizes musical art in its global meaning. This pyramid is not only mobile as an integral structure, but it is constantly growing and forming itself. Moreover, this process is not equally proportional, but is marked with a change in the leading position of this or that music-creative practice. At concrete historical periods, the accumulated amount of heterogeneous information from all "disciplines" is sublimated and transformed into a new quality, expressed through any of them. Not infrequently, such achievements directly affect the formation of a new school or evolution of the existing one. For example, the innovations of N. Paganini gave impetus for the transformation of all forms of creative activity, thereby they acquire the status of supranational. This gives grounds to talk about the Genoese as the creator of the tradition.

The identical interpretation of the terms "school" and "tradition" is most common in the scientific environ. Indeed, having similar properties, each of them can symbolize the same phenomenon. However, with a more detailed approach to the study of this "pair", distinctive traits are traceable, which allow us to comprehend concepts as different but at the same time interdependent from each other. Thus, N. Paganini, the performer, inherited the experience not only of Italian musicians, in particular P. Lokatelli, but also of Polish A. Duranovsky, German "spielermans", etc. In addition, the Frenchman P. Gaviniès, the Czech J. Sheller and the Russian I. Khandoshkin anticipated many of the technical elements and techniques used by the Genoese. Consequently, the school can include both one and several traditions, and the tradition itself can function not only in one but also in several schools.

The proposed hypothesis, accumulating existing achievements in the study of the phenomenon under consideration, on the one hand, provides for an exhaustive analysis of any "school", on the other hand, opens the way to the search of new research approaches inextricably linked with the "panoramic" of the proposed concept.

Key words: *school, information-creative structure, structural-informational model, violin art, tradition.*

В течение эволюции научно-критической мысли вокруг понятия "школа" сформировалась своеобразная область различных по предметам исследования разработок. Если ранее, на заре возникновения профессионального музицирования, "школой" озаглавливали, как правило, методические и практические труды, то сегодня данный феномен не только отражен во множестве формулировок, но и демонстрирует широкий диапазон применения. Следовательно, при задействовании понятия в собственных научных изысканиях сталкиваемся как с рядом уникальных работ, отличающихся своей "всеохватностью", так и с материалами "локальными", но не менее ценными с точки зрения актуальности и содержательности. Вместе с тем, единого подхода для изучения школы в музыкальном искусстве на сегодняшний момент не выявлено.

Трудов, посвященных становлению украинской скрипичной школы, на сегодня не обнаружено. В целом проблема "школы" в музыкальном искусстве глубоко и подробно освещена в основательных трудах Ж. Дедусенко [3] и И. Сараева [6]. Между тем, многие исследователи (Д. Кужелев [5], В. Сумарокова [9], А. Спренцис [7] и др.) исполнительских,

методических, педагогических и композиторских достижений тех или иных выдающихся личностей обращаются к явлению “школа”, тем самым расширяя сферу применения понятия.

Цель статьи заключается в осмыслении феномена “школа” как структурно-информационной модели, отмеченной той степенью универсальности, которая позволяет рассматривать ее в виде многоуровневой системы.

В современной литературе, посвященной теме “школа”, выявляются разнообразные подходы к изучению данного явления. Так, ученые осмысливают “школу” как определенную совокупную деятельность личностей или комплекс знаний, представленных в виде целостной системы передачи информации. Такое видение обнаруживается, в частности, в диссертации Ж. Дедусенко “Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції” [3], получившей широкое распространение в исследовательской среде. Автор вывела универсальную концепцию, позволяющую рассматривать исполнительскую школу не как статичное явление, а в виде системы постоянного информационного обмена между музыкантами и их поколениями. Ж. Дедусенко приводит в труде механизмы передачи опыта и знаний, подчеркивает значение в этом процессе преемственности. По ее мнению, исполнительская школа – “это тип диасинхронического коллектива, реально или виртуально существующей общности субъектов, члены которого объединены по двум признакам: 1) общностью исполнительской модели; 2) ролевыми функциями учителя и ученика” [3, с. 6]. Систематизированный исполнительский опыт, передаваемый из поколения в поколение, в итоге формирует опыт школы, который транслируется с помощью системы “учитель–ученик”. Другими словами, диссертант определяет “школу” как своеобразную эстафету знаний, осуществляющуюся через выдающихся музыкантов с ярко выраженным педагогическим талантом, ведь их роль, согласно Ж. Дедусенко, помимо трансляции информации, заключается и в установке доверительных отношений с учениками, влияющих на оценку профессионализма школы в целом. Поэтому эмоционально-психологический микроклимат при совместной работе формирует у учащихся отношение к полученным знаниям как к собственному приобретению. Не случайно, автор приводит в пример одного из наиболее известных пианистов-педагогов XX века – Т. Лешетицкого. В проекции на скрипичное искусство такими выдающимися личностями были А. Корелли, Л. Ауэр, П. Столярский и другие.

Таким образом, взгляды Ж. Дедусенко в большей мере направлены на анализ так называемых авторских школ. В масштабах региона или национального ареала данные сведения требуют дальнейшей детализации и соответствующего преломления в зависимости от изучаемого предмета. Поэтому достигнутые диссертантом результаты нашли свое продолжение во многих материалах, посвященных вопросам той или иной “школы”. В частности, В. Сумарокова концентрирует внимание на методологической проблематике. Автор дифференцирует существующие труды на “эмпирические” и “теоретические” [9, с. 181]. Под эмпиричностью подразумевается изучение отдельных слагаемых, целокупность которых дает представления о той или иной “школе”. В их число входят достижения творческих личностей, методические рекомендации, приемы игры и т. д. Теоретические работы, напротив, освещают общие вопросы, привлекая возможности иного научного знания (физиологии, психологии, лингвистики и т. д.), актуальных для различных сфер деятельности [9, с. 181–182]. Как видно, В. Сумарокова, хотя и расширяет, в противовес Ж. Дедусенко, поле задействия понятия, в то же время приводит собственные аналитические подходы, ограничивающие объект познания. Исследователь видит изучение исполнительской школы в двух направлениях: как регулятора исполнительского процесса, с одной стороны, и как системы в философско-методологическом понимании – с другой, не упуская из поля зрения педагогический и исполнительский аспекты.

В ином свете предстает “школа” в статье Д. Кужелева [5]. Автор исходит из латинского корня данного понятия, а именно слова “scala”, что значит “ступени”, подчеркивая тем самым последовательность в формировании профессионализма музыканта. Исследователь выделяет единство трех основных факторов, влияющих на прогресс “школы”, – исполнительской, композиторской и педагогической деятельности, где последняя, как и у большинства других ученых, выступает основной, связывающей все остальные. Небезынтересна мысль Д. Кужелева о неотъемлемости композиторского творчества при анализе “школы” и его влияния на

искусство интерпретации. Вместе с тем, автор, подобно другим, не учитывает исследовательский аспект, который является неотделимой частью профессиональной жизни музыканта. Речь идет не только о реализации своих идей в специальных трудах, но и о научной практике в широком смысле слова. Например, если проанализировать векторы реализации личности в музыке, несложно обнаружить, что: 1) композитор, для воплощения собственных идей, изучает накопленный опыт и находится в поиске наиболее удачных средств выражения; 2) исполнитель ищет способы адекватного воспроизведения замысла, зашифрованного в сочинении; 3) педагог стремится раскрыть индивидуальность каждого учащегося и, в то же время, обобщает личные наблюдения; 4) музыковед исследует названные выше сферы деятельности, направляя усилия как на восполнение существующих пробелов в общей картине музыкального искусства, так и на осмысление закономерностей исторического развития. Аналогичным образом “пронизывают” друг друга и остальные слагаемые музыкального искусства. В частности, *скрипач* при работе над произведением выполняет одновременно несколько задач: а) как исполнитель, он, помимо воссоздания нотного текста, должен выразить глубинный замысел композитора, задействуя свои технические и эстетические данные; б) как соавтор пропускает через свой микрокосмос смысл композиции, что отражается в создании соответствующих аппликатуры, штрихов, каденций, редакций, транскрипций и т. д.; в) как исследователь ищет пути наиболее убедительной трактовки (звука, приема, движения, позиции и т. д.); г) как педагог постоянно находится в процессе самосовершенствования и преодоления существующих недочетов.

Наставник, в свою очередь, для обучения подопечных должен владеть необходимыми знаниями о предмете, проверенными на собственном опыте; уметь спроецировать их на конкретный случай; найти путь наименьшего сопротивления и наивысшего КПД при его передаче; включаться в процесс сотворчества, предлагая ученику тот или иной вариант интерпретации (в том числе в аспекте звукообраза, аппликатуры, штрихов и т. д.). Как видно, взаимодействие слагаемых настолько тесно, что даже каждый из них в отдельности отражает взаимодействие остальных. Подтвердим сказанное фактами из истории скрипичного искусства.

Так, “Моя школа игры на скрипке” [1] Л. Ауэра вмещает в себя методическую (вопросы постановки, звукоизвлечения, техники и т. д.), педагогическую (приемы обучения) и частично¹ исполнительскую (возможность трактовки того или иного сочинения, а вместе с ним и необходимого приема) информацию. Сама постановка цели и задач труда оставляет за скобками не только “секреты” исполнительского ремесла, но и навыки композиции, которые прививались его ученикам, ведь Я. Хейфец, Е. Цимбалист, И. Ахрон, К. Горский и другие выдающиеся выпускники Л. Ауэра, как и он сам², создали ряд сочинений/транскрипций/редакций для скрипки (и не только). Харьковский скрипач А. Лещинский, напротив, не составил собственного пособия, отражающего его “школу”. Между тем, он, как и Л. Ауэр, органично сочетал блистательное исполнительство, педагогику, методическую работу и композиторские задатки при создании транскрипций и редакций. С позиции сегодняшнего дня сложно заключить, какая из граней творческой реализации у этих двух выдающихся музыкантов была ведущей. Однако известно точно одно – “школа” Л. Ауэра или А. Лещинского в равной степени сочетала в себе все слагаемые музыкального искусства.

Возвращаясь к освещению рассматриваемой проблематики, отметим, что под “школами”, как правило, подразумеваются передача опыта от учителя к ученику, методические воззрения, формы обучения, исполнительские предпочтения, композиторское наследие и т. д. Напротив, в биографических сведениях о выдающемся музыканте (представителе той или иной

¹ Уточним, что отношения между учителем и учеником во многом несут индивидуальный характер. Глубинные исполнительские знания (не методические) передаются через такую форму взаимодействия, в которой информация приобретает доступный для учащегося интеллектуально-эмоционально-психологический вид. Такой подход к каждому подопечному, с одной стороны, способствует формированию индивидуальности, а с другой – нивелирует универсальность общеметодических подходов, то есть в каждом новом случае требует их корректировки.

² Как известно, Л. Ауэр, помимо редакций и переложений, написал ряд сочинений для скрипки (соло и с аккомпанементом): Концертная тарантелла *op.* 2, Романс *op.* 4, Венгерская рапсодия *op.* 5 и т. д.

школы, а иногда и ее создателе) исследователи затрагивают все сферы его музыкально-творческой деятельности. Например, А. Спренцис [7] описывает исполнительские достижения А. Горохова (конкурсы, концерты, аудиозаписи), отмечает педагогический талант украинского скрипача (выдающиеся ученики), не упускает из виду его композиторское дарование (каденции, транскрипции) и основательность методического знания (труды). Как видно, в первом случае, ученые ограничиваются в анализе лишь *одной* или *несколькими* гранями реализации творческой личности, в то время как во втором случае представляют *все* слагаемые как целокупное явление. Сложившийся парадокс во многом объясним тем, что отдельная личность претендует на многосторонность освещения ее деятельности, в то время как “школа”, в том числе авторская, подразумевает некий коллектив, диктующий необходимость выведения доминирующих принципов, или, словами И. Сараева, “целенаправленной деятельности <...> коллективного музыкального творчества” [6, с. 55]. Между тем, накопленные сведения о работе разных музыкантов, широта и разнообразие научных подходов подготовили почву для поиска механизма, вскрывающего взаимообусловленность и взаимодействие всех сфер музыкального искусства, представленных в явлении “школа”.

С этой точки зрения данный феномен можно схематически выразить четырехугольной пирамидальной динамической моделью. Ее основание пересекают две линии, где горизонталь – это время и пространство, а вертикаль – это путь эволюции. Вертикаль пронизывает всю пирамиду, формируя своеобразный центральный канал. Точка его прохождения через основание модели одновременно является точкой пересечения диагональных прямых, связывающих все грани между собой. Сам стержень символизирует музыкальное искусство в его глубинном значении – путь к истине. Из философии известно, что Аристотель определял истину как высшую форму бытия, Исаак Израильтянин считал, что ее познание является предназначением человека. В целом же, это трансцендентное понятие, поскольку, выражаясь словами Л. Бетховена, “истинный художник, любящий больше всего искусство, никогда не удовлетворён собою и старается идти всё дальше” [2]. Отметим, что моделирование как способ универсализации и обобщения знаний/опыта достаточно широко представлен в научной среде. Так, В. Кандинский в своем труде “О духовном в искусстве” [4] приводит схематически верный “вид духовной жизни” [4, с. 10] в виде треугольника, “с непреодолимой силой” движущегося “вперед и вверх” [4, с. 10]. Разделение автором модели на сектора горизонтальными линиями отражает общества различного духовного возраста и потребностей, где в верхней, самой меньшей части находится ведущий (или группа) всего треугольника. Сказанное употребительно и в отношении предложенной нами модели. Однако, в отличие от видения выдающегося абстракциониста, пирамида не только подвижна как цельная структура, она постоянно растет и формируется. Более того, этот процесс не равномерен, а, напротив, отмечен сменой лидерства между всеми слагаемыми музыкального искусства. К примеру, новые завоевания в исполнительстве стимулируют поиск методических объяснений и педагогических приемов, отражаются в “краске” композиторской “палитры”. Возникновение специфического звукообраза порождает цепь реакций в остальных сферах музыкально-творческой деятельности.

Другими словами, в конкретные исторические периоды, в том числе отмеченные стремительными эволюционными скачками, сублимируется накопленное количество разнородной информации из всех “дисциплин” и преобразуется в новое качество, выражаемое через какую-либо одну. В истории скрипичного искусства такие переходы происходили благодаря А. Корелли, Н. Паганини¹, Л. Ауэру, П. Столярскому и другим выдающимся личностям. Нередко такие достижения непосредственно влияют на формирование новых или эволюцию существующих школ. Напомним, что Дж.-Б. Виотти и Н. Паганини принадлежат к

¹ В отношении итальянского виртуоза сложно однозначно определить основной вектор реализации его таланта. Потрясающие для того времени исполнительские новшества кажутся ведущими. Вместе с тем, нельзя упускать из виду и его композиторское дарование, а также исследовательский подход к игре на скрипке в целом. Вне сомнения, сложно выявить, какая потребность возникла в сознании виртуоза первой – воссоздать идущие изнутри звукообразы, расширить рамки скрипичного искусства, выдвигая на первый план мастерство владения инструментом, или найти новые выразительные средства. Ясно одно, творчество Н. Паганини обусловило переоценку технических и, что существенно, образно-семантических возможностей скрипки.

итальянской школе разных времен. Вместе с тем, результаты их работы воздействовали на другую национальную школу, в случае с Дж.-Б. Виотти – на исполнительство, в частности, и музыкальное искусство в целом – в случае с Н. Паганини. Следовательно, “школа <...> порождает школу” [6, с. 55]. Действительно, структура может вмещать в себя меньшие составляющие (например, скрипичная школа Московской консерватории состоит из самостоятельных индивидуальных “пирамид”) и воздействует на них посредством информации, которую транслирует определенная личность.

Целесообразно напомнить, что, в отличие от Дж.-Б. Виотти, Н. Паганини не создал собственной “школы”. Как известно из множества различных трудов, посвященных анализу “реформаторской” практики выдающегося гегуэца, его сочинения долгое время оставались за пределами игровых возможностей музыкантов. Небезынтересно, что отсутствие системной педагогической практики, трактатов и инструктивного материала¹ не мешало Н. Паганини передавать свой опыт через непосредственное “общение” с окружением (публикой, музыкантами, оркестром и т. д.). Кроме того, он короткое время занимался с несколькими одаренными скрипачами (Ап. Контский, Э. Сивори). Завоевания гегуэца побудили его младших современников освоить “новые” приемы (в том числе соответствующие выразительные средства) и создать необходимые инструменты для их освоения и передачи. Другими словами, итальянец, придав существующим знаниям новое качество, дал известного рода толчок для аналогичного преобразования всех слагаемых музыкального искусства. С этой точки зрения уместно говорить о Н. Паганини как создателе *традиции*. В таком случае возникает вопрос о роли и месте “школы”² в этом процессе, беря во внимание достижения гегуэца в области исполнительства и композиции, немислимые без исследовательского подхода.

Тожественное толкование понятий “школа” и “традиция” наиболее распространено в научной среде. В частности, Ж. Дедусенко ставит знак равенства между этими феноменами. По ее мнению, процессы замещения старых норм новыми и превращения индивидуального опыта в коллективный, что характерно для понятия “школа”, являются основными особенностями традиции. Исходя из этого, исследователь делает вывод, что школа – это традиция [3, с. 7]. Действительно, обладая родственными свойствами, оба понятия могут символизировать одно и то же явление. Однако при более детальном подходе к изучению данной “пары” отчетливо прослеживаются отличительные черты, которые позволяют осмыслить понятия как совершенно различные и, одновременно, – взаимосвязанные друг от друга. Так, Н. Паганини в исполнительском творчестве следовал опыту не только итальянских музыкантов, в частности, П. Локателли, но и поляка А. Дурановского, немецких шпильманов и пр. Кроме того, француз П. Гавинье, чех Я. Шеллер и русский И. Хандошкин превзошли многие технические элементы и приемы, используемые Н. Паганини. Однако ни к польской, ни к русской школе гегуэц не принадлежит, а является продолжателем того опыта, знаний, шире – традиций, которые они транслировали.

Аналогична ситуация и в постпаганиниевском периоде. К примеру, Й. Бем, Я. Донт, Ф. Давид, Л. Массар, Г. Венявский, П. Сарасате не были учениками Н. Паганини, но продолжали его традицию в той или иной мере, реализуя ее в своем ключе, придавая ей собственную форму. Последнее характерно и для деятельности Л. Ауэра. Развиваясь в лоне венгерской и австрийской традиций, он, вобрав и русскую, синтезировал их знания и сформировал структуру, обеспечивающую сохранность и передачу опыта. Таким образом, “школа” – это своеобразный инструмент для *реализации и создания традиции*, который обеспечивает ее закрепление в определенном информационном поле с последующим развитием и достижением нового качества. Следовательно, “школа” может включать как одну, так и несколько традиций, а сама традиция может функционировать не только в одной, но и в

¹ Брать во внимание 24 каприза, на наш взгляд, нецелесообразно, поскольку они ставят перед исполнителем скорее художественные, нежели учебные задачи.

² С позиции названия и концепции диссертации Ж. Дедусенко Н. Паганини можно считать создателем исполнительской школы как рода культурной традиции, однако в предложенной нами концепции данное взаимодействие имеет иное содержание.

нескольких “школах”. Примечательны рассуждения И. Сараева о нидерландской полифонической школе; автор отмечает, что традиция “берет <...> на себя основную нагрузку по объяснению процессов, протекающих” [6, с. 63] в школе. По его мнению, традиция в таком случае “практически “создает” <...> школу как целостность разнообразных по своим творческим индивидуальностям музыкальных деятелей <...>, которые вовсе не обязательно были связаны с другими ее представителями непосредственно” [6, с. 63]. Так, Дж.-Б. Виотти передал итальянский опыт в формирующуюся французскую скрипичную школу не только посредством исполнительской и композиторской практики, но и через своих учеников, среди которых особое место занимает П. Роде – яркий представитель школы Парижской консерватории. Схожим образом сформировалась “школа” П. Столярского, который выбрал разнородные знания из различных национальных ареалов. В истории скрипичного искусства особое место занимает “итальянская миграция”, проходившая в XVI–XVII веках. Вне сомнений, эти музыканты приобретали профессионализм в “школе”, но обменивались ее “продуктом”, то есть знаниями, опытом, традицией, с представителями других национальных ареалов. Следовательно, **школа** в музыке – *это информационно-созидательная структура, обеспечивающая взаимосвязь между всеми слагаемыми музыкального искусства для систематизации и трансляции собранной информации во времени и пространстве.*

Таким образом, феномен “школа” предстает в новом качестве – как целостная созидательная динамическая структура¹. Представленная в виде пирамидальной модели, она заключает в себе специфическую систему информационного обмена, которая гарантирует преемственность традиции и синхронность взаимодействия музыкально-творческих практик. Выдвинутая гипотеза, аккумулируя существующие достижения в изучении рассматриваемого явления, с одной стороны, располагает к исчерпывающему анализу любой “школы”, с другой стороны, открывает путь к новым исследовательским подходам, неразрывно связанным с “панорамностью” предложенной концепции.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ауэр Л. С. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / Л. Ауэр. – М. : Музыка, 1965. – 274 с.
2. Высказывания о музыке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.allclassica.com/article/vysk-zyv-niya-o-muzyke/100>.
3. Дедусенко Ж. В. Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 “Музичне мистецтво” / Ж. В. Дедусенко ; Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2002. – 21 с.
4. Кандинский В. О духовном в искусстве (живопись) / Василий Кандинский. – Ленинград, 1989. – 68 с.
5. Кужелев Д. До питання української баянної школи / Д. Кужелев // Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. – К., 2004. – Вип. 40 : Музичне виконавство. – Книга десята. – С. 190–202.
6. Сараев И. Школы в музыкальном искусстве / И. Сараев. – Курск : ООО “Учитель”, 2016. – 252 с.
7. Спренціс О. О. Горохов – видатний представник української скрипкової школи (творчий портрет) / О. Спренціс // Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. – К., 2003. – Вип. 26 : Музичне виконавство. – Книга дев’ята. – С. 29–44.
8. Структура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3407/СТРУКТУРА. – Загл. с экрана.
9. Сумарокова В. Виконавська школа як об’єкт дослідження: до визначення поняття / В. Сумарокова // Науковий вісник Національної музичної академії України

¹ Напомним, что под структурой понимается не только “совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность”, но и специфическая особенность сохранять свои основные свойства при различных “внеш[них] и внутр[енних] изменениях” [8].

ім. П. І. Чайковського. – К., 2004. – Вип. 40 : Музичне виконавство. – Книга десята. – С. 180–190.

REFERENCES

1. Auer, L. S., (1965), *Moya shkola igry na skripke, interpretatsiya proizvedeniy skripichnoy klassiki* [My school is playing the violin. Interpretation of works of violin classics], Moscow, Muzyka. (in Russian).
2. Allclassica.com, “Stories about music”, available at <http://www.allclassica.com/article/vysk-zyvniya-o-muzyke/100> (access March 25, 2017). (in Russian).
3. Dedusenko, Zh. V., (2002), “Performers pianists school as a kind of cultural tradition”, Thesis abstract for Cand. Sc. (Art Studies), 17.00.01, Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine, Kyiv, 21 p. (in Ukrainian).
4. Kandinskiy, V., (1989), *O dukhovnom v iskusstve (zhivopis’)* [On the spiritual in art (painting)], Leningrad, (in Russian).
5. Kuzhelev, D., (2004), To the question about the Ukrainian bayan school, *Naukovyi visnyk Natsionalnoyi muzychnoyi akademiyi imeni I. P. Tchaikovskoho*. [Scientific Herald of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine], Kyiv, vol. 40, pp. 190–202. (in Ukrainian).
6. Sarayev, I., (2016), *Shkoly v muzykalnom iskusstve* [Schools in the musical art], Kursk, OOO “Uchitel”. (in Russian).
7. Sprentsis, A., (2003), A. Gorochov is an outstanding Ukrainian violinist player, *Naukovyi visnyk Natsionalnoyi muzychnoyi akademiyi imeni I. P. Tchaikovskoho*. [Scientific Herald of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine], Kyiv, vol. 26, pp. 29–44. (in Ukrainian).
8. Academic, “Structure”, available at http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3407/STRUKTURA (access March 15, 2017). (in Russian).
9. Sumarokova, V., (2004), Performing school as object of the study: to determination of the notion, *Naukovyi visnyk Natsionalnoyi muzychnoyi akademiyi imeni I. P. Tchaikovskoho*. [Scientific Herald of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine], Kyiv, vol. 40, pp. 180–190. (in Ukrainian).

УДК 78.087.68 (477.83)

Юлія Олач

**МИСТЕЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВІВ
САМБІРЩИНИ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ**

У статті досліджено мистецько-виконавську діяльність хорових колективів Самбірщини періоду незалежності України. Висвітлено історію створення, здобутки та проаналізовано їх творчий розвиток. Охарактеризовано біографії керівників колективів, їхні заслуги на мистецькій ниві. Розглянуто творчий внесок колективів у розвиток хорової культури краю.

Ключові слова: хорові колективи, мистецька діяльність, Самбірщина.

Юлія Олач

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ
САМБОРЩИНЫ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ УКРАИНЫ**

В статье исследовано художественно-исполнительскую деятельность хоровых коллективов Самборщины периода независимости Украины. Освещено историю создания, достижения и проанализировано их творческое развитие. Охарактеризовано биографии