

Федеральное агентство по культуре и кинематографии
Кемеровский государственный университет культуры
Кафедра народных инструментов

МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРИКЛАДНОМ ИЗМЕРЕНИЯХ

Сборник статей Второй межрегиональной
научно-практической конференции
(г. Кемерово, 9 февраля 2008 года)

Кемерово 2008

УДК 781
ББК 85.313(2)
М89

Редколлегия:
кандидат философских наук, доцент *Н. А. Мицкевич*,
доцент *А. А. Афанасьева*,
доцент *Н. А. Князева*

М89 Музыкально-исполнительская культура в теоретическом и прикладном измерениях [Текст]: сборник статей Второй межрегиональной научно-практической конференции (г. Кемерово, 9 февраля 2008 года) / Кемеровский государственный университет культуры и искусств. – Кемерово: КемГУКИ, 2008. – 194 с.

ISBN 978-5-8154-0158-7

В настоящий сборник вошли научные доклады, представленные на межрегиональной научно-практической конференции «Музыкально-исполнительская культура в теоретическом и прикладном измерениях». Рассматриваются историко-культурные традиции и современные тенденции музыкально-исполнительской культуры и актуальные проблемы теории и практики психолого-педагогических исследований в области музыкального исполнительства, общие теоретические вопросы музыкального образования.

Сборник предназначен преподавателям и студентам вузов искусств и культуры, а также преподавателям различных музыкально-образовательных учреждений.

УДК 781
ББК 85.313(2)

ISBN 978-5-8154-0158-7

© Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Зеленый В. П.</i> Домра в Сибири: конец второго – начало третьего тысячелетия.....	5
<i>Сидорова И. А.</i> Содержание музыкального произведения в контексте объективно-субъективных отношений.....	11
<i>Пипекин В. М.</i> Некоторые особенности развития жанра обработки народной песни в 30–40 годы XX века.....	16
<i>Шрейбер Д. Н.</i> Роль музыки барокко в современной баянной педагогике...	25
<i>Князев А. М.</i> Принципы музыкально-эстетического воспитания как динамическая возрастающая исполнительской культуры игры на баяне и аккордеоне в высшей школе.....	38
<i>Гончарова Е. А.</i> Художественно-педагогические критерии подбора репертуара в детском хоре.....	44
<i>Литвинов Р. А.</i> Эволюция гитарной сюиты.....	52
<i>Худякова Е. И.</i> Дирижерско-исполнительские принципы Н. С. Голованова как важный этап становления отечественной школы дирижирования.....	57
<i>Семичов Б. В.</i> К вопросу о переложениях классических произведений для балалайки-контрабас.....	62
<i>Маслов М. М., Ялынская Л. Н.</i> Современные тенденции развития класса народных инструментов в городе Новокузнецке.....	67

Раздел 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

<i>Мицкевич Н. А.</i> Развитие специальных способностей музыканта: комплексный подход.....	73
<i>Вахрушев С. А., Вахрушева Л. П.</i> Личность педагога и его роль в формировании музыканта-исполнителя.....	82

<i>Соловьева И. В., Соловьев А. В.</i> Особенности работы с фольклорным ансамблем.....	87
<i>Зубанов Д. А.</i> Музыкотерапия в школе.....	95
<i>Зубанова С. С.</i> Элементарное музицирование по системе Карла Орфа.....	100
<i>Сосновских И. А.</i> Самостоятельная работа студента над музыкальным произведением в классе фортепиано.....	105
<i>Федин С. Н.</i> Стандартизация штрихов в музыкально-исполнительском искусстве.....	108
<i>Федин С. Н.</i> Проблемы обучения музыкально-исполнительской деятельности.....	123
<i>Щербинина И. И.</i> Мотивация обучения студентов 1-го курса.....	132
<i>Афанасьева А. А.</i> Проблема оптимизации обучения дирижированию.....	136
<i>Быков П. И.</i> Оптимизация работы над музыкальным текстом в классе баяна, аккордеона.....	144
<i>Козлова Л. В.</i> Роль работы концертмейстера в хореографическом классе....	149
<i>Князева Н. А.</i> Психоэмоциональное состояние музыканта-исполнителя: природа и механизмы регуляции.....	155
<i>Ткачева И. А.</i> Некоторые формы развития навыков импровизации и самостоятельного творчества у учеников школы педагогической практики ГОУ СПО «Прокопьевское музыкальное училище» при игре на фортепиано и синтезаторе.....	162
<i>Забодаева С. П.</i> Систематизация приемов звукоизвлечения на балалайке...	167
<i>Солобуева Ю. Н.</i> Психологическое воздействие музыки на человека.....	177
<i>Тяюкин А. М.</i> Речевое воплощение художественного образа в работе дирижера над музыкальным произведением.....	181
<i>Платонова Г. П.</i> Создание развивающей среды в учреждениях дополнительного образования детей.....	185
Сведения об авторах.....	192

Раздел 1. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МУЗЫКАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В. П. Зеленый

ДОМРА В СИБИРИ: КОНЕЦ ВТОРОГО – НАЧАЛО ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

Реконструированная В. В. Андреевым в конце XIX в. 3-струнную, домра приобрела популярность в России как инструмент ансамблевый и оркестровый. Введенная им, наравне с балалайками, в состав «Великорусского оркестра» (1898 г.), она и поныне занимает достойное место в оркестре русских народных инструментов, выполняя функцию основной оркестровой группы.

Почти одновременно с 3-струнной была реконструирована и 4-струнная домра (автор реконструкции – Григорий Павлович Любимов, 1908 г.). Если 3-струнная домра квартетного строя вошла в состав русского оркестра, то 4-струнная домра квинтового строя (по аналогии с итальянской мандолиной и скрипкой) стала ведущим инструментом оркестра народных инструментов на Украине и неаполитанского оркестра, получившего распространение в России в 20-х годах и просуществовавшего до 60-х годов прошлого столетия. В состав «неаполитанского оркестра», как правило, входили: мандолина (или 4-струнная домра), мандола (или мандолина альт), гитара, басовая мандолина (или балалайка контрабас) аккордеон, ударные. Большое распространение получили неаполитанские оркестры в Красноярском крае в бытовом музицировании.

К моменту приезда в г. Красноярск автора этих строк (1978 г.), неаполитанские оркестры были полностью вытеснены распространенными повсеместно самодеятельными ансамблями и оркестрами русских народных инструментов. В 50–60-е годы оркестры эти действительно были самодеятельными: базировались они по преимуществу в сельских или городских домах (дворцах) культуры, а их участниками были обыкновенные любители игры на домрах (мандолинах) и балалайках (т. е., люди без музыкального образования). Следует отдать должное руководителям Министерства культуры и всем подчиненным им подразделениям советского периода, которые обеспечивали все дома культуры комплектами струнных оркестровых инструментов (в ряде клубов таких комплектов было несколько).

В эти же годы (50–60-е) формируется схема начального и профессионального образования в сфере народной инструментальной музыки. Во всех музыкальных школах страны открываются классы народных инструментов (с обязательным обучением игре на домре и балалайке), а в музыкальных училищах (как и в культурно-просветительских) и консерваториях (и институтах культуры) создаются отделения и кафедры народных инструментов с соответствующим набором инструментов: домра, баян (аккордеон), балалайка. Кроме специального класса (т. е., собственно обучения игре на инструменте), в учебный план этих учебных заведений в обязательном порядке включается дисциплина «оркестровый класс», и все учащиеся и студенты отделений и кафедр народных инструментов становятся участниками учебных оркестров народных инструментов. Если учесть, что в каждом областном городе было музыкальное и культурно-просветительское училище, а в крупных городах – консерватория (и/или институт искусств (культуры)), то таких учебных оркестров в России могло быть более 100 (профессиональных оркестров до 90-го года в России было четыре: оркестр им. Андреева в Ленинграде, оркестр им. Осипова и Государственный оркестр Всесоюзного радио и телевидения в Москве и оркестр Гостелерадио в Новосибирске).

Консерваторий и институтов искусств было сравнительно немного, и расположены они были в основном в европейской части страны: в Ленинграде, Москве (институт им. Гнесиных), Свердловске, Нижнем Новгороде, Ростове, Саратове, Астрахани. Выпускники этих музыкальных вузов, как правило, оставались работать в своем регионе и пополняли ряды преподавателей музыкальных школ и училищ, становились артистами филармоний, оркестров. В Сибири была только одна консерватория – в Новосибирске и институт искусств во Владивостоке.

К концу 70-х годов сложилась ситуация, когда на огромном пространстве между Новосибирском и Владивостоком в музыкальных школах и училищах стала остро ощущаться нехватка педагогических кадров. С целью изменения этой ситуации к лучшему в 1978 г. в Красноярске был открыт новый институт искусств, в зону методического руководства которого вошли музыкальные училища городов: Красноярска, Норильска, Абакана, Кызыла, Братска, Иркутска, Улан-Удэ, Читы и Кяхты. В этом же году была сформирована кафедра народных инструментов, на которую в июле был произведен первый набор студентов. Через 5 лет, в 1983 г., был осуществлен первый выпуск специалистов молодого вуза, в том числе и выпускников кафедры народных инструментов, среди которых было три домриста. В 1984 г. выпуск домристов составил 10 человек. С тех пор ежегодно кафедра готовит и выпускает от 12 до 18 специалистов высшей квалификации, из которых почти половина – домристы.

За 25 выпусков (с 1983-го по 2008-й гг.) было подготовлено более 100 домристов с высшим образованием, которые успешно трудятся в учебных заведениях (училищах, колледжах, вузах, музыкальных школах и школах искусств), концертных организациях Западной, Восточной Сибири, Забайкалья и Дальнего Востока. Кроме своей основной задачи – подготовки педагогов среднего учебного звена, преподаватели-домристы молодого вуза Красноярска с первых дней сосредоточили усилия и на подготовке педагогических кадров для музыкальных школ города и края. Они организовывали методические чтения для педагогов школ, проводили прослушивания и открытые уроки с учащимися, выступали с концертами в учебных заведениях и на предприятиях города и края.

Для обеспечения ежегодного планового набора абитуриентов организовывались поездки с методической помощью в музыкальные училища региона. В таких поездках осуществлялся отбор и прослушивание перспективных учащихся – потенциальных абитуриентов вуза. С этой же целью кафедра стала регулярно (начиная с 1984 г. с интервалом в 2–3 года) проводить смотры-конкурсы учащихся средних учебных заведений Восточной Сибири. Всякий раз кафедра организовывала эти конкурсы в другом городе: Красноярске, Чите, Улан-Удэ, Абакане. Последние четыре конкурса проходили на базе Братского музыкального училища.

Если на первых конкурсах были представлены только музыкальные училища региона, то с середины 90-х годов конкурсы получили статус открытых, и география их значительно расширилась. В них стали принимать участие учащиеся музыкальных училищ других городов России: Кемерово, Барнаула, Прокопьевска, Новосибирска, Омска, Томска, Екатеринбурга, Перми, Челябинска, Нижнего Тагила.

Кроме собственно конкурсных прослушиваний проводились научно-методические конференции, открытые уроки и мастер-классы с участием как преподавателей кафедры, так и преподавателей музыкальных училищ, а иногда и музыкальных школ.

Помимо методической работы с училищами региона кафедра с самого начала работала в тесном взаимодействии с Красноярским краевым научно-методическим центром. Совместно с ним регулярно организовывались курсы повышения квалификации педагогов ДМШ и ДШИ г. Красноярска и края, методические чтения, открытые уроки, мастер-классы. Ежегодно проводились исполнительские конкурсы для учащихся школ: городские, краевые, региональные для солистов, через каждые 2–3 года – краевые и региональные конкурсы ансамблей и оркестров. С 1996 года по инициативе Красноярского городского управления культуры стали проводиться исполнительские конкурсы педагогов музыкальных школ.

90-е годы ознаменовались несколькими значительными событиями: открытием музыкального лицея при институте искусств и организацией муниципального оркестра народных инструментов в 1993 г. (перешедшего впоследствии в статус филармонического и получившего соответствующее этому событию наименование: Красноярский филармонический русский оркестр).

В целях привлечения большего количества абитуриентов на все музыкальные специальности с 1990 г. институт искусств (переименованный в 2004 г. в академию) стал инициатором проведения молодежных исполнительских фестивалей-конкурсов под названием «Надежда». В первые годы это были открытые региональные конкурсы, которые проводились по всем специальностям с периодичностью в два года. С 2000 г. они получили статус «международного». Как правило, на каждом таком конкурсе наиболее многочисленной (кроме пианистов) оказывалась специальность «домра»: от 40 до 80 участников. На этих конкурсах происходил обмен опытом между разными исполнительскими школами, знакомство с новым репертуаром и, конечно же, с новыми именами талантливых исполнителей-домристов. Помимо вышеописанных конкурсов домристы Красноярских школ и училища принимали участие и в юношеских конкурсах, проходивших в других сибирских городах: в конкурсе «Юные дарования Кузбасса», г. Кемерово, в Новосибирске, Омске, Барнауле и нередко становились призерами этих конкурсов.

Заканчивая краткую историю становления и развития домрового исполнительства в Сибири, следует отметить небезыntenесный факт: начиная с 90-х годов XX в. в каждом крупном городе Сибири (как и во всей России) создаются профессиональные оркестры народных инструментов: Красноярск, Барнаул, Кемерово, Томск (примечательно и то, что на сегодня таких оркестров в стране около 70!). Кроме оркестровых коллективов, почти в каждом учебном заведении Сибири функционирует ансамбль народных инструментов, участниками которого являются преподаватели отделений народных инструментов. Как известно, исполнитель не может существовать без слушателя! У каждого из перечисленных оркестров и ансамблей за годы концертной работы сформировалась аудитория слушателей, посещающих большинство концертов. Этот факт – свидетельство того, что интерес к оркестровому и ансамблевому исполнительству среди слушателей постоянно растет.

По-иному складывается ситуация с сольным исполнительством на домре.

Как было отмечено выше, реконструкция (а точнее, создание) домры приходится на конец XIX в. (3-струнная, андреевская) и начало

XX в. (4-струнная, любимовская). Первые образцы этих инструментов были предназначены для игры в оркестре (или ансамбле). И, хоть изготавливались домры, как полагалось, из твердых пород деревьев, были они скорее экспериментальными: обладали не очень высокой звучностью, минимальным диапазоном. К началу 1960-х годов, когда начала складываться система образования в сфере народных инструментов, появились новые оригинальные сочинения для домры. Их написание стимулировали проводимые изредка (раз в 7 лет) всероссийские конкурсы исполнителей на народных инструментах, в требованиях которых было исполнение оригинальных сочинений. В эти годы обозначились имена талантливых исполнителей-домристов: Федора Коровая, Валерия Ивко, Бориса Михеева на Украине, Вячеслава Круглова, Рудольфа Белова, а позднее – Тамары Вольской, Александра Цыганкова, Сергея Лукина в России. Многие из них являются и педагогами, и композиторами, и исполнителями одновременно.

В связи с возросшим интересом к сольной игре на домре возникла потребность в изготовлении инструментов нового образца. Многие мастера, стремясь удовлетворить возросшие требования исполнителей-домристов к качеству инструментов, вносили в них некоторые конструктивные изменения: некоторые детали грифа стали изготавливать из ценных пород дерева (черный сандал, коричневое дерево), заменили врезной панцирь накладным, увеличили диапазон домры (до звуков ми, фа 4-й октавы у 3-струнной домры и до звуков соль, ля 4-й у 4-струнной), заменили недолговечные мельхиоровые порожки на грифе стальными и т. п. Среди таких мастеров-новаторов следует назвать И. Емельянова, В. Хромова, А. Симакова, С. Савельева, Н. Мухина, В. Шустова и многих других.

Говорить о жизнеспособности любого музыкального инструмента можно лишь при наличии одновременно развивающихся и совершенствующихся составляющих: качество инструмента, наличие оригинального репертуара, исполнительский уровень, система обучения (методика). К началу 3-го тысячелетия можно отметить, что некоторые успехи по всем перечисленным составляющим достигнуты.

Качество изготовленных по индивидуальному заказу инструментов стало несравненно лучше фабричных (которые в настоящее время почти не выпускаются). Однако строй струн отдельно по длине и между собой весьма далек от совершенства; номинал сечения струн научно необоснован; средний срок службы инструмента 15–20 лет (у скрипки 150–200 лет).

Репертуар для домры существенно обогатился сочинениями авторов советского периода: Будашкина, Мяскова, Кравченко, Барчунова, Шиша-

кова, Шендерева, Тамарина, Репникова, Дербенко и других. К сожалению, большая часть авторов не являлись профессиональными композиторами, многие не знали и не могли знать звуковой природы и исполнительских возможностей домры. Поэтому их сочинения стали достоянием «узких» профессионалов, не получив признания у широких масс. Исключением можно считать творчество А. Цыганкова с его искрометными обработками и образцами «серьезной» музыки. Но он один не в состоянии восполнить репертуарный вакуум домристов.

Весомый вклад в пополнение оригинального репертуара внесли и вносят композиторы Красноярского отделения Союза композиторов России: О. Меремкулов, В. Бешевли, В. Пономарев, В. Сенегин, О. Проститов, И. Юдин, а также талантливые сибиряки-домристы: Алексей Пиотух (Томск), Василий Шекин (Иркутск), Анна Субанова (Улан-Удэ), Сергей Федоров (Норильск), Владимир Кошелев (Красноярск). Их сочинения, получив признание многих слушателей, наверняка войдут в репертуар исполнителей-домристов будущего. Однако говорить о решении проблемы «репертуарного голода» рано. Сравнение с такими инструментами, как фортепиано или скрипка, где перечисление одних только имен композиторов займет несколько страниц, наглядно демонстрирует состояние дел у домристов.

Говоря об уровне исполнения, многие считают, что «в последние десятилетия он значительно возрос!» Говорится так в связи с успехами наших домристов на конкурсах различного уровня и в различных городах и регионах России. Очевидно, под этим подразумевается уровень исполнения массы домристов, которые «в целом» стали играть лучше. Возможно, это действительно так. Но у меня такая оценка вызывает сомнения: качество звука у большинства домристов оставляет желать лучшего в связи с несовершенством конструкции инструмента; репертуар в большинстве однообразен и исполняется многими участниками от конкурса к конкурсу почти без изменений. Да и самих конкурсов и победителей этих конкурсов стало так много, что запомнить и услышать всех физически невозможно. Очевидно одно: исполнителей-домристов стало больше! Но обозначенные проблемы остаются, и решение их – дело достаточно длительного времени.

Несколько слов о методике. При кажущемся внешнем благополучии существует много нерешенных проблем в отношении посадки, постановки исполнительского аппарата, способа удерживания медиатора в пальцах, формы медиатора и материала изготовления, системы занятий и многого другого (например, наблюдающаяся академизация домры).

Отмечая 100-летний юбилей со дня воссоздания 4-струнной домры и 110-летний юбилей 3-струнной домры, можно констатировать следующее: все идет и развивается естественным порядком! Пройдет необходимое для роста время – и у домры появятся свои мастера, композиторы, исполнители и педагоги, приравненные к именам знаменитых скрипачей и мастеров: Гварнери, Амати, Страдивари, Паганини, Венявского, Ауэра, Столярского, Ямпольского, Ойстраха, Хейфеца и многих других! А пока что необходимо профессиональное отношение к делу, пристальное наблюдение и критический анализ всех явлений в домровой педагогике, методике и исполнительстве.

И. А. Сидорова

СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЪЕКТИВНО-СУБЪЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Музыкальное искусство характеризуется своим особым – конструктивным – способом образного отражения, познания действительности, но не только этим. Саму образную мысль музыка пробуждает эмоциональной выразительностью того, что изображает. В искусстве посредством эмоциональной оценки осознается не только объективное общественное значение явлений внешнего мира, но и их субъективный личностный смысл. Но не эта особенность отличает и выделяет художественное познание среди других форм. Она в другом – в том, что искусство посредством переживания позволяет не просто, не только понять и оценить, а испытать то, что могут чувствовать другие люди, и таким образом освоить их жизненный опыт.

Музыкальное искусство для нас – это не только средство познания того, что вне нас. Вне нас существуют вещи. Они могут быть объектом практической деятельности субъекта, направленной на их преобразование. Они могут быть объектом теоретической деятельности субъекта, направленной на познание их закономерностей. Объектом преобразования и познания могут быть не только вещи, но и отношения людей друг к другу и к природе [1, с. 87]. И, наконец, те же вещи и отношения могут быть объектом практически-духовной деятельности субъекта, направленной на переживание вызываемых ими чувств.

Синоним субъективности – свобода, а субъективность рано или поздно, не найдя необходимого в собственных творческих ресурсах, об-

ращается к объективному. Свобода всегда склонна к диалектическому переходу в свою противоположность, отчего она, впрочем, не перестает быть свободой.

В искусстве субъективное и объективное скрещиваются, их нельзя различить, одно выходит из другого и приобретает характер другого. Музыкальные каноны, сейчас частично разрушенные, никогда не были абсолютно объективными, навязанными извне. Они были закреплением живого опыта и как таковые долго выполняли задачу организации. Без организации ничего не существует, а искусство – особенно. И вот здесь субъективность играет главную роль, организуя произведение изнутри – свободно. Здесь имеется в виду Бетховен и тот технический принцип, благодаря которому субъективность главенствует в музыкальной организации, т. е. разработка в сонатном аллегро.

Искусство побуждает к переживанию и пониманию опыта человеческих отношений постольку, поскольку изображает и таким образом отражает в предметно-чувственной форме конкретные проявления этих отношений в реальной жизни людей. Сколь бы условной ни была форма художественного образа, она всегда остается предметно-чувственной формой отображения явлений внешнего мира, наполняющих объективным содержанием эстетическое переживание и понимание.

Единство выражения и отражения присуще всякому подлинно художественному изображению. Но эту, казалось бы, очевидную особенность искусства объясняли, да и сейчас еще объясняют совсем не однозначным, даже противоположным образом. Основой и источником такого единства оказывается либо объект отражения, либо способность субъекта к самовыражению.

Идеалистическая философия и эстетика представляли художественное творчество как порождение объекта сознанием субъекта. Важный мотив в философско-художественном творчестве – мотив необходимости совпадения субъекта и объекта. Сложный, противоречивый, бесконечный «универсум» может быть познан, «схвачен» только «бесконечной», «универсальной» субъективностью. В этом смысле субъект должен быть аналогом объекта. Необходимо пытаться создать внутренний мир, который является подлинным аналогом внешнего и который, благодаря тому, что он последнему противоположен, все более расширяет свободу человека [2, с. 73].

Внутренний мир будет подлинным аналогом внешнего (а это необходимое условие познания вообще) только тогда, когда отношение к нему субъекта будет строиться на всей совокупности душевных, жизненных компонентов «Я» и рассудочно-понятийных структур его, т. е. на всей

целостности внутреннего мира человека. В субъекте, в его деятельной способности искали основу и источник воображаемого и переживаемого объекта и потому не могли раскрыть действительных закономерностей художественного творчества. А все же проблемы, которые они поднимали, отражали диалектические особенности искусства, его природы и истории. Они были плодотворными. Другое можно найти у теоретиков модернизма. По их мнению, основой и источником свойственного искусству выражения чувств, равно как и их переживание слушателем, зрителем, читателем, является иррациональная способность души. Не так важно, как характеризуется эта способность – как интуиция, неподвластная разумному контролю, как врожденные влечения или как необъяснимое чувство страха перед бессмысленностью всех наших дел и стремлений. Тема у этих произвольных вариаций одна: искусство, «свободное от угнетающих потребностей будней», служит не отражению реальной жизни людей в реальном мире, а выражению «независимой от мира иррациональной жизни человеческого духа, символизируемой абстрактной формой, абсурдом земного бытия». Поскольку произведения такого искусства выражают иррациональную способность души, поскольку они могут принимать любую, совершенно произвольную, рационально никак не мотивированную предметно-чувственную форму, не имеющую какого-либо определенного, доступного обобщению и пониманию содержания. Назначение такого искусства состоит в том, чтобы «провоцировать столь же безотчетные, как и у его творцов, душевные состояния, допускающие любые, совершенно произвольные толкования, не имеющие определенного смысла». Бессмыслица – вот истинный смысл искусства, по мнению модернистов.

В противоположность идеалистической материалистическая философия и эстетика стояли на том, что в художественном творчестве способность субъекта проявляется сообразно объекту, зависит от него, им определяется. Именно в художественном изображении, в процессе и в результате преобразования действительности в предметно-чувственную форму образа происходит слияние, имеет место единство таких противоположных сторон художественного познания, как отражение и выражение, воспроизведение и творчество. И если эта, по сути своей, плодотворная постановка проблемы была все же уязвимой, то потому, что объект художественного творчества понимался лишь как объект созерцания, сознания, но не как объект, формируемый субъектом в изобразительной деятельности и отражаемый в ее формах. А так понимаемый объект оказывается чем-то всецело внешним для субъекта: он может существовать и без субъекта, до него и помимо него и уже в силу этого не может нести на

себе отпечаток субъекта, выражать в своих объективных свойствах черты какой-либо субъективности. Не может выражать их, поэтому, и образ, адекватный такому объекту. Если же образ выражает отношение субъекта к отражаемому объекту, то он не может быть адекватным объекту. Эта дилемма формулируется и так: либо художественный образ представляет «истину жизни в формах самой жизни», и тогда он зависит от объекта, а не от субъекта отражения, либо художественный образ выражает оценку и «приговор» жизни, и тогда он зависит от субъекта, а не от объекта отражения [2, с. 76].

Противоречия материалистической философии и эстетики сегодня проявляются в полемике о том, что считать фактором, определяющим метод художественного творчества, – предмет искусства или мировоззрение, и как рассматривать принципы реализма – как принцип отражения характера, сообразные с объективной логикой его собственного развития в данных обстоятельствах, а не с субъективной волей автора, или как принцип выражения идейной позиции автора, обобщающего явления жизни в представлении об эстетическом идеале и, таким образом, достигающего правдивого отражения этих явлений.

Явление музыкального искусства в его «жизненной конкретности» вызвано сложным комплексом причин объективного и субъективного характера. И пока они не вскрыты в возможно более полном объеме, данное произведение не может быть объяснено в его единичном своеобразии. Анализ произведения искусства невозможен без совокупной содержательности элементов его формы.

Упрощенное понимание термина «содержание», стремление отыскать в каждом музыкальном произведении сюжетную последовательность повествования либо конкретное изображение – достаточно распространенная ошибка. Следует подчеркнуть, что музыка обладает огромной способностью воплотить разные стороны и уровни психической деятельности – от простейшего психофизического импульса до программных и философско-концепционных построений. Объективное содержание мыслимо только в форме. Соотношение содержания и формы, в первую очередь, относится к теории познания, к проблемам гносеологии.

Форма, как явление, конкретна. Она состоит из сложной совокупности элементов, принадлежащих к той или иной коммуникативной системе. Вне взаимосвязи и соподчиненности элементов понятие формы становится чистой абстракцией, лишенной реальности бытия.

Элемент формы является конкретно-видовым преломлением языковых средств данного рода искусства и как таковой обладает не только «локальной» содержательностью, относящейся к единичному произведе-

нию. Все элементы формы возникают в результате социального и психического развития, как поиск и завоевание новых средств выразительности и коммуникативности [5, с. 46].

Как ни разнообразно происхождение языковых средств и элементов, есть достаточное основание утверждать, что все они возникли как претворение в искусстве того, что стало значимым, выразительным уже в самой жизни, в социальной практике, в общем фонде духовной культуры. Таков закон формирования музыкальной интонации, немислимой вне интонации голоса человека, отражающей его психику; такова природа музыкального метра и ритма, смысл и выразительное значение которых возникли еще в трудовой практике первобытных людей. Также несомненно органическое происхождение лада и гармонии, темпа, тембра, регистра, стилевых и жанровых признаков и т. д. Вливаясь в совокупность языковых элементов, вновь найденное средство выразительности взаимодействует с ними, вступает в тесное единство, обогащает существующую систему новыми возможностями.

Для того чтобы стать обобщенно-типизированным образом искусства, необходима посредствующая намеренная и целенаправленная, творческая, а следовательно, сознательная деятельность художника. Применительно к искусству музыки ограниченность происхождения элементов является основой всеобщей его доступности, социально-коммуникативного воздействия и возможности объективного понимания. Принцип ограниченности универсален в отношении формообразования: он лежит в основе музыкально-архитектонических единств от простейшей жанровой зарисовки (народный танец, песня) до широко развитых построений (например, соната) [5, с. 53].

В каждом роде искусства существует большое количество выразительных средств, совокупность которых образует языковой фонд данного искусства. Их значимость, историческая роль, эстетическая сущность далеко не равноценны. Так, интонация и метроритм, найденные в наиболее простых и вечных процессах жизни, явились основой музыки, элементами, определяющими ее сущность. Гомофонно-гармонический стиль, охватывая столетия музыкальной истории, в продолжение которых происходили неоднократные изменения форм и стилей, может рассматриваться как элемент, образующий эпоху, как элемент эпохальный. Но, например, стилистика романтизма является элементом этапным, вносящим видовые отличия в родовую категорию. В пределах стиля, школы можно различить «индивидуальный почерк» художника, характеризующийся особенностями мелодики, построения формы или гармонического плана. Творчество художника преломляет всю предысторию элементов в индивидуально-характерную систему, соответствующую его мышлению, мировоззрению,

эстетическим взглядам и вкусам. Художник-творец находит элементы своего индивидуального стиля. Наконец, отдельное произведение представляет собой единичность явления, обладает своими неповторимыми признаками или элементами, присущими только ему одному. Это элементы локальные, относящиеся к данной конкретной индивидуально-неповторимой форме.

Таким образом, прежде чем стать элементом данного произведения, каждое выразительное средство проходит все ступени конкретизации через языковые формы, типичные для эпохи и периода, народа, стиля, направления, а также мировоззрения и манеры художника. Только последовательное и строгое применение диалектического метода дает возможность представить и осознать взаимосвязь обобщенной сущности выразительности средств, их реального бытия в элементах музыкального языка и дальнейшей конкретизации в элементах и структурах отдельного произведения. Взгляд на музыкальные композиции, тексты, если он претендует на проникновение «в глубинную ее суть», не должен быть лишь взглядом узкоспециальным. Он должен быть обращен во внемузыкальные области, в том числе и в область философских категорий [4, с. 67].

Литература

1. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. П. Корыхалова. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-е, 1979. – 208 с.
2. Лекторский В. А. Проблема субъекта и объекта в классической и современной буржуазной философии / В. А. Лекторский. – М.: Высшая школа, 1965. – 122 с.
3. Музыкальное произведение. Сущность. Аспекты анализа: сб. статей / сост. И. А. Котляревский, Д. Г. Терентьев. – Киев: Муз. Украина, 1988. – 122 с.
4. Соколов А. С. Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества. Исследования / А. С. Соколов. – М.: Музыка, 1992. – 227 с.
5. Форма и стиль: сб. науч. тр.: в 2 ч. / Ленингр. гос. консерватория им. Н. А. Рубинштейна; редкол. Е. А. Ручьевская (отв. ред.) и др. – Л.: ЛОЛПК, 1990. – Ч. 2. – 231 с.

В. М. Пипекин

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖАНРА ОБРАБОТКИ НАРОДНОЙ ПЕСНИ В 30–40-е годы XX века

Обработки русских народных песен составляют часть оригинального репертуара для баяна и аккордеона. И это не случайно. Баян, возникший в начале двадцатого столетия, является усовершенствованной

системой хроматических гармоник. «Гармоники», появившиеся в России в 30-е годы XIX века, получили широкое распространение среди народов России. И, естественно, в репертуаре непрофессиональных, а позднее и профессиональных музыкантов русская народная песня, а также различного рода наигрыши и плясовые занимали ведущее положение. Их обрабатывали сами музыканты, которые являлись в одно и то же время и «композиторами» и исполнителями. И это стало вполне естественным явлением, любой инструмент на стадии своего зарождения и развития находится в подобной ситуации.

В XX веке с появлением баяна и с выходом его на широкую эстраду положение изменилось. Баян, наконец, приобрел те выразительные средства, которые смогли бы вдохновить профессиональных композиторов.

Появляются композиторы, пишущие специально для баяна. И надо отметить, что в их творчестве обработки русских народных песен занимают значительное место.

Мы можем назвать имена многих композиторов, обработки которых вошли в сокровищницу баянного репертуара и стали его классикой. Это требует специального рассмотрения.

Можно сказать, что, став на профессиональные рельсы, этот жанр продолжает развиваться вплоть до сегодняшних дней, вбирая в себя и используя те художественно-выразительные средства, которые приобрел за время своего развития баян.

Таким образом, этот жанр прошел довольно большой путь от примитивных обработок, сочиненных музыкантами, подчас не знавшими даже нот, до обработок наших дней, в сочинении которых участвуют люди, профессионально подготовленные.

Жанр обработки русской народной песни появился не на пустом месте. Он имеет в прошлом великолепные образцы в русской и западно-европейской музыке. Образцы, в которых откристаллизовались и приобрели законченное выражение все те принципы формообразования, а также методы и типы изложения музыкального материала и т. д., взятые впоследствии на вооружение современными композиторами. Говоря о преемственности, очень важно сказать о том, что в настоящее время лишь в баянной музыке наблюдается наиболее полное и последовательное развитие этого жанра. Ни в одной музыкальной литературе сегодняшних дней мы этого не встретим, за исключением некоторых единичных примеров.

Теперь можно перейти непосредственно к рассмотрению обработок, которые возникли в 30–40-х годах XX века. Целью данной работы является

ся выявление общих закономерностей и особенностей данного жанра, на основе анализа нескольких работ композиторов Н. Иванова, А. Марьина, А. Данилова, И. Паницкого. В них в наиболее яркой форме отразились основные тенденции в русле данного жанра этого времени.

Начнем с того, что рассмотрим, как выстраивают свои произведения эти композиторы, т. е. их форму. Большого различия мы здесь не видим, это или вариационная или трехчастная форма, где главным принципом развития является вариационность. Другое дело, что каждый из них по-своему подходит к ним. Необходимо отметить, что наряду с принципом вариационности большое значение приобретает метод вычленения мотива, способствующий особой динамизации развития, особенно во вступлении, средней части и заключении.

К 30–40-м годам баян уже успел заслужить известность и всеобщее признание. В это время появляются достаточно зрелые обработки народных песен. Можно назвать имена многих авторов, достаточно известны обработки Н. Иванова, например: «Не одна во поле дороженька», где уже присутствуют элементы полифоничности, а именно подголосочная полифония.

ПРИМЕР 1

Moderato

5

Или взять его же «Ах ты, зимушка, зима», где использовано свободное варьирование известной темы, элементы которой появляются в партии левой руки.

ПРИМЕР 2



Обработки А. Марьина также представляют собой очень интересные находки, как в области расширения аккомпанемента, так и области штрихов. Для примера можно взять обработку русской народной песни «Во саду ли, в огороде».

ПРИМЕР 3

The musical score for Example 3 is written for piano in 2/4 time. It is marked "Presto". The piece consists of four measures. The first two measures feature a continuous eighth-note melody in the right hand, while the left hand provides a simple harmonic accompaniment with chords and single notes. The last two measures introduce a more complex texture with sixteenth-note patterns in the right hand and chords in the left hand. The key signature has one sharp (F#).

В целом как для Н. Иванова и А. Марьина, так и для ряда их современников не характерно использование сложных форм, широкого диапазона, сквозного динамического развития, больших скачков, сопоставления тональных планов и т. д.

А. Ф. Данилов (1901–1965 гг.) большую часть своего творчества посвятил обработкам народных песен и танцев (сам был известным композитором, исполнителем и импровизатором, входил в состав трио Всесоюзного радио и был, пожалуй, самым активным создателем концертного репертуара для этого трио).

В «Сиротинушке», прославившейся в свое время, Данилов сумел воссоздать характерные черты русской пляски.

ПРИМЕР 4

Moderato



В этом произведении автор уже не ограничивается рамками одной тональности, и те модуляции, которые он здесь применяет, очень логично входят в общую линию развития.

ПРИМЕР 5



Вершиной этого периода является творчество выдающегося исполнителя и активного пропагандиста русского народного музыкального искусства И. Я. Паницкого (1906–1979 гг.). Паницкий не получил специального образования в привычном, общепринятом значении этого понятия, то есть не окончил музыкального учебного заведения, о чем не раз с сожалением говорил, уже будучи зрелым музыкантом. Но путем самообразования и самовоспитания он достиг самого главного – стал крупной личностью, самобытной и неповторимой.

Его обработки – это уже вполне сформировавшаяся школа, имеющая индивидуальный стиль. После создания многих из них прошло уже более полувека, но интерес любителей и баянистов-профессионалов к ним не угас. Произведения Паницкого включают в программу как учащиеся детских музыкальных школ, так и исполнители-профессионалы, которые посвятили свою жизнь концертной деятельности. И каждый, соприкоснувшись с его творчеством, черпает для себя много интересного, глубже и полнее познает русское народное музыкальное творчество.

Мелодия в своем первом проведении излагается у Паницкого, как правило, одногласно. Это позволяет выявить ее интонационную сущность, представляя исполнителю большую свободу для выразительной и оригинальной фразировки. Предельная выразительность в одногласном звучании активно воздействует на слушательское восприятие – мелодия сразу же усваивается сознанием, прочно закрепляется в памяти. Все это вместе взятое обеспечивает узнаваемость мелодии в последующих фактурных обрамлениях, когда к главному голосу присоединяются другие компоненты музыкальной ткани.

В его вариациях много новых, оригинальных приемов. При этом они в каждой пьесе логичны, это уже не просто варьирование, а своеобразная разработка темы, причем разрабатывается она самыми различными способами:

ПРИМЕР 6



Здесь, в «Полосыньке», Паницкий использует каноническое проведение темы.

ПРИМЕР 7



«Ломаные» сексты естественно накладываются на скрытую тему, а эпизод, где тему в аккордовом изложении сопровождает вариация левой руки, служит своеобразной кульминацией всей пьесы.

ПРИМЕР 8

The image displays a musical score for a piano piece, labeled 'ПРИМЕР 8'. It consists of two systems of music. The first system features a treble clef staff with a melodic line marked '8va' and a bass clef staff with chords. The second system shows a more complex texture with chords in the treble and a rhythmic bass line. The key signature has two flats (B-flat major), and the time signature is 3/4.

В репертуаре Паницкого трудно найти хотя бы одно произведение, где в той или иной мере не использовались бы полифонические средства, будь то имитационная, контрастная, подголосочная полифония или фактура, основанная на равитии традиций народного многоголосия. Полифоническое мышление музыканта, ярко проявляющееся в композиции, находит блестящую иллюстрацию и в исполнительстве. Не случайно его игра вызывала у слушателей ощущение, что на сцене не один, а несколько исполнителей.

Интересен тот факт, что Паницкий не называет свои произведения обработками, как мы уже привыкли это слышать. У него это либо вариация на тему песни, либо фантазия. Позднее, в 60-е годы, композиторы Н. Иванов и А. Подгорный продолжают эту линию. Их обработки называются либо парафразами, либо фантазией на тему русской народной песни.

В фантазии на тему русской народной песни «Вот мчится тройка почтовая» использован интересный прием, чем достигается элемент подражания звону колокольчиков.

ПРИМЕР 9

Musical score for Example 9, featuring a piano accompaniment. The score is written for a grand piano with a treble and bass clef. The treble clef part consists of a series of eighth-note chords, with a dashed line above indicating an 8-measure phrase. The bass clef part is mostly silent.

И. Паницкий одним из первых стал писать вариации на две темы. Таких примеров у него можно найти достаточно много: вариации на темы р. н. п. «Лучинушка» и «Во саду ли, в огороде», «Среди долины ровныя» и «Светит месяц» и другие. Интерес представляют вариации на темы р. н. п. «Ах вы, дружки» и «Уж как по мосту – мосточку». Здесь чередуются, как и во всех других случаях, две контрастные темы. После первого проведения одноголосной темы появляется контрапункт, который развивается в дальнейшем развитии.

ПРИМЕР 10

Musical score for Example 10, titled "Adagio". It shows a piano accompaniment with a treble and bass clef. The treble clef part features a melody with a 6/4 time signature, and the bass clef part provides harmonic support.

Приемы развития и варьирования во второй песне «Уж как по мосту-мосточку» самые разные.

ПРИМЕР 11

Musical score for Example 11, titled "Schnell". It shows a piano accompaniment with a treble and bass clef. The treble clef part features a fast melody with a 2/4 time signature, and the bass clef part provides harmonic support.

В одной из проведенных тем Паницкий подражает наигрышу гармоники, и это ему очень хорошо удается.

ПРИМЕР 12

Allegro



Еще одну линию можно отметить в творчестве Паницкого – это обработка современной, ставшей народной темы. Ярким примером может служить вальс «В лесу прифронтовом». Вступление построено на одном элементе темы вальса Блантера, а второе проведение темы украшено сопровождением и представляет известную трудность для исполнителя.

ПРИМЕР 13



В данной обработке И. Паницкий использует прием коллажа. Мы слышим тему вальса «Осенний сон».

ПРИМЕР 14



Такой прием в обработках народных тем для баяна используется композиторами вперые.

Эта тема органично срастается с основными темами вальса и с основными темами вальса и с его характером.

Для Паницкого характерно то, что он достаточно условно ставит обозначения нюансов, надеясь на грамотность исполнителя и естественное логическое движение. Например, перед началом песни «Уж как по мосту-мосточку» автор дает форте, а затем, в сфере нюансов, – полную свободу исполнителю.

Его обработки народных мелодий явили пример художественного осмысления, композиторского и исполнительского претворения богатства русской народной песенно-инструментальной культуры. Именно на этой основе достиг наиболее яркого расцвета талант музыканта-композитора, импровизатора, исполнителя.

Подводя итог всему сказанному, хочется сказать, что жанр «Обработка русской народной песни» и сегодня далеко себя не исчерпал. В настоящее время появляется много новых имен, которые наряду со «старыми» композиторами продолжают активные поиски новых средств выразительности, дополняют и обогащают большим разнообразием современную метро-ритмическую, гармоническую и полифоническую палитру «нашего» жанра. Основа жанра, заложенная в 30–40-е годы, помогает композиторам и исполнителям в деле развития исполнительства на баяне. Данный жанр был и будет оставаться жанром, наиболее характерным для баяна, его главной отличительной чертой.

Д. Н. Шрейбер

РОЛЬ МУЗЫКИ БАРОККО В СОВРЕМЕННОЙ БАЯННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Сегодня старинная музыка (прежде всего музыка барокко) составляет неотъемлемую часть репертуара баянистов, без нее не мыслимо получение профессионального образования. И в процессе развития этого образования наблюдается эволюция, обусловленная тем, что сам баян на протяжении нескольких десятилетий сделал мощный рывок в своем развитии.

Первоначально перед исполнителями и преподавателями встал вопрос об оправданности и целесообразности баянного прочтения старинной музыки. Возможно ли исполнять на баяне музыку, написанную для клавесина, клавикорда, органа, скрипки? Правомочно ли включать ее в учебные и концертные программы баянистов или допустимо лишь слушать, постигая красоту и глубину этих шедевров? Какими критери-

ями следует руководствоваться? Само время ответило на этот вопрос. Изложенное обусловило актуальность обращения к теме «Роль музыки барокко в современной баянной педагогике» и основную цель исследования проследить роль и значение музыки барокко на разных исторических этапах баянного образования. При этом специфика баянного прочтения музыки барокко рассматривается с двух сторон – «извне» и «изнутри». Первая – исследование формальных, внешних признаков возможности или невозможности исполнения старинной музыки на баяне; вторая – отслеживание внутренних процессов становления баянного образования. Очевидно, что обе стороны взаимозависимы и будут перекликаться, в чем-то повторяться. Однако рассмотреть их следует поочередно.

Понятно, что до нашего обращения к обозначенной теме, в той, или иной степени ее раскрывали различные авторы. Среди публикаций последних лет наиболее полно она была освещена в работе заведующего кафедрой народных инструментов в Ростовской государственной консерватории, Л. В. Варавиной. Убедительно и аргументированно ею дана периодизация процесса исторического становления репертуара баянистов и роль музыки эпохи барокко с позиций современной баянной педагогики. Впервые сделана попытка системного анализа старинной музыки и ее удельного веса в учебных и концертных программах баянистов. Вместе с тем немаловажное значение имеют и методические работы, вооружающие педагогов всех звеньев обучения баянистов современными техническими приемами, способствующими возрастанию техники игры на инструменте.

Здесь можно выделить работу А. В. Крупина и А. Н. Романова «Новое в теории и практике звукоизвлечения на баяне», в которой все внимание акцентируется на вопросах взаимодействия видов туше и меховедения. Только освоение обозначенного двуединого принципа звукоизвлечения создает благоприятные условия для педагога и исполнителя при поиске и реализации темброво-динамической палитры баяна.

Итак, прежде чем ответить на поставленные в начале вопросы, необходимо сделать небольшое отступление в историю инструментального исполнительства периода XVII – начала XVIII веков, вошедшего в историю под названием «музыка барокко». Повсеместно распространенные тогда в концертной и приватной музыкальной практике инструменты можно дифференцировать (понимая всю условность подобного деления) по источнику звука, способу звукообразования и по способу звукоизвлечения. В каждом случае состав группы будет разный. К примеру, по источнику звука можно выделить две основные группы инструментов – аэрофоны (орган, флейта) и хордофоны (скрипка, клавесин, кла-

викорд, лютня). Второй компонент – способ звукообразования – делит хордофоны на фрикционные и щипковые (теперь скрипка и клавикорд объединяются в одну группу, а клавесин и лютня – в другую). Третий – способ звукоизвлечения – дает новый вариант: клавишные (орган, клавесин, клавикорд), смычковые и щипковые.

Баянисты включают в свои программы в основном музыку, написанную для клавишных инструментов, хотя нередко в их исполнении можно услышать и транскрипции скрипичных сочинений. Если проанализировать технологию исполнительства на вышеперечисленных инструментах, то окажется, что каждый из них, несмотря на наличие клавиатуры, имел свои специфические особенности звукоизвлечения. Орган и клавесин, не дававшие исполнителю возможности управлять динамическим рисунком мелодии, требовали от композитора знания специфики звучания той или иной фактуры в определенной тесситуре, особенностей сочетания разных фактур, а от исполнителя – мастерского владения штриховой палитрой интонирования. Клавикорд и скрипка, динамически подвижные, дававшие возможность управления формой звучащего звука, не обладали несомненным достоинством органа и клавесина – конструктивно заданным тембровым многообразием. В результате каждый из этих инструментов имел свои существенные преимущества и недостатки.

Олицетворением музыкального барокко является творчество И. С. Баха. Многие исследователи при анализе творчества И. С. Баха говорят о том, что он писал для некоего «идеального инструмента», обладающего всеми достоинствами существовавших и не имеющего их недостатков. (Общеизвестно, что фортепиано в те времена еще было слишком несовершенным и не удостоивалось внимания композиторов.) Сегодня из барочных инструментов в широкой исполнительской практике сохранили свои позиции лишь скрипка и орган. Клавесин и клавикорд во второй половине XVIII века были вытеснены фортепиано. Последнее, благодаря своей клавиатуре, стало формальным и фактическим правопреемником для исполнения всей клавирной музыки эпохи барокко. При этом король инструментов, однако, утратил такие важные свойства своих предшественников как многотембровость и возможность управления взятым звуком. И если последнее важно в основном для исполнения органной музыки, к которой пианисты обращаются не столь часто, то отсутствие клавесинных регистров, меняющих звучание по тембру и диапазону, нередко оказывается весьма существенным.

XX век вывел на сцену целый ряд новых для академического исполнительства инструментов. Одним из наиболее ярко проявивших себя на этом поприще стал баян. Если проанализировать специфику звуко-

образования и звукоизвлечения на баяне, то окажется, что из всех параметров, имевшихся в барочных инструментах, здесь отсутствует только возможность выделения отдельного звука из общей фактуры, присущая клавикорду (и фортепиано). Зато многотембровость, динамическая подвижность, громкостный диапазон и квазиорганность звучания дают возможность исполнителю достоверно и убедительно интерпретировать старинную музыку на баяне. Однако, при формальной обоснованности исполнения барочной музыки на баяне, очень часто звучит мнение о правомочности подобного инструментального прочтения. Остановимся на этом подробнее.

До сегодняшнего дня существует стойкое убеждение среди музыкантов «классических» специальностей, что «народники» (в частности, баянисты) убедительны только при исполнении народных обработок и развлекательных пьесок и, соответственно, неубедительны в классическом репертуаре. Причины такого мнения следует искать и в совсем недолгой академической жизни баяна (чуть больше полувека), и в доставшейся нынешним исполнителям в наследство народной манере игры, и в предвзятом отношении старших коллег. Между тем, сегодня баян – действительно состоявшийся, хоть и молодой, инструмент академического исполнительства. Подтверждением тому – музыка для баяна С. Губайдулиной, Э. Денисова, С. Беринского, Г. Банщикова, М. Броннера, Е. Подгайца, А. Кусякова и многих других выдающихся композиторов последних десятилетий XX века. Но как и с каким репертуаром этот инструмент завоевывал место на академической сцене?

На заре своего существования баян, не имея так называемой выборной системы, представлял собой модель с хроматической правой клавиатурой, дававшей исполнителю широкие возможности, и примитивной системой готовых аккордов в левой, сковывавшей любой творческий порыв. По инерции первые баянисты исполняли репертуар гармонистов, обусловленный средой бытования этих примитивных диатонических инструментов. В результате на долгие десятилетия народные обработки и танцевальные пьесы стали почти единственными произведениями в концертных программах баянистов. Исключение из правила составляли лишь немногочисленные пьесы популярной классики.

В середине века баян обрел выборную левую клавиатуру (дававшую возможность исполнения любой фактуры) и набор регистров (принцип настройки голосов в которых аналогичен органному). Именно в этот период баян обращает на себя внимание профессиональных музыкантов-пианистов, скрипачей, ставших либо первыми баянистами-исполнителями академической музыки, либо преподавателями по классу баяна

в музыкальных училищах и вузах. Именно благодаря их профессионализму в баяне были «увидены» академические задатки, которые казалось возможным проявить только через исполнение классической музыки.

При выборе репертуара исполнители отдавали предпочтение именно музыке эпохи барокко, в меньшей степени включая в свои программы сочинения Гайдна и Моцарта и практически не обращаясь к романтической фортепианной литературе. Главным критерием при отборе программы, конечно, являлась возможность полноценного, художественно оправданного исполнения. Именно музыка эпох барокко и классицизма практически не требовала переложения, кроме того, фактура и способ изложения материала давали исполнителю шанс донести эту музыку без значительных искажений.

Немаловажным оказался и факт наличия у баяна набора регистров, часть из которых сходна по звучанию с органными и имеет тот же принцип распределения голосов.

Одним из главных аргументов противников баянного варианта музыки барокко является стилистическое и тембральное несоответствие звучащего оригиналу. Здесь стоит вспомнить ранее выделенные параметры баяна в их сопоставлении с параметрами барочных инструментов: многотембровость, динамическая подвижность, значительная громкостная шкала, квазиорганность звучания, возможность исполнения полифонической фактуры (кстати, с охватом большего диапазона, нежели на фортепиано). Очевидно, что говорить здесь следует скорее о несовершенстве слышимого нами исполнения старинной музыки на баяне, чем о принципиальной невозможности такового.

Главной причиной несовершенства исполнения (кстати, в последние годы преодолеваемого) является тот факт, что баян – это инструмент, находящийся в процессе становления, и баянисты до сегодняшнего дня заняты поиском своих, специфических исполнительских средств. При исполнении современной, особенно оригинальной музыки такие средства в основном уже найдены и совершенствуются. В общении же со старинной музыкой баянисты – лишь новички по сравнению со скрипачами и пианистами, веками нарабатывавшими палитру исполнительских навыков и приемов. И все же нельзя сказать, что баянисты находятся на стадии первичного освоения «техники» исполнения барочной музыки. Сегодня можно выделить уже несколько пройденных этапов, ориентированных, в первую очередь, на развитие баянного образования.

Исторический, вернее, временной отрезок, охватывающий становление и развитие концертного исполнительства баянистов как такового, возникновение и функционирование системы профессио-

нальных учебных заведений по этой специальности, не столь велик. Точка отсчета – это 30-е годы XX века. На протяжении семидесяти лет концертный и учебный репертуар как профессионально определяющие направления развивались, взаимно обогащая друг друга. Кроме того, они были подвержены влияниям множественных процессов, происходивших в социуме, образовании, художественной культуре, исполнительском искусстве и т. д., которые во многом определили их неоднозначный, своеобразный путь развития.

Изучение специфических путей вхождения произведений барокко в концертный репертуар баянистов предполагает рассмотрение таких вопросов, как:

- историческая обусловленность этого процесса;
- особенности «существования» традиций исполнительских школ классических инструментов и их влияние на баянное исполнительство;
- социальный статус слушательской аудитории;
- совершенствование конструктивных параметров инструмента;
- уровень мастерства исполнителей;
- жанровая направленность репертуара.

Становление учебного репертуара, а точнее, прорастание музыки барокко в учебный процесс прослеживается на уровне анализа его появления в программных требованиях ДМШ, муз. училищ, вузов; нотоиздания, редакторской деятельности; использования методической литературы. Также стоит затронуть вопросы значимости видео-, аудиозаписей, художественно-критической деятельности.

Избранные для анализа параметры способствовали, в силу обоюдных взаимопорастаний, отрицаний, взаимозамещений и синтеза, формированию своеобразного пути вхождения музыки барокко в репертуар баянистов. Учитывая некоторую временную отдаленность, а также усматривая явные характерные особенности отдельных периодов, на основе анализа и обобщения можно условно выделить четыре этапных, устойчивых «состояния» баянного исполнительства при «овладении» музыкой барокко.

Первый этап (30–50-е годы). В 1934 году в Киевской консерватории открылся отдел, а затем в 1934 году – первая в СССР кафедра народных инструментов. Музыкантам-баянистам был открыт путь к высшему профессиональному образованию.

Знаменательным событием в истории баянного искусства стало создание в 1948 году в Государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных первых в республике факультета и кафедры народных инструментов. Основателем и руководителем их (до 1963 года) был заслуженный деятель искусств России Александр Сергеевич Илю-

хин. Вместе с ним на кафедре и факультете в первые годы работали: Ю. Н. Шишаков, П. А. Гвоздев, А. Е. Онегин, Н. Я. Чайкин и другие известные музыканты. За сравнительно короткий срок педагогами кафедры были разработаны программы по всем специальным курсам учебного плана, что послужило основой для открытия в 50–60-е годы факультетов народных инструментов в музыкальных вузах многих крупных городов России и других союзных республик.

Именно этот этап отмечен активным включением произведений И. С. Баха в концертный и педагогический репертуар баянистов. Одним из определяющих факторов стал продуктивный процесс совершенствования инструмента, позволяющий значительно расширять репертуар за счет переложений классики. Так сложилось, что в числе избранных оказались органные сочинения И. С. Баха. Отдельные исполнители включали в свои программы и клавирные сочинения, транскрипции и т. д.

Итак, обращение к органному творчеству было предопределено рядом обстоятельств, и, прежде всего, природой звукообразования на баяне, возможностью исполнения многоголосной фактуры в обеих клавиатурах. Столь же значителен и другой ряд причин: знакомство огромного количества слушателей с шедеврами органной музыки, расширение географии отмечает, что причина истинной востребованности музыки барокко в этот период таится, может быть, и в том, что насильственное отлучение людей от церкви, «коллективность», помпезность массовых жанров делали ее возвышенность, одухотворенность, сокровенность неодолимо притягательной, жизненно необходимой. Уже тогда была заложена традиция начинать концерты органными сочинениями Баха – как молитвой, предваряющей таинство художественного акта. В учебный репертуар ДМШ, средних учебных заведений постепенно входят отдельные легкие пьесы – менуэты, сарабанды, прелюдии, исполнявшиеся в «органной манере»: «сплошное» legato, однообразное звучание, медленные темпы. Из сферы внимания исключались жанровая принадлежность, штриховая палитра, артикуляция. Издание переложений сочинений барокко и выпуск аудиозаписей практически отсутствовали, методической литературы, затрагивающей проблемы исполнения музыки барокко, объективно еще и не могло быть. Художественно-критическая деятельность в этом аспекте пока даже не просматривалась.

Второй этап отличается незначительными, но реальными профессиональными достижениями. Его границы как бы растворяются, размываются в выпуклой очерченности первого и третьего периодов. В то же время в эти годы (50-е – начало 60-х гг.), произошли значительные подвижки в ходе рассматриваемых процессов.

В эти годы появляется новое поколение баянистов и педагогов, чья творческая и педагогическая деятельность поднимает искусство игры на баяне на новую художественную высоту. Это Ю. Казаков, А. Беляев, В. Бесфамильнов, В. Галкин, Э. Митченко, А. Полетаев.

Стремление к воплощению художественной идеи в этот период имеет заметное движение: уходит экзальтированная громогласность, динамическая необузданность. На смену им приходит сдержанная статичность, в то же время обнаруживает себя излишняя увлеченность быстрыми темпами... По-прежнему на концертной эстраде предпочтение отдается органной музыке. Несколько изменяется слушательская аудитория: наряду с широкими массами непрофессиональной публики появляется публика учебных заведений (ДМШ, муз. училища, вузы), отношения с которой у исполнителей более сложные, требующие самовысказательности и профессиональной ответственности. Значительно расширяется репертуарный список не только органных, но и клавирных произведений. С концертной эстрады звучат сочинения А. Вивальди, Ф. Куперена, Ж. Ф. Рамо, Г. Ф. Генделя и т. д. Шаг вперед в освоении классического наследия становится возможным благодаря активному распространению инструментов с выборной клавиатурой; вместе с тем, процесс внедрения выборной системы имеет ограниченную «территорию»: концертное исполнительство и высшие учебные заведения. Естественно, что расширение списка исполняемых произведений соответствует возможностям данных категорий исполнителей. Таким образом, «репертуарный багаж» учащихся ДМШ практически остается прежним и лишь немного расширяется в музыкальных училищах.

В нотоиздании происходит некоторое движение. Появляются переложения органных сочинений И. С. Баха как для инструментов с готовой левой клавиатурой, так и с выборной. Основной задачей авторов переложений и редакторов (чаще в одном лице) становится приспособление, адаптация текста в соответствии с конструктивными возможностями инструмента. Сторона редакторской деятельности, затрагивающая методические рекомендации, способствующая выявлению художественной идеи, в данный период остается нереализованной. Это обрекает исполнителей на «свободное плавание»; использование же теоретического материала методической литературы пианистов и струнников происходит лишь на уровне заимствования обобщающих понятий. Последнее, кстати, реально активизирует процесс становления теоретических основ методики баянистов как таковой. Естественным и закономерным по-прежнему выглядит отсутствие методических работ, каким-либо образом затрагиваю-

щих проблемы исполнения музыки барокко. Позитивным моментом является появление аудиозаписей концертирующих баянистов, где наряду с другими сочинениями звучит музыка И. С. Баха.

Художественно-критическая деятельность по-прежнему отсутствует, так как появляющиеся в эти годы хвалебные отзывы, в большей степени, констатирующие и превозносящие отдельные выступления (часто вполне заслуженно), никак не могут претендовать на статус художественной критики.

Третий этап, примерно охватывающий вторую половину 60-х – 80-е годы, отличается динамичностью, продуктивностью развития по нескольким направлениям. Действительно повышается профессиональный уровень концертирующих музыкантов, студентов вузов. Предпосылок этому несколько. Знаковым событием явилось издание в 1961 г. профессором Ленинградской консерватории И. А. Браудо книги «Артикуляция». Глубокое изучение и претворение в исполнительской и педагогической практике основополагающих принципов исследования И. А. Браудо обозначило качественный профессиональный скачок в баянной педагогике. Параллельно в области фортепианного исполнительства выходят пластинки с записями С. Рихтера, Г. Гульда, Т. Николаевой и др., оказавшими огромное влияние на художественное воспитание баянистов. В этот период следует отметить первые попытки исполнения полифонических циклов, не имевших, однако, резонанса в силу исторически несформировавшегося адекватно музыке профессионального мастерства исполнителей и неподготовленности публики.

Данный период можно охарактеризовать как динамичный в сфере создания баянной методической литературы. Появляются небольшие работы, посвященные вопросам исполнения полифонии. Но в этом благотворном, созидательном движении к академизации в области обучения и исполнительства просматриваются некоторые объективные противоречия. Излишнее, несколько прямолинейное воплощение рекомендаций И. А. Браудо не всегда приводит к художественно убедительному результату, так как в процессе создания интерпретации не учитывается значительный комплекс элементов, ее составляющих, и пока еще не в полной мере изучена природа нашего инструмента.

Для нотоиздания характерны тенденции второго этапа. В общем объеме издаваемой литературы переложения сочинений барокко занимают все меньше места. Причин несколько. Одна из главных – это предпочтение использования оригиналов, во-первых, в силу их доступности, во-вторых, в силу заметно возросшего мастерства выполнения переложений самими исполнителями и преподавателями. Немаловажной остается и

необходимость учета различий в конструкциях клавиатур и моделей инструментов. Таким образом, основной побудитель к изданию произведения барокко – нужда в переложениях – теряет свою актуальность.

Знаковым событием в области обучения следует считать появление быстрого распространения готово-выборных, предназначенных для обучения в ДМШ и муз. училищах баянов «Рубин». В учебный репертуар обозначенных учебных заведений полноправно и навсегда входят «Инвенции» и сюиты, партиты, прелюдии и фуги из ХТК И. С. Баха, сочинения Г. Ф. Генделя, А. Вивальди, Д. Букстехуде, музыка французских клавесинистов, сонаты Д. Скарлатти и т. д. Произведения барокко становятся не только неотъемлемой частью учебных программ всех уровней образования, но и обязательными в программах всех конкурсов академической направленности для всех возрастных категорий. Конкурсная практика еще выше подняла планку требований, подтолкнула к вдумчивой работе со всеми существующими редакциями, анализу записей ведущих исполнителей музыки барокко, углубленному изучению теоретической и методической литературы в этой области.

Наступление четвертого этапа обусловлено естественным ходом развития предыдущих, его начало можно обозначить 90-ми годами XX века.

Можно предположить, что продолжительность четвертого периода будет зависеть от степени интенсивности позитивных процессов. 90-е годы охарактеризованы значительной академизацией исполнительства и обучения на баяне (аккордеоне). На сегодняшний день в основном завершился процесс усовершенствования инструментов всех модификаций. «Парк» предлагаемых производителями инструментов способен удовлетворить все запросы преподавателей и исполнителей. Одним из главных критериев оценки инструмента становится не только его оснащенность, но и качество звука.

Спираль в профессионализации исполнения сочинений барокко на баяне делает еще один качественный виток в своем неумолимом движении. Впитав уже сформировавшиеся традиции адаптации текста, обогащения артикуляционной и штриховой палитры, динамической драматургии, регистровой закономерности, темпо- и формообразования, исполнители-баянисты сосредоточивают свое внимание, свой поиск на качестве звука. И данный период будет продолжаться до тех пор, пока не будет найден спектр звуковых красок, удовлетворяющих высоким требованиям академического исполнительства и раскрывающих естественную природу и качественно новые возможности нашего инструмента. Постепенно будут фиксироваться в бесчисленных творческих находках те, которые

способны к закреплению и распространению. В настоящее время это уже происходит на уровне единичных явлений, однако для перехода на новый виток развития методология постижения звукообразования, звукотворения, звукоосмысления должна стать всеобъемлющей.

Период взаимопроникновения в исполнительской традиции баянистов уже позади. Сегодня, сформированной на втором этапе развития, утрированной артикуляционности, яркой динамичности часто противопоставляются сдержанность, мягкость, обобщенность звучания, к сожалению, порой переходящая в несвойственную природе полифонических произведений штриховую невнятность, динамическую монотонность, фактурную безликость. Это приводит к расплывчатым формам и, что парадоксально с точки зрения художественной идеи, к размыванию сферы образной множественности, нивелирует самые различные по жанрам и формам пьесы до некоего звукового штампа. Своеобразная «мода на мягкое звучание» естественно исключает исполнение неизбежно громкозвучных, пафосных органных произведений, так как ставит исполнителя в ряд «не владеющих звуком».

Что касается репертуара, то можно сказать, что процесс освоения всего спектра форм, жанров сочинений барокко завершен. Произошел «охват» музыки барокко во всех трех звеньях системы образования. Есть надежда, что весь накопленный опыт и созидательные процессы настоящего периода приведут к появлению записей циклов, таких как «Инвенции», «Симфонии», ХТК, «Французские сюиты», «Английские сюиты», «Партиты», Органные хоральные прелюдии и т. д.

Не до конца решенными остаются сегодня такие важные факторы, влияющие на совершенствование учебного процесса, как методическая и редакторская деятельность. В методической литературе необходимо появление развернутых исследований по проблемам интерпретации произведений барокко на баяне, на новый редакторский уровень должно подняться нотоиздание, практически прекратившееся сегодня. Редакции сочинений И. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Ж. Ф. Рамо, Ф. Куперена, Д. Скарлатти, выполненные непосредственно для баяна, призваны будут, учитывая опыт предшественников, раскрыть новые тенденции воплощения художественной идеи на основе достижений современного музыкознания, при этом ориентируясь на значимость, самодостаточность нашего инструмента.

Художественно-критическая деятельность как важный фактор созидательно-деятельного аспекта в определенный нами четвертый этап постепенно становится неотъемлемой частью художественно-исполнительского процесса в целом. Такова ситуация сегодня.

Подводя итог историческому обзору роли музыки барокко в истории баянной педагогике, хочется отметить следующее:

1. Художественный мир музыки эпохи барокко, одновременно далекий и близкий природе звукообразования на баяне, подарил исполнителям-баянистам прекрасную возможность творческого поиска качественно новых, специфических средств выразительности, новых приемов и способов игры. В результате этого значительно вырос уровень исполнительского мастерства.

2. Стремление к совершенствованию технологических процессов, приобретенное на ранних этапах освоения органной, скрипичной и клавирных произведений, закрепленное в творческой деятельности поколения исполнителей второй половины XX века, соединенное с новыми художественными идеями, привело к необычайно яркому всплеску композиторских новаций в баянном репертуаре. Софья Губайдулина, Геннадий Баншиков, Сергей Беринский, Александр Холминов, Кирилл Волков, Александр Журбин и многие другие современные авторы создали яркие, запоминающиеся образы как в произведениях для баяна соло, так и в сочетании со скрипкой, виолончелью, кларнетом, гобоем и другими классическими инструментами.

3. Влияние барочной музыки на развитие баяна огромно. Вместе с высокими художественно-эстетическими идеалами, она принесла в баянную сферу уникальную возможность технической реализации воплощаемых образов средствами инструмента. Ни классическая, ни романтическая (например, фортепианная) музыка, с ее принципами распределения фактуры, колористической и педальной функциями не смогли в такой же степени оказать воздействие на процесс становления и развития специфических баянных средств выразительности, в частности, в области звукоизвлечения.

4. Оказав существенное воздействие на развитие инструмента в ходе процесса его исторического развития, произведения эпохи барокко не только не исчезли из репертуара баянистов, но все более и более закрепляются в нем. Причем это закрепление происходит одновременно во многих областях исполнительства и педагогики:

- появляющиеся новые учебные программы для музыкальных школ и колледжей, непременно содержат требования по включению в индивидуальный план учащихся, в частности, сонат Доменико Скарлатти;

- подавляющее число региональных, Всероссийских и международных конкурсов баянистов включают в программу одного из туров музыку композиторов XVII–XVIII веков;

- ведущие исполнители разных стран (например, японская аккордеонистка Мия Микки) записывают и выпускают компакт-диски, целиком посвященные творчеству мастеров музыки барокко.

5. Заняв соответствующую нишу в современном репертуаре баянистов, музыка эпохи барокко используется ими не в одинаковой степени: чаще исполняется клавишинная и скрипичная и гораздо реже органная.

6. Все сказанное в полной мере свидетельствует о том, что за последние семь-восемь десятилетий репертуар баяна претерпел множество существенных изменений, которые в значительной степени способствовали его становлению как инструмента академического при сохранении традиционных фольклорного и народного направлений).

В данной статье сделана попытка частичного исследования роли музыки эпохи барокко в указанном процессе. Думается, что это сложная и важная проблема заслуживает дальнейшего серьезного изучения.

Литература

1. Басурманов А. П. Баянное и аккордеонное искусство: справочник. – М.: Кифара, 2003. – С. 14–409.
2. Баян и баянисты: сб. ст. / ред.-сост. Б. Егоров, С. Колобков. – М.: Советский композитор, 1984. – Вып. 6. – 104 с.
3. Варавина Л. В., Показанник Е. В. Роль старинной музыки в профессионализации исполнительского искусства баянистов // Народник. – М.: Музыка, 2003. – № 1. – С. 28–32
4. Варавина Л. В., Бланк С. И. Программа по специальности «Народные инструменты» (баян, аккордеон) для средних специальных музыкальных школ и лицеев с одиннадцатилетним обучением. – Ростов н/Д: РГК им. С. В. Рахманинова, 2001. – 55 с.
5. Давыдов Н. А. Приемы переложения музыкальных произведений для баяна. – Киев, 1973. – 32 с.
6. Завьялов В. Р. Баян и вопросы педагогики: методическое пособие. – М.: Музыка, 1971. – 56 с.
7. Имханицкий М. Новое об артикуляции и штрихах на баяне: учеб. пос. по курсу методики обучения игре на баяне (аккордеоне). – М.: РАМ им. Гнесиных, 1997. – 44 с.
8. Крупин А. В., Романов А. Н. Новое в теории и практике звукоизвлечения на баяне. – Новосибирск: Классик-А, 2002. – 40 с.
9. Липе Ф. Искусство игры на баяне. – М.: Музыка, 1998. – 144 с.
10. Мирек А. Гармоника: прошлое и настоящее: научно-историческая энциклопедическая книга. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 161–317.
11. Новожилов В. Баян: Популярный очерк. – М.: Музыка, 1988. – 63 с.
12. Окраинец И. А. Доменико Скарлатти: через инструментализм к стилю. – М.: Музыка, 1994. – 208 с.

13. Чабан В. А. Вопросы стилистики баянной музыки 30–60-х годов: методическая разработка. – Минск: Белорус. коне, 1991. – 16 с.
14. Чабан В. А. Некоторые особенности интонационной природы органной музыки И. С. Баха и методы воплощения ее на баяне: методические рекомендации. – Минск, 1979. – 56 с.

А. М. Князев

ПРИНЦИПЫ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ВОЗРАСТАЮЩАЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ИГРЫ НА БАЯНЕ И АККОРДЕОНЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Под культурой будем понимать сферу человеческой жизнедеятельности, взятую в ее внутренних связях и развитии, а также имеющую не природный, а искусственный характер, выражаемую в совокупности достижений, результатов во всех областях жизнедеятельности человека, фундаментом которых, в свою очередь, выступает степень совершенствования и развития знаний.

Основным требованием педагогики высшей школы на современном этапе является ориентация на образ культуры как среды, «растящей и питающей» личность как диалога и взаимопорождения прошлых, настоящих и будущих культур, то есть на культуросообразность образования. Данное требование актуально и для системы высшего образования педагога-музыканта, исполнителя на баяне и аккордеоне. Именно культуросообразность образования должна помочь будущему музыканту-исполнителю избежать узко понимаемого профессионализма.

Процесс подготовки на музыкально-педагогических факультетах вузов отличается, как известно, сложностью и многосоставностью. Вместе с тем, несмотря на это, в ней имеется область, содержание которой позволяет наиболее полно реализовать идею культуросообразности образования в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта, исполнителя на баяне и аккордеоне. Это область историко-теоретической, музыковедческой подготовки, «педагогического музыкознания». Именно курс историко-теоретической подготовки (в состав которого входят такие предметы, как «Музыкальная этнография», «История музыки», «Гармония», «Анализ музыкальных произведений», «Полифония» и ряд других) должен выполнять роль интегрирующего начала, давать целостные и в то же время дифференцированные представления о глубинных процессах развития музыкальной культуры как подсистемы художественной культуры, раскрывать проблемы исторической преемственнос-

ти и поступательного обновления содержания музыкального искусства, его выразительных средств, жанров и форм. Иными словами, совокупность понятий, терминов, представлений теоретического музыкознания служит той научной призмой, которая, в условиях историко-теоретической подготовки в вузе, преломляет мир музыкальной культуры.

«Чтение» музыкального текста как текста культуры позволит будущему педагогу-музыканту, исполнителю понять, как, развиваясь по собственным законам и под прямым влиянием культуры, музыка постоянно «питается» от других ее языково-интонационных форм. Культурологический подход, несомненно, предполагает и стимулирует решение этого вопроса, в основе которого лежит идея Б. Асафьева о генетической и всегда актуальной бытийной связи музыкально-интонационной системы с другими, столь же органичными для человека знаковыми системами: «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого, но «переосмысливает» закономерности их форм и составляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения [1, с. 207–208].

Другие уровни музыкальной знаковости – выразительные средства, композиционные формы, жанры, хотя и пронизаны интонационностью, обладают большей знаковой определенностью, что позволяет проще включать данные феномены музыкального языка в семиотический контекст культуры. Следует отметить, что эти универсальные выразительные структуры обладают кругом мировоззренческих, эстетических и культурно-символических значений, определяют тот конкретный тип выразительной целостности, который называют стилем.

Характеризуя музыкальный стиль как эстетическую категорию, многие авторы подчеркивают его консервативное, упорядочивающее начало, стремление к устойчивости. Вместе с тем каждое музыкальное произведение обладает присущими только ему, сугубо индивидуальными чертами, на уровне которых происходит реализация творческого метода композитора.

Понимание музыки должно обязательно включать в себя осмысление ключевых особенностей музыкального стиля, как осмысление типического в многообразии возникающих связей данного произведения с тем культурным контекстом, в котором это типическое сформировалось, и осмысление индивидуального и той роли, которую оно играет в реализации заключенной в данном произведении музыкальной мысли.

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз подчеркнуть, что «чтение» музыкального текста как текста культуры не только позволит будущему педагогу-музыканту, исполнителю воспринимать мир музы-

кальной культуры во всем его разнообразии и противоречивости, но и обеспечит возможность выхода из узкопрофессионального пространства в широкое культурно-художественное пространство.

В настоящее время слово «эстетическое» получило настолько широкое хождение в нашей повседневной жизни, что стало, казалось бы, само собой разумеющимся и отсюда «стершимся» термином. Симптомов к актуализации термина много. Создаются различного рода эстетические учреждения: эстетические центры дошкольного воспитания, школы с эстетическим уклоном, центры здоровья и красоты и т. д. Эстетическое начало активно проникает в наш быт: человек хочет жить в красивом доме, построенном по индивидуальному проекту, в красиво обставленной квартире, носить красивую одежду, окружать себя искусными изделиями декоративно-прикладного искусства и т. д. Все это, безусловно, позитивные тенденции, ибо эстетизация социальной жизни, системы образования и т. д. приносит с собой чувство радости и удовольствия, делает человека отзывчивым на красоту, восприимчивым к прекрасному в природе и в искусстве. На уроках музыки, как подсказывает нам наш педагогический опыт, мы обучаем не какому-то там прекрасному, но конкретно – научению слушания и исполнения произведений, то есть игре на музыкальном инструменте. Несмотря на то что ребенок может получить «хорошую школу», то есть научиться свободно владеть инструментом, его душа будет «мертва» к звукам музыки, и после окончания школы он уже никогда не подойдет к инструменту, так и не став даже простым любителем, или дилетантом, в музыкальном искусстве. Такие примеры часто встречаются в педагогической практике, и они ставят проблему: как превратить процесс чисто технического, художественного обучения в процесс эстетический, ведь именно эстетическое вводит нас в область переживания, чувства удовольствия и удовлетворения, иницирующие и поддерживающие интерес к музыке на протяжении всей жизни.

Эстетическое воспитание есть процесс развития органов чувств. Данный принцип опирается на новоевропейскую трактовку латинского слова «эстетика», восходящего к древнегреческому термину «айстетисис», буквальный перевод которого означает «чувственное ощущение». Область эстетического по традиции всегда связывалась с чувственным восприятием, с «игрой ощущений», с чувствованием вообще. Об этом говорил и Герман Кречмар, замечательный педагог, ученый начала XX века, который настоятельно напоминал, что если первоначальное значение слово «эстетика» означает: я ощущаю, я чувствую, я воспринимаю, то эстетика, следовательно, не является только наукой о прекрасном, как

хотят ее представить сейчас, но с самого начала учением об ощущении и восприятии, в особенности учением о чувственном и художественном. Музыкальная эстетика должна начать с того, чтобы научить ощущать звуковые формы (цит. по [5, с. 35]). Кречмар в этой связи даже подробно разрабатывает систему подготовительной школы музыкальной эстетики. Ее задача – научить чувственно воспринимать выразительный характер музыкальных элементов (интервалов, мотивов, тем, ритмических фигур). Эту способность Кречмар основывает на значении отдельных элементов музыкального языка, а также на умении учителя иллюстрировать духовные свойства музыкальных элементов примерами из произведений различных композиторов. Выразительный характер сводится к следующим моментам:

1) восходящее мелодическое движение, большие интервалы (большие кварта, квинта, секста, септима) означают нарастание психического возбуждения, эмоциональный подъем, энергию, малые и нисходящие интервалы – спад возбуждения и успокоение;

2) мажору соответствует твердый и светлый характер, минору – мягкий, печальный и угнетенный;

3) психическое возбуждение, энергия усиливается при переходе от длинных длительностей, особенно в медленном темпе (возникает впечатление торжественности, спокойствия, серьезности), к коротким, быстро проходящим ритмическим фигурам («признаку чрезвычайных страстей либо фантастического»). Все это Т. Кнайф обобщает в следующей схеме (цит. по: [5, с. 35]);

4) темп – медленно (осторожно, осмотрительно, рассудительно), быстро (бодро, весело, живо);

5) регистр – низко (угнетенно, мрачно, подавленно), высоко (радостно);

6) интенсивность – тихо (сдержанно, скрытно), громко (смело, мужественно);

7) интервалика – узкий интервал (робко, нерешительно), широкий интервал (решительно).

Так вот обучение внутренне ощущать, чувственно воспринимать выразительность элементов выступает, согласно Кречмару, начальным этапом эстетического обучения («перевод звуков в ощущение»), далее идет процесс перевода чувственно воспринятых звуков в представления, аффекты, образы, идеи, которые являются, в соответствии с «эстетикой содержания» XIX века, содержанием или сущностью произведения. Нам важно здесь, не вдаваясь в более подробное обсуждение деталей креч-

маровской музыкальной эстетики, выделить область органов чувств, чувственных ощущений и чувственного восприятия как особый предмет заботы (изучения и развития) педагога, ориентированного идеалом эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание есть процесс развития интенциональности (направленности) чувственного восприятия предметности.

Музыканты-исполнители многие часы тратят на то, чтобы найти нужный звук и соответствующие технические приемы, что и фиксирует термин «звукоизвлечение». Сам по себе процесс этот весьма увлекателен и составляет «тайну» исполнительского мастерства. Однако и здесь эстетическое связано со звуковым представлением, слуховым анализом и различением, потенциально содержащимися в телесном движении.

Об этом замечательно говорил Г. Г. Нейгауз, требовавший, во-первых, выразительного исполнения простейших мелодий («Как можно раньше от ребенка нужно добиться, чтобы он сыграл грустную мелодию – грустно, бодрюю – бодро, торжественную – торжественно и т. д.») и, во-вторых, точного знания, какими игровыми приемами надо будет исполнять данное произведение, чтобы оно прозвучало ясно, осмысленно и выразительно, то есть – адекватно своему содержанию [4, с. 20–22]. Практическое образование, о котором говорит Нейгауз, есть воспитание трудом, непосредственным делом, когда ребенок на некоторое время *дистанцируется* от непосредственных влечений, личных потребностей и частных интересов: посредством труда человек получает собственное самоощущение как неповторимой индивидуальности.

Это касается и обучения игре на баяне, так как исполнительская культура формируется в детские годы.

Мы рассмотрели эстетическое воспитание в аспекте области *чувственного, ощущаемого, воспринимаемого*. Однако это лишь одна сторона дела. Пока еще не были осмыслены и возведены в принцип те аспекты эстетического, которые связаны с областью *выражения, выразительного*, то есть областью *душевного и духовного* в музыкальном искусстве.

Принцип координации слухом двигательных движений (способов игры, приемов звукоизвлечения и т. д.) и получаемого звукового результата (формы звука, звукового представления)

Ухо человека является тем единственным инструментом, который позволяет нечто различать в звуковом комплексе. Способность к различению – это есть дифференцированность восприятия. Без способности к различению нет процессов слышания и слушания. В педагогической практике дидактический принцип «от простого к сложному» как раз

направлен на последовательное развитие слуха. Слух в ходе своего развития начинает все более и более «схватывать игру» (функциональность) музыкальных элементов. Ведь что есть смысл произведения, как не «игра» «смыслоотношений» элементов. Слух втягивается, помимо своей воли, в эту игру, открывая свои новые горизонты. Начинается процесс «приключения слуха», процесс познания слухом новых звуковых миров, сначала классиков первой венской школы (Моцарт, Гайдн, Бетховен), затем – классиков второй венской школы (Шенберг, Веберн, Берг) и т. д. На этом пути, то есть на «онтологической нити игры» элементов, возникает чувство наслаждения, удовольствия. Формирование такого развитого, т. е. дифференцированного слухового восприятия, способного схватывать оригинальность и новизну музыкального языка (морфологии и синтаксиса), быть втянутым в смыслоотношения музыкальных элементов, – гарант функционирования подлинно эстетического отношения человека к музыкальной реальности.

Эстетическое воспитание есть процесс развития способности к различению духовных свойств (чувств, образов, идей, музыкальной мысли и логики) предметности.

Слуховые ощущения функционируют здесь уже символически, любой элемент музыкального языка выступает «вестником идеальной действительности», он указывает на нечто (чувство, образ, идею), что характеризует содержание творения.

Эстетическое воспитание есть процесс формирования ответной эмоциональной реакции (чувство удовольствия или неудовольствия, переживания, любования, созерцания) на выразительную предметность.

Музыкальное произведение должно вызывать эмоциональный отклик, только в том случае педагогический процесс будет эстетическим, если у ученика возникает при общении с искусством определенное чувство или переживание и наслаждение, возникающее при восприятии искусства и явлений природы, – критерий правильно осуществленного процесса эстетического воспитания.

В настоящее время исполнительский уровень игры на баяне и аккордеоне достиг больших высот, хотя он в отличие от пианистической школы сравнительно молод.

На баяне и аккордеоне исполняются произведения, специально написанные для этих инструментов, а также имеется масса переложений фортепианной музыки.

Исполнительская культура баяниста и аккордеониста – это то, без чего невозможно музицирование на современном этапе.

Наше время требует высокой культуры исполнения произведений от студентов высшей школы, а они, в свою очередь, получившие эти навыки, передадут их подрастающему поколению в детских музыкальных школах.

Литература

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.
2. Арановская С. М. Культурно-художественный контекст профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в высшей школе // Музыка и время. – 2003. – № 4.
3. Моль А. Социодинамика культуры. – М., 1973.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М.: Классика – XXI, 1999. – С. 20–22.
5. Филиппов С. М. Принципы эстетического воспитания и образования // Музыка и время. – 2003. – № 4.

Е. А. Гончарова

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ПОДБОРА РЕПЕРТУАРА В ДЕТСКОМ ХОРЕ

Отбор репертуара – это не одномоментный акт: это творческий процесс, органично входящий в повседневную деятельность руководителя хора и требующий от него многих знаний и умений, таких как знание законов восприятия детьми тех или иных музыкальных произведений, как по отдельности, так и в их взаимосвязях и сочетаниях, умение моделировать для каждого урока и выступления все новые «комплексы» музыкального материала с учетом закономерностей динамики музыкально-певческого развития школьников под влиянием отобранного репертуара, гибкость реагирования на новые веяния в современной музыкальной жизни. Имеют значение и принципиальные методические установки руководителя хора, а также умение видеть возможности их творческой реализации на том или ином музыкальном произведении и т. п. [3, с. 40].

Успешное осуществление руководителем хора творческой деятельности в отборе учебного музыкального репертуара невозможно без глубокого осмысления особенностей этой деятельности, ее структуры и содержания. «Если же неясен смысл деятельности, – пишет В. В. Медушевский, – не остается ничего другого, как сохранять ее видимость» [1, с. 42].

Б. М. Целковников предлагает в структуре отбора репертуара учитывать следующие компоненты:

- мотивационный, характеризующий отношение учителя к отбираемым для урока музыкальным произведениям, к самому процессу их поиска;

- содержательный, включающий специальные знания, посредством которых руководитель хора обосновывает необходимость и целесообразность включения в занятия того или иного музыкального произведения;

- процессуальный, отражающий в своем содержании специальные умения, позволяющие руководителю хора успешно осуществлять профессионально-творческую деятельность, выявлять ее эффективность.

Содержание мотивационного компонента, прежде всего, связано с отношением руководителя хора к используемой в занятиях с детьми музыке, к самому процессу ее отбора, с осознанием важного социального и профессионального значения данного аспекта своей деятельности.

В содержании мотивационного компонента основополагающим качеством личности руководителя хора выступает его позиция в мире музыки, в преподавании. Позицию руководителя хора по отношению к его деятельности характеризуют:

- глубокое понимание социальных и воспитательных функций музыки в жизни общества,

- стремление сделать музыкальную культуру неотъемлемой частью всей духовной культуры каждого ребенка,

- готовность отстаивать и активно пропагандировать выраженные в музыкальных ценностях прошлого и настоящего высокие идеалы человечества в противовес всему антигуманному и художественно низкопробному в искусстве.

Позиция руководителя хора в первую очередь и ярче всего проявляется через его отношение к самой музыке, которое должно быть эмоциональным, заинтересованным, активно-творческим, то есть эстетически направленным. Данное качество отношения является ведущим и связано со способностью руководителя хора проявлять в общении с искусством «целостно-личностную реакцию»: «заражаться» выраженными в его содержании эмоциями, чувствами, получать при этом эстетическое наслаждение, удовлетворять свои духовные потребности. Важным и специфическим качеством эстетически направленного отношения к произведениям искусства, в том числе музыкального, выступает диалектическое сочетание в нем объективного и субъективного начал. Согласно данным современной эстетики, музыкальной психологии и педагогики, процесс общения с музыкальным произведением предполагает не только постижение его эстетической значимости, но и выражение слушателем, исполнителем своего личного к нему отношения, оценки его жизненного содержания путем выявления в произведении личностного смысла.

В содержании мотивационного компонента, готовности учителя к творческому отбору музыкального материала важная роль принадлежит также познавательному-творческому мотивам, в число которых входят:

- интерес к процессу поиска музыкальных произведений для занятий с детьми,
- стремление к расширению собственного музыкального кругозора, накоплению личного музыкального фонда,
- внутренняя убежденность в необходимости творческого подхода к преподаванию,
- критическое, самостоятельное осмысление различных явлений музыкальной действительности.

Наряду с активно-личностным, эстетически направленным отношением к произведениям музыкального искусства данные мотивы выступают содержательной основой мотивационного компонента.

Основу другого компонента – содержательного – составляют специальные знания, обеспечивающие успешное осуществление руководителем хора профессионально грамотного отбора нового, не предусмотренного программой музыкального материала.

Особое место здесь занимают такие знания, как:

- знания о содержании и функциях художественно-педагогических критериев отбора музыкальных произведений для занятий в классе;
- знания о сущности и роли факторов (объективных и субъективных), обуславливающих необходимость проявления учителем творческого подхода к планированию музыкального репертуара урока.

Среди выдвигаемых современной музыкальной педагогикой художественно-педагогических критериев отбора музыкальных произведений – «художественности», «увлекательности», «педагогической целесообразности»... «воспитательной значимости» – важная роль принадлежит критерию «художественности» [4, с. 5].

Искусствоведами художественность произведения искусства, в том числе музыкального, рассматривается, прежде всего, как проявление в нем диалектического единства содержания и формы в отображении окружающей действительности, включая духовную жизнь человека и социальные стороны его бытия.

Для определения художественной ценности того или иного музыкального сочинения необходимо, прежде всего, глубоко осмыслить все стороны его жизненного содержания – эмоциональную, идейную, предметную – в их взаимосвязи и соподчиненности друг другу. Одновременно с этим руководитель хора должен всесторонне и тщательно изучить особенности художественно-образной драматургии (формы) произведения, всех составляющих ее элементов (от образно-тематических структур до композиционной логики в целом) и дать объективную оценку качеству их соответствия жизненному содержанию музыки. При этом следует

всегда помнить, что главное содержание в тех или иных музыкальных произведениях составляют не сами предметы и явления окружающей нас действительности, а отношение человека к ним. В зависимости от того, насколько эмоционально ярко и художественно правдиво это отношение выражено в музыке, можно говорить о художественной значимости или неполноценности музыкального произведения, к каким бы жанрам и формам оно ни относилось.

При выявлении художественности музыкального произведения важно осознавать ее диалектическую «объективно-субъективную» природу. В процессе социального бытования музыкального сочинения его объективная художественность как ценностное качество, имманентно присущее тому или иному произведению, может по-разному трансформироваться, изменяться, то есть приобретать большую или меньшую значимость на основе субъективных свойств и возможностей тех, кто его слушает, исполняет, анализирует и т. д.

На основании этого в музыкальной педагогике критерий «художественности» выдвигается в неразрывной связи с другим критерием – «увлекательности», который, в свою очередь, указывает, что отбираемая для занятий со школьниками музыка должна быть художественно ценной не «вообще», а доступной и интересной детям определенного возраста, класса, имеющим конкретный уровень жизненного и музыкального опыта [4, с. 6].

Увлекательность музыкального произведения должна рассматриваться как минимум с трех сторон:

1) как особое качество самого музыкального произведения (потенциальная его ценность), которое заключается в его эмоционально-содержательной и композиционной драматургии;

2) как качество произведения, проявляющееся в условиях ситуации художественного общения с ним (возможной или действительной) детей конкретного возраста, класса;

3) как качество произведения в соотнесении его с задачами и содержанием конкретного урока.

При определении увлекательности того или иного музыкального сочинения важно рассмотреть все элементы его художественной структуры с точки зрения их направленности на слушателя, то есть с позиции их восприятия и осознания учащимися данного класса. Увлекательность произведения может быть понята и раскрыта лишь на основе рассмотрения всех элементов художественной организации произведения как коммуникативных приемов, с помощью которых и осуществляется художественное его воздействие на слушателей. Эта «нацеленность» худо-

жественной структуры музыкального произведения на слушателя как раз и может выступать в качестве основной предпосылки при определении его увлекательности (или неувлекательности) [4, с. 6].

Итак, музыкальное произведение можно признать увлекательным с позиции учебно-педагогического процесса, его задач и условий в том случае, если его жизненное содержание (идея, эмоционально-образная сфера), выраженное в эстетически совершенной художественной форме, будет интересным и понятным для детей, если музыка будет «резонировать» с их музыкальным и жизненным, прежде всего, эмоционально-нравственным опытом, положительным образом способствуя его дальнейшему расширению и углублению [4, с. 7].

Критерий «педагогической целесообразности» ориентирует учителя на выявление связи отбираемого произведения с задачами и содержанием конкретного урока. Установление этой связи достигается путем рассмотрения всех элементов художественно-образной структуры сочинения (жанр, интонационно-ритмические, драматургические и другие особенности) [4, с. 7].

Педагогическая целесообразность музыкального произведения обуславливается, прежде всего, тем, насколько доступным оно окажется со стороны возможностей и особенностей развития детей, насколько эффективным оно окажется в плане формирования у них музыкально-слуховых, певческих и других практических умений и навыков, развитие которых предусмотрено логикой определенного этапа обучения, задачами и содержанием конкретного урока. Причем «развивающий потенциал» произведения должен не только соответствовать имеющемуся уровню подготовки учащихся, но в определенной мере быть всегда направленным на перспективу развития этого уровня, по Л. С. Выготскому, – на «зону ближайшего развития». В противном случае решение задач по формированию музыкальной культуры детей окажется менее эффективным.

Среди перечисленных художественно-педагогических критериев отбора музыкальных произведений критерий «воспитательной значимости» имеет особое значение; его роль и сущность обуславливаются спецификой самого музыкального искусства, той социально-воспитательной ролью, которую оно призвано выполнять в жизни человека и общества [4, с. 8].

Выявление «воспитательного заряда» в той или иной музыке предполагает глубокое проникновение не только в эстетическую, но и в нравственную сущность содержания произведения, осмысление в нем всех наиболее существенных связей с внутренней жизнью человека

и жизнью окружающего его мира. При этом руководитель хора обязан исходить из музыки, ясно представлять особенности ее художественного воздействия. Следует также учитывать, что различные идеи и нравственно-эстетические оценки отношения человека к действительности музыка доносит до слушателя не прямым, а опосредствованным путем, «заражая» его определенными чувствами и эмоциями [4, с. 8].

Именно поэтому при выявлении воспитательной значимости того или иного сочинения в первую очередь необходимо выяснить, какие эмоционально-эстетические переживания вызовет у ребенка музыка, формированию каких нравственных представлений и суждений будет способствовать его изучение. При решении этих вопросов руководитель хора должен тщательно проанализировать те вероятные эмоциональные и другие реакции детей, которые могут возникнуть в процессе художественного общения с данной музыкой.

Таким образом, роль и сущность критерия воспитательной значимости музыки состоит в том, чтобы до конца и точно раскрыть «художественную силу» каждого отбираемого для урока произведения, выявить его возможности в плане формирования у учащихся конкретного класса наиболее значимых эмоционально-эстетических, идейно-нравственных качеств их личности.

Охарактеризованные выше художественно-педагогические критерии отбора музыкального материала находятся в логической связи друг с другом, представляют собой определенную систему, призванную обеспечить многосторонний и в то же время целостный подход учителя к анализу и оценке любого как программного, так и нового музыкального произведения, включаемого в занятия со школьниками.

В состав содержательного компонента готовности педагога к отбору репертуара входят также знания о роли и сущности факторов, в силу которых данная деятельность учителя становится объективно необходимой, значимой и творческой по характеру. К наиболее значимым объективным факторам относятся:

- процесс развития музыкального искусства, процесс функционирования музыки в жизни человека и общества;
- социально-художественная среда, в условиях которой осуществляется реализация цели и ведущих задач по предмету;
- реальные условия проведения занятий по музыке.

Субъективным фактором, детерминирующим изнутри деятельность учителя, обуславливающим проявление в ней активного, творческого начала, следует признать личность самого учителя во всей совокупности ее качеств и способностей [4, с. 9].

Первый из объективных факторов – процесс развития музыкального искусства – в настоящее время характеризуется весьма сложным характером, что, прежде всего, связано с обострением в этом процессе противоречий во взаимодействии «музыки» и «слушателя». С одной стороны, сегодня неодолимо возросло число новых музыкальных сочинений, существенно преобразилась интонационная почва культуры, а с другой – значительно увеличился «разрыв» между «духовными накоплениями» и массовым слушателем, его интонационным слухом. Это обстоятельство со всей остротой подтверждает необходимость постоянного обращения к новой музыке, в которой находят свое отражение и социальные стороны развивающейся жизни, и высшие потребности людей нового поколения. Наличие этого фактора подтверждает важную роль учителя в отборе учебного музыкального репертуара, ведь от того, на что направит руководитель хора внимание учащихся, к осмыслению каких жизненных фактов и явлений их подведет, будет во многом зависеть рост как музыкальной, так и всей духовной культуры школьников.

Не менее важным объективным фактором, обуславливающим необходимость проявления учителем творческого подхода к отбору репертуара, является социально-художественная среда. Роль и сущность этого фактора очевидны, поскольку условия протекания музыкально-художественной жизни везде разные, как различны музыкальные интересы и потребности воспринимающей среды. Все это оказывает определенное воздействие на организацию и проведение музыкальных занятий, ставит руководителя хора перед необходимостью вносить в их содержание (прежде всего – в музыкальный репертуар) те или иные изменения [4, с. 10].

Реальные условия обучения, как один из объективных факторов, всегда имели важное значение для практики проведения музыкальных занятий. Особое значение здесь придается учету возрастных особенностей учащихся, их жизненного и музыкального опыта, уровня художественного вкуса, интересов и потребностей.

Руководитель хора в силу особенностей своей профессии постоянно вступает в общение с различными произведениями музыкального искусства, находится под непосредственным их воздействием сам и организывает художественное общение с музыкой учащихся. Все это уже обуславливает творческий характер его профессиональной деятельности и ставит учителя перед необходимостью проявлять к музыке ярко эмоциональное, увлеченное отношение, любить ее как живое искусство, ему самому приносящее радость [4, с. 11].

Процессуальный компонент готовности в своем содержании предусматривает именно тот состав умений, который позволяет педагогу прак-

тически решать вопрос о возможности и целесообразности включения в урок тех или иных новых, не предусмотренных программой музыкальных произведений.

Специально проведенный анализ позволил выявить наиболее важные из этих умений:

- умение выявлять художественно-эстетическую и личностную значимость музыкального произведения;
- умение находить пути и способы, с помощью которых учащиеся раскрывают личностный смысл используемой на уроке музыки;
- умение оценить эффект собственного творческого поиска и апробации музыкального материала в школьной практике.

Каждое из перечисленных умений обладает высокой степенью обобщенности, то есть включает в себя множество частных приемов и действий. По характеру осуществления данные умения, несомненно, могут быть отнесены к разряду творческих, поскольку их выполнение всегда требует от учителя мобилизации его эмоционально-волевых, интеллектуальных общих и специальных способностей, проявления последних в нестандартных педагогических ситуациях.

Творческий уровень владения первым из названных умений предполагает выполнение учителем следующего ряда действий:

- выявление художественно-эстетической (объективной) и личностной (субъективной) значимости отбираемого произведения на основе анализа его содержательно-композиционной стороны;
- определение соответствия произведения конкретному уровню развития жизненного и музыкального опыта учащихся данного класса;
- выявление педагогического потенциала произведения в соотношении его с ведущими задачами и содержанием конкретного урока;
- выявление (прогнозирование) особенностей воздействия музыкального произведения на эмоциональную, идейно-нравственную сферу личности ребенка [4, с. 13].

Если каждое произведение будет отбираться на основе знания и учета особенностей и возможностей детей данного возраста, это в значительной мере явится залогом успешного индивидуального певческого развития школьников, охраны их голосов, то есть первейшим условием полноценного функционирования детско-подростково-юношеских хоровых коллективов.

Руководитель хора в полной мере должен осознавать свою личную ответственность за формирование у школьников правильных ценностных ориентаций в музыкальной действительности, за рост их слушательского сознания, сам критически относиться к различным явлениям музыкаль-

ного искусства, в занятиях с детьми создавать вокруг наиболее значимых музыкальных произведений прошлого и настоящего атмосферу интереса и увлеченности [4, с. 3].

Литература

1. Медушевский В. В. Углублять концепцию музыкального образования // Советская музыка. – 1984. – № 11. – С. 57.
2. Осеннева М. С., Самарин В. А., Уколова Л. И. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом. – М., 1999.
3. Работа с детским хором: сборник статей / под ред. проф. В. Г. Соколова. – М.: Музыка, 1981. – 70 с.
4. Целковников Б. М. Подготовка будущего учителя к творческому отбору музыкального материала для школьного урока: Метод. рекомендации для студентов и преподавателей МПФ. – Майкоп, 1988. – 26 с.

Р. А. Литвинов

ЭВОЛЮЦИЯ ГИТАРНОЙ СЮИТЫ

Во все времена в воспитании музыканта огромную роль играл предмет музыкальной литературы. В его содержание входит не только изучение истории жанров и биографий композиторов, но и сравнительный анализ музыкального мышления разных эпох. Это позволяет творчески подходить к осмыслению музыкальных произведений, в соответствии со стилем и эпохой выбирать приемы звукоизвлечения, штрихи, средства выразительности и прочее. Современные музыкальные произведения, в частности, сюиты (как наиболее насыщенные контрастами и противоречиями), являются исторически сложившимся результатом эволюции музыкальной мысли. Стремительное развитие гитарного исполнительства, повышенный интерес известных композиторов к написанию произведений для гитары, концептуальность и масштабность гитарных сюит последнего времени сподвигли автора окунуться в обзор исторического развития гитарной сюиты. Результат исследования предполагает открытие основных качественных характеристик, на разных этапах эволюции дополнивших техническое, конструктивное и художественное содержание произведений этого жанра.

В начале исследования стоит отметить, что понятие «сюита» появилось лишь в XVI–XVII веках, сама же составная форма и ее смысл, скрытый под этим названием, имеют более глубокую историю. И именно гитара, уходя своими корнями в далекое прошлое (многие исследователи считают ее одним из самых древних струнных инструментов), явилась свидетелем этой эволюции.

Само собирательное построение формы сюиты происходит от увеселительного сопровождения досуга царствующих господ придворными музыкантами. Свидетельства услаждения слуха посредством струнных инструментов можно найти в самых древних источниках, например, в Ветхом завете Священного писания.

Гитара впитала в свое строение, звучание и способы звукоизвлечения многие характерные черты древних струнных инструментов: азиатских ситара и дуарта, китайских юаня и юкина, египетских нефера и кифары и др.

В то время как в Средние века в Европе происходило зарождение музыкального театра, в Азии стремительно развивалось инструментальное творчество. С VII по XV в., во время мавританского владычества в Испании, влияние арабской музыкальной культуры на Пиренейском полуострове повлияло на всю историю развития музыкального языка и жанров страны и всей Европы. Азиатские музыкальные традиции тесно сплетались с европейскими. Арабская музыка и поэзия пришлись ко двору многих испанских вельмож. Завезенная из Азии лютня находила свое использование в аккомпанементе танцорам и певцам. Арабские же виртуозы-лютнисты Зарибав и Зальзаль, служившие при дворах мавританской Испании в IX веке, довели технику исполнения до высочайшего уровня. Приемы исполнения на лютне, а также необъятный репертуар для этого инструмента впоследствии прочно вошли в гитарную практику исполнительства. Гитара, лютня, а также виуэла явились наиболее популярными инструментами семейства лютневых в Средние века. Впоследствии гитара затмила своих сестер, обьяв все их особенности и репертуар. Это связано с ее универсальностью, с ее гармоническими, мелодическими и тембральными возможностями. Однако творчество виуэлистов-композиторов Испании XVI–XVII веков (Эстебан Даса, Дьего Писадор, Энрике де Вальдеррабано, Мигель де Фуэнльяна, Луис Милан, Луис де Нарваэс и Алонсо Мударра) послужило отправной точкой в истории становления и развития гитарной сюиты. Дело в том, что деятельность испанских профессиональных композиторов того времени неразрывно связана с виуэлой, находившейся тогда на пике своей популярности среди интеллектуальной элиты. Именно в испанской инструментальной музыке того времени вырабатывалось понятие «стиль», формировалось (раньше чем в остальной Европе) искусство вариационной разработки. Испанские инструменталисты XVI века умели раскрыть в своих сочинениях богатейшие мелодические и ритмические возможности испанской народной музыки. Несмотря на то, что существенную часть репертуара виуэлы составляли романсы и вильянсико (деревенская песня), в табулатуры (издания, запи-

санные в линейно-цифровом виде) уже входили чисто инструментальные «фантазии» и, наконец, танцы, в частности паваны и гальярды, чрезвычайно популярные в Испании. Именно объединение этих двух танцев (медленного и быстрого) послужило в дальнейшем поводом к организации различных по характеру и темпу танцев в рамках одного цикла, получившего название «сюита». Благодаря виуэлистам в общеевропейскую композиторскую практику проникли сарабанда, чакона, фолья, пассакалья и некоторые другие национальные испанские формы, не утратившие своего жанрового значения в профессиональной музыке до наших дней. В музыкальной литературе для виуэлы утвердился чисто светский гомофонно-гармонический склад, до известной степени противостоящий церковно-католической полифонии. Многие сборники были посвящены испанскому королю Филиппу II (правил в 1556–1598 гг.), из чего можно заключить, что струнная «развлекательная» музыка, уходящая корнями в далекое прошлое, приобретает характер организации номеров в рамках конкретных изданий – табулатурах. Это свидетельствует нам о зарождении нового инструментального жанра – гитарной сюиты. Автором первого сборника пьес для гитары стал Гаспар Санз (конец XVII в.). Он также способствовал сохранению в испанском быту народных танцев, которые распространялись по всей Европе. Во второй половине XVII века начинается настоящий «гитарный бум». Ценнейшим достоянием той эпохи являются два сборника табулатур для гитары, посвященные Людовику XIV, оставленные Робером де Визе. «В соответствии с исполнительской практикой XVII века пьесы, входящие в сюиту, могли быть исполнены в виде цикла, внутри которого позволялось устанавливать любой организующий принцип. Эта музыка в значительной степени отталкивается от фантазии исполнителя» [4, с. 83]. Достижения гитаристов и лютистов первой половины XVIII века привнесли в жанр сюиты строгость построения формы. Утвердились обязательные танцы: аллеманда, куранта, сарабанда и жига. Их порядок определяется чередованием темпов. Включение дополнительных танцев, дублей, а также прелюдий, фуг, рондо и прочих нетанцевальных номеров свидетельствует о совершенствовании сюиты как неприкладного самостоятельного инструментального жанра. Большое значение к этому времени приобретает обогащение фактуры полифоническими средствами, благодаря участию в их создании крупнейших композиторов-полифонистов, в частности, С. Л. Вайса и И. С. Баха. В табулатурах и нотных сборниках для виуэлы, гитары и люти XVI–XVIII веков содержатся авторские указания касаясь приемов исполнения и украшений, присущих эпохам Ренессанса и Барокко. Этот ценнейший материал был практически утерян в XIX веке и вновь воссо-

здан в XX веке уже в качестве дополнения к современным приемам игры на шестиструнной гитаре. С увеличением значимости сонатных форм в мировой музыкальной культуре во второй половине XVIII – первой половине XIX веков жанр сюиты был обделен вниманием композиторов, и как такового развития его не наблюдалось. Лишь в конце XIX века под влиянием романтических тенденций и обращению композиторов к старинной музыке сюита вновь привлекает к себе внимание, но представляется уже в ином ракурсе. «Новая сюита» становится своеобразным полигоном для экспериментов в области тональностей, композиции, тематизма, языка, испытывая на себе новаторские влияния XIX–XX веков.

Итак, несмотря на то, что в XIX веке для гитары были открыты имена великих композиторов и исполнителей, таких как Фернандо Сор, Диониссио Агуадо, Мауро Джулиани, Маттео Каркасси, Наполеон Кост и других, гитарная библиотека практически не была пополнена ни одной сюитой (несомненно, таковые есть, но встречаются довольно редко; одна из них – цикл «Осенние листья» Н. Коста). Это связано с временным упадком жанра и развитием других циклических форм. XX же век в полной мере восполнил этот пробел. Получив мощный толчок в лице таких гитаристов, как Ф. Таррега, А. Барриос и, особенно, А. Сеговия, гитарная литература конца XIX–XX в. интенсивно пополняется «упущенными» жанрами, формами и стилями. XX век ознаменован влиянием романтического и постромантического стилей, что сказалось на содержании сюит и их программном тематизме (А. Барриос. «Собор», Ф. Морено-Тороба. «Замки Испании»). Фольклорные традиции различных стран привнесли много нового в гармонию и музыкальную форму (Э. Вила-Лобос «Бразильская народная сюита»). Параллельно с этим увеличивается значимость циклов, благодаря их симфонизации (Х. Родриго. «Фантазия для джентльмена») и масштабному расширению (К. Доменикони. «Синдбад» – состоит из трех циклов). Большое применение находит искусство стилизации (М. Понсе. «Сюита в стиле Вайса»). Конец XX века отмечен влиянием полистилистических тенденций (сюиты А. Виницкого и И. Смирнова), а также использованием различных сонористических эффектов (Н. Кошкин. «Игрушки Принца»), что открыло новые горизонты в развитии формы и содержания гитарной сюиты. В свет выходят не только сюиты нового типа, сочетающие в себе новаторские тенденции, но и многочисленные транскрипции для гитары сюит XVI–XVIII веков. Причем это не только гитарные, но также виуэльные, лютневые, скрипичные и виолончельные сюиты, адаптированные для классической гитары. Мало того, для гитары переключают даже органные и фортепианные циклы (ХТК И. С. Баха, «Картинки с выставки» М. Мусоргского и проч.).

Итак, исторический экскурс выделил основные знания, необходимые для жанрового и стиливого осмысления современной сюиты. Она соединила в себе черты всех этапов эволюции и на сегодняшний день обладает следующими характеристиками:

1. Это *контрастно-составная* форма, состоящая из разного количества пьес или циклов, сопоставленных друг другу по метрическим, темповым, тональным, характерным (образным), жанровым, стилистическим, структурным и прочим признакам.

2. Эти разделы связаны между собой единым авторским *замыслом*, причем каждый из них является самостоятельным произведением.

3. Сюита может быть как *программной*, так и не программной.

4. Цикл может быть с сопровождением – от простого аккомпанемента до сложной оркестровки.

5. Может содержать *многообразие форм* – от старинных до современных (индивидуализированных).

6. В сюите могут использоваться *современные гармонические средства*.

7. Также *сонористические* (тембральные) эффекты.

8. Сохраняются *старинные, барочные и классические* приемы игры.

9. Может состоять из *обработок* чужих произведений (стилизация, джазовые обработки).

10. Может отражать *фольклорные* традиции.

11. Может иметь галерейное, повествовательное, прикладное (например, танцы) и другое построение.

12. Опусы этого жанра приобрели (в нотных изданиях и звукозаписи) значение альбомов.

Все это является ценным знанием, позволяющим осуществлять дифференцированный подход к анализу произведения. Важно в работе над произведением «окунуться» в ту эпоху и стиль, которые присущи данному композитору. А также не упускать из внимания «кинематографичность», образность сюитной формы, ее целостное осмысление.

Литература

1. Газарян С. С. Рассказ о гитаре. – М., 1987.
2. Григорьева Г. Музыкальные формы XX века. – М., 2004.
3. Мазель Л. Стрoение музыкальных произведений. – М., 1979.
4. Сабо И. Робер де Визе. Сюиты и танцы для гитары. Комментарии к нотному изданию. – М., 2005.
5. www.guitar.ru

**ДИРИЖЕРСКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ПРИНЦИПЫ
Н. С. ГОЛОВАНОВА КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ ДИРИЖИРОВАНИЯ**

Интерес к проблеме обусловлен тем, что в дирижерском искусстве Николая Семеновича Голованова (1891–1953) получили дальнейшее развитие принципы русской дирижерской школы, характерными чертами которой являются глубокое проникновение в идейно-художественный смысл исполняемой музыки, удивительная певучесть, мелодизация всех элементов фактуры. Действительно, среди крупнейших советских дирижеров первой половины XX века Голованов являлся фигурой огромного значения. Прошло много лет со дня смерти выдающегося дирижера, но о нем и сейчас мало сказать «неповторимый», более подходит к нему эпитет «уникальный». Уникальный дирижер, уникальный интерпретатор, уникальный человек!

Творчество Голованова многогранно. В свое время он дирижировал симфоническими оркестрами Московской филармонии и Всесоюзного радио, оркестром народных инструментов и Государственным духовым оркестром, активно участвовал в создании Оперной студии при Большом театре. Был прекрасным пианистом, вел большую педагогическую работу в оперных и оркестровых классах Московской консерватории. К сказанному следует добавить, что Голованов был талантливым композитором. Среди его творческого наследия две оперы, в том числе опера-сказка «Принцесса Юрата», а также кантаты для солистов, хора и оркестра, музыка к драматическим спектаклям, камерно-инструментальная музыка для фортепиано, симфония, ряд масштабных симфонических произведений, множество романсов и обработок народных песен и т. д.

Голованов утверждал: «дело дирижера – воодушевить исполнительский коллектив, зажечь его огнем вдохновения, спаять в одно целое силой своей воли и повести к вершинам исполнительского мастерства». Это было его кредо, и дирижер бескомпромиссно следовал ему. Требования, предъявляемые к дирижеру, Н. С. Голованов определил следующие:

1. Дирижер должен быть всесторонне образованным музыкантом с большим идейным кругозором. Он должен обладать отличным музыкальным слухом, твердой волей, внутренней организованностью, собранностью и темпераментом. Он должен хорошо знать современный оркестр и хор, уметь плодотворно работать с коллективами и руководить ими и в то же время давать каждому артисту в полной мере проявить свой талант и дарование.

2. Дирижер должен хорошо знать музыкальную литературу. В частности, сочинения Глинки, Даргомыжского, Лядова и всех кучкистов, симфонии Чайковского, Танеева, Рахманинова и др. Незнание русской классики – плохо характеризует дирижера.

3. Дирижерские приемы могут быть бесконечно разнообразными, но дирижер воздействует на оркестр не только с помощью жестов. Сущность дирижерского искусства заключается во внутреннем, волевом, психическом воздействии на исполнителей.

4. Дирижер по природе своей учитель и воспитатель. Он должен быть строг и принципиален, с одной стороны, корректен по отношению к подчиненным – с другой.

5. Авторитет дирижера и его значение для исполнительских масс никогда не создаются искусственно, а возникают после того, как исполнители увидят и почувствуют на себе знание и мастерство дирижера, пользу от его репетиций. Мудрый, строгий, принципиальный и честный дирижер – руководитель – вот кто нужен исполнителю. Его авторитет, музыкальный и нравственный, будет непоколебим.

Голованов привлекал всех знавших его неумемной страстью к музыке, начитанностью, смелой, порой даже резкой манерой высказывания своих всегда самостоятельных, оригинальных суждений, оценок, мнений. Авторитет его как блестящего эрудита русской классической и западной европейской оперной музыки был непререкаем, причем не только у оркестра, солистов – певцов, хора, но и у коллег – дирижеров. Кипучая темпераментная натура Голованова находила удовлетворение только в действенном общении с бескорыстно любимой музыкой при непосредственном общении с оркестром, хором и певцами, в стремлении сделать их подлинными мастерами, художниками. В этом сказался незаурядный педагогический дар Голованова, воспитавшего не только множество видных музыкантов, но и целые оркестровые коллективы. Под его руками оркестр оживал, обретая внутреннюю динамику, поражая грандиозным масштабом музыкальной концепции, волнуя до глубины души каждым звуком, каждой фразой оркестра, хора и солистов. Эти свойства таланта Голованова, как и весь его творческий портрет, раскрываются в весьма содержательных воспоминаниях его учеников и соратников. Мировая исполнительская практика последнего времени с достаточной убедительностью доказала, что представители каждой национальной культуры подходили и подходят к исполнению музыки в соответствии с особенностями этой культуры и ее традиций. Нельзя представить себе дирижера, который умел бы исчерпывающе выявить все стороны творчества какого – либо композитора и

тем самым раз и навсегда определить стиль исполнения его произведений. Надо вспомнить, что чем выше в творческом плане стоит тот или иной композитор, тем естественнее допустить возможность принципиально различных толкований, а не «единственного» подхода. При прочтении партитуры самое сложное для дирижера – проникнуть во внутренний мир композитора; читая его партитуры, ощутить смысл малейших его намерений и считать их выполнение одной из основных своих задач. В системе нотной записи обозначения темпов и характера исполнения – весьма существенный момент, так как именно здесь поддаются раскрытию наиболее важные стороны замысла композитора. И как раз в этом исполнители чаще всего и ошибаются, плохо различая, например, характер исполнения *Adagio* и *Andante*. Большое значение имеет и качество игры отдельных оркестровых исполнителей, а также различные исполнительские редакции произведений.

Одним из принципов русской дирижерской школы, получивших дальнейшее развитие в дирижерском искусстве Голованова, является самый, пожалуй, существенный из них – большая свобода в отношении агогики и ритма. «Не ритмические оковы, а свободное дыхание мелодии, песенное в русском смысле этого слова, ее примат в формообразовании – явление национально русское», – писал об этой стороне мастерства Голованова Н. Аносов [2]. Эти тенденции русской дирижерской школы нашли достойное продолжение в исполнительском творчестве Е. Светланова. «Знакомясь с записями Голованова, с его «рабочими» партитурами, совершенно уникальными по своим подробнейшим исполнительским комментариям, нетрудно убедиться, что при всей его ярчайшей творческой индивидуальности именно эти исполнительские тенденции, завещанные великими русскими мастерами дирижерского искусства, и легли в основу его собственных исполнительских принципов» [2].

У Голованова, как у художника, был свой взгляд на авторскую партитуру. Как правило, в исполняемые им произведения Николай Семенович вносил инструментальные ретуши. Это относится к сочинениям всех стилей. Убежденность в отстаивании права дирижера применять «ретуширование» партитур исполняемых авторов для Голованова было очевидным. От весьма существенных темповых, динамических и агогических «ретушей» до существенных изменений в инструментовке, что часто приводило к «уходу в сторону» от раскрытия подлинного содержания произведения. Чаще всего это не случайность, а результат определенных творческих принципов. Эти ретуши обычно служили одной цели – усилению экспрессии. Можно было не соглашаться с правом дири-

жера делать «приписки» или удвоения в партитурах, но слушая эти коррективы в живом звучании, нельзя было не поражаться уместности подобных поправок. Эти поправки не носили характера «вольности», в них ощущалась логическая творческая необходимость. Редкой способностью убеждать обладал музыкант. Каждая его интерпретация – плод огромной и самоотверженной работы – звучала в живом исполнении покоряющее убедительно, с предельной выразительной силой.

В профессиональных кругах принято считать, что дирижер раскрывается наиболее полно и исчерпывающе на репетиции. Это не всегда правильно. Если допустить, что конечным критерием исполнения является воздействие на аудиторию и оценка характера этого воздействия, то репетиции не всегда помогают уточнить эти оценки, тем более что задачи на репетиции и на концерте иногда в корне различны. Многих музыкантов, присутствующих на репетициях выдающихся дирижеров, очень интересует сам метод их работы. Чаще всего именно во время подготовки исполнения дирижер с предельной ясностью ставит свои требования в отношении характера звучания, фразировки, выразительности. Не всегда удается дирижеру во время концерта добиться в данном коллективе того, что он хочет, но на репетиции идеал дирижера раскрывается с предельной ясностью.

Захватывающе интересно было на репетициях Голованова. С той минуты, когда Николай Семенович брал в руки дирижерскую палочку, для него не существовало ни молодых, ни старых, ни маститых, ни «зеленых», ни друзей, ни врагов. Только музыка, искусство и, как одно из мощных средств выражения, его незыблемое художественное *credo*. На уроках, спевках, репетициях Николай Семенович не терял ни одной минуты даром. Замечания делал лаконичные. Все штрихи сам заносил в партию и требовал неукоснительного их соблюдения. Им размечались дыхание, акцентуация, нюансы, лиги и т. д. Таким образом, строился твердый каркас здания. На репетиции никогда не работал над деталями. Видимо, тщательными пометками в партиях, полнейшей подготовленностью к репетициям и, конечно, своим огромным авторитетом музыканта и дирижера он побуждал оркестрантов относиться к дальнейшему и совершенному исполнению своих партий как к нечто само собой разумеющемуся.

Голованов был воплощением поразительной творческой дисциплины и блестящим организатором коллективного творческого процесса. «Имея возможность часто бывать на репетициях Николая Семеновича, – пишет Г. Рождественский, – я мог наблюдать всю его рабочую “кухню”. Что поражало в первую очередь? Напряженность, насыщенность

репетиционного процесса. Голованов приходил задолго до начала, а за полчаса уже сидел за пультом, начинал репетировать и очень сердился, когда в оркестре кого-то не было на месте» (цит. по: [8, с. 47]). Настойчивость, самозабвенная целеустремленность в работе дирижера общеизвестны; порой его упрекали даже в «безжалостности». Но многое разъясняют слова самого Голованова: «Говорят, что дирижер насилует волю исполнителей, подчиняет ее себе. Это верно и необходимо, но, конечно, в разумных пределах. В исполнении единого целого должна быть единая воля». В его исполнении покоряют прежде всего мужественность и эмоциональность, оптимизм и полнота мироощущения, выражающиеся в сочности и яркости красок. Н. Голованов – дирижер, без воли и твердого намерения которого в оркестре не прозвучал ни один нюанс, ни динамический, ни темповый. Однако в корне неправильной была бы оценка такого исполнения как неправомерного. Вернее сказать, оно исходит из эстетических принципов, заложенных еще в фортепианном исполнительстве С. Рахманинова, властителя дум тех лет, когда Н. Голованов начинал свою исполнительскую деятельность. Такие исполнительские принципы можно охарактеризовать как сопоставление «эмоциональных пятен», игнорирующих порой при этом структуру, конструкцию произведения.

А. Мелик-Пашаев писал: «Когда думаешь об исполнительском облике Николая Семеновича Голованова, в памяти невольно встают монументальные образы васнецовских богатырей, могучие натуры русского былинного эпоса» (цит. по: [8, с. 48]). Сам Голованов называл такой стиль «размашистым». Он говорил: «Всякое “размашистое” искусство может на первый взгляд казаться грубым, но всеубеждающей своей силой оно впечатляет и покоряет (Мусоргский, Репин, особенно Суриков). Это настоящая русская стихия, и не только в искусстве, но и во всем» [6, с. 130].

В своем обширном и разнообразном репертуаре выдающийся дирижер отдавал несомненное предпочтение сочинениям русских композиторов (и в первую очередь Бородину, Танееву, Глазунову, Рахманинову и Скрябину), поэтому основное место в его выступлениях занимала русская классика и советская музыка. Как у каждого истинного музыканта, у Николая Семеновича был близкий, дорогой сердцу круг произведений, и в опере, и в симфонической музыке, и в камерном жанре. Эпос, лирика и героика оперной и симфонической классики, начиная с Глинки и заканчивая Скрябиным, Рахманиновым, Глазуновым, передавались аудитории с наибольшей отдачей и художественной полнотой. В романсах Голованова свойственные его дарованию индивидуальные черты – некоторая изысканность, тонкое изящество музыки (на этом отразилось увлечение

творчеством Дебюсси и Равеля) – одна из характернейших особенностей русской дирижерской школы в целом и Голованова в частности. Дирижировать более всего любил оперу, как наиболее масштабный жанр. Редкой способностью убеждать обладал музыкант. Каждая его интерпретация – плод огромной и самоотверженной работы – звучала в живом исполнении покоряющее убедительно, с предельной выразительной силой.

Литература

1. Аджемов К. Незабываемое. – М., 1972.
2. Аносов Н. Николай Семенович Голованов // Советская музыка. – 1951. – № 5.
3. Афанасьева А. История дирижерского исполнительства. – Кемерово, 2007.
4. Гинзбург Л. Избранное. – М., 1981.
5. Голованов Н. Литературное наследие. Переписка. Воспоминания современников. – М., 1982.
6. Обучение дирижированию и оркестровое исполнительство: сб. тр. (межвузовский) / ред. С. В. Трубачев. – М., 1979. – Вып. 85.
7. Поляновский Г. Николай Голованов // Музыкальная жизнь. – 1975. – № 7.
8. Сидельников Л. Большой симфонический оркестр ЦТ и радио. – М., 1981.

Б. В. Семичов

К ВОПРОСУ О ПЕРЕЛОЖЕНИЯХ КЛАССИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ БАЛАЛАЙКИ-КОНТРАБАС

*...музы брезгливы...
Др.-греч. афоризм*

В последнее время исполнительство на русских народных инструментах переживает подъем. Обусловлено это многими факторами, одним из которых является качественное улучшение подготовки специалистов-исполнителей. Учитывая, что русским народным инструментам немногим более 100 лет (с момента основания Великоорусского оркестра народных инструментов в 1888 г.), мы вынуждены констатировать острую нехватку оригинального репертуара. Поскольку смычковые инструменты (скрипка, альт, виолончель и т. д.) насчитывают многовековую историю, то говорить о данной проблеме среди симфонических инструментов не приходится, т. к. за 300–400 лет этим инструментам посвятили свое творчество композиторы от эпохи барокко до наших дней.

Безусловно, за сто лет развития народных инструментов сформировался достаточно обширный оригинальный репертуар, но как быть с исполнением классических произведений? Можно сколько угод-

но задумываться и рассуждать: написали бы Бах, Бетховен, Моцарт и другие для домр, балалаек, баянов, или нет? Факт остается фактом – исполнительство на русских народных инструментах может притронуться к глобальному классическому наследию только через тонкую, иногда неуверенную, иногда исковерканную нить – через переложения.

Одним из русских народных инструментов, испытывающим не только дефицит оригинального репертуара, но и незначительность переложений классических произведений, является балалайка-контрабас.

Балалайка-контрабас была изобретена В. В. Андреевым и мастером В. Пасербским в 1885–1887 гг. как эквивалент смычкового контрабаса для оркестра русских народных инструментов (изобретение балалайки-контрабас завершало тесситурный ряд в семействе балалаек – прима, секунда, аль, бас и контрабас). Естественно, что роль, отведенная создателями этому инструменту, оказалась только лишь аккомпанирующей. На протяжении многих лет балалайка-контрабас воспринималась как литавра в симфоническом оркестре. Использовались узкие тесситурные, технические, акустические возможности инструмента, скажем честно, балалайка-контрабас стояла на последней ступени развития среди струнных народных инструментов.

Однако в последние десятилетия резко возросла роль балалайки-контрабас в оркестрах и ансамблях. Этому поспособствовали сами исполнители, увидев и начав раскрывать потенциальные возможности инструмента. Сейчас развитие балалайки-контрабас находится в своем зените – она полноценно проявляет себя в оркестрах народных инструментов и ансамблях самых разных составов, а также в сольном исполнительстве. Для этого инструмента написаны оригинальные произведения крупной формы (концерты, сюиты), миниатюры, а также выполнен ряд переложений классических произведений (концерты, сонаты, фантазии, увертюры). Сольному исполнительству на балалайке-контрабас нет и 20 лет, и потому почти все переложения выполнены самими исполнителями.

Надеемся, что своей статьей окажем конструктивный совет в профессиональном освоении балалайки-контрабас.

Переложения дифференцируются на три основных вида:

- 1) переложение (просто как таковое),
- 2) свободное переложение,
- 3) транскрипция.

Простое переложение выполняется с максимальной приближенностью (тесситурной, агогической, штриховой и т. д.) к оригиналу. Соответственно, партия фортепиано или оркестра практически не изменяется,

а иногда совмещается с партией солиста (такой прием аранжировки используется в переложениях скрипичного репертуара для баяна, т. к. возможности этого инструмента позволяют исполнять одновременно сольную партию и аккомпанемента).

Свободное переложение допускает определенную адаптацию оригинального материала за счет тесситурных «переносов», изменения аккордовых сочетаний, допускается усложнение или упрощение технической составляющей, также может быть внесена обширная каденция и интермедия (нередко выступающая в роли контраста к основному материалу), однако, как правило, гармония и мелодизм основных тем не изменяются. Таким образом, свободное переложение подразумевает свободную адаптацию оригинального материала путем внесения изменений в форму, техническую структуру, агогику, что приводит, в некоторых случаях, к изменению чувственно-образного ряда относительно оригинального произведения (классическим примером является свободное переложение Ф. Крейслера для скрипки и фортепиано пьесы Г. Генделя «Фолия»).

Транскрипция по своей структуре близка к свободному переложению (*transcriptio* с лат. – переписывание), однако в наши дни транскрипцию принято считать уже авторским произведением, сочиненным на основе тем других композиторов (например: фортепианные транскрипции Ф. Листа на темы из опер Р. Вагнера, его же транскрипция на тему ВАСН И. С. Баха). Транскрипции – вид аранжировки, они сейчас все чаще создаются в форме фантазий, вариаций и даже в виде самостоятельных произведений, где тема (или темы) другого композитора появляется в форме цитат (А. Шнитке. «Сюита в старинном стиле», С. Прокофьев. «Увертюра на еврейские темы» и т. д.). То есть транскрипции сочиняются не только на определенные темы, но на определенный стиль, и уже здесь стирается грань между аранжировщиком и композитором.

Тема совместимости аранжировок и сочинительства сегодня, в свете развития исполнительского мастерства на русских народных инструментах, очень актуальна но, к сожалению, формат нашей статьи не позволяет более подробно проанализировать это явление.

Как правило, на балалайке-контрабас исполняется классический виолончельный репертуар. Из-за квартowego строя балалайки-контрабас (ми-ля-ре) и тесситурных возможностей (две с небольшим октавы) выполнение простых переложений становится почти невозможным. Виолончель, в отличие от балалайки-контрабас, имеет квинтовый строй и достаточно широкий тесситурный «коридор». Различие между квартowym и квинтовым строем острее всего чувствуется в пассажах, точнее,

в аппликатурных решениях при исполнении пассажей. Например, Концерт для скрипки с оркестром d-moll А. Хачатуряна написан с учетом квинтового строя скрипки. В первой части концерта аппликатура в пассажах достаточно удобна для исполнения на скрипке, но если эти пассажи играть в квартовом строе, то очень много нот окажется на одном ладу, только на разных струнах. Такое исполнение «под пальцами» очень трудно и не всегда оправданно.

Таким образом, при исполнении на балалайке-контрабас классического репертуара, написанного для виолончели, целесообразней выполнять свободные переложения со всеми вытекающими из самого определения допусками (например, существующие свободные переложения автора для балалайки-контрабас: И. Бах – Сюита для виолончели solo соль-мажор, И. Иордан – Концерт для виолончели и фортепиано соль-минор, Г. Гольтерман – Концерт для виолончели и фортепиано, 1-я часть, Э. Григ – Соната для фортепиано и виолончели ля-минор и др.).

По отношению к транскрипциям, написанным на классические темы для балалайки-контрабас, проблем, методологического и инструктивного характера, не возникает, так как данные транскрипции пишутся с учетом всех особенностей и возможностей исполнительства на балалайке-контрабас.

Напротив, возникают проблемы, связанные с эстетическим восприятием классической музыки в исполнении на балалайке-контрабас. Вопросы можно сформулировать следующим образом:

а) зачем исполнять на балалайке-контрабас классический репертуар, если конструкция инструмента не позволяет исполнение в чистом (просто) переложении?

б) достаточно ли этично звучание переложений классических пьес на балалайке-контрабас по отношению к самой классической музыке?

Да, действительно, если сравнивать устройство балалайки-контрабас и виолончели – разность конструкций очевидна, и как следствие – разность акустических возможностей. Но вот здесь хотелось бы остановиться поподробней, виолончель – смычковый инструмент, а балалайка-контрабас – плектронный. Медиатором можно исполнять разные штрихи: тремоло, переменные и одинарные удары, исполнение аккордов, флажолет и флажолетного тремоло и др., таким образом, штриховая палитра не уступает виолончельной. Если сравнить динамические «коридоры», то балалайка-контрабас имеет (благодаря большей площади деки) более громкое звучание при игре на **ff** и, соответственно, более тихое звучание при исполнении материала на **pp** (за счет сдергивания струны медиато-

ром, а не возбуждения смычком). Безусловно, малая тесситура балалайки-контрабас не дает возможность исполнять классический репертуар в простом переложении, но пройти мимо акустических преимуществ балалайки-контрабас тоже было бы неверно.

Нам кажется, проблема не в конструкции, а в том, что не до конца еще изучены все акустические возможности балалайки-контрабас. Очень важно аранжировщикам при выполнении переложений находить звуковой стержень произведения, стараясь минимизировать потери авторской архитектоники.

Исполнение на русских народных инструментах (струнных) классического репертуара всегда неоднозначно воспринималось музыкальными критиками. Тем более исполнение на балалайке-контрабас свободных переложений и транскрипций. Достаточно ли корректны по отношению к классическому наследию сами транскрипции как измененный и адаптированный материал? Получается таким образом, что в итоге на балалайке-контрабас звучит «исковерканная» классика?

Мы предлагаем изменить формулировку: что этичней – переносить на балалайку-контрабас лишь ноты в чистом (оригинальном) виде, пытаясь подражать тем инструментам (виолончель, туба и др.) в приемах игры, для которых изначально был написан данный материал, или углубиться в анализ классического оригинала, поняв и сформулировав драматургическую структуру (чувственно-эмоциональный ряд, образный ряд, стиль, авторские принципы решения образного конфликта через ладо-гармоническую и мелодическую константу и т. д.) и пытаясь воссоздать ее в звучании на балалайке-контрабас, тем самым сохранить авторскую смысловую концепцию, придав ей акустическую кристаллизацию путем более полного использования возможностей балалайки-контрабас при выполнении транскрипций?

Безусловно, так как балалайка-контрабас является темперированным инструментом, то исполнение материала, изначально написанного для нетемперированных инструментов (виолончель, скрипка и др.), не совсем этично с точки зрения физики акустики, т. к. эти инструменты имеют вокальный генезис, а на балалайке-контрабас изначально сформулирован ударный (щипок, тремоло и т. д.) принцип звукоизвлечения.

Таким образом, учитывая тесситурную, техническую, а главное, акустическую дифференциацию, можно говорить о некорректности при исполнении простых переложений классических пьес на балалайке-контрабас. Но, подчеркиваю, данный аспект можно рассматривать только с точки зрения акустики как раздела физики.

Элемент имитации (подражания) исполнительских приемов по определению не является принципом и целью переложений и транскрипций. Такие переложения не несут ни художественной, ни инструктивной ценности.

Возникает вопрос: что переключать? Ноты как таковые или драматургию произведения, жертвуя отчасти авторским текстом, но сохраняя авторский смысловой «клубок» – образную нить, концепцию оригинального материала? Что важнее – авторская архитектоника или авторский образный ряд при выполнении переложений? Ответ напрашивается из вышесказанного: если невозможно выполнять и исполнять простые переложения, но можно (с помощью богатых акустических, технических, штриховых и других возможностей балалайки-контрабас) сохранить авторскую идею с помощью свободных переложений и транскрипций, то такие аранжировки лишь обогатят и по-новому окрасят классические произведения в звучании на балалайке-контрабас.

Профессиональное развитие балалайки-контрабас как сольного инструмента невозможно без классического репертуара. Балалайка-контрабас, как и другие русские народные инструменты, должна по достоинству занять свою нишу среди мировой палитры музыкальных инструментов.

Древние греки были правы – музы брезгливы к тем, кто подразделяет музыкальные инструменты на более совершенные и менее. Суждения о кастовой ценности отдельных музыкальных инструментов сегодня неактуальны и априорно не подходят ни под одну творческо-созидательную концепцию. Сегодня классическое наследие принадлежит не отдельным инструментам, а всем тем, кто искренне и самоотверженно посвятил себя и свое творчество музам...

М. М. Маслов, Л. Н. Ялынская

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КЛАССА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ГОРОДЕ НОВОКУЗНЕЦКЕ

В духовной жизни нашего города сложилась неоднозначная и противоречивая ситуация. С одной стороны, налицо падение интереса к искусству и художественному творчеству, усиление потребительского отношения к культуре. С другой стороны, заметный рост самосознания, стремления к возрождению народных традиций художественной культуры, расширяющийся поиск путей обновления духовной жизни городского сообщества.

Выделение в качестве первоочередной задачи восстановления механизмов преемственности традиций народного художественного творчества, в частности, реализуется через Программу развития отделения народных инструментов ДМШ и ДШИ. При этом нужно подчеркнуть, что традиции русской народной музыкальной культуры являются определяющими.

Атмосфера многообразных культурных традиций всегда окружает человека с первых дней его жизни и завершает весь его жизненный цикл. По мере развития эмоционально-чувственного восприятия мира ребенок познает все более широкие грани народного искусства, приобретая необходимые знания, умения и навыки творческого самовыражения. Ко времени становления осознанного отношения к действительности его память заполнена разнообразными художественными впечатлениями, образами, представлениями. Так постепенно в сознании человека складывается культурный иммунитет, основанный на традициях национальной музыкальной культуры.

К сожалению, исторические традиции преемственности в русской национальной музыкальной культуре к настоящему времени деформированы или утрачены. Один из реальных путей – возрождение механизмов преемственности русской народной музыкальной культуры

- На ранних этапах развития ребенка главное место должно быть отведено образовательному процессу, осуществляемому на базе ДШИ, ДХШ и ДМШ города – обучение в классах народных инструментов (домры, балалайки, баяна, аккордеона), в классах фольклорного искусства, в классах народного хорового пения, а также прикладного искусства. Формы исполнительства различные – от сольных до ансамблевых, хоровых и оркестровых.

- На более поздних этапах основой должна стать собственно художественно-творческая деятельность, реализующая интересы и способности каждого ее участника.

Механизм осуществления преемственности в культурном развитии предполагает в качестве приоритетной линии:

- реализацию образовательных программ в школах дополнительно художественного образования (ДМШ, ДШИ), средних специальных учебных заведениях (НУИ, НПУ),

- профессиональную исполнительскую и педагогическую деятельность,

- любительское музицирование, посещение концертов, праздников народной музыки.

Для выхода из сложившейся ситуации необходимо решение нескольких важных проблем:

1) формирование потребности юного населения нашего города в получении образования по классу народных инструментов,

2) повышение уровня подготовки учащихся народных отделений ДМШ и ДШИ города,

3) повышение уровня методической активности преподавателей,

4) повышение уровня материально-технической базы ОНИ.

5) Можно подробно перечислить те причины, которые привели наши отделения народных инструментов в их теперешнее состояние. Это:

- падение престижа обучения на народных инструментах,
- деформация и исчезновение русских национальных традиций из быта семьи и городской повседневности,

- исключение изучения русских национальных традиций из программ общеобразовательной школы и замена их знакомством с основами русской православной культуры,

- потеря культуры посещения концертов, пассивное отношение к посещению концертов,

- некачественное проведение набора учащихся и отсева учащихся,

- обучение по устаревшим по содержанию и формам образовательным программам,

- недостаточная подготовка большинства учащихся к выступлениям сольно и в малых ансамблях,

- малое количество концертных выступлений учащихся (не отдельной части контингента ОНИ, а всех без исключения),

- низкая активность и продуктивность учащихся по участию в конкурсах, фестивалях зонального, областного уровня и полное отсутствие этой активности и продуктивности по участию в региональных и российских конкурсах,

- низкая доля выпускников, продолживших свое образование в вузах и вузах культуры и искусства,

- отсутствие выстроенности городской и школьной методической работы от имеющихся и решаемых проблем,

- отсутствие аналитических, проблемных, инновационных, методических работ, обобщающих имеющийся педагогический и исполнительский опыт,

- отсутствие продуктивного кураторства со стороны вузов и вузов,

- пассивное отношение преподавателей к участию в мастер-классах мастеров искусств других специальностей, к созданию нотных переложений для детей и созданию репертуарных сборников,

- нетребовательное отношение к репертуару при подготовке к публичным выступлениям.

Самой наболевшей проблемой является:

- необходимость приобретения музыкальных инструментов, парк которых изношен почти на 90 %, концертных инструментов нового поколения, концертных костюмов,

- необходимость финансирования творческих поездок оркестровых коллективов и ансамблей на конкурсы и фестивали в другие города,

- необходимость не только активного, но и пассивного участия преподавателей в качестве зрителей и слушателей конкурсов и фестивалей высокого ранга.

Важность решения этих задач подчеркнута Постановлением коллегии Администрации города Новокузнецка № 13/3 от 21 декабря 2006 г., в рамках которого управлением культуры была утверждена программа развития отделений народных инструментов на три года.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ

Развитие отделения народных инструментов детских школ искусств необходимо рассматривать как часть системной проблемы, касающейся не только и не столько академического исполнительства на народных инструментах, сколько возвращения изучения национальных традиций и занятия народным творчеством во все виды образовательных учреждений и особенно – в ДМШ, ДХШ, ДШИ.

Структурные изменения, которые необходимо провести в процессе реализации проекта, минимальны – это усиление работоспособности действующих подразделений школ (классов домры, балалайки, баяна, аккордеона) и создание новых – классов народного пения (сольного и хорового), фольклорных классов.

Также необходимо взаимодействие с отделениями других видов искусств (изобразительного, хореографии, театрального) в целях углубления некоторых разделов образовательных программ, акцентирования на отдельных разделах учебного плана, а также привлечения творческих коллективов и солистов этих отделений для создания и проведения мероприятий, пропагандирующих русское национальное искусство.

Актуален вопрос повышения качества управления отделением народных инструментов, и связывается этот процесс с концептуальным построением развития отделения, а не набором отдельных мероприятий.

Одним из важнейших вопросов является моральное и материальное стимулирование преподавателей, активно занимающихся творческой и просветительской деятельностью, показывающих высокие результаты педагогической деятельности.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ ПРОГРАММЫ

- Возрождение традиций народного творчества (музыкального, художественного) в городе, районе, школе.
- Совершенствование образовательной деятельности ДМШ, ДШИ, ДХШ и участие в творческой деятельности.

ТАКТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ ПРОГРАММЫ

- Формирование потребности населения в образовательных услугах отделения народных инструментов.
- Предоставление отделениями народных инструментов школ качественных образовательных услуг.
- Подготовка педагогических кадров.
- Укрепление материально-технической базы.

Руководители образовательных учреждений, обсудив ситуацию в школах, составили свои программные мероприятия, на которые планируется потратить в целом:

- в 2007 году 1,9 млн рублей,
- в 2008 году 2,1 млн рублей,
- в 2009 году 2,5 млн рублей.

Коротко подводя итоги сделанного, можно сказать, что:

- 1) создан и успешно работает Муниципальный оркестр русских народных инструментов,
- 2) запланированы и проводятся городские конкурсы, фестивали, концерты, а также агитационные и просветительские мероприятия,
- 3) с большим успехом на Маланинском фестивале-конкурсе в г. Новосибирске выступил педагогический ансамбль ДМШ № 40 «Кузнецкий сувенир», а на фестивале-конкурсе в Париже триумфально выступил ансамбль народных инструментов этой же школы «Байд-квартет»,
- 4) на базе городского методического центра проведены мастер-классы и творческие лаборатории Евгения Финкельштейна, Нины Алексеевны Мицкевич, Андрея Горбачева (трижды), Айдара Гайнуллина, Сергея Лукина (пять занятий), Игоря Новикова, Юрия Шишкина, Александра Склярова, Марины Витневой. Всего мастер-классы посетили более 400 человек, т. е. каждый преподаватель класса народных инструментов посетил в среднем не менее 5 мероприятий,
- 5) издан буклет «Музыка сотрудничества» о мастерах искусств, делившихся тайнами своего мастерства с педагогами нашего города и юга Кузбасса, а также готовится к изданию буклет по итогам реализации программы развития народных инструментов за 2007 год,
- 6) из 1 %-го фонда начальника управления культуры стимулируется деятельность творческих коллективов, носящих звание «народный» –

«Байд-квартет» (ДМШ № 40), «Кузнецкий сувенир» (ДМШ № 40), «Девичья воля» (ДШИ № 53),

7) Марина Федоровна Липатова, преп. ДМШ № 40, заведующая городской методической секцией, награждена Почетной грамотой Министерства культуры РФ,

8) более 30 учащихся класса народных инструментов за творческие успехи по итогам 2006/2007 учебного года были награждены Почвальными грамотами и памятными призами в номинациях «Надежда», «Успех», «Браво!»),

9) более 30 преподавателей по классу народных инструментов за творческие успехи учащихся также были награждены по итогам 2006/2007 учебного года Благодарственными письмами и Почетными грамотами,

10) по итогам проведения Третьего городского конкурса «Педагогический марафон» были награждены солисты, ансамбли и оркестры народных инструментов, вновь и вновь доказывающие свою состоятельность и востребованность,

11) в рамках исполнения распоряжения коллегии Администрации Кемеровской области отличники учебы получают губернаторские стипендии, становятся стипендиатами Губернаторского культурного центра «Юные дарования Кузбасса».

Раздел 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Н. А. Мицкевич

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МУЗЫКАНТА: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

В современных условиях, в постоянно меняющемся экономическом и социокультурном пространстве складываются весьма не простые направления развития народного инструментального жанра. С одной стороны, отсутствие популяризации жанра в средствах массовой информации, а также повышение цен на изготовление инструментов привело к тому, что на народных инструментах в учреждениях дополнительного музыкального образования обучается очень мало детей. Сложность исполнения на струнных инструментах, некоторые неудобства, связанные с ведением меха при игре на баяне или аккордеоне, также отрицательно влияют на выбор музыкального инструмента при поступлении в детское музыкальное учреждение.

С другой стороны, школа исполнительства на народных инструментах чрезвычайно выросла. Исполнительские конкурсы различного ранга стимулируют преподавателей к поиску эффективных методов обучения. Повышение педагогического мастерства благодаря проведению мастер-классов, прослушиванию ведущих исполнителей народно-инструментального жанра, несомненно, оказывает влияние на методику обучения игре на народных музыкальных инструментах. Кроме того, в последнее время увеличился поток методической литературы для преподавателей, обучающихся на различных инструментах, где авторы предлагают различные методы развития исполнительской техники, музыкального слуха, музыкального мышления, углубляясь в каждое направление в отдельности или рассматривая в общем контексте. Можно говорить о теоретическом осмыслении эмпирического опыта, о попытках его систематизации. Что касается специальных способностей, необходимых для развития музыканта, то каждый автор предлагает свой набор их структуры. У Б. М. Теплова это – музыкальность, в которую включено: ладовое чувство, слуховое представление, музыкально-ритмическое чувство. С. И. Науменко включает в музыкальность музыкальный слух, творческое воображение,

эмоциональность, чувство целого. В исследованиях Н. А. Ветлугиной рассматривается структура музыкальных способностей, которая определена в соответствии с основными видами деятельности музыканта-исполнителя: восприятие, исполнение, импровизация музыки. В. П. Анисимов предлагает схему структурных компонентов музыкальности с эмоциональной отзывчивостью в центре, которая определяет качественную характеристику чувственной культуры человека и проявляется в чувствовании и соответствующем реагировании на структурные характеристики музыкальных средств выразительности. Кроме того, структура музыкальных способностей, по Анисимову, представляет собой совокупность операционального, когнитивного, мотивационного, структурного компонентов музыкальности. Д. К. Кирнарская считает, что составляющими музыкальных способностей являются чувство ритма, интонационный и аналитический слух, который, в свою очередь, включает в себя ладовое чувство, гармонический и внутренний слух, а также музыкальную память. М. Т. Каргавцева (работа которой вышла в 2007 году) представляет структуру музыкальных способностей как явление сложное, неоднородное, которое до сих пор малоизучено. Под музыкальными способностями автор понимает «не только музыкальный слух, но и хорошо развитую музыкальную память, воображение, чувство ритма, эстетически воспитанный вкус и художественное мышление» [с. 180]. Таким образом, несмотря на то, что есть компоненты, повторяющиеся у авторов, такие как музыкальный слух, ритм, память, все авторы структурируют специальные музыкальные способности по-разному. В связи с таким различием становится весьма проблематичным использование достижений теоретической мысли на практике, особенно в системе массового музыкального образования. Однако анализ структурных компонентов музыкальных способностей и их осознание могут оказать довольно весомую помощь не только в построении методик их развития, но главным образом определить, что, собственно, нужно развивать у ребенка в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, чтобы музыкант-исполнитель развивался всесторонне и гармонично.

Классическая педагогика свидетельствует о том, что гармоничное развитие личности и целостность процесса обучения на практике осуществляются через комплексный подход. «Комплексность означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воздействия и взаимодействия». Вне комплексного подхода нарушается принцип всестороннего развития личности. При использовании комплексного подхода как в классической, так и в музыкальной педагогике требуется выполнение определенных требований:

1) воздействовать по трем направлениям – на сознание, чувства и поведение или действия;

2) комплексный подход предполагает системный подход к процессу обучения и управление им. Управление может быть успешным лишь тогда, когда будут учтены все слагаемые объекта развития или все компоненты структуры музыкальных способностей и взаимосвязи между ними.

Взаимосвязь познавательных процессов и эмоциональных факторов обучения, основанная на единстве чувственного и логического в мышлении, позволяет переходить в учебном процессе от накопления знаний к выработке системы суждений, собственных позиций и убеждений, помогает увлечь ребенка познавательной деятельностью, развивает в нем такие качества, как интеллектуальная активность и инициатива. А соединение процессов абстрактного мышления с «тонкой мудрой работой рук» создает условия, максимально благоприятствующие развитию учащихся.

Идея комплексного развития получила фундаментальную разработку в области фортепианно-исполнительского обучения в трудах Г. М. Цыпина (докторская диссертация и ряд учебных пособий). Рассмотрим предлагаемую им структуру музыкальных способностей более подробно. Г. М. Цыпин включает в структуру музыкальный слух, ритм, память, исполнительскую технику и музыкальное мышление. Причем если данные понятия можно определить как компоненты музыкальности, то каждый из них включает в себя еще и элементы. Так, музыкальный слух состоит из мелодического, гармонического, полифонического, тембродинамического, внутреннего, звуковысотного и абсолютного слуха, который не является обязательным. Можно представить эту систему в виде схемы, которая благодаря наглядности способствует быстрому ее запоминанию.



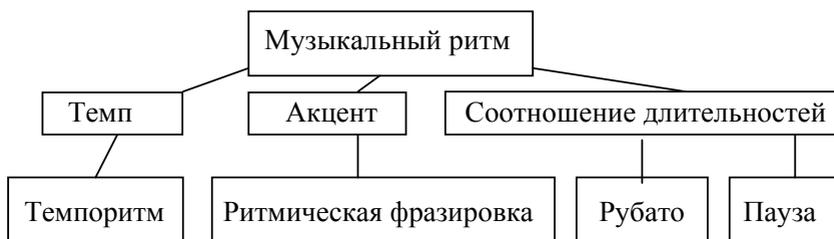
Кроме того, автор дает каждому элементу **характеристику**:

- мелодический слух – интонация и осознание целого, ощущение интонационных тяготений, слышание кульминационных точек;
- гармонический слух – восприятие лада и гармонической вертикали, ощущение эмоционального строя, помощник в определении кульминационных точек;
- полифонический слух – сочетание нескольких голосов, умение слышать эмоциональную окраску и тяготения в каждом голосе;
- тембродинамический слух – умение слышать качество и силу звука (теплый, холодный, мягкий, громкий, тихий звук);
- внутренний слух – мысленное представление тонов и их соотношений, умение читать содержание музыкального произведения по нотному тексту;
- звуковысотный слух – интонация воспринимается как структурная единица (интервал), ощущение эмоциональной окраски – через интерваллику;
- абсолютный слух (обязательным не является) – способность определять точную высоту звука.

Выбор **методов** развития музыкального слуха зависит от индивидуальных особенностей обучающегося, а также от опыта преподавателя.

Таким же образом рассматриваются остальные музыкальные способности, что дает возможность их представление в виде схемы, а также даются характеристики, предлагаются некоторые методы развития.

Музыкальный ритм включает в себя: темп, акцент, соотношение длительностей, темпоритм, ритмическую фразировку, рубато, паузы.



Характеристика составляющих

Темп – умение ощущать музыку в размеренно ровном, единообразном движении. Исполнение любой музыки и даже разного рода технических упражнений сопровождается, как правило, более или менее

явственной акцентировкой при игре. Чувство соотношения длительностей формируется с первых же уроков. Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различение разных по временной протяженности длительностей звуков – навык фундаментальный, органически присущий всякой музыкально-исполнительской деятельности.

В процессе воспитания чувство темпа перерастает в чувство темпоритма, которое является категорией не только количественной, но и качественной, показывая, как с художественно-эстетической позиции раскрывается во времени музыкальная мысль, а не только каковы показатели абсолютной скорости ее движения.

Рубато достигается только через точный ритм и сбалансированность всех ускорений и замедлений в ходе исполнения.

Паузы, особенно в узловых моментах музыкально-драматического действия, не могут не иметь той или иной динамической окраски. Поскольку они означают не перерыв в движениях, а подготовку к следующему звуку, необходимо расшифровывать и трактовать их исходя из содержания, образно-поэтического строя музыкального контекста. В том случае, если пауза не должна разрывать фразу, следует проследить динамическую идентичность исполняемой ноты до паузы и после.

Методы развития музыкального ритма

Стадии развития чувства музыкального ритма:

1-я стадия – использование математического счета во внешнем ритме;

2-я стадия – развитие внутреннего ощущения единиц времени;

3-я стадия – освоение чувства такта и его содержания как частицы музыкальной формы;

4-я стадия – ощущение и восприятие музыкальных форм.

Исследования ученых-психологов доказывают, что предварительная доигровая установка на определенное движение (внутреннее просчитывание, пропевание, дирижирование) помогает в дальнейшем ходе исполнения уверенно и прочно закрепиться в заданном метроритмическом режиме.

Просчитывание исполняемой музыки. Однако от громкого счета вслух целесообразно переходить к счету «про себя», затем лишь к внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей.

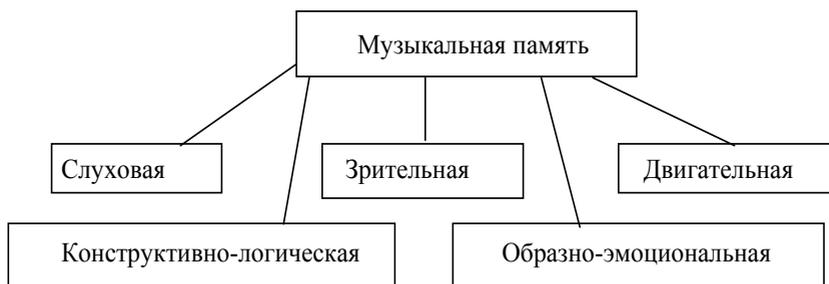
Начертание ритмосхем.

Простукивание-прохлопывание метроритмических структур.

Дирижирование – метод, позволяющий с особой живостью, эмоциональной обостренностью реагировать на развертывание музыкальной мысли во времени.

Показ самого педагога и игра с ним в ансамбле.

Музыкальная память включает в себя: слуховую, зрительную, двигательную, конструктивно-логическую, образно-эмоциональную.



Характеристика составляющих

Исходя из того, что запоминает человек (предметы и явления, мысли, движения, чувства) соответственно этому различают двигательную, эмоциональную, словесно-логическую и образную память.

Основные процессы памяти – запоминание, воспроизведение, сохранение, узнавание, забывание. Начинается память с запоминания. Запоминание может быть *непреднамеренным* и *преднамеренным* (сознательным). Также запоминание может быть *механическим* и *смысловым*. Если основным условием механического запоминания является повторение, то условием смыслового – понимание. В большинстве случаев память должна опираться и на понимание, и на повторение.

Методы развития музыкальной памяти

Смысловая группировка. Сущность приема, как указывает автор, заключается в делении произведения на отдельные фрагменты, эпизоды, каждый из которых – логически завершенная смысловая единица музыкального материала. Поэтому прием смысловой группировки с полным правом может быть назван приемом смыслового разделения.

Смысловое соотнесение. В основе этого приема лежит использование мыслительных операций для сопоставления между собой некоторых характерных особенностей тонального и гармонического планов, голосоведения, мелодии, аккомпанемента изучаемого произведения.

Необходимо обращать внимание на простейшие элементы музыкальной ткани – интервалы, аккорды, секвенции.

Основные способы запоминания музыкального произведения по И. Гофману

Работа с текстом произведения без инструмента – анализ музыкального произведения.

Работа с текстом произведения за инструментом. На этом этапе говорят об эскизном ознакомлении с произведением, когда оно должно проигрываться в нужном темпе; при этом можно не заботиться о точности исполнения. Р. Шуман, например, рекомендовал первые проигрывания делать от начала до конца.

Работа над произведением без текста (игра наизусть). В процессе исполнения произведения наизусть происходит дальнейшее укрепление его в памяти – слуховой, двигательной, логической. Большую помощь в запоминании оказывают и ассоциации, к которым прибегает исполнитель для нахождения большей выразительности исполнения.

Работа без инструмента и без нот. Это – восстановить его мысленно, проследить развитие его точно сообразно тексту, не глядя в ноты, и осознавать в себе ясно его мельчайшие составные элементы; чередуя мысленные проигрывания произведения без инструмента с реальной игрой на инструменте, учащийся может добиться предельно прочного запоминания произведения.

В процессе подобного способа работы в сознании формируется то, что психологи называют симультанным образом, при котором временные отношения переводятся в пространственные.

Следующим компонентом музыкальных способностей является исполнительская техника, которая понимается в широком и узком смысле слова. В широком – это то, что исполнитель может выразить то, что себе представляет. Она включает в себя музыкальный слух, эмоциональность и моторику. В узком смысле слова – это скорость, выносливость, экономичность движений, ритмическая ровность, пространственная точность пальцевого аппарата, координация рук.



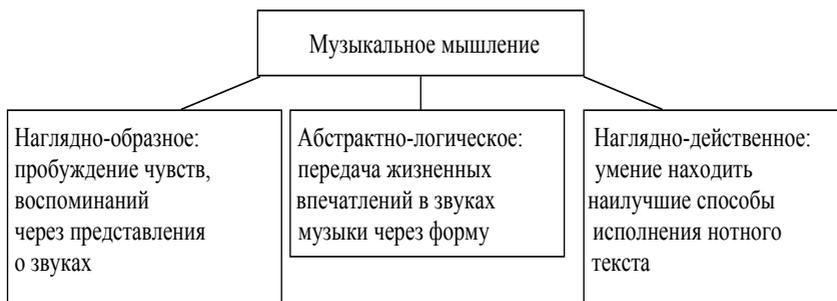
Характеристика составляющих

Скорость. Способность исполнителя к беглой игре во многом является врожденной. С другой стороны, известно, что быстро играет тот, кто быстро думает в процессе игры. Быстро думать для музыканта – значит легко и непринужденно ориентироваться в мгновенно изменяющихся игровых ситуациях, держать под контролем исполнение при самых больших скоростях, то есть воссоздавать в слуховом представлении звуковые последовательности, видя их как в целом, так и во всех деталях.

Выработка пространственной точности пальцевого аппарата, то есть умение безошибочно попадать именно на те клавиши, кнопки и лады, которые обозначены в нотном тексте.

Выносливость – натренированность в данный момент. В то же время едва ли не в первую очередь встает вопрос о правильности организации игрового аппарата учащегося, о свободе движений рук исполнителя, умения его противостоять разного рода мышечным напряжениям, естественно возникающим в процессе игры.

Одним из важных компонентов музыкальных способностей Г. М. Цыпин считает музыкальное мышление, которое в строгом смысле этого термина начинается с оперирования музыкальными образами. Эмоциональная реакция на интонацию, проникновение в ее выразительную сущность – исходный пункт процесса музыкального мышления.



Способы, которыми осуществляется мышление, называются способами умственных действий. Их можно классифицировать следующим образом:

а) по характеру преобладающих средств мышления: предметно-действенные, наглядно-образные, абстрактные, интуитивные;

б) по логической схеме процесса: сравнение, анализ, абстрагирование, обобщение, синтез, классификация, индукция, дедукция, инверсия, рефлексия, антиципация, гипотеза, эксперимент и др.;

в) по форме результата: создание нового образа, определение понятия, суждение, умозаключение, теорема, закономерность, закон, теория;

г) по типу логики мышления: рассудочно-эмпирические и рассудочно-теоретические.

Но музыкальное мышление не только чувственно конкретно; при определенных условиях в его функции входит также и оперирование отвлеченными, абстрактно-логическими категориями. Обобщенно-абстрактное в художественном мышлении выявляет себя, как и в остальных видах человеческого мышления, через понятие.

Музыкальное мышление основывается на интеллектуально-интуитивном восприятии музыкальных произведений.

Развитие мышления возможно путем:

- увеличения объема используемого в учебно-педагогической работе материала за счет чтения нот с листа;

- ускорения темпов прохождения определенной части учебного материала за счет эскизного изучения музыкального материала;

- увеличения меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством;

- проведения такой работы с материалом, при которой с максимальной полнотой проявлялись бы самостоятельность, творческая инициатива учащегося-исполнителя.

Таким образом, складывается совершенно определенная модель тех музыкальных способностей, которые надлежит развивать для гармонизации личности музыканта-исполнителя, становится возможным осуществление на практике комплексного подхода в развитии его специальных способностей.

Литература

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей. – М.: Владос, 2004. – 127 с.
2. Картавцева М. Т. Структура музыкально-творческих способностей // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2007. – № 4. – С. 180–184.
3. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
4. Подласый И. П. Педагогика. – М.: Просвещение, Гуманитарный издательский центр Владос, 1996. – 630 с.
5. Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М.: Владос – 2001. – 366 с.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Сегодня постоянно обсуждаются вопросы реформирования профессионального музыкального образования в нашей стране. Не секрет, эти реформы несколько «пробуксовывают». Одной из причин подобного положения дел является несоответствие качеств личности, прошедшей через массовое образование, объективным требованиям времени. Сегодня уже никого не удивишь наличием аттестата о среднем образовании или диплома об окончании высшего учебного заведения. Этого явно недостаточно, для того, чтоб быть успешным, состояться как личность, самореализоваться в собственном деле. Современное состояние общества характеризуется наличием кризисных явлений в экономике, политике, культуре, социальной сфере и духовности. Главная причина – качества самого человека, который и образует это общество. Качества человека во многом зависят от образования, которое он получил с детства. Поэтому от качества образования в конечном итоге зависит благополучие и процветание общества.

Современное мировое образование находится в глубоком кризисе, так как основной вопрос: «Чему надо учить?», чтобы каждый человек, пройдя через массовое образование, в будущем был бы успешен и мог себя реализовать в своем созидательном деле, – до сих пор остается открытым. Все попытки реформирования образования, построенные на устаревшей «знаниевой» парадигме, не могут обеспечить качественный скачок в развитии личности самого человека.

Причиной кризиса в образовании является глубинное и сущностное противоречие между всегда неопределенным будущим, в котором будет жить каждый человек, и к которому должен готовить современный вузовский комплекс, и вполне определенным, накопленным опытом прошлого, в котором каждый из нас уже никогда жить не будет. Иными словами – готовим к будущему, а учим прошлому. Отсюда понятно, что даже самое лучшее образование, построенное по такому принципу, неизбежно будет отставать от требований времени и готовить «неудачников» в жизни. Для них характерным поведенческим проявлением будет обращение к опыту прошлого в ситуациях неопределенного будущего. А опыта принятия самостоятельных решений в ситуациях неопределенного будущего у них мало. И роль педагога весьма значима на данном этапе исторического развития. Педагог несет большую ответственность, воспитывая новое поколение будущих деятелей искусства.

В понятие правильного воспитания музыканта входит укрепление в нем любви к русской музыке, к произведениям лучших представителей русской и зарубежной реалистической школы; развитие способности критически разбираться в различных явлениях мирового музыкального искусства, отбирая прогрессивное и ценное; умение доводить музыкальное «слово» до слушателя.

Для музыканта совершенно обязательно непрерывное соприкосновение со всеми жанрами музыкального искусства и всеми видами других искусств. Исключительно важно постоянное общение с самой разнообразной аудиторией, так как именно отклик рядовых слушателей является основным критерием и поддержкой для музыканта в его трудной деятельности. В основе русской музыкально-исполнительской педагогики лежит принцип индивидуального подхода. Главная его задача – развитие у ученика присущих ему черт, особенностей, которые составляют творческую музыкальную индивидуальность учащегося. Причем, имеются в виду не только способные и одаренные ученики, но и учащиеся со средними музыкальными способностями. На отделения народных инструментов средних и высших учебных заведений приходят учащиеся с различным уровнем музыкальной подготовки. Происходит это по той причине, что в музыкальную школу на домру дети иногда поступают случайно. Это обуславливается рядом обстоятельств, рассмотрение которых не входит в данную работу. Задача педагога и состоит в том, чтобы найти и развить те ценные качества, которые заложены в каждом из учеников. Роль педагога по специальности в плане общего музыкального воспитания наиболее значительна. Это связано, прежде всего, с тем, что занятия по специальности проходят в индивидуальной форме. Поэтому преподаватель получает возможность наиболее эффективно воздействовать на музыкальное развитие учащегося. Воспитывая лучшие человеческие качества, педагог, прежде всего сам должен быть творческой личностью. Педагогу необходима систематическая работа над собой, над повышением своего педагогического мастерства. Важнейшим условием для этого является заинтересованность делом, любовь к своей работе, к искусству, к ученикам.

Основу музыкально-исполнительской педагогики составляют взаимоотношения между педагогом и учеником. Огромную роль в этих отношениях будет играть авторитет педагога. Авторитет не должен являться самоцелью. Он должен завоевываться постоянной работой педагога над собой, его постоянным творческим ростом. Нужно многое знать и неустанно расширять свои познания. Педагогу очень важны музыкальные знания. Целостность анализа музыкального произведения помога-

ют музыканту проникнуть в сущность художественного образа и углубить свою интерпретацию музыкального произведения. Особенно много теоретические знания дают в работе над современной музыкой, в области эстетической оценки произведения, в нахождение отправной точки для интерпретации.

Огромную роль в становлении молодого музыканта играет теория исполнительства. Педагогу необходимо быть в курсе и достижений и трудностей этой науки, т. к. каждое поколение музыкантов вносит новое в практику исполнительства. Преподаватель, остающийся в стороне, будет придерживаться традиций, которые, возможно, стали закостенелыми догмами.

Необходимо использовать достижения психофизиологии и педагогической психологии. Внимание к человеку, наблюдательность позволят найти рациональные методы воспитания и обучения. Нужно чаще задаваться вопросом «почему?», нужно доискиваться первопричин всех явлений. Если педагог начнет задумываться над возникающими проблемами, он не сможет оставаться безучастным, незаинтересованным наблюдателем. Анализ педагогического процесса связан с критическим отношением педагога к своей работе.

Одно из самых важных средств повышения мастерства и завоевания авторитета педагога у ученика – систематическая работа за инструментом и исполнительская деятельность. Тот педагог, который сможет сам хорошо исполнить произведение будет над ним работать глубже и интереснее и с учеником. Так, например, известный русский педагог и пианист Л. В. Николаев не только детально подчеркивал, что и как надо играть, но и объяснял, почему это надо делать так, а не иначе, и, главное, показывая, как это делается, добиваясь положительного результата тут же на уроке.

Повышение мастерства требует от педагога постоянного расширения знаний во всем, живого интереса ко многим вопросам духовной жизни. Только тогда авторитет педагога сыграет положительную роль в формировании молодого музыканта-исполнителя.

Для того чтобы по-настоящему овладеть тайнами педагогического мастерства, кроме профессиональных знаний необходимо также быть тактичным, чутким человеком. Учитель должен обладать терпением, умением ждать, огромной трудоспособностью, самоотверженностью и т. д. Воспитание музыканта-исполнителя – процесс очень сложный и многогранный. В нем можно различить две стороны, на практике тесно связанные, диалектически переходящие одна в другую: 1) передача педагогом ученику своего отношения к искусству, своих знаний, умений,

приемов исполнительской работы; 2) раскрытие, выявление и возвращение лучших задатков, заложенных в ученике. Педагогическое мастерство проявляется в органичном сочетании этих двух сторон воспитания. Процесс обучения игре на инструменте включает в себя не только чисто инструментальное, но и общее музыкальное развитие учащихся. Педагог специального класса консерватории, института искусств, музыкального училища несет ответственность не только за успешное исполнительское развитие, но и за правильное формирование мировоззрения и нравственного облика ученика. Он обязан следить за его общим развитием, помогать этому развитию и исправлять замеченные недостатки.

Необходимым элементом воспитания является большая воспитательная работа. Воспитательную работу нельзя рассматривать как некое дополнение к процессу обучения. Она должна составлять с ним органическое целое. Воспитательная работа должна быть ненавязчивой, неприметной для ученика. Замечания или беседы надо облекать в доступную, яркую, образную и запоминающуюся форму.

Хотелось бы остановиться на таком моменте, как умение преподавателя расположить к себе ученика. Без дара снискать любовь учащегося, все остальные таланты окажутся бесполезными. Для того, чтобы ученик любил своего педагога, необходимо, чтобы преподаватель с большой доброжелательностью относился к своему подопечному. На своем примере хочется отметить, что лучше занимают те ученики, с которыми у нас установились хорошие, дружеские отношения. Наверное, каждому педагогу хотелось бы сказать о своих учениках так же, как сказал о них Артур Рубинштейн: «Мои ученики – это, прежде всего, мои единомышленники и друзья». Найти контакт с учеником просто необходимо, так как это будет играть немаловажную роль в решении поставленных задач.

В плане индивидуального обучения ученика педагогу, прежде всего, необходимо знать, что представляет собой его учащийся на данном исходном этапе развития, то есть он должен правильно определить природные данные ученика. До начала занятий это мнение обычно складывается от впечатлений на экзамене. Однако это впечатление не всегда соответствует действительности. Нередко бывает, что ученик со средними способностями при тщательной подготовке под руководством опытного педагога выглядит весьма способным. Для того чтобы правильно оценить возможности и способности ученика, нужно на первых же уроках выявить его музыкальные данные (способность к чтению с листа, к усвоению нового материала и т. д.). Такая проверка внесет ясность в отношении профессиональных данных ученика и позволит преподавателю

правильно спланировать работу. Однако по-настоящему ученик узнается в работе, и для того, чтобы выявить все его сильные и слабые стороны, потребуется самое меньшее год.

В процессе воспитания педагог обязан определить пути развития учащегося, то есть что именно развивать, в каком направлении, что должно быть главным, установить, что мешает росту. Очень важно педагогу следить за гармоничным развитием исполнительского мастерства своего учащегося. Имеются в виду его техническая и музыкальная стороны. Например: педагог считает своего ученика мало музыкальным. Он пробует заинтересовать учащегося самыми различными произведениями. И вот преподаватель замечает, что ученик живее всего отзывается на какой-то определенный характер музыки. Значит, именно за это звено и нужно зацепиться преподавателю; подобрать пьесу, которая была бы близка по своему характеру к обнаруженной склонности ученика; добиться заметного сдвига в ее исполнении, а затем поставить перед учеником задачу более сложную, но связанную с предыдущим заданием.

Педагогу необходимо определение слабых сторон своего ученика, недостающих ему навыков и знаний. Для успешного решения своей задачи преподаватель должен развивать не только сильные стороны учащегося. Он непременно должен обогащать его знания, восполнять все пробелы в музыкальном образовании.

Г. Г. Нейгауз в книге «Об искусстве фортепьянной игры» замечательно определяет назначение педагога-музыканта: «Учитель игры на любом инструменте должен быть прежде всего учителем музыки. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащихся, тут уже совершенно неизбежен комплексный метод преподавания, то есть учитель должен довести до ученика не только так называемое содержание произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях... короче, он должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано».

Учитель, педагог... Они бывают разные: молодые и умудренные опытом, добродушные и требовательные, строгие и взыскательные. На них лежат трудные задачи – научить, воспитать, наделить мудростью.

Творческая личность... Она не возникает на пустом месте, она имеет под собой прочную основу – огромный багаж знаний. Свои знания учителя отдают своим ученикам, открывают перед ними множество путей. Они передают как эстафету все то, что смогли найти, передают для того, чтобы новое поколение шло вперед.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ФОЛЬКЛОРНЫМ АНСАМБЛЕМ

Традиции народного музыкального искусства зародились очень давно и развивались в процессе жизнедеятельности людей. Развивались обрядовые формы, их художественное наполнение. Накапливался опыт исполнительства инструментальной народной музыки, песен, танцев. Человечество приобретало богатейший опыт народной педагогики, благодаря которой и сохранился все еще мощный пласт духовной и народной материальной культуры. Это художественно наивценнейшие средства развития подрастающих поколений. Сохранять, возрождать народные традиции, приумножать и научиться пользоваться этими богатствами – пожалуй, основная задача фольклорных творческих коллективов.

Знатоки народного искусства всегда привлекали к себе внимание людей. В фольклоре каждый может найти для себя что-то ценное, необходимое. Поэтому концертные выступления хороших фольклорных коллективов не оставляют зрителей и слушателей равнодушными. Это – прикосновение к историческим культурным корням, всегда эмоциональный всплеск и рождение позитивных творческих потребностей.

В каждом фольклорном ансамбле существуют главные жанровые признаки. Уровень владения теми или иными навыками будет зависеть от доминирующей творческой политики коллектива. Обычно в творчестве ансамбля основное внимание уделяется развитию одного какого-либо компонента фольклорного действия – игре на музыкальных инструментах, пению, театрализации, танцу. Но поскольку по своей природе фольклорный ансамбль является особенной исполнительской формой, он все же объединяет в своем творчестве несколько видов искусства.

В наше время существуют различные типы и виды фольклорных ансамблей, отличающиеся направлением своей деятельности, степенью погружения в аутентичность, составом участников, принадлежностью возрастным и половым признакам, репертуаром. Это аутентичные, самодеятельные, учебные и профессиональные ансамбли народной музыки. Очень много в России песенных коллективов и гораздо меньше чисто инструментальных, использующих музыкальные инструменты русской фольклорной традиции. Участниками фольклорных ансамблей становятся люди разных возрастных групп – как дети, так и взрослые. Конечно же, и особенности работы с коллективами тоже разные.

Непростая задача стоит перед будущим руководителем такого коллектива: уметь воздействовать на творческий коллектив, быть его лидером, научить и воспитать, сохранить у участников потребность творчес-

кого общения, раскрытия способностей. А поэтому сам руководитель должен обладать большими знаниями, быть и администратором, и педагогом, и репетитором, и исполнителем, и творцом. Если все эти качества в нем счастливо сочетаются, то скорее всего активная творческая жизнь ансамбля с таким руководителем продлится долгое – долгое время.

Работа с фольклорным ансамблем для руководителя начнется еще задолго до появления самого коллектива. Будущему руководителю необходим «творческий зуд», неизбежное желание создать свое оригинальное детище, умное и интересное. Руководителю нужно ясное представление о путях становления и развития ансамбля, понимание своих творческих сил.

Руководитель обязан обладать прочными профессиональными знаниями в области народного художественного творчества, педагогики и методики обучения. Он должен уметь планировать ближние и дальние творческие цели своего ансамбля. От правильности целей и задач, которые ставит он себе и исполнителям, будет зависеть конечный результат всей творческой работы фольклорного коллектива.

Набор участников фольклорного ансамбля – тоже дело достаточно сложное. Это должен быть не только коллектив исполнителей, но и «человеческий ансамбль», когда все вместе. Только слаженность, взаимопомощь, добрая внимательность друг к другу, забота об общем деле сделают совместное творчество каждодневной потребностью. И здесь велика роль руководителя, поощряющего такие действия, создающего только такую почву для совместной деятельности.

Становление коллектива фольклорного ансамбля может протекать довольно долго. Со временем образуется творческое ядро, к которому примкнут активные участники; каждый из них займет определенную ячейку, отвечающую его творческим возможностям.

Неплохо бы иметь и студию при основном фольклорном ансамбле, где будут воспитываться исполнительские кадры. Обычно это младшие по возрасту участники, которые получают навыки творческой деятельности основного ансамбля. По мере взросления и опытности, в дальнейшем они естественным путем переходят в основной состав.

Из числа участников коллектива, из его активного ядра, обычно рано или поздно выделится лидер. Это, пожалуй, самый увлеченный человек деятельностью всего ансамбля. Он будет выполнять функции основного помощника руководителя. И в какие-то моменты даже сможет организовать и направить в нужное русло репетиционный процесс, а также проконтролировать, при надобности, концертное выступление своего коллектива в отсутствие руководителя. Лидерство в коллективе может

проявиться и с точки зрения чисто исполнительских данных. Музыканты фольклорного ансамбля всегда будут ориентироваться на мастерство более сильного участника, на его исполнительскую технику, артистизм, умение импровизировать и т. д. Руководитель ансамбля, почувствовав такие способности у участника коллектива, должен активизировать его творчество, направить, показать его потенциальные возможности. Из таких лидеров со временем формируются будущие руководители фольклорных ансамблей. Возможно, что свой же воспитанник возглавит фольклорную студию при основном ансамбле. Такая преемственность ценна и полезна в творчестве коллектива своей одно – направленностью деятельности, знанием проблем и способов их разрешения.

Что касается детского ансамбля. Руководитель является несомненным авторитетом и как человек, и как музыкант, и как учитель. Но только подчинение педагогу и одобрение его действий еще не является детским творчеством. Необходимо, чтобы педагог и ученик были одно – энергичны, изначально имели некий творческий договор на развитие способностей того и другого, доверяли друг другу. Мудрый творческий руководитель вернет своему ученику состояние «необязни», высвободит у него личную человеческую природу и импульс его одаренности, возможно, с помощью кого-то глубоко упрятанные.

Естественно, что методики работы с детьми отличаются от методик работы со взрослыми. Здесь нужны другие педагогические основы, как в обучении, так и в воспитании. При построении своей работы в детском коллективе необходимо будет учитывать психологические и физиологические особенности учеников. Половая принадлежность тоже имеет большое значение. Если идти от мудрой народной педагогики, то как раз можно проследить всю рациональность подхода к этим особенностям. Так, например, на достаточно трудном с точки зрения физиологии музыкальном инструменте (жалейка, владимирский рожок и др.) традиционно играли мужчины, мальчики. Женщинам же и девочкам обычно выделялся более доступный для игры народный музыкальный инструментарий (кугиклы, трещотки и т. д.). Так что весь используемый в работе фольклорного ансамбля набор музыкальных инструментов должен соответствовать возможностям исполнителей и инструментальным традициям игры. Песенный материал, как и народное поэтическое слово, также следует тщательно отбирать для работы, ориентируясь на возрастные особенности исполнителей и традиции (особенно в работе с аутентичными коллективами, базирующими свой репертуар на локальном материале).

Творческие проявления детей в фольклорном ансамбле могут сказываться в различных видах деятельности. Это могут быть музыкальные

или ритмические импровизации; музыкальное или словесное сочинительство (частушки, приговорки); актерское мастерство; оригинальное использование элементов народной хореографии; изготовление простейших музыкальных инструментов (кугиклы, свистульки, ложки); прикладное творчество (вышивание элементов сценического костюма, плетение лаптей, изготовление головных уборов). Важно пробудить в детях тягу к творчеству и создать для этого хорошие условия. Одним из таких условий является игровая форма обучения. Например, любимый детьми дух соревновательности поможет быстрее овладеть каким-либо инструментом, исполнительским штрихом, танцевальным элементом и т. д.

Как взрослый, так и детский творческий коллектив должен иметь стабильное расписание репетиционного процесса. Исходя из двадцатипятилетнего опыта работы с ансамблем народной музыки, это две или три плановые репетиции в неделю. Меньшее количество губительно для качественного результата работы.

Руководителю важно уметь планировать и дополнительные предконцертные репетиции, где намечаются концертный репертуар, порядок и особенности его подачи, оговаривается мизансценирование отдельных номеров, подготавливаются нужные инструменты и костюмы, а также эмоциональное настроение артистов. На акустической репетиции (в том помещении, где предстоит концертное выступление) руководитель должен уметь принимать адекватные решения по звукотехническим и пространственным проблемам ансамбля.

Как правило, в процессе работы возникает необходимость индивидуальных и мелкогрупповых репетиций. Они планируются дополнительно или им отводится место во время общих репетиций. На индивидуальной репетиции с участником ансамбля руководитель может прорабатывать трудные для исполнения фрагменты ансамблевой музыки, заниматься развитием того или иного вида техники у исполнителя, подсказать методику овладения каким-либо исполнительским навыком. На мелкогрупповых репетициях может оттачиваться, например, мастерство владения однотипными инструментами (трио рожков, квартет окарин, кугикловая группа и т. д.). Здесь же может отрабатываться, например, аккомпанемент к песне, состоящий из наигрышей на разнотипных инструментах (гармонь, балалайка и свирель). Сочетание коллективного и индивидуального методов работы (общая, индивидуальная репетиции) сократит время усвоения материала.

В результате сложной систематической совместной репетиционной работы воспитываются навыки ансамблевого исполнительства. Каждая репетиция должна быть очень содержательной и насыщаться активной

деятельностью всех участников коллектива, так как максимальная творческая отдача способна родить оригинальное коллективное творение.

Говоря о синкретической природе фольклора, нужно отметить, что в работе с исполнителями необходимы будут и режиссерские умения руководителя ансамбля. Причем умения режиссирования внутри каждого отдельного произведения и на уровне составления общего музыкального и видеоряда. Сценическая подача конкретного фольклорного номера определяется эмоциональной подачей высокохудожественного народного произведения. Техничность исполнителей и индивидуальный их артистизм – залог творческой удачи. Знания законов сцены также должны быть в профессиональном арсенале руководителя фольклорного коллектива.

Также, в силу синкретичности фольклора, участникам ансамбля совершенно необходимо знать основы народной хореографии. Простейшие движения, характерные для русской кадрили или польки, «дробушки», «проходочки», – это то, что живет в генной памяти многих людей. Не всем, конечно, доступно сразу такое действие, но не нужно бояться прикоснуться к этому искусству. Опять же из личного опыта знаем, что даже те участники ансамбля, которым изначально даже мысль о собственной пляске была чуждой и смешной, со временем «расплясываются», да так интересно, «по-своему», что другим и повторить трудно. И при этом испытывают, что естественно, большое удовольствие.

Вместе с игрой на инструментах фольклорной традиции очень органичны в плясовых жанрах и сами элементы пляски, исполненные непосредственно самими инструментальными исполнителями. Индивидуальное и коллективное сценическое движение и хореография придают дополнительные ритмические, визуальные краски исполняемой музыке. Это непосредственная живая передача человеческой эмоции. Поэтому фольклорный ансамбль (пусть даже его часть) хоть в какой-то степени обязан владеть народной хореографией. Хорошо, если есть связь с профессионалом-народником, который знает, понимает и может передать природу так называемого «бытового танца». А еще лучше, если всему этому учиться во время фольклорных экспедиций, глядя на учителей из народа. Опять же ответственность за знания из этой области искусства лежит на лидере коллектива. Наверное, он первый должен освоить простейшие традиционные народные танцевальные движения и вдохновить на это свой фольклорный ансамбль. Портативность многих музыкальных инструментов ансамбля (жалейки, свирели, рожки, кугиклы, трещотки и т. д.) позволит исполнителям достаточно легко передвигаться в пространстве. Нередки случаи применения танцевальных элементов даже у гармонистов и балалаечников.

Богатый опыт слияния инструментального, вокального и хореографического исполнительства имеется, например, в ансамбле народной музыки «Скоморохи» Кемеровского государственного университета культуры и искусств (художественный руководитель – заслуженный артист России Соловьев Александр Владимирович.). Артисты этого ансамбля, все без исключения, владеют многочисленным инструментарием, народным вокалом, а также лексикой народного бытового танца. Все эти три слагаемые очень тесно переплетены в творчестве данного коллектива.

Общую направленность репертуара фольклорного ансамбля определяет его руководитель. От репертуара зависят многие моменты совместной творческой деятельности участников ансамбля. Не секрет, что исполнители быстрее осваивают интересный для них изучаемый материал. Поэтому вновь взятые для освоения ансамблем произведения фольклора необходимо тщательно подбирать и, если нужно, перерабатывать и адаптировать для своего состава участников. И это еще одна задача лидера коллектива. При выборе произведения фольклора для исполнения необходимо учесть и доступность освоения, и возрастную ступень исполнителей, и их интерес. Репертуар ансамбля должен включать в себя разножанровые оригинальные произведения местной фольклорной традиции; обработки музыкальных тем песенного и инструментального фольклора, бытующих в данном регионе; интересные для ансамбля произведения других регионов России.

Большой интерес для участников ансамбля народной музыки «Скоморохи», лауреатов международных и всероссийских конкурсов, представляют и произведения фольклора других народностей. Так, в репертуаре имеются «Закарпатские наигрыши», «Армянские мелодии», «Белорусская полька», народные песни Украины и Белоруссии, обработанные для ансамбля «Скоморохи» его художественным руководителем. А на гастролях в Японии с неизменным успехом, на удивление публике, исполнялась даже японская народная песня «Сакура» под аккомпанемент звончатых гуслей. Интересные тембровые сочетания, ладовое и ритмическое разнообразие, национальная мелодика – все это привлекает и исполнителей, и слушателей.

Основной задачей фольклорного ансамбля в работе над музыкальным произведением является раскрытие его идейно-художественного содержания. На начальном этапе исполнители получают общее представление о произведении, его жанре, характере, форме, средствах подачи материала. На следующем этапе происходит осмысление всего исполнительского плана. Детализируется процесс освоения музыкального текста, ищутся различные исполнительские приемы, тембровые сочетания,

баланс, выверяются темпы. Это время для пробных импровизаций каждого участника ансамбля, будь то словесная, музыкальная, ритмическая или же танцевальная. Нередко во время репетиции рождаются удачные импровизации, интересные находки, затем они, одобренные руководителем, закрепляются и остаются в окончательном варианте произведения. Это – своеобразное поощрение участника за оригинальность творчества и акт самоутверждения в коллективе.

На последнем этапе работы над произведением достигается цельность художественного впечатления. Концертное исполнение и реакция зрителей покажет, насколько художественно ценно, самобытно и интересно поработал ансамбль.

Ансамблевое исполнительство требует от участников фольклорного ансамбля подчинения своей музыкальной и всей творческой индивидуальности коллективной интерпретации. Только со временем все участники фольклорного ансамбля приходят к единому пониманию и решению художественных задач, поставленных руководителем. У них складывается единое видение законов фольклорного действия. Особую важность в связи с этим приобретает воспитание умения слышать во время исполнения и себя, и партнеров, и весь состав исполнителей в целом. Также важно воспитание умения ориентироваться в сценических условиях. Это нужно в работе со звуковой аппаратурой, с возможными предметами оформления сцены на фольклорных праздниках, в нужных для конкретного сценического действия непривычных мизансценах.

В инструментальных фольклорных ансамблях, играющих без дирижера, первостепенной задачей является воспитание у участников чувства ритмического единства, согласованного свободного владения различными метроритмическими построениями. Это единство обеспечивает чуткий слуховой контакт во время исполнения. Также важен для фольклорного ансамбля и контакт зрительный. Например, одновременное вступление сразу нескольких духовых инструментов подготовит общий активный вдох, единый во времени, «видимый» участниками. Такая задача решается при наличии у исполнителей так называемого бокового зрения.

Интересно и то, что со временем между участниками ансамбля в сценических условиях вырабатывается особый язык жестов, взглядов и мимики, понятный только им. Такой язык помогает быстро сориентироваться, напомнить, переключить внимание и не выключиться из ансамблевой игры.

Учитывая особенности устройства инструментов фольклорной традиции, несовершенство звукового строя некоторых из них, руководитель ансамбля обязан позаботиться о развитии звуковысотного и гармониче-

ского слуха исполнителей. Музыкальная педагогика может предложить для этого много методик.

Часто чистота интонирования на таких инструментах напрямую зависит от воспитанности дыхания. Различные духовые инструменты фольклорной традиции требуют разного подхода в их освоении относительно дыхания. Так, например, жалейки требуют активного, плотного и долгого выдоха на опоре, подобной певческой. Вялая дыхательная подача при игре на жалейке, брелке, свирели даст неровный, интонационно неточный звук. А при игре на кугиклах же нужен ряд отрывистых кратковременных вдохов и выдохов. Неточная сила выдуваемого воздуха и неверный наклон кугикл относительно губ исполнительницы также породят неверную интонацию. Игра на таких инструментах, особенно на первых порах, у исполнителей вызывает головокружение, быструю утомляемость. Специфична и техника игры на волынке. Этот инструмент требует особых скоординированных дыхательных и двигательных действий. В обучении исполнителя на духовых инструментах нужна правильная временная дозировка. Сам репетиционный процесс должен строиться с учетом этой исполнительской особенности.

Ансамблевое исполнительство немислимо без понимания всеми участниками функциональной значимости своего инструмента и его партии в конкретный момент звучания произведения. А потому навык ощущения баланса инструментальных тембров, баланс голоса и инструмента, баланс вокального ансамбля и его инструментального сопровождения, также как и исполнительская техника, постоянно должен развиваться у ансамблистов. Надо сказать, что функции инструментов фольклорной традиции в ансамбле иногда сильно отличаются от исторически сложившихся. Инструменты получают возможность быть и солирующими, и аккомпанирующими.

Тембр – это сильное выразительное средство, которое являет лицо фольклорного ансамбля. По инструментальному набору, характеру сопоставления тембров, фактурному насыщению партитуры иногда можно узнать творческий почерк того или иного ансамбля.

Смешанные ансамбли, в отличие от однотипных, имеют иные музыкально-исполнительские возможности и задачи. Это обусловлено их техническим и инструментально-тембровым звучанием. К примеру, ансамбль владимирских рожечников в репетиционных моментах будет более всего уделять внимание чистоте строя ансамбля рожков, интонированию. А в то время смешанный вокально-инструментальный ансамбль народной музыки больше станет уделять внимания проблемам оригинальности аранжировки и звуковому балансу.

Постоянное образование и воспитание себя и своих подопечных в области фольклора непременно будет сказываться на творческом росте коллектива. Не последнюю роль в творчестве фольклорного ансамбля сыграет развитый музыкальный вкус всех участников и, прежде всего, музыкальный вкус его руководителя. Общение с «народными учителями», серьезный анализ аудио- и видеоматериалов, творческое общение с другими фольклорными ансамблями, во-первых, позволят сориентироваться во всем многообразии народного творчества, а во-вторых, дадут стимул для собственных поисков и роста профессионализма.

Литература

1. Афанасьев С. Л. Развитие музыкально-творческих способностей детей в клубном фольклорно-инструментальном ансамбле / Методические рекомендации для руководителей художественной самодеятельности. – Красноярск: НМЦ народного творчества, 1990. – 25 с.
2. Афанасьев С. Л. Руководство фольклорно-инструментальным ансамблем: учеб. пос. для студентов вузов искусств и культуры. – Кемерово: Кемеровская государственная академия культуры и искусств, 2000. – 88 с.: ил.
3. Ушенин В. В. Работа с ансамблем русских народных инструментов: методическое пособие. – М.: ВНМЦ народного творчества им. Н. К. Крупской, 1986. – 80 с.

Д. А. Зубанов

МУЗЫКОТЕРАПИЯ В ШКОЛЕ

Проблема агрессивного и девиантного поведения детей весьма актуальна в наши дни. Учителя в школе отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом все больше, с ними трудно работать, и зачастую учителя просто не знают, как справиться с их поведением.

Как показала моя практика, большинство агрессивных детей очень тревожны и весьма чувствительны, вывод мой полностью совпадает с мнением австралийского психотерапевта В. Оклендера: «Я воспринимаю ребенка, который обнаруживает деструктивное поведение, как человека, которым движет чувство гнева, отверженности, тревоги».

Зарубежные и отечественные психологи, психотерапевты используют музыку в оздоровительных целях, предлагая осмысленное ее прослушивание, которое успокаивает, активизирует мышление, память, внимание; развивает чувственное познание – ощущение и восприятие; укрепляет психическое здоровье детей.

З. Фрейд доказывал, что, когда человек в окружающей его жизни не находит возможности удовлетворения своих потребностей, он пыта-

ется это сделать в своих фантазиях. При слушании музыки происходит снятие личностного напряжения, вызванного жизнью, и человеку становится легче.

Лечебное воздействие музыки на организм человека известно еще с древнейших времен и особенно значимо сегодня. Многие тысячелетия известно человечеству о лечащем воздействии музыки. Известно, что еще в III тысячелетии до н. э. в Парфянском царстве с помощью специально подобранных мелодий лечили от тоски, нервных расстройств, сердечных болей.

Уже в те далекие времена древнегреческие ученые и музыканты пытались создать что-то вроде «звуковой классификации», в основе которой лежали ощущения и реакции, вызываемые музыкой.

В XVIII–XIX веках музыкотерапия занимала ведущее место в практике врачей. Считалось, что она может излечивать положительно все болезни. Исследованием воздействия музыки на здоровье человека занимались многие физиологи, психотерапевты. За последние 10 лет их исследования привели к тому, что в наше время появилось новое средство лечения музыкой – музыкотерапия.

Основная моя цель в работе с агрессивными детьми в школе – это снижение агрессивности посредством музыкотерапии.

В своей работе я опираюсь на таких психологов, как Е. И. Рогов, Т. П. Смирнова Л. С. Брусиловский, В. Я. Ткаченко и др.

Особенность предлагаемого способа лечения музыкой заключается в том, что он не требует больших материальных затрат и прост в проведении.

Уже в работах первого общепризнанного теоретика музыки – древнегреческого философа Пифагора можно найти описание того, каким образом музыка может влиять на эмоциональное состояние человека. Одним из психологических успехов Пифагора, описание которого дошло до наших дней, является усмирение им при помощи музыки греческого юноши, разъяренного изменой своей возлюбленной и хотевшего спалить ее дом.

В XVIII–XIX веках редкая лечебница для нервнобольных обходилась без штатного музыканта. Первоначально музыка в психиатрических больницах служила исключительно средством отвлечения от мыслей о болезни, успокоения и просто развлечения больных. Французский доктор Эскироиль в своем труде «О психических расстройствах» писал, что музыка хотя и не способна полностью излечивать психические недуги, однако оказывает выраженное успокаивающее воздействие на «буйных» душевнобольных и помогает в период выздоровления успешнее и быстрее закрепить благотворные результаты лечения.

Благодаря исследованиям медиков и физиологов в начале XX века использование музыки в лечебных и профилактических целях постепенно получает прочные научные основы.

Великому русскому невропатологу и психиатру В. М. Бехтереву принадлежит много ценнейших методических советов по использованию музыки в лечебно-профилактических целях. Он рекомендовал, чтобы вывести человека из того или иного негативного настроения, сначала дать ему прослушать мелодии, соответствующие этому настроению, затем постепенно сменить характер музыки в соответствии с желаемой переменной в настроении. Ученый утверждал, что наиболее сильный и ярко выраженный эффект дает однородная по своему характеру музыка. В сложном произведении, передающем бурную смену настроений, его итоговое воздействие трудно предугадать. Поэтому для лечебных целей не стоит брать объемные произведения. Лучше проводить тщательный целенаправленный подбор музыкальных отрывков или произведений малых форм – романсов, песен и др.

В 40-х годах XX века в странах Западной Европы и США стали организовываться музыкально-психотерапевтические общества и центры. Большую известность получили музыкально-психотерапевтические центры и школы в Швеции, Австрии, Швейцарии, Германии.

Сегодня музыкальную терапию в той или иной степени применяют практически во всех странах Западной Европы.

Обобщая данные разных школ и направлений, можно сделать следующие выводы об эффективности и возможностях использования музыки в психотерапевтических целях:

- релаксация психологического тонуса;
- содействие развитию коммуникативных актов;
- расширение и развитие эмоциональной сферы;
- развитие творческого воображения и фантазии;
- развитие эстетических потребностей.

Широки границы применения музыкальной психотерапии. В зарубежной литературе мы находим примеры ее использования не только при лечении различных психических расстройств, начиная от бытовых неврозов и кончая тяжелыми формами дезадаптации, в заболеваниях «большой» психиатрии, но и в практической хирургии, стоматологии, т. е. везде, где лечащие врачи сталкиваются с расстройством настроения пациентов и где необходимо поддерживать их духовные силы в борьбе с тем или иным заболеванием. В повседневной жизни, богатой разного рода трудностями и стрессами, музыкальная психотерапия может служить хорошим средством профилактики, помогая людям жить, работать и быть счастливыми.

Любой процесс деятельности имеет тенденцию принимать ритмическую форму. Она особенно очевидна там, где имеется звуковое сопровождение, ритм сигналов. Именно таким раздражителем является музыка. Музыка выступает и как средство для отвлечения человека от беспокоящих его мыслей и как средство успокоения и даже лечения. Наблюдения, проведенные учеными над людьми с различной музыкальной подготовкой, показали, что сильное физиологическое воздействие на организм производят только хорошо известные произведения классики и народные мелодии. Научные исследования показали, что построение большинства музыкальных произведений великих мастеров подчинено строгой математической логике, которая не осознавалась гениями искусства в момент творения. Воспринимая музыкальное произведение, слушатель всегда создает в своем воображении параллельно разворачивающуюся структуру, в основе которой лежат механизмы опережающего отражения, когда новый стимул не только ожидается, но и запрашивается извне.

Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура обладают способностью «усвоения ритма». Музыка, как ритмический раздражитель, стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной, так и в вегетативной сферах.

Физиологические исследования показывают, что ритмы отдельных органов всегда соразмерны. Ритмические движения представляют собой единую систему – двигательный стереотип. Используя музыку как ритмический раздражитель, можно достигнуть повышения ритмических процессов. В исследованиях выявлено, что ритмы вальсов оказывают успокаивающее воздействие. Наблюдения за детьми показывают, что музыка, сопровождаемая просмотром репродукций, прослушиванием аудиозаписей «звучащей природы», положительно влияет на психоэмоциональное состояние.

Музыку можно использовать в школе для активизации деятельности учащихся в учебное время и для отдыха на переменах.

В начальный период учебной смены, который характеризуется пониженной работоспособностью, необходимо встречать учащихся в вестибюле музыкальной программой, стимулирующей функционирование нервно-моторных центров организма, формировать их эмоциональное состояние, настраивать познавательные процессы и двигательный аппарат на рабочий ритм.

В связи с этим в начале учебных занятий музыка может быть темповой, громкой. На перемене транслируют спокойную, менее громкую музыку. К концу учебной смены, когда накапливается утомление, музыка

должно быть бодрящей, темповой. Во время перемен в вечернюю смену музыкальное звучание должно быть бодрым, веселым. Это предупреждает развитие утомления и способствует росту эффективности и производительности учебной деятельности.

В целом музыка должна лишь создавать фон, превышая обычный шум в данном помещении на 3–4 децибела.

Трансляция музыки с текстом может отвлечь, рассеять внимание, поэтому предпочтительным является материал на незнакомом языке. Такие произведения воспринимаются аналогично инструментальной музыке.

Для моделирования настроения в работе с детьми я применяю следующие музыкальные произведения:

- при переутомлении и нервном истощении – «Утро» Э. Грига;
- при угнетенном, меланхолическом настроении – «К радости»

Л. Бетховена;

- при выраженной раздражительности – «Сентиментальный вальс»

П. И. Чайковского;

- при снижении сосредоточенности, внимания – «Времена года»

П. И. Чайковского, «Лунный свет» К. Дебюсси, «Грезы» Р. Шумана.

Расслабляющее воздействие оказывают: «Баркарола» П. И. Чайковского, «Пастораль» Ж. Бизе, Соната до мажор (часть III) Ж. М. Леклера, «Лебедь» К. Сен-Санса, «Сентиментальный вальс» П. И. Чайковского, романс из к/ф «Овод» Д. Д. Шостаковича, «История любви» Ф. Лея, «Вчера» Дж. Леннона, «Элегия» Г. Форе и др.

Для работы с гиперподвижными, агрессивными и тревожными детьми я применяю совместно с аутотренингом следующие музыкальные произведения:

1. Вводная часть. Установка на состояние покоя. И. Бах. Прелюдия № 1.
2. Расслабление мимических мышц. И. Бах. Прелюдия № 8.
3. Расслабление мышц туловища. Ф. Шопен. Прелюдия № 4.
4. Расслабление мышц ног. Ф. Шопен. Прелюдия № 13.
5. Регуляция ритма дыхания. Ф. Шопен. Прелюдия № 15.
6. Выход из состояния расслабленности. К. Глюк. «Мелодия».

Это только один из вариантов используемой мною музыки. Помимо классической музыки я использую записи со звуками природы, пением птиц, шумом волн океана. Что позволяет разнообразить проводимые занятия.

За первую-вторую четверти было проведено 23 индивидуальных коррекционно-развивающих занятия. Группы коррекции были сформированы на основе анализа, диагностики обучающихся за 2006–2007 учеб-

ный год. По сравнению с первичным срезом диагностики (сентябрь 2007 г.) повторная диагностика по средним показателям демонстрирует улучшение на 18 %, что говорит о необходимости включения музыкальной терапии в работу с детьми, имеющими сложности в поведении.

Помимо коррекционной работы, использую музыкальную терапию как элемент тренинговой работы на дополнительных занятиях, а также в индивидуальных консультациях при обращении с проблемой стрессов перед экзаменами. Музыкальная терапия совместно с другими психологическими техниками дает очень высокий положительный результат, что отмечают не только обучающиеся, но также родители и классные руководители.

Надеюсь, что положительный опыт моей работы послужит проводником развития такого направления, как музыкальная терапия, в Кузбассе.

С. С. Зубанова

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ ПО СИСТЕМЕ КАРЛА ОРФА

Педагогика по системе Карла Орфа представляет собой особый тип музыкальной педагогики, которую обычно называют креативной. Она создает условия для детей творить свою музыку. Обучение посредством творчества способствует проявлению универсальной креативности, которая есть в каждом ребенке и развитие которой становится все более очевидной задачей образования.

Вот основные цели, поставленные композитором Карлом Орфом в его знаменитом «Шульверке» – системе музыкального воспитания, основанной на развитии творческого начала в коллективной вокально-инструментальной импровизации:

- развитие творческих сил ребенка;
- достижение учеником радости от процесса занятий музыкой;
- воспитание трудолюбия, желания совершенствоваться в освоении музыки;
- привитие ребенку чувства уверенности в собственных силах.

Главную задачу обучения музыке Карл Орф видел в создании «ситуации творчества», которая для детей, в принципе, не может быть реализована иначе, чем через игру.

Музыкальные занятия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста можно назвать настройкой и вступлением в мир музыки.

Именно на основе музыки, в общении с ней развитие ребенка идет по качественному пути. Новое постигается ребенком деятельно и всегда в поле обозрения того, что им уже усвоено и принято на основе зрительного, тактильного, коммуникативного, ассоциативно-образного и игрового опыта. Огромно значение музыки как одного из универсальных терапевтических средств, воздействующих на психику, эмоции, настроение человека. Она не призывает, а вовлекает и увлекает, успокаивает, веселит, бодрит, предлагает размышлять.

Карл Орф (1895–1982) – немецкий композитор, педагог, драматург и актер.

С пяти лет мальчик учился игре на рояле, органе и виолончели. В 1913 году его отдали в Академию музыкального искусства, где он занимался композицией у Беер-Вальбруннера и дирижированием у Цильхера. С началом Первой мировой войны ему пришлось прервать обучение и начать работать капельмейстером в разных городах Германии. Лишь в 1921 году Орф возобновил занятия композицией под руководством Каминского.

В 1924 году он основал в Мюнхене школу гимнастики, музыки и танца для девушек «Гюнтер» и серьезно занимался вопросами музыкального воспитания, а также фольклором.

В 1928 году по образцу африканского были изготовлены первые ксилофоны.

1930 год – первая публикация пятитомного собрания «Музыка для детей» («Orf Schulwerk»), ставшего основой его музыкально-педагогической системы, получившей мировое признание и распространение, и только спустя 20 лет будет напечатано новое, полное издание.

1944 год, фашисты закрывают школу «Гюнтер», а через год бомбы разрушают здание школы и уничтожают все архивы и инструменты.

С 1948 года по Баварскому радио начинается серия передач о педагогической системе Карла Орфа, она продолжается в течение 8 лет.

В 1949 году в академии «Моцартеум» (Зальцбург) начинаются Орф-курсы под руководством Гунильд Кеетман. Открывается фабрика Орф инструментов «Студио-49».

В 1962 году в Зальцбурге был открыт Орф-институт, который стал крупным интернациональным центром подготовки музыкальных воспитателей для детей – как обычных, так и умственно отсталых, нервнобольных, глухонемых и др.

Креативная педагогика, развитая Карлом Орфом и Гунильд Кеетман, успешно применяется во всем мире. Верена Машат работает как координатор Орф-проектов в Латинской Америке, Испании и Португалии,

в США – Роб Эмчин, в Бельгии – Йос Вуйтак, в Австрии – Ульрика Юнгмайер, Мануэла и Михель Видмер, Соили Прекио, в Италии – Ориэтта Маттио и многие другие.

В России существует «Педагогическое общество Карла Орфа» при Музыкальном обществе Челябинской области, председателем которого является В. А. Жилин, а также отдельные региональные объединения, координаторами которых являются опытные педагоги: И. Сафарова (Екатеринбург), И. Величко (Санкт-Петербург), Т. Э. Тютюнникова (Москва), Т. Е. Потехина, И. П. Шестопалова (Новосибирск), Н. Лобанова (Томск), Т. А. Боровик (Минск) и многие другие в самых разных городах России.

Ценность тематических занятий в концепции Карла Орфа заключается в следующем:

- они являются одной из эффективных форм психологического переключения во время занятий;
- дают возможность детям «играть» своим телом как первым инструментом, передающим творческую активность;
- развивают двигательные способности, память, чувство ритма, речевое интонирование,
- учат ребенка ощущать свое тело и управлять им;
- бережно относиться к партнеру во время занятий;
- угадывать намерения друг друга, сотрудничать.

Карл Орф подчеркивал значение активных форм музыкальной деятельности и детского оркестра как основы элементарного музицирования и развития музыкальности у всех детей.

Элементарное не значит примитивное. Элементарное означает «относящееся к элементам, к основным веществам, первозданное, изначальное». Элементарная музыка – это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создавать, в нее нужно включаться не как слушателю, а как ее участнику. Она связана с движением тела: каждый способен ее изучить и пережить, она близка детям.

Элементарное музицирование по системе Карла Орфа – это уникальная возможность:

- формировать и развивать музыкальные способности в увлекательной игре с инструментами;
- развивать индивидуальность ребенка, его способность к импровизации, творчеству;
- совершенствовать умение фантазировать, видеть и слышать окружающий мир по-своему;
- расширять эмоциональный мир ребенка, его способность сопереживать;

- тренировать различные виды внимания, точную и быструю реакцию, умение слушать, активно воспринимать.

Музицирование – это первозданный метод приобщения человека к музыке, древнейшая, первичная музыкальная стихия. Она понятна детям, как игра в кубики, и к ней ребенок должен прикоснуться на ранней стадии развития, так как она – залог его будущего музыкального развития.

Использование простейших движений в танцах и играх, несложных остигнутых аккомпанементов в инструментальных сопровождениях к пению позволяет свести до минимума этапы разучивания и организовать урок как учебно-занимательное музицирование – пение и танцы с инструментами и с удовольствием. В создании этого действия дети принимают самое непосредственное участие: все предложенные ими варианты принимаются и воплощаются, не подвергаясь негативной оценке и критике педагога.

Детские импровизации на таких уроках являются коллективными. Именно эта особенность позволяет каждому ребенку найти в ней свое место, независимо от уровня его музыкальных способностей. Роль ребенка может быть очень небольшой и очень простой, но важно само его участие в сотворчестве.

Система Карла Орфа несовместима с авторитарным стилем общения педагога с детьми. В ее основе – принципы гуманистической педагогики, глубокое уважение к личности ребенка. Сам тип игрового общения с детьми предполагает изменение роли учителя. Он оказывается не в роли наставника детей, а выступает как участник игры. Но в то же время учитель координирует действия и обучения детей. Занимая позицию играющего партнера, учитель выполняет правила игры наравне со всеми. Атмосфера равных правил для всех участников культивируется на уроках, становится своеобразным правилом.

В России в настоящее время проблемой организации учебного процесса в детских музыкальных школах городов и районов является отсутствие конкурса при наборе учащихся, а следовательно, приходится учить всех, кто пришел в школу. В связи с этим и в МОУ ДОД «Ясногорская детская музыкальная школа № 60» возникла необходимость ввести предмет «Элементарное музицирование по принципам Карла Орфа», сотрудничая с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. И этот предмет был введен в 2007/2008 учебном году. Подобная форма музицирования дает возможность приобретения:

- опыта движения и речи (ритмика, рифмовки на музыку, импровизация в танце и пр.), являющихся основой музыки;

- опыта слушателя, композитора, исполнителя и актера (сочинение рассказов, сказок и их обыгрывание, импровизация на инструментах Орф-оркестра, сделанных из природных и искусственных материалов, изготовление декораций к сказкам);

- опыта общения, творчества и фантазирования (дети свободно перемещаются в пространстве, проигрывают упражнения в разных парах и микрогруппах, проявляя свою фантазию; у детей развивается внимание, воображение и память);

- опыта самовыражения и спонтанности (отступление от плана занятий, предоставление возможности детям побыть учителем).

Возможность приобрести вышеуказанный опыт связана с тем, что в ДМШ при классической форме обучения, где одной из задач является развитие навыков игры на определенном музыкальном инструменте согласно программным требованиям и учебным планам, нет возможности на основных предметах (специальный инструмент, сольфеджио, хор, музыкальная литература и пр.) предоставить детям такой опыт, который имеют дети западноевропейских стран и США.

Наличие данного предмета помогает преподавателям более глубоко отнестись к возможностям учеников, учесть их индивидуальные данные, а главное, заинтересовать, увлечь и показать, сколь многогранен мир музыки. Кроме того, наличие данного предмета позволит в процессе обучения достигнуть определенных исполнительских результатов в приобретении тех навыков, которые востребованы учащимися и родителями в большей степени.

Основные формы работы на предмете «Элементарное музицирование по принципам Карла Орфа» – ритмические упражнения, игра на металлофоне и ксилофоне (основные навыки), игра в ансамбле, творческие упражнения, импровизации. Дети играют на разнообразных шумовых, ударных музыкальных инструментах, привлекающих своим чудесным звучанием к музыкальной деятельности, а также танцуют, превращают стихи в музыкальные пьесы, сочиняют музыку к сказкам, сами делают шумовые инструменты и играют в детском ансамбле.

Все формы работы присутствуют на каждом занятии, логично сменяются и дополняют друг друга. Проведение каждого урока требует от преподавателя не просто тщательной подготовки и владения материалом, но и особого творческого настроения, способности увлечь своих учеников и одновременно направлять их во время занятия к достижению поставленной цели. Большую роль играет при этом планирование учебного процесса в целом. Важным этапом подготовки педагога к урокам является подбор речевых текстов для ритмических упражнений и музыкального материала.

За полгода занятий были получены первые результаты – благодаря использованию упражнений с различными предметами, учащиеся с легкостью запоминают и определяют на слух разные длительности, паузы. Благодаря игровой форме работы на уроке у детей появляется интерес к занятиям не только на предмете «Элементарное музицирование», но и на таком сложном предмете, как сольфеджио. С помощью рифмовок и считалок, ритмических игр ребята в игровой форме освоили затакт, канон. Учащимся было легче запоминать и усваивать новые темы, к которым они в дальнейшем проявляли интерес. Использование на предмете «Элементарное музицирование» инструментов и танцев разных стран расширяет кругозор учащихся, обогащает их внутренний мир.

Я считаю, что в ДМШ и ДШИ просто необходимо вводить данный предмет, как основной или предмет по выбору, так как дети дошкольного и младшего школьного возраста в музыкально-дидактической игре войдут в мир музыки, найдут свои собственные формы общения с ней, ощутят и переживут ее эмоционально как радость и удовольствие. Кроме того, у детей повысится мотивация и появится потребность продолжить свое музыкальное образование.

И. А. Сосновских

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Самостоятельная работа в учебной деятельности студента занимает большую часть времени. К сожалению, немногие студенты умеют организовать свою самостоятельную работу. Ясное и четкое понимание целей и задач поможет студенту в выборе путей и средств решения данной проблемы. Самая главная цель – довести произведение до концертного исполнения. Следовательно, ближайшая цель – интерпретация произведения. Студент должен донести до слушателя содержание музыки, ее характер, аффект, стиль. Это возможно сделать, если сам проникся образом, настроением данного произведения, нашел необходимые выразительные средства.

В самостоятельной деятельности студенту необходимы режим, регулярность занятий. Студенту нужно составить приемлемый для себя план занятий и выполнять его неукоснительно. Каждое занятие должно иметь ясную и простую задачу, которую обязательно нужно выполнить. При этом студент должен быть сосредоточен, ни на что не отвлекаться. Вопросы, возникающие в ходе работы, следует решать поэтапно, от простого к сложному. Например: работать над целостностью произведения без ясного понимания структуры и формы его не имеет смысла. А ра-

ботать над туше, искать краски не стоит, пока нотный текст должным образом не разобран. Соблюдение поэтапности в работе необходимо для успешного достижения четко поставленной цели.

Произведение сначала необходимо прочитать с листа, стараясь без лишних остановок сыграть большую часть фактуры, предполагаемый образ, характер. Студент предварительно анализирует и осознает структуру и форму произведения, поскольку чаще всего композиторы вкладывают в определенную форму соответствующее содержание. Если студент не знает, что это означает, ему следует обратиться к учебникам «Анализ музыкальной формы» любых авторов. Можно приступить к работе над кусками. В процессе этой работы необходимо определить выразительные средства, осознать их роль в стилистической направленности данного произведения. А именно: необходимо разобраться в элементах фактуры (мелодия, аккомпанемент, подголоски и др.), уяснить приоритеты этих элементов. Затем понять гармонический план произведения, динамическое движение, кульминации и спады, понять ритмическую, интонационную, жанровую характеристики данной музыки, а также продумать необходимое туше (краски, прикосновение к клавишам). В итоге этой работы постепенно приходят понимание образа и стиля произведения. Эта кропотливая работа проводится с каждым куском произведения.

В самостоятельной работе студента над произведением необходимы собранность, сосредоточенность, постоянный слуховой контроль за качеством исполнения, проверка ощущений в кончиках пальцев. При возникновении технических трудностей студент должен преодолевать их отдельной работой, анализом возникающих трудностей. Например, возникновению трудностей в пассажах способствует, возможно, неудобная аппликатура. Значит, ее необходимо более тщательно продумать, возможно, переосмыслить группировку, чтобы достигнуть в исполнении ловкости, ровности, комфорта.

Необходимо еще раз подчеркнуть важность анализа и понимания смысла выразительных средств. Ведь композитор, сочиняя композицию, выбирает выразительные средства, соответствующие задуманному образу, и графически претворяет их в нотном тексте, т. е. дает хотя бы минимум указаний для интерпретации исполнителю. Это и название пьесы (программность), обозначение тональности (ладовость), обозначение размера (метрическая основа, жанровость), ритм мелодии и других элементов фактуры, обозначения темпа, динамики, штрихов и др.

Итак, когда пройдены этапы чтения с листа, работы по кускам, преодолены технические трудности, студент может приступить к моделированию целостности данной композиции, реализации плана своей интерпретации. К этому времени при регулярности занятий обычно уже

удается понять характер, стиль, аффект произведения и приблизиться к пониманию замысла композитора. Теперь необходимо закрепить результат, т. е. как можно больше проигрывать произведение целиком без остановок, запинок, достигая необходимой автоматизации игровых движений. Напомним – слуховой контроль над качеством звука, движениями рук, ощущениями в кончиках пальцев не должен ослабляться.

Заучивание наизусть может происходить либо в процессе работы над кусками, либо на этапе целостного проигрывания произведения (выгрывания). Важным фактором в самостоятельной работе студента должно стать слушание музыки данного композитора, данного произведения – это посещение концертов, фонотеки. Этот процесс слушания должен быть активным, с нотным текстом прослушиваемого произведения. Активное слушание данной музыки поможет студенту легче охватить слухом структуру, форму произведения, смысл графических обозначений на бумаге, их выразительное значение. Некоторые преподаватели запрещают студентам слушать записи, опасаясь подражания. Но подражание еще никому не принесло вреда, а наоборот, помогло сохранению традиций. Слушание музыки освежает эмоции, чувства, помогает ощутить еще неведомые студенту эмоции, образы. Анализ и сравнение интерпретаций разных великих исполнителей поможет приближению к пониманию музыкального стиля изучаемого композитора и, по большому счету, воспитанию музыкального вкуса студента. Этим же целям может помочь проигрывание как можно большего числа произведений данного автора (насколько позволяет техническая оснащенность студента).

Необходимо упомянуть еще об одном важном аспекте самостоятельной работы студента – чтение необходимой учебно-методической литературы, особенно если в программе музыка барокко, так называемая «необозначенная музыка». Выводы, теоретические размышления исследователей, искусствоведов, накопленные предыдущими поколениями знания необходимо использовать в своей практической деятельности. Без теоретических знаний, основываясь только на собственной интуиции (если даже она хорошо развита), невозможен профессиональный рост студента, формирование из него зрелого, думающего музыканта.

Итак, произведение готово к эстраднему исполнению. Если ваша интерпретация выверена, логична, если вас поймут, примут, порадуются вашему исполнению – значит, самостоятельная работа студента принесла свои заслуженные щедрые плоды.

В своих небольших заметках мы ограничились лишь самыми общими размышлениями о самостоятельной работе студента в классе фортепиано (специальности, дирижирования и др.) В заключение отмечу, что своевременное и мудрое руководство со стороны преподавателя даст великолепные плоды в более короткие сроки.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ШТРИХОВ В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ

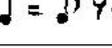
Стандартизация – слово, которое у свободного художника моментально вызывает аллергическую реакцию. Каковы бы ни были эмоции музыкантов-исполнителей, а в педагогике без стандартов не обойтись. Необходимо сказать, что процесс стандартизации в музыкальной культуре идет давно. Это и высота, и гармония, и метроритм, и темп. Кажется, не стоит продолжать этот длинный список. Стандартизацией штрихов с учетом специфики звукоизвлечения на баяне (аккордеоне) занимались очень многие, но наибольших результатов в этом достигли Ф. Липс и Б. Егоров. Ф. Липс [4] сделал огромный вклад в разработку и создание методической основы мехового приема «рикошет», «нетемперированного глissандо». Им была неоднократно подчеркнута необходимость разведения таких понятий, как «прием» и «штрих», в остальном он оставался на позициях, выдвинутых И. Браудо [1]. Б. Егоров [2, 3] провел серьезные акустические исследования процесса звукообразования на баяне, внес некоторые изменения в принципы артикуляции И. Браудо, но в основном остался на тех же позициях. Несмотря на указанные недостатки, стандартизация штрихов Б. Егорова остается наиболее передовой и общепринятой в системе образования, характеристика штрихов стала более приспособлена к баянной и аккордеонной практике. Перечень основных штрихов и приемов их исполнения дается ниже в таблице 1. Отмеченная Б. Егоровым неполнота и односторонность характеристик штрихов в распространенных итальянских терминах стала в его системе разносторонней, но не стала более полной и более понятной. Следует добавить, что в некоторых случаях ошибочна.

Исходя из анализа приведенной таблицы 1, можно сделать вывод, что Б. Егоров остался на методологической основе, предложенной И. Браудо, а управление формой звука при помощи изменения длительности возможно только в небольшом помещении и с сильной реверберацией (эхом). В больших залах с нормальной акустикой укороченные длительности приведут к нарушению метроритма и гармонии (рис. 1, 2, 3, 4). Далее в качестве примера рассмотрим исполнение полифонического произведения.

Исполнение полифонических произведений – это прежде всего искусство голосоведения. Выполнение штрихов по принципу «выдерживать длительность – не выдерживать длительность» нарушает голосоведение при исполнении на баяне полифонических произведений. Нарушение

иерархических отношений элементов музыкального языка, где главенствующую роль занимают высота звука и метроритм, а затем агогика и артикуляция, ведет к нарушению авторского замысла и говорит о низкой исполнительской культуре. После прочтения таких книг, как: И. Браудо. «Артикуляция»; Ф. Липс. «Искусство игры на баяне»; статьи Б. Егорова «К вопросу о систематизации баянных штрихов» – очень тяжело доказать студентам, что штрихи – это не длительность а форма звука, что «четко» и «мягко» – это не противоположности. Кроме этого, любопытно, чем же синусоидальная форма звука уступает по четкости треугольной.

Таблица 1

Примерное итальянское название	Общая характеристика звуковой цели-результата	Штриховые изменения длительности, по отношению к базовой
Legatissimo	Очень связно, выдержанная длительность, мягко, очень певуче	
Legato	Связно, выдерживая длительность, мягко, певуче	
Tenuto	Раздельно, выдерживая длительность, четко или мягко	
Non legato	Раздельно (не связно), длительности укорочены, четко или мягко	
Staccato	Раздельно, длительности укорочены, четко или мягко	
Staccatissimo	Раздельно, длительности укорочены, легко	

Многие понятия и знания были привнесены в баяно-аккордеонную практику из опыта и традиций более старых инструментов (клавесин, скрипка, орган, фортепиано), при этом не учитывался не только механизм восприятия человеком музыкального звука, но и специфика звукообразования на баяне и аккордеоне. Дело в том, что есть инструменты с управляемой формой звука на уровне интонации (человеческий голос, смычковые, духовые инструменты, баян, аккордеон и их разновидности). Есть инструменты с опосредованным управлением, формой звука на уровне интонации (орган, ксилофон, фортепиано, арфа, домра, балалайка). К инструментам с неуправляемой формой звука на уровне интонации относится клавесин.

Строение слухового аппарата говорит о том, что человек ощущает не частоту колебаний, а форму звука (изменение интенсивности звука в единицу времени). Иными словами, человек не слышит изменений высоты тона, высоты регистра, тембра, громкости. Эти параметры он вычлняет из формы звука либо путем анализа собственных ощущений, либо переключением внимания на функционирование отдельных частей воспринимающей системы. Форма звука несет всю информацию о структуре музыкального произведения, об эмоциональном содержании музыкального произведения. Кроме перечисленных, существует еще одно свойство, характеризующее двумя терминами: «связность» и «не связность» музыкальных звуков. Это свойство весьма важное для управления процессом исполнения, но мы о нем почти ничего не знаем.

Чувствительность человеческого слуха к изменениям формы звуковой волны поражает наше воображение. Примером может служить симфонический оркестр, который, надо сказать, не нарушает законов физики, и, несмотря на просто феноменальное смешение тембров, оттенков громкостной динамики, высоты звука и метроритма в одной звуковой волне, мы можем проанализировать звучание и выделить все параметры инструментов, создающих это звучание. Парадокс ситуации с соединением интонаций заключается в том, что одновременное звучание двух звуков при соединении не воспринимается как интервал, а воспринимается как степень связности независимо от уровня громкости исполняемой звуковой последовательности. Эффектом маскировки какого-либо звука более громким этого свойства не объяснишь. Результатом мышления этого явления не объяснишь, так как мы это ощущаем в данном случае, а не понимаем.

С помощью анализа громкостной динамики в момент соединения двух звуков постараемся разобраться в данном явлении. Так как изменение силы звука мы можем изобразить на бумаге только графически, договоримся, что линия, направляемая под каким-либо углом к верхнему краю листа бумаги, указывает на усиление звука (имеется в виду движение слева направо), линия, направляемая под каким-либо углом к нижнему краю листа бумаги, указывает на падение силы звука. Чем ближе значение угла к 90 градусам, тем выше степень усиления или ослабления звука.

Предположим, что звуки, представленные на рисунке 1, звучат на клавишине, сила звука не меняется, форма звука тоже (их надо исполнить связно), поэтому применяем прием «наплыва» одного звука на другой. В точке пересечения линий два рядом расположенных, но различных по высоте тона звучат с одинаковой силой (допустим, это будет mf). Сле-

довательно, должен звучать интервал, а он не звучит. Возможно, это достаточно короткий интервал, чтобы сознание отметило это звучание. В близкой к точке пересечения зоне один голос звучит громче, а другой слабее, чем *mf*, чуть на большем расстоянии, один голос звучит на форте, другой на мещопиано, таким образом, мы имеем пять точек при плавном соединении двух тонов, допустим, в темпе модерато, и этого вполне достаточно, чтобы внести искажения в чистоту тона и получить не унисон, а нечто среднее между прямой и малой секундой (должен проявляться эффект не темперированного глиссандо). Но если этого не происходит, то тембровые изменения должны произойти. Даже если мы изобразим график (рис. 2.), где звук на начальном этапе очень быстро усиливается и гораздо медленней затихает, мы получаем тот же эффект.

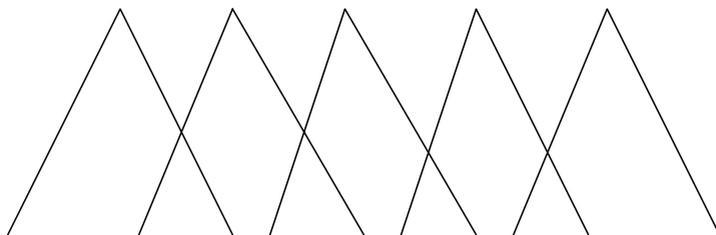


Рис. 1.

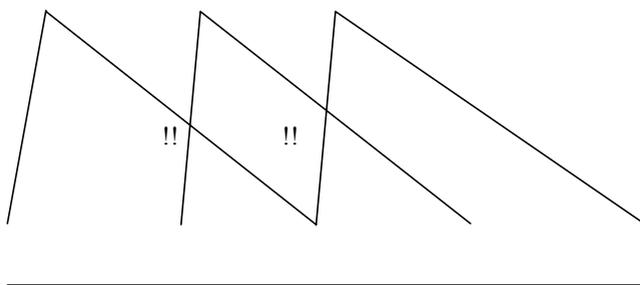


Рис. 2.

Мы можем допустить, что данные процессы протекают ниже порога нашей слышимости, но максимум, что мы можем получить, это тенуто, даже если мы изменим форму звука, то есть штрих.

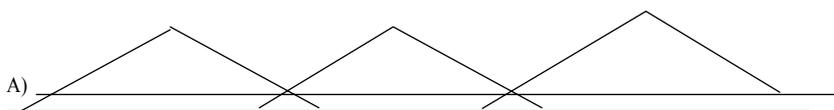


Рис. 3.

Линия А – порог слышимости, который в нашем случае не позволит получить связанное исполнение, а если звуки будут звучать одновременно выше порога слышимости, то мы получим интервал. Создается представление о нереальности такого явления, как связанное и не связанное исполнение звуков, но оно есть – это аксиома, вопрос лишь в том, как его объяснить.

Данный анализ был проведен для того, чтобы отделить понятия «связности» и «не связности» от понятия формы интонации, принятого в области интонационных штрихов. Например, на клавишине можно получить только один штрих (имеется в виду клавишине без регистров) и один динамический оттенок. Конечно, надо учитывать, что масса струн различной высоты была различной, следовательно, различная громкость, но это было не существенно. Связность или раздельность достигалась скоростью чередования длительностей, так как управлять скоростью развития звука в интонации и продолжительностью клавишине не мог, тем не менее интонации связывались в мотивы, мотивы, в свою очередь, во фразы и так далее.

1	1			
1 1	1 1			
1 1	1 1			
1 1	1 1			
1 1	1 1			
1	1 1	1		
1	А	1	Б	1

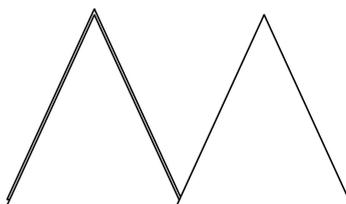


Рис. 4.

Если изображенные на рисунке 4 восьмые ноты – А и Б последовательно исполним в темпе М-60 на клавишине, то мы получим изображенное на рисунке 4 соединение этих двух звуков. В другом случае, исполнив эти же восьмые ноты, но уже в темпе М-30, мы получим следующее соединение.

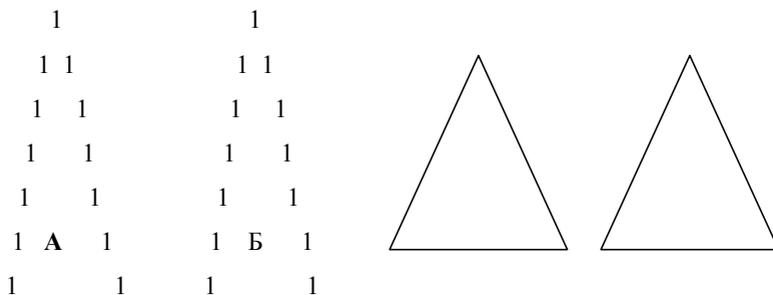


Рис. 5.

Между звуками будет приличная пауза, равная по продолжительности восьмой ноте. О связной игре, по крайней мере, на уровне интонаций, речи быть не может, на уровне мотивов тоже. Раздельная игра разрушит мотивы и фразы. Мы не берем случаи в музыке, когда одна интонация по своей выразительности и содержательности приравнивается к мотиву или фразе и когда то же происходит с паузой.

В случае увеличения темпа в два раза по отношению к исходному, то есть исполняем восьмые в темпе М-120, мы получаем эффект наплыва одного звука на другой, так называемую связную игру (см. рис. 6). Регулировать степень связности и несвязности можно, ориентируясь не только по темпам, но и по длительностям. Возьмем постоянный темп М-60 и исполним на клавишине: как восьмые (рис. 4), как четвертные (см. рис. 5) и как шестнадцатые (см. рис. 6). Мы получим тот же эффект, что и при кратном изменении темпов.

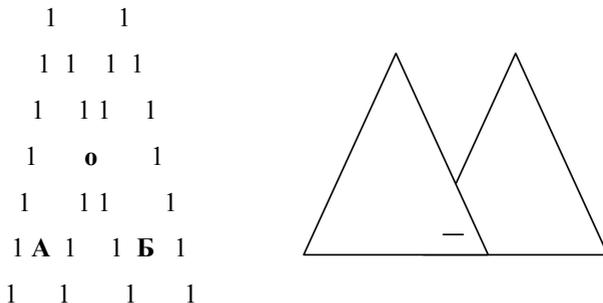


Рис. 6.

Конечно, мы можем для получения связной игры использовать не $1/2$ длительности нот, а $1/8$. Но именно в попытке регламентировать «связно» и «не связно» с помощью пропорций относительно длительности и кроется цепь противоречий, преподносимых теорией И. Браудо, а вот Г. Нейгауз [5] в своей книге «Искусство фортепианной игры», ни словом не обмолвился об этом, и список пианистов, не использовавших артикуляционные принципы И. Браудо, можно продолжить. Почему же мы, баянисты, использовали данную систему, хотя именно баянная природа звукоизвлечения менее всего схожа с фортепианной? Со звукоизвлечением на органе она тоже серьезно расходится. Самое поразительное заключается в том, что зона соединения должна иметь одинаковое временное значение для всех штрихов, темпов, длительностей, динамических оттенков. Временной интервал должен быть таким же, какой используется при смене смычка на скрипке, смене меха на баяне. Он делит ноту на две длительности, и при этом промежуток между ними не воспринимается как пауза. При исполнении вокалистом нескольких нот на одном дыхании этот временной интервал позволяет выделить исполненное количество тонов и не воспринять глиссирования высоты звука при переходе с одной ноты на другую, хотя при желании исполнителя возможно выделить этот эффект, и не важно, будут ли это четверти, восьмые или шестнадцатые длительности. Стоит увеличить этот интервал, и мы услышим паузу – знак молчания инструмента и глиссирование при переходе одного тона в другой. Существующие в музыкальном искусстве артикуляционные понятия не дадут нам ответ на вопрос, что такое связно и что такое не связно. Это не свойство инструмента, это свойство нервной системы. С точки зрения автора, в дополнение к выше сказанному это продемонстрирует скрипичный прием легато и деташе. Их отличие заключается в том, чем заполняется промежуток между нотами, настолько короткий, что не воспринимается психикой как пауза или как искажение высоты тонов. При легато он заполняется не темперированным глиссированием и воспринимается как связно, а при деташе – отсутствием какого-либо звука и воспринимается как не связно. Вполне возможно, что эти качества являются лишь причиной, порождающей связность и раздельность в нашем восприятии, возможно, исследование этого явления более совершенными методами объяснит более полно «связность – несвязность» в музыкальном искусстве, но на имеющемся методологическом уровне развития это единственное логическое объяснение, не вступающее в конфликт с другими музыкально-теоретическими качествами. Анализ изложенных в литературе наиболее употребляемых в баянной практике штрихов

показал, что они не имеют никакого отношения к понятиям «связно» и «не связно». Если мы будем понимать «связно» и «не связно» как свойство психики, не регистрирующее очень короткий временной интервал, то штрихи мы будем понимать как различные формы звука на интонационном уровне, не нарушающие целостности выше стоящих структурных единиц музыкальной формы.

После приведенных выше рассуждений можно утверждать, что штрихов в нашем понимании для исполнителей на клавесине не было, нет этого явления и для пианистов, но, надеюсь, они были для скрипачей, духовиков, вокалистов. Например, пиццикато, деташе, стаккато, которые определяли развитие громкостной динамики внутри интонации, то есть ее форму. Почему мы не описываем различную форму звука в интонации, а сосредоточили свое внимание на степени связности? Попробуем разобраться.

У фортепиано намного больше возможностей, чем у клавесина, но после удара молоточка по струнам пианисты не могут существенно менять форму громкостной динамики звука, им приходится пассивно слушать, как затихает звук. Единственное отличие от клавесина заключается в том, что звук гаснет медленнее, если не отпускать клавишу, но именно это дает возможность получить в медленных темпах большее ритмическое разнообразие связной игры. Немаловажное значение для связной игры произведений приносит использование педали. Именно педаль позволяет на фоне исполнения мелодии показать тише звучащий гармонический материал или подголосочный материал. Мелодический материал исполняется с помощью сильного, но не резкого нажатия клавиши с последующим ее удержанием на протяжении длительности ноты. В это время исполняется вспомогательный материал с помощью короткого легкого удара по клавишам с последующим их отпусканием. В этом случае звуки сопровождения будут звучать не короче, а тише, и не позволят сопровождению исказить звучание в момент филирования звуков мелодии. Описанный случай – это изменение динамики, на протяжении достаточно крупного элемента формы, как минимум фразы, а не внутри интонации, не изменение формы звука на протяжении интонации. Прием стаккато меняет силу звука, педаль – обертоновую структуру, и не более того. Мы имеем опосредованно управляемую атаку звука, неуправляемую стационарную часть звука и неуправляемую заключительную часть звука. Что же изменилось у фортепиано по сравнению с клавесином: это управление громкостной динамикой, возможность получать различные по силе звуки в зависимости от задач; возможность прерывать звук раньше, чем

он затихнет естественным путем. Это позволило получать более мелкие целостные структуры, увеличилось разнообразие динамических уровней, на которых можно соединять два звука, улучшилась чистота исполнения виртуозных произведений. Осталось неизменным отсутствие возможности продлевать звук столько, сколько это необходимо без изменения тембра (имеется в виду использование педалей, которое ведет к изменению обертонового ряда, а следовательно, и тембра. Этого оказалось достаточно, чтобы возвести рояль на вершину музыкального олимпа. Несмотря на это, туше в фортепианном искусстве является опосредованным методом управления формой интонации, но зато непосредственным методом управления уровнем громкостной динамики мотива или фразы (рисунок 7).

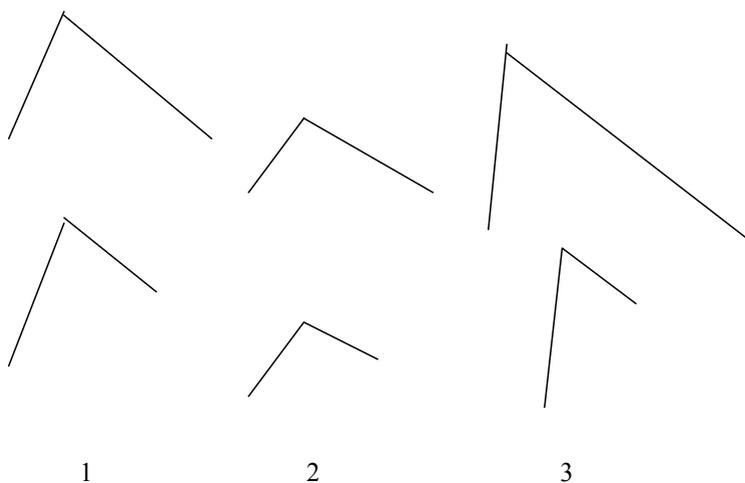


Рис. 7.

В первом случае это меццефорте; во-втором – пиано; в-третьем – форте. Во всех трех звуках изменилась форма, хотя мы изменили громкостную динамику. Ниже 1, 2, 3 примеров приведены те же звуки, но длительность их уменьшена за счет окончания звука (о стационарной части звуков, изображенных на рисунке, нет смысла говорить, так как она отсутствует). Получить мягкую форму интонации вне тихого звучания на фортепиано невозможно, но именно это тихое звучание в медленных темпах требует от пианистов специфических приемов, позволяющих играть связно, поэтому И. Браудо предложил не отпускать клавишу в момент

взятия другой клавиши. Открытая струна в момент удара молоточка по другой струне резонирует и при общем тихом звучании создает эффект связности, если одновременное звучание не превысит по времени интервал, определенный нашей психикой. Проблема связности при работе на уровне форте и более у пианистов не стоит. На этих уровнях громкости возникают проблемы с раздельностью: очень сложно работать с мелкими длительностями и в быстрых темпах, поэтому они укорачивают длительности, давая тем самым звуку угаснуть. В связи с тем, что изменение формы находится в линейной зависимости от мощности, с которой звук извлекается (генерируется) на фортепиано, была выработана система, изменяющая продолжительность нот. Этот метод дает положительный эффект в процессе обучения пианистов. Стоит сказать, что с помощью регулировки продолжительности звучания (внесения изменений в продолжительность открывания клапана) органисты регулировали уровень громкости, при соединении интонаций. Конечно, это возможно только на мощных органах в залах, где акустика обладала большой степенью реверберации. Они использовали затихающий под куполом звук после закрывания клапана для раздельного исполнения звуковысотной последовательности, исключающей одновременное звучание двух нот – интервала. Этим же методом пользуются и пианисты благодаря мощности концертного рояля, то есть делают противоположное тому, что делали клавесинисты для увеличения связности исполнения, ускоряя темп, если в помещении, где они играли, отсутствовала нужная степень реверберации. Применение указанных методов в баянной (аккордеонной) практике ведет к искажению представлений о природе звукообразования на баяне и аккордеоне, закономерностях гармонии и метроритма, к неуправляемости некоторых процессов на концертной эстраде.

Если с понятиями «связно» – «не связно» мы разобрались, то, что подразумевают термины «легато» и «стаккато», осталось без определения. После приведенных выше рассуждений можно сказать, что легато и стаккато определяются не наличием пауз между звуками, а тем, на каком расстоянии от максимальной громкости звучащих тонов происходит соединение двух или более тонов. Это хорошо просматривается при анализе скрипичных штрихов: пиццикато, легато, которые различаются прежде всего по форме звука, а не по длительностям. Опираясь на данные выше примеры, можно сделать вывод: легатиссимо – это соединение двух или более последовательно идущих звуков с минимально возможным для каждого инструмента громкостным интервалом между этими двумя нотами, не нарушающим целостность элементов музыкальной формы и не

превращающим мелодическую последовательность в гармонический интервал, даже на самое короткое время; стаккато – это соединение двух или более последовательно идущих звуков с максимально возможным для каждого инструмента громкостным интервалом, не нарушающим целостность элементов музыкальной формы. Это соединение нельзя получать с помощью прекращения звучания одного из звуков, подменяя его паузой. Хотя пауза – это тоже музыка, но использование ее на уровне интонации теорией музыки не предусмотрено, это привилегия метроритма, мотива, фразы и т. д. Настало время определить, что такое штрихи в исполнении на баяне и аккордеоне в понимании автора данной работы, так как «связно» – «не связно», «легато» – «стаккато» является формой соединения двух и более последовательно взятых звуков. Штрихи – это форма звука на интонационном уровне, не нарушающая целостности выше стоящих структурных единиц музыкальной формы, управляемая в любой точке своего развития, в любых исполнительских ситуациях и комбинациях.

Следует подчеркнуть, что музыкальное качество, обозначаемое «связно – не связно», можно получить любым штрихом, а качество, обозначаемое «легато – стаккато», – нет. Если быть более точным, «стаккато» можно было получить при помощи треугольной формы звука, а «легато» при помощи прямоугольной формы звука. Это видно при анализе управления силой звука с помощью клавиши. В основе одного из принципов систематизации штрихов лежала данная закономерность. Рассмотрим стандартные ситуации на одном временном отрезке (длительности), при ровном ведении меха, на одном динамическом уровне (см. прилож. 1)

Если мы будем плавно нажимать клавишу с одной скоростью, на протяжении длительности, а закроем почти мгновенно, мы получим форму звука, изображенную в примере № 1. В наличии имеется атака звука и заключительная часть звука. Пример № 2. Клавиша нажимается в два раза быстрее, чем в примере № 1, но также с одной скоростью. Закрывается почти мгновенно. В звуке появляется стационарная часть. Пример № 3. Клавиша нажимается в четыре раза быстрее, чем в примере № 1. Время атаки уменьшается, стационарная часть увеличивается. Пример № 4. Клавиша нажимается почти мгновенно, как и закрывается. Это явно tenuto. Пример № 5. Клавиша открывается почти мгновенно, закрывается на протяжении всей длительности, с одной скоростью. Примеры № 6, 7 – зеркальное отражение примеров № 2, 3.

Если мы будем плавно нажимать клавишу с одной скоростью на протяжении 1/2 целой длительности, закрывать с той же скоростью на

оставшуюся половину, мы получим форму звука, изображенную в примере № 8. В наличии имеется атака звука и заключительная часть звука. Пример № 9. Клавиша нажимается в два раза быстрее, чем в примере № 8, но также с одной скоростью. Процесс закрывания клавиши – зеркальное отражение атаки. В звуке появляется стационарная часть. Пример № 10. Клавиша нажимается в четыре раза быстрее, чем в примере № 8. Время атаки и окончания звука сокращается, стационарная часть увеличивается.

Если мы будем клавишу нажимать с равномерным замедлением скорости, на протяжении всей целой длительности, а закроем почти мгновенно, мы получим форму звука, изображенную в примере № 11. Пример № 12. Клавиша нажимается с равномерным замедлением скорости, но время атаки уменьшено в два раза. Пример № 13. Клавиша нажимается с равномерным замедлением скорости, но время атаки уменьшено в четыре раза. Примеры № 14, 15, 16 – зеркальное отображение примеров № 11, 12, 13.

Если мы будем плавно нажимать клавишу с равномерным замедлением скорости на протяжении $1/2$ целой длительности, закрывать с равномерным ускорением на оставшуюся половину, мы получим форму звука, изображенную в примере № 17. В наличии имеется атака звука и заключительная часть звука. Пример № 18. Клавиша нажимается в два раза быстрее, чем в примере № 17, но тем же равномерным замедлением скорости. Процесс закрывания клавиши – зеркальное отражение атаки. В звуке появляется стационарная часть. Пример № 19. Клавиша нажимается в четыре раза быстрее, чем в примере № 17. Время атаки и окончания звука сокращается, стационарная часть увеличивается.

Если мы будем клавишу нажимать с равномерным увеличением скорости, на протяжении всей целой длительности, а закроем почти мгновенно, мы получим форму звука, изображенную в примере № 20. Пример № 21. Клавиша нажимается с равномерным увеличением скорости, но время атаки уменьшено в два раза. Пример № 22. Клавиша нажимается с равномерным замедлением скорости, но время атаки уменьшено в четыре раза. Примеры № 23, 24, 25 – зеркальное отображение примеров № 20, 21, 22.

Если мы будем плавно нажимать клавишу с равномерным увеличением скорости на протяжении $1/2$ целой длительности, закрывать с равномерным уменьшением скорости на оставшуюся половину, мы получим форму звука, изображенную в примере № 26. В наличии имеется атака

звука и заключительная часть звука. Пример № 27. Клавиша нажимается в два раза быстрее, чем в примере № 26, но тем же равномерным увеличением скорости. Процесс закрывания клавиши – зеркальное отражение атаки. В звуке появляется стационарная часть. Пример № 28. Клавиша нажимается в четыре раза быстрее, чем в примере № 26. Время атаки и окончания звука сокращается, стационарная часть увеличивается.

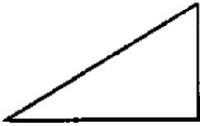
Построив 28 вариантов изменения силы звука в интонации, мы далеко не исчерпали малой толики возможного разнообразия штрихов, понимая их как форму звука. С одной стороны, данное разнообразие говорит о нераскрытых возможностях баяна и аккордеона, с другой – о сложности проблемы, связанной со стандартизацией штрихов в теории музыкального исполнительства. А делать это необходимо, так как существующие взгляды на штрихи далеки от совершенства не только в области баянного исполнительского искусства, но и в других жанрах. В данной статье было выделено три новых принципа, помимо принципа эмоциональной оценки, существующего с незапамятных времен, и принципа, предложенного И. Браудо. Следовательно, можно выделить три стандартных области.

Первой – является область «связно – не связно», в которой взаимодействуют между собой различные по высоте звуки. Стандартный интервал, не воспринимаемый сознанием, не должен превышать временную константу, но может быть меньше или совсем отсутствовать, независимо от того, что в этом интервале присутствует. Это может быть нетемперированное глиссандо, интервал или тишина. Проблема в том, что сознание это не фиксирует, зато фиксирует подсознание, что очень важно для эмоциональной оценки.

Второй – является область «легато – стаккато», в которой звуки соединяются на различных уровнях интенсивности своего звучания. Диапазон этого соединения простирается от максимально возможной силы звучания до минимально возможной силы звучания.

Третьей – является область, объединяющая звуки (интонации) по форме. Возможности получения данных форм в реальном времени поистине неисчерпаемы.

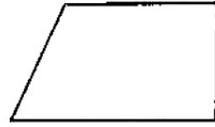
Применение данных стандартов в методике обучения музыкально-исполнительскому искусству невозможно без использования информационных методов и компьютерных технологий. Наиболее перспективным в этом отношении является энтропийный метод [6].



Пример № 1



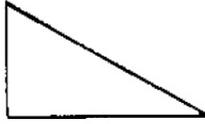
Пример № 2



Пример № 3



Пример № 4



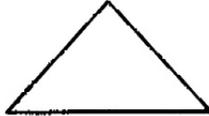
Пример № 5



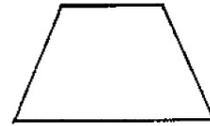
Пример № 6



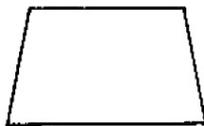
Пример № 7



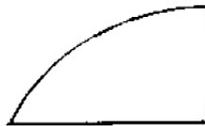
Пример № 8



Пример № 9



Пример № 10



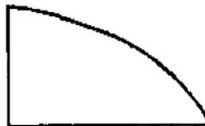
Пример № 11



Пример № 12



Пример № 13



Пример № 14



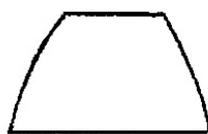
Пример № 15



Пример № 16



Пример № 17



Пример № 18



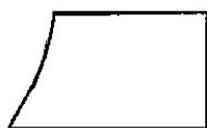
Пример № 19



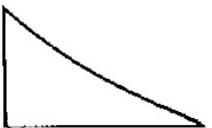
Пример № 20



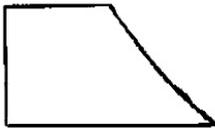
Пример № 21



Пример № 22



Пример № 23



Пример № 24



Пример № 25



Пример № 26



Пример № 27



Пример № 28

Литература

1. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии) / Х. С. Кушнарев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 196 с.
2. Егоров Б. О некоторых акустических характеристиках процесса звукообразования на баяне / Б. Егоров // Баян и баянисты. – М.: Музыка, 1981. – Вып. 5. – С. 57–84.
3. Егоров Б. К вопросу о систематизации баянных штрихов / Б. Егоров // Баян и баянисты. – М.: Музыка, 1984. – Вып. 6. – С. 104–126.
4. Липс Ф. Р. Искусство игры на баяне / Ф. Р. Липс. – М.: Музыка, 1998. – 144 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Классика-XXI, 1999. – 232 с.
6. Федин С. Н. Энтропийно-гармоничный анализ эмоционального содержания музыкальных произведений: сб. статей / С. Н. Федин // Опыт и проблемы развития культуры в условиях перестройки. – Кемерово, 1991. – С. 301–310.

С. Н. Федин

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Процесс обучения концертному музыкальному исполнительству предполагает подготовить людей, способных к творческой деятельности, созданию нового, оригинального и в то же время отвечающего эталонам художественной ценности результата, при этом сам процесс обучения не что иное, как система стандартов, репродуцируемых в выпускниках учебного заведения. Это основное противоречие, порождающее развитие музыкального искусства вообще и музыкально-исполнительского в частности. Если, на сегодняшний день, в нетворческих профессиях стоит вопрос о большом количестве стандартов, методик, то в музыкально-исполнительской деятельности таких стандартов мало, что и делает ее абсолютно творческой. В существующей методологии музыкально-исполнительского искусства это достигнуто следующим образом. Учащийся получает определенные знания, накопленные в процессе развития данной области культуры. Перед ним ставятся задачи их рационального применения, и учащийся сам ищет решения, обнаруживая путем проб и ошибок соответствующие ориентиры, способы переработки информации и приемы деятельности, то есть идет накопление субъективного опыта. Этот путь наиболее распространен сегодня в обучении, хотя и является наименее эффективным.

Изменить данную ситуацию в музыкальном исполнительстве можно, только создав методику концертного исполнения, которая на сегодня

нышний день отсутствует. Существующая методика игры на инструменте не может заменить ее, так как она в корне отличается от методики концертного выступления, плюс не совершенна. Любая технология производства, в том числе и художественного продукта, должна опираться на следующие характеристики деятельности:

1. Понятие деятельности, включающее ее цель и специфику.

2. Структуру деятельности, включающую:

а) действия и движения; б) управление действием; в) контроль действия.

3. Систему навыков.

4. Структуру навыка:

а) изменения приемов исполнения движений; б) изменения приемов сенсорного контроля над действием; в) изменения приемов центрального регулирования действия.

5. Структуру освоения деятельности:

а) упражнение; б) взаимодействие навыков; в) сознательное формирование навыков; г) умения.

Данных характеристик о концертно-исполнительской деятельности в методологии и методиках музыкально-исполнительского искусства и теории музыкального исполнительства нет.

Прочитав одну из наиболее ярких работ народного артиста России, лауреата международного конкурса, профессора университета музыки им. Гнесиных Фридриха Робертовича Липса – «Искусство игры на баяне», описывающую деятельность баяниста-исполнителя, переизданную в 1998 году, мы убедимся, что она посвящена обучению игре на баяне, искусству управления баяном, некоторым вопросам интерпретации музыкального произведения, некоторым вопросам концертных выступлений, и не более того. В главе IV Ф. Р. Липс пишет: «В сущности, вся работа музыканта над произведением направлена к тому, чтобы оно зазвучало в концертном исполнении. На это, по моему мнению, должен быть направлен весь комплекс музыкального образования и воспитания баяниста» [7, с. 128]. Иными словами, Ф. Р. Липс не делает разделения между деятельностью под названием «работа музыканта над произведением», деятельностью под названием «музыкальное образование и воспитание баяниста» и деятельностью под названием «сольное концертное исполнительство». Они сводятся к одной цели и специфике деятельности, одной структуре деятельности, одной системе навыков. Ошибиться в понимании данной концепции очень трудно. В этом убеждаешься, прочитав следующую цитату: «Думается, что концертную практику должен про-

ходить каждый на любой ступени обучения. Даже в музыкальной школе ученик должен иметь в запасе ряд пьес, а в музыкальном училище со второго и третьего курсов желательно уметь сыграть одно отделение на публике. В консерватории студенты просто обязаны постоянно иметь в репертуаре отделение, а наиболее даровитые – выступать с сольным концертом из двух отделений. Разумеется, точные рекомендации дать невозможно, многое зависит от природных способностей ученика, но концертные выступления должны быть обязательными, на протяжении всего учебного процесса» [7, с. 129].

К сожалению, того же взгляда на сольную музыкально-исполнительскую деятельность придерживаются представители дирижерской школы, аккордеонной школы, фортепианной школы, скрипичной школы и т. д.

Созданию методологии концертного исполнительства как вида деятельности препятствует отсутствие разработанности понятий сущности и специфики данной музыкальной деятельности. Это несмотря на то, что со второй половины XX века философия имела возможность изучать «особенности объективации продукта первичного творчества в исполнительском акте» [4, с. 4]. Интерес к исполнительству проявили и искусствоведение и философия, ими «исследуются художественные процессы, в рамках которых исполнитель воплощает замысел композитора» [4, с. 4].

Не случайно термин «исполнительское искусство» в XX веке считался порой необоснованным: были авторы, которые старались его избегать или в лучшем случае заменять понятием «род художественного творчества». Наука во второй половине XX века, да и в настоящем веке не занималась дифференциацией внутривидового исполнительского творчества, в частности музыкального, она только пришла к признанию исполнительства как искусства. Это и предопределило наметившееся отставание в изучении методологических вопросов, имеющих первостепенное значение для успешного осмысления многих аспектов теории и практики музыкального исполнительства.

Искусствоведение преимущественно обращалось к исполнительству как творчеству. Эстетика начала поиски оснований для деления искусств на исполнительские и не исполнительские. В работах Б. П. Кузнецова в качестве центральных стали выдвигаться вопросы специфики исполнительства как вторичного творчества и проблемы художественной интерпретации. Б. П. Кузнецов [6] обратил внимание на сходство исполнительской и научной интерпретации и пришел к заключению о правомерности использования понятия «произведение исполнительского искусства».

Эстетики рассматривали исполнительство как интерпретацию и посвящали свои работы различным типам интерпретации, ее строению и морфологической проблематике исполнительского искусства.

В начале 60-х годов искусствоведы в своих трудах обнаружили тенденции к эстетическим обобщениям. Проблема субъективного и объективного в интерпретации требовала решения, в противном случае рассуждения об исполнительском искусстве как явлении культуры не имели смысла. В последующий период искусствоведы продолжали проявлять устойчивый интерес к эстетическим проблемам исполнительского искусства, особенно к вторичности и относительной самостоятельности его природы, к характеру взаимосвязи объективных и субъективных моментов творческого процесса.

Несмотря на серьезные работы в эстетической науке, вопросы о природе исполнительской деятельности, ее границе, сущности и функциях оставались невыясненными, и главный вопрос эстетических исследований – что такое исполнительское искусство – оставался открытым. Именно этим проблемам была посвящена работа Е. Г. Гуренко «Исполнительское искусство: методологические проблемы». Им были рассмотрены: границы и строение исполнительского искусства; сущность и функции исполнительского искусства; особенности художественно-исполнительского процесса. Работа показала правомерность подхода к исполнительству как к искусству, подлинность его художественной природы, доказательством может служить обнаруженный в теоретическом анализе уровень тождества, исполнительского и не исполнительского искусства, выявление их единой социально-эстетической основы, сущности и функционального строения. «Следовательно, исполнительское искусство есть вторичная, относительно самостоятельная художественная деятельность, вбирающая в себя процесс конкретизации продукта первичного творчества» [4, с. 20].

Положительным результатом эстетических исследований явилось не только определение исполнительства как полноценного искусства, но и то, что оно рассматривалось эстетиками как деятельность. К сожалению, эстетическая методология рассматривала музыкальное исполнительство в ряду «динамических» искусств, а не как самостоятельное искусство, включающее в себя огромное количество подвидов и жанров. Изучение специфики сольного концертного исполнительства, ансамблевого и оркестрового концертного исполнительства могло бы пролить свет на сущность музыкально-исполнительской деятельности, решить массу проблем, стоящих перед собственно музыкальным исполнительством и музыкально-исполнительским образованием. Как результат такого поло-

жения в исследовании исполнительского искусства появился психологический метод исследования исполнительского творчества, изложенный в книге А. В. Вицинского «Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением», и стал тесно увязываться с осмыслением полученных ранее искусствоведческих знаний о функционировании семантических структур в музыкальном языке и культуре.

Психологический подход стал доминирующим в музыкально-исполнительском искусстве во второй половине XX века. А. В. Вицинский считал, что при всем разнообразии взглядов на творческий процесс исполнителя некоторые общие психологические условия можно выделить в структуре работы над произведением. Это прежде всего формирование образа музыкального произведения и воплощение этого образа в реальное звучание. Большинство выдающихся деятелей исполнительского искусства подразделяют свою работу с музыкальным произведением на три этапа плюс концертное выступление: 1) этап ознакомления с музыкальным произведением, стадия формирования исполнительского замысла; 2) этап воплощения исполнительского замысла; 3) этап предконцертной подготовки; 4) эстрадное выступление. В психологическом методе исследования музыкально-исполнительского творчества это было взято за основу, хотя в среде музыкантов-исполнителей существовали разные взгляды на систему работы исполнителя. С. Савшинский считал, что нет системы, общей для всех, она зависит от индивидуальности и условий работы, и что деление на этапы свойственно не всем [2].

Внедрение психологического метода в искусствоведение и музыкальную педагогику, кроме указанной выше причины, было вызвано явлением, названным в исполнительских кругах «эстрадным волнением». «Ни одна тема, пожалуй, не вызывает столько споров и эмоциональных высказываний, сколько вопрос об эстрадном волнении, самочувствии и поведении исполнителя во время концертного выступления – важнейшего, завершающего этапа подготовки артиста, того кульминационного пункта, когда происходит творческое единение композитора, художника-интерпретатора и слушателя, когда рождается Музыка» [3, с. 9]. Многие исполнители считают, в том числе и В. Ю. Григорьев, что «страх перед выступлением», обозначаемый среди исполнителей «эстрадным волнением», является причиной многих неудач на эстраде. Автор статьи считает, что объективнее это явление называть «нарушением стабильного исполнения», а первопричиной – отсутствие в теории исполнительства методики сольного концертного исполнения, а не отсутствие в процессе обучения предмета по психологическому тренингу. «Действительно, кон-

цертное выступление становится «лакмусовой бумажкой» для исполнителя, ибо здесь он обязан подняться над обычным уровнем ремесленного искусства – стать истинным Художником, открывающим слушателям путь в Творчество, в определенной мере быть сверхчеловеком, который обладает особыми способностями и возможностями, только и представляющими интерес на эстраде» [3, с. 9]. Данная цитата принадлежит В. Ю. Григорьеву, который выделяет сольное музыкальное исполнительство в особый вид деятельности (1-я глава книги «Исполнитель и эстрада» называется «Исполнение произведения на эстраде как особый вид деятельности музыканта»), но исследует его, к сожалению, с позиции феноменологии как особый вид творчества.

Исследуя творчество выдающихся исполнителей, А. В. Вицинский пришел к следующим выводам:

«1. Существует два различных типа работы пианистов над произведением. Процесс работы одних пианистов распадается на более или менее замкнутые этапы: этап первоначального представления музыкального образа в целом, этап решения чисто технических задач, связанных с автоматизацией, и синтез двух предшествующих этапов – этап окончательного *создания музыкально-исполнительского образа*.

У других пианистов процесс не распадается на этапы: решение чисто технических задач идет неразрывно вместе с решением художественных задач по *созданию музыкально-исполнительского образа*» [2, с. 71].

Л. Л. Бочкарев, один из авторитетнейших исследователей психологии музыкального творчества, считает: «Формирование прообраза музыкального произведения является содержанием первого этапа исполнительской деятельности» [1, с. 225]. «На второй стадии исполнения происходит реализация замысла, прообраз получает воплощение в исполнительских средствах. Исполнитель приступает к работе на инструменте, дирижер – к работе с оркестром, режиссер – с певцами. Музыкальное произведение готовится вчерне. Основной задачей многих исполнителей-инструменталистов является техническая реализация прообраза в конкретном живом звучании. Некоторые на этом этапе «кухни» заботятся в большей степени об автоматизации игровых движений, работая в медленном темпе, иногда форсируя звук» [1, с. 232].

Третий период работы исполнителя с произведением – предконцертный период. Л. Л. Бочкарев характеризует его как доводку музыкально-исполнительского образа до необходимого исполнителю совершенства.

Своей работой, которая является лучшей из всех работ, опирающихся на методологию творчества, В. Ю. Григорьев обобщил опыт предшес-

твенников, очертил круг возможностей указанной методологии. «Определенное несоответствие между намеченной программой действий и реальным результатом игры можно обнаружить в каждом выступлении на эстраде. Оно закономерно и должно быть предусмотрено заранее. Его не следует бояться, ибо идеальное, во всех отношениях совершенное исполнение может рассматриваться скорее как счастливое исключение из правил» [3, с. 136]. «Сочинение, которым овладевает исполнитель (и которое “овладевает” им) при изучении проходит несколько стадий подготовки. Начальный период, когда осуществляется своеобразное вхождение в мир художественных образов произведения, ознакомление с авторской концепцией, стиливыми особенностями, выразительными средствами и т. д., является в той или иной степени временем поиска первичной, хотя еще неясной целостности формы сочинения.

Второй период, когда происходит определенное дробление целого, уточняются функции и пропорции частей, выявляется множество значимых деталей, вариантов, различных прочтений, можно назвать стадией фрагментарности.

В третьем периоде вновь воссоздается, но уже на основе созревшего субъективного замысла, некая вторичная целостность произведения, при которой достигается оптимальная художественная выразительность исполнения, возникает и утверждается его концепция.

Обычно в конце третьего этапа произведение считается “готовым” к исполнению и выносится на эстраду. Но и на данной стадии оно все еще остается достаточно “сырым”, ибо еще не ушло от настоящего реального времени, то есть полной развернутой формы деятельности» [3, с. 53].

«Произведение как бы не “отстоялось” в сознании исполнителя, которое должно само и без помощи со стороны последнего произвести оценку сделанного, окончательно отбирая и фиксируя наиболее ценное и органичное, что было найдено в многочисленных рабочих вариантах исполнения. Сознание же затем должно “перевести” произведение, точнее, его развернутую исполнительскую версию, в ту сжатую форму, которая пригодна для хранения в долговременной памяти. Данная операция вызвана тем, что наша память не приемлет для хранения развернутые формы из-за несоответствия их масштаба сжатым структурам, необходимым для долговременного сохранения. Заметим что для такого “перевода”, видимо, требуется определенная временная дистанция (своего рода пауза) между изучением сочинения и его исполнением» [3, с. 54].

Для нас не так важно, является ли истиной предложенное В. Ю. Григорьевым понимание функционирования долговременной памяти, важ-

но то, что он рассматривает все три периода как законченный, вполне достаточный даже не вид музыкально-исполнительской деятельности, а этап из трех периодов в подготовке к концертному выступлению. Того же мнения придерживаются все авторы, работающие в этом направлении. Если проанализировать содержание книги Г. М. Когана «Работа пианиста», переизданной в 2004 году, то поймем, что методика сольного концертного выступления как методика самостоятельного вида деятельности отсутствует. Чтобы в этом убедиться, достаточно обратить внимание на названия глав [5].

Почему же, говоря о работе музыканта-исполнителя, мы делим ее на этапы, а не на различные виды деятельности? По крайней мере, это относится к концертному выступлению, так как по сравнению с перечисленными этапами оно отличается спецификой и целью деятельности; структурой деятельности, системой навыков и умений. Владение первыми двумя этапами деятельности является необходимым условием не только для солиста-исполнителя, но и для педагога, для композитора, для теоретика, для концертмейстера. Для солиста-исполнителя специфической деятельностью является сольное концертное выступление – деятельность, которую не могут выполнять ни педагоги, ни композиторы, ни теоретики, ни концертмейстеры, не осознав специфичность цели и структуры деятельности, не освоив специфическую систему ориентиров, специфическую систему навыков и умений.

Причина в том, что, говоря о трех этапах работы над произведением, мы говорим об одном виде музыкально-исполнительской деятельности – о процессе создания исполнительского образа. Именно ее рассматривают как основополагающий процесс концертно-исполнительской деятельности. Если обобщить выводы, сделанные А. В. Вицинским, Л. Л. Бочкаревым, В. Ю. Григорьевым, то можно выделить одну закономерность: они называют этапы работы над произведением, кроме эстрадного выступления, созданием исполнительского образа. Вся методическая литература, вся теория исполнительства, все предметы музыкального цикла, учебного заведения любого уровня направлены на одну цель – научить музыканта-исполнителя расшифровывать нотный текст, проникать в замысел композитора. Даже концертное выступление рассматривается некоторыми авторами [3] двойственно: как акт создания специфического образа музыкального произведения и как обратный, зеркальный процесс – воплощения образа произведения в акте творчества. Действительно, предметные действия над объектами заменяются идеальными (психическими) операциями над существенными свойствами этих объектов, т. е. физическое оперирование вещами заменяется идеальным опе-

рированием их значений. Психическую деятельность во время работы над произведением можно рассматривать как результат интериоризации внешней предметной деятельности. Соответственно внешнюю предметную деятельность – концертное выступление – многие исследователи рассматривают как экстериоризацию (экстериус – внешний) внутренней психической деятельности, сформированной в результате трех этапов работы над музыкальным произведением. В связи с этим концертную деятельность рассматривают как обратный, зеркальный процесс. Этого делать не следует, так как на эстраде меняются: адресат исполнения, акустические условия, технические установки, художественно-исполнительские задачи, психофизиологическое состояние, внимание, память, сознание, воля, воображение, интуиция, вдохновение, энергетика, оценочный фактор, социально-культурная ответственность [3]. Даже при условии, что исполнительский образ исчерпывается звуковыми и метроритмическими последовательностями, нельзя присоединять даже этап игры наизусть к виду деятельности, называемому в психологии экстериоризацией внутренней психической деятельности, сформированной в результате трех этапов работы над музыкальным произведением. Одной из причин данного положения является различие в условных рефлекторных связях, формируемых музыкантом при интериоризации и экстериоризации.

Именно на этом основании мы можем говорить, что создание методики обучения исполнителя – дело пусть недалекого, но будущего. Опираясь на существующую методологию, мы обучаем и воспитываем кого угодно, но только не концертного исполнителя, а тем более не солиста.

Литература

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности: монография / Л. Л. Бочкарев; Рос. акад. наук. ин-т психологии. – М.: ИП РАН, 1997. – 351 с.
2. Вицинский А. В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением: психол. анализ / А. Вицинский; предисл., послесл., примеч. А. М. Меркулова. – М.: Классика-XXI, 2004. – 96 с.
3. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада / В. Ю. Григорьев. – М.: КЛАССИКА-XXI, 2006. – 151 с.
4. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск, 1985. – 88 с.
5. Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М.: КЛАССИКА-XXI, 2004. – 204 с.
6. Кузнецов Б. П. Эстетические проблемы исполнительского искусства / Б. П. Кузнецов // Сов. музыка. – 1969. – № 12. – С. 33–47.
7. Липс Ф. Р. Искусство игры на баяне / Ф. Р. Липс. – М.: Музыка, 1998. – 144 с.

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ 1-го КУРСА

В ноябре 2007 г. в КемГУКИ проводился опрос студентов 1-го курса с целью изучения мотивации обучения в нашем вузе. Методика предложена Т. И. Ильиной. При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник автор методики включила ряд утверждений, которые не входят в обработку результатов, однако дают возможность задуматься о себе, своем отношении к учебе в вузе [3].

Выводы по опроснику – преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии и удовлетворенности ею. Процедура опроса проводилась на «потоках», в группах. Методикой предусмотрен сплошной опрос студентов, присутствующих на занятиях в день опроса. Студенты отмечали согласие (+) или несогласие (-) рядом с номером предложенного утверждения. После ответов, по разработанному автором ключу к опроснику, студенты самостоятельно обрабатывали свои результаты, и только после этого им сообщались названия шкал. Что исключало возможность что-либо изменить в полученных результатах.

Мотив – материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность, поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта. [1]. Наиболее глубоко и последовательно раскрывал отношения в фундаментальной психологической триаде «потребность – мотив – деятельность» А. Н. Леонтьев. Источниками побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. Мотив определяется как предмет, отвечающий потребностям, а потому побуждающий и направляющий деятельность [2].

Итак, каковы мотивы обучения наших студентов-первокурсников? В таблице № 1 представлены сводные данные по институтам и группам, таблица № 2 отражает картинку предпочтений тех или иных мотивов.

Цифры, приведенные в таблицах, говорят сами за себя.

**Сводные данные по результатам изучения
«Мотивация обучения в вузе», 1-й курс**

Институт, группа	Количество студентов, принявших участие	Мотивы		
		Приобрете- ние знаний	Овладение профессией	Получение дипломов
1. Институт искусств				
1.1. РЛТ	14	6	8	11
1.2. РТПП	14	8	10	13
1.3. ФТ	15	7	7	11
1.4. ГД	14	13	8	14
1.5. ОНИ	11	6	10	9
1.6. ДАХ	5	5	4	5
1.7. НИ	4	4	2	4
1.8. АХ	3	3	1	3
1.9. ЭОА	6	5	6	4
1.10. НХ	10	7	7	10
1.11. ЭВА	3	1	3	3
Итого	99	65	66	87
2. Институт культуры				
2.1. МД	11	9	6	10
2.2. СКА	17	14	15	15
2.3. ПДЮД	14	10	8	13
2.4. ТиНХК	9	7	7	8
2.5. ИГО	14	10	6	14
Итого	65	50	42	60

Институт, группа	Количество студентов, принявших участие	Мотивы		
		Приобрете- ние знаний	Овладение профессией	Получение дипломов
3. Институт информацион- ных технологий				
3.1. РАИР	8	4	3	5
3.2. ББП	14	8	2	13
3.3. ИСН	23	17	21	22
3.4. ИСИС	10	10	10	10
Итого	55	39	36	50
4. Институт хореографии				
4.1. БП	25	20	19	24
Итого	25	20	19	24

Таблица 2

Итоговые показатели

Институт	Всего приняли участие	Мотивы		
		Приобрете- ние знаний	Овладение профессией	Получение дипломов
1. Институт искусств	99	65	66	87
2. Институт культуры	65	50	42	60
3. Институт информацион- ных технологий	55	39	36	50
4. Институт хореографии	25	20	19	24
Всего	244	174	163	221
Приоритетные мотивы		II	III	I

Доминирующим мотивом обучения в вузе являются – получение диплома. Как оценивать эти данные? С одной стороны, это **положитель-**

но! По сравнению с 90-ми годами растет престиж высшего образования. Это подтверждает и факт растущего конкурса при поступлении в вуз. Молодые люди понимают, в условиях рыночных отношений без высшего образования конкурентоспособность личности снижается. В этом проявляется некая зрелость личности: в готовности к познавательной, интеллектуальной деятельности, к разумному выбору профессии, к позитивной реализации своего «Я». Иначе говоря, это признак сознательного и ответственного отношения к себе и своему выбору.

Отрицательным в данном факте является то, что для некоторых это, видимо, самоцель, так как недооценивается роль знаний. Из неформальной беседы мнение студентов, смысл которой «можно не особенно напрягаться, так как для успеха в профессии, да и в жизни, знания, полученные в вузе, не очень важны». Этот факт подтверждают ответы при рассматривании утверждений:

- Я не вижу смысла большинства работ, которые мы делаем в вузе. Подавляющее большинство согласны с данным утверждением, не видят смысла в том, чем занимаются в вузе.

- Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко. Мнения по данному утверждению разделились пополам.

Однако есть некая закономерность: те, для кого приобретение знаний является важным, считают, что все учебные дисциплины нужно изучить одинаково глубоко.

Таким образом, мотив «приобретение знаний» занимает второе место. Из всех опрошенных первокурсников в количестве 244 чел. лишь 174 чел. направлены на приобретение знаний; 46 чел. показали максимальную заинтересованность (набрали 12,6 балла); остальные набрали от 6 баллов и выше, что свидетельствует о стремлении и желании учиться, умении приобретать знания.

Мотив «овладение профессией» занимает третье, последнее место. Стабильно на третьем месте данный мотив оказывается и в других вузах. Обращает внимание следующее. В 1997 году в 56 субъектах Российской Федерации, представляющих все регионы страны, проводился аналогичный опрос. По его результатам среди мотивов получения высшего образования именно этот мотив – овладение профессией – был первым, ориентация на успех, статус, материальное благополучие занимали последующие места. То есть 10 лет назад получение профессии понималось как условие достижения успеха, материального благополучия и т. п. В настоящее же время достижения успеха и материального благополучия уже не слишком связывается студентами с получением профессии,

поэтому ориентация на профессию уходит на последнее – третье место. Хорошо это или плохо? С каких позиций смотреть. Этот факт можно расценить как **позитивный**, так как студенты не «привязывают» себя к какой-то одной специальности, понимают, что в рыночном обществе при изменении спроса на те или иные профессии или собственных предпочтений, возможно, придется еще не раз поменять профессию. Это же можно расценить и как **негатив-ориентацию** на то, что успеха, материального благополучия и прочего можно добиться и без овладения профессиональными знаниями и навыками.

Переориентация в целом в обществе объясняет снижение в глазах студентов ценности профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в вузе. Утверждение: *«Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни»* – вызывает у студентов не просто отрицание, но и скептицизм. Подобное отношение снижает ценность посещения занятий, это влечет за собой праздность, видимость, пассивность, формальность пребывания в вузе. Особое внимание обращает на себя гр. ИСИС-071, кафедра информационных технологий. Группа состоит из выпускников техникума, учатся по сокращенной программе – единственная группа, которая показала, как одинаково важны для них и знания, и овладение профессией, и получение диплома.

Полученные данные заслуживают внимания в том плане, что и самим студентам это поможет осознать собственное отношение и, что не исключено, скорректировать собственные позиции, и кафедрам, преподавателям, кураторам есть что принять к сведению, обсудить и спланировать свои действия.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2006.
2. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.

А. А. Афанасьева

ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДИРИЖИРОВАНИЮ

В последние десятилетия процесс обучения во всех звеньях профессионального образования привлекает все большее внимание представителей педагогических и психологических наук. Особенно актуальными

стали проблемы педагогики высшей школы, так как содержание обучения и его методы не в полной мере удовлетворяют требованиям, предъявляемым к комплексу знаний и умений будущего специалиста.

В современном российском обществе после длительного периода недооценки роли личности в обществе не только признается сама личность как таковая, но и ее роль в противостоянии кризисным, стихийным, неупорядоченным социальным, экономическим и культурологическим процессам, как условие прогресса, цивилизованности общества. Социальная и социокультурная ситуация из жестко заданной превратилась в неопределенную, непрограммируемую. В связи с этим большое значение приобрела проблема соответствия состоянию общества высококвалифицированного профессионала, способного действовать в условиях неопределенности, трудностей, риска, способного думать, маневрировать, сохраняя свое лицо, позицию, уверенность.

Перед личностью в жизни и профессии встали сложные проблемы, для которых нет готовых решений. Это в большей мере касается выпускников музыкальных учебных заведений, зачастую оказывающихся неподготовленными к тем условиям профессиональной деятельности, с которыми им приходится сталкиваться в реальной жизни.

Модель личностно-профессионального развития включает две подструктуры – развитие профессионализма личности и развитие профессионализма деятельности. В первую входят: освоение новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализа, прогноза и принятия творческих решений); совершенствование стиля деятельности; развитие некоторых личностно-деловых качеств (инициативы, организованности и др.), раскрытие потенциала личности; изменение мотивов и ценностей. Во вторую подструктуру входят: повышение профессиональной компетентности (расширение профессиональных знаний); совершенствование системы профессиональных умений (освоение новых технических средств деятельности, новых информационных технологий, развитие коммуникативных умений). К факторам, позволяющим оптимизировать процесс личностно-профессионального развития можно отнести следующее: повышение престижа конкретного вида деятельности, повышение уровня подготовки специалистов, подразумевающее применение интенсивных методов, создание индивидуальных и авторских программ развития.

Интерес к проблеме обусловлен тем, что общемузыкальное, личностно-профессиональное развитие является многогранным, диалектически сложным процессом, пронизанным многочисленными внутренними связями, – связями не линейными, а многослойными, «полифоничес-

кими», затрагивающими различные составляющие психики музыканта. Одна из важнейших сторон личностно-профессионального развития связана с развитием комплекса специальных способностей (музыкальный слух, чувство ритма, память и т. д.). **Но развитие музыканта не сводится лишь к выявлению и кристаллизации в ходе учения его специальных способностей.** Не менее существенны в плане общемузыкального развития и те внутренние сдвиги, которые совершаются в области фантазии и воображения, в эмоционально-волевой сфере, а также в сфере профессионального музыкального мышления, художественного сознания студента. А это уже напрямую зависит от того, как построено обучение, на каких стратегических положениях и принципах оно базируется. При всей важности конкретных задач, решаемых в музыкально-исполнительских классах, на передний план должны выходить в конечном счете педагогические установки, сориентированные в направлении высших учебно-воспитательных приоритетов, имеющих отношение к «переворужению» сознания учащихся, **избавлению их от привычных, годами создававшихся иждивенческих настроений.**

Курсу дирижирования принадлежит значительная роль в учебно-воспитательном процессе музыкантов. Новые требования, предъявляемые к профессиональному облику современного выпускника вуза культуры и искусств, должны найти свое отражение в усовершенствовании методики занятий по дирижированию, **в оптимизации процесса обучения.** Под оптимизацией процесса обучения понимается такой принцип построения учебного процесса, при котором из ряда возможных вариантов содержания, методов, форм и средств обучения избирается наилучший, кратчайшим путем ведущий к решению поставленных задач и обеспечивающий максимальный результат в пределах времени, предусмотренного учебной программой.

В каком направлении должно идти совершенствование курса дирижирования, какие формы и методы предпочтительнее? Эти и другие вопросы следует рассматривать в комплексе с проблемами общей педагогики и психологии, а теоретические достижения положить в основу решения специфических задач курса дирижирования.

1. При организации учебно-воспитательного процесса в вузе все больше внимания должно уделяться роли личностного фактора. В этом аспекте особое значение приобретает изучение **мотивационной** сферы личности.

Из психологических факторов, препятствующих личностно-профессиональному развитию, отметим природой обусловленные ограничения, «размытость», нечеткость целей и мотивов их достижения.

Профессиональная пригодность к работе – это характеристика личности, отражающая не только возможности, но и **стремление субъекта достигать высоких результатов** при соответствующей подготовке и с приобретением опыта.

Один из выводов педагогической психологии гласит, что для успешного обучения учащегося необходимо его **положительное отношение к изучаемому**. При этом существенную роль играет фактор понимания практической значимости получаемых сведений и **осознания их полезности для дальнейшей профессиональной деятельности**. Общеизвестно, что человека нельзя уговорить и тем более заставить быть специалистом в той или иной области, скажем, быть преподавателем музыки или руководителем оркестра. Выражение С. Л. Рубинштейна о том, что личность в деятельности и проявляется, и формируется, не так просто в практической реализации, потому хотя бы, что деятельность психологически, реально невозможна, невысказима без соответствующих потребностей, мотивов, смыслов, переживаний. Но всему последнему невозможно обучить, научить, натаскать, ибо оно только воспитуемо. Все это принадлежит индивидуальному, личностному сознанию, несущему в себе уникальное отношение субъективного и объективного. Но и воспитание как изменение такого отношения, как изменение субъективного смысла невысказимо вне соответствующей предметной деятельности самого субъекта воспитания, вне конкретной социальной ситуации действия. Г. М. Цыпин выдвигает положение о том, что «способности человека, его индивидуальные качества и свойства интенсивно развиваются в русле такой деятельности, которая со всей необходимостью требует именно этих способностей, качеств и свойств» [5, с. 41]. Поэтому представляется, в частности, что еще в период обучения студенту необходимо **не практиковаться в музыкальной школе или в оркестровом коллективе, а реально там работать**. Только в таком труде возможно формирование адекватной, **действующей внутренней мотивации**, а это решающий шаг к формированию соответствующей психологической готовности.

Формированию положительного отношения студента к обучению дирижированию может способствовать выбор репертуара: интересная, повышенной сложности учебная программа станет для студента дополнительным стимулом к занятиям. В вузе это сделать тем труднее, чем несовершеннее навыки дирижирования, что обусловлено различием студентов в довузовской подготовке, разницей возрастных и психофизиологических уровней студентов. Включая в программу произведения повышенной трудности, необходимо выяснить, какую это вызовет реакцию:

одного студента сложность задания мобилизует, у другого пропадает желание заниматься. Решение таких вопросов должно быть основано на применении принципа индивидуального подхода к обучаемому – важного принципа дидактики, который для музыкальной педагогики является главным.

Нельзя умалчивать также об отрицательном влиянии на личностную мотивацию сугубо общественных условий. Проблема в том, что социальный и материальный статусы преподавательского труда резко не соответствуют объективной важности и трудности этой профессии. Современное общество немислимо без высокой образованности. Без культуры, но труд учителя, преподавателя, ученого в нашей стране не престижен, по крайней мере в материальном эквиваленте.

2. Сложившаяся в наше время методика преподавания являет собой замкнутую и самосогласованную систему приемов и способов учебной работы, внутри которой нелегко найти резервы для существенной модификации самой структуры преподавания. Преобладание объяснительно-иллюстративного метода на занятиях не содействует воспитанию активного самостоятельного мышления. Оно, в свою очередь, может успешно развиваться при помощи методов **проблемного обучения**, методы которого в последние десятилетия систематизируются и все чаще применяются в педагогической практике. Смысл метода проблемного обучения в создании такой ситуации, постановке такой задачи, которую обучаемый должен решить сам. **Особо актуальным этот метод становится в процессе обучения дирижированию, поскольку задача принятия самостоятельных решений является основой дирижерского исполнительства.**

Понятие самостоятельности в обучении музыкальному исполнительству вообще и дирижированию в частности неоднородно по своей структуре и внутренней сущности. Будучи достаточно емким и многоплановым, оно выявляет себя на различных уровнях, синтезируя и умение студента без посторонней помощи сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, правильно расшифровать авторский текст, составить убедительную интерпретаторскую «гипотезу»; **и готовность самому отыскать эффективные пути в работе**, найти нужные приемы и средства воплощения художественного замысла; и способность критически оценить результаты собственной и чужой музыкально-исполнительской деятельности. Одна из характерных примет развитого, подлинно самостоятельного профессионального мышления молодого музыканта – способность к своей, непредвзятой, достаточно независимой от сторонних воздействий оценке различных художественных явлений и прежде всего

в собственной учебной деятельности, способность ставить более или менее точный **профессиональный самодиагноз**. Задача педагога – всемерно поощрять и стимулировать такого рода качество.

Преподаватель может с помощью различных вопросов, противопоставлений и т. д. активизировать мышление студента, подвести к самостоятельным выводам, но решать за него проблему он не должен. **Именно мыслительная, аналитическая деятельность студентов на занятиях пробуждает их интерес к собственным поискам правильных выводов и решений.** Приемы, построенные на создании проблемной ситуации или постановке проблемной задачи и предусматривающие развитие у студентов способностей и возможностей к обобщению фактов и явлений, могут быть применены в работе над изучением стиливых закономерностей, технических приемов дирижирования и других аспектов исполнительства. Добиваясь от студентов принятия самостоятельного решения, преподаватель должен помочь им наводящими вопросами, сравнениями, возникающими ассоциациями, но в каждом конкретном случае следует помнить, что разрешить проблемную ситуацию студент сможет только в том случае, если ему позволит это сделать накопленный им к тому времени запас знаний и специфических профессиональных умений. Это, в свою очередь, требует четкого определения содержания обучения, что связано с уточнением профиля подготовки бакалавров, специалистов и учетом их будущей практической деятельности.

Проблемный (поисковый) метод обучения, придающий познавательной деятельности творческий характер, может способствовать оптимизации процесса музыкального образования.

3. Как за рубежом, так и в России сегодня все более уверенно утверждает себя принцип непрерывного образования («образование через всю жизнь»), когда окончание учебного заведения становится фактически началом нового пути, нового этапа личностно-профессионального становления и развития музыканта. **Учить учиться** – это не только приобщение молодого музыканта к «методологии» самостоятельной деятельности, инициирование выработки необходимых умений и навыков, это одновременно и **формирование определенной жизненной и профессиональной позиции у студента, ориентированной на самодвижение, саморазвитие**, это закладка глубинных, фундаментальных оснований его отношения к миру, профессии, самому себе.

Издавна, со времен великих мыслителей и педагогов прошлого, известно, что творчеству человека научить нельзя, но можно **научить его творчески работать** (или, во всяком случае, предпринять необходимые усилия для этого). Такая задача принадлежит к разряду основ-

ных, принципиально важных в деятельности преподавателя. Каковы же возможные способы решения этой задачи?

Опытные педагоги-музыканты прибегают к следующему методу: урок в классе конструируется как своего рода «модель» домашних занятий студента. Под руководством педагога происходит нечто вроде репетиции, «отлаживания» процесса самостоятельной домашней работы студента. Последнего информируют, вводят в курс дела: как целесообразно организовать и проводить домашние занятия; в какой последовательности осваивать материал, чередуя работу с отдыхом; как выявлять трудности, отдавать себе отчет в них, намечать соответственно профессиональные цели и задачи, находить наиболее верные пути их решения и пр. Некоторые, наиболее опытные преподаватели предлагают студенту: «Поработай так, как ты будешь это делать дома. Представь, что ты один, что никого рядом нет...» – после чего сам преподаватель отходит в сторону и наблюдает за учеником, пытаясь понять, как в действительности могут выглядеть его домашние занятия. Затем педагог комментирует увиденное и услышанное, поясняет студенту, что у него было хорошо, а что – не очень. Разговор идет не о том, как исполнять музыкальное произведение, а как работать над ним, – тема особая, специфическая и почти всегда актуальная [5, с. 360].

Методы преподавания, стимулирующие инициативу и самостоятельность («поищи, подумай, попробуй...») и методы «авторитарной» педагогики («запомни то-то, сделай так-то...») в практике мастеров оказываются, как правило, искусно сбалансированными. Соотношение этих методов может меняться в зависимости от ситуаций, возникающих в процессе обучения, обуславливая разнообразие форм воздействия на студента, – в этом кроется тактическая задача педагога. Поэтому представляется особо важным отход от пассивно-репродуктивных (подражательских) способов деятельности к таким методам и способам работы над музыкальным материалом, при которых максимально проявлялись бы активность, самостоятельность и творческая инициатива студента (например, выбор интерпретаторского решения). «Свобода, – писал С. И. Гессен, – есть не факт, а цель в практической педагогике, она не данность, а вполне конкретное задание для преподавателя». К тому, чтобы студент почувствовал себя внутренне свободным, психологически раскрепощенным, приходится порой – сколь это ни кажется парадоксальным – принуждать, «свобода как задание не исключает, а предполагает факт принуждения» [2, с. 62].

4. Одним из факторов оптимизации процесса обучения дирижированию является **увеличение объема используемого в учебно-образовательной практике материала** (расширение репертуара за счет об-

ращения к большому кругу произведений различных стилей, освоение многого в ходе занятий в противовес обычной в широком музыкально-педагогическом обиходе концентрации на немногом. Ибо количество освоенного, ассимилированного студентом материала (музыкальных произведений, теоретико-музыковедческой информации) трансформируется в большинстве случаев в качество художественно-интеллектуальной деятельности; здесь в полной мере дает о себе знать один из фундаментальных законов диалектики.

5. Назрела необходимость **увеличения меры теоретической емкости занятий** дирижированием; использования в ходе занятий возможно большего диапазона сведений музыкально-теоретического и музыкально-исторического характера, усиления *когнитивной составляющей* и тем самым общей интеллектуализации урока в музыкально-исполнительском классе; обогащения сознания студента развернутыми системами представлений и понятий, связанными с конкретным материалом исполнительского репертуара.

6. Оптимизации процесса обучения дирижированию в полной мере может способствовать **более широкое применение аудио- и видеоматериалов**, поскольку, пользуясь исключительно традиционными методами обучения музыке, студент не в состоянии овладеть сегодня всей совокупностью необходимых ему знаний. Звукозаписи, запечатленные на кассетах, равно как и компьютерные технологии, являются одним из оптимальных путей быстрого и разностороннего пополнения багажа знаний студента-музыканта, расширения профессиональной эрудиции, развития художественно-интеллектуальных способностей.

Проблема, возникающая сегодня перед преподавателем, не только и даже не столько в том, чтобы оснастить студента специальными знаниями, которых так или иначе окажется недостаточно, и не в том, чтобы сформировать у него те или иные профессиональные умения, которые в любом случае придется расширять, обновлять, трансформировать и т. д. Проблема в том, чтобы выработать у выпускника музыкального учебного заведения комплекс личностно-профессиональных качеств и свойств, который мог бы помочь ему адаптироваться в нестандартных ситуациях, подняться на уровень, необходимый для выполнения «производственных» обязанностей в достаточно широком диапазоне и на требуемом качественном уровне.

Литература

1. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 2000.

2. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
3. Горлинский В. И. Модернизация системы музыкального воспитания и образования в современной России: Актуальные проблемы переходного периода. – М., 1999.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
5. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. – М., 2003.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989.
7. Фортепианное обучение студентов разных специальностей в музыкальном вузе: сб. трудов / под ред. Н. П. Толстых. – М., 1987. – Вып. 89.

П. И. Быков

ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ В КЛАССЕ БАЯНА, АККОРДЕОНА

Современный темп научно-технического прогресса, мобильность политической и культурной жизни лишают нас большей доли педагогического предвидения: мы не можем знать, какой репертуар потребует время от наших выпускников, какими педагогическими методиками и технологиями, какими ТСО они будут пользоваться. Даже система записи музыкальных звуков, само понятие музыкального звука, да и музыкальные инструменты могут измениться до неузнаваемости. Поэтому сейчас гораздо важнее научить студента продуктивно самообучаться, умело используя свои внутренние резервы.

Исходя из вышеизложенных соображений, одним из основных направлений нашей деятельности стала оптимизация работы над музыкальным текстом. Оптимизация, опирающаяся на использование объективных законов функционирования человеческой психики. Законов, не зависящих от изменчивости внешнего мира.

Наше исследование посвящено разучиванию музыкальных произведений, продуктивной работе над нотным (музыкальным) текстом. Основа сценического комфорта – доскональное знание текста. Нет, не просто хорошее, а именно доскональное знание «вдоль и поперек». Как добиться этого, вроде бы всем известно. Но беда в том, что множество очень правильных рекомендаций типа: «играйте в том темпе, в котором сможете проиграть все произведение от начала до конца без ошибок» – учащимся игнорируется. Происходит это, видимо, по нескольким причинам. И одна из главных, на наш взгляд, это то, что эти рекомендации подаются в виде аксиомы. И здесь мы становимся под знамена Сократа, утверждавшего, что добродетель – это знания, скрепленные суждением о причинах.

И действительно, с чего бы это наш подопечный стал играть разучиваемую пьесу в очень медленном темпе, изо всех сил стараясь не ошибиться. Ведь это так трудно и скучно, тем более, когда не совсем понимаешь, для чего это нужно. И только наличие у студента элементарных знаний по общей психологии, отчетливое представление о протекании психических процессов дают ему научную доказательную базу того, что рекомендации преподавателя о том, как необходимо заниматься, есть условие высокой продуктивности занятий. Однако, как показывает наш педагогический опыт, и этого оказывается недостаточно. Во-первых, все проходили общую психологию, но даже хорошие, устойчивые знания зачастую не соотносятся с действительностью, не «примеряются на себя». Как будто психология изучает не нашу психику, а каких-то неведомых гуманоидов. Во-вторых, умственная деятельность, основанная на концентрации внимания, с активной эксплуатацией воображения, быстро утомляет, ввиду высокой интенсивности труда. В итоге подавляющее большинство наших студентов неосознанно выбирают самый неэффективный метод занятий. Грубо говоря, сидят и, не напрягаясь, часами разучивают музыкальный текст с массой ошибок, потом переучивают эти ошибки, от которых весьма проблематично избавиться.

Эта статья нацелена на передачу и обсуждение нашего опыта в деле постановки закономерностей нашей психики на действительную, неформальную службу интересам продуктивной работы с музыкальным текстом. Показано, что информация запоминается легче и лучше, когда при разучивании обучающийся рационально распределяет внимание, опирается на согласованность навыков, доводя их до полной автоматизации; активно использует внимание, воображение, вербализацию, смысловую организацию заучиваемого материала, не противоречит механизму перевода информации из кратковременной и оперативной памяти в долговременную. Решая задачу постановки студента в вышеописанные условия, мы пришли к выводу о необходимости создания комплекса приемов. Такой комплекс был создан (часть собрана «с миру по нитке», часть выдумана) и осмыслен на предмет вскрытия психических механизмов каждого из приемов. Теперь предлагаем их вашему вниманию.

Способ игры под условным названием «*не уверен, не нажимай*» или «останавливаться можно, ошибаться нельзя» обычно используется на первом этапе разбора музыкального произведения. Студенту запрещается играть все с начала, нажимать не те клавиши, не тем пальцем, не с тем штрихом... Количество «не» варьируется в зависимости от сложности текста и степени подготовки учащегося. Если все-таки придется вернуться к началу, предварительно следует толком разобраться в том,

что было не так и как надо было сделать. Потом проговорить результат про себя или вслух, создавая установку недопущения ошибки в этом месте при последующем проигрывании. Таким образом, в выполнении этого упражнения нашей целью становится точное воспроизведение музыкального текста. Поскольку ошибаться запрещено, все внимание направлено на игру без ошибок. Но если останавливаться разрешено, есть возможность время от времени рассеивающееся внимание сосредотачивать на текущем участке нотного текста. Используя этот прием, мы побуждаем себя к активной эксплуатации внимания (устойчивость которого достаточно мотивирована нежеланием возвращаться к началу), связываем точное воспроизведение музыкального текста с основной целью деятельности. Осмысленная вербализация также помогает запоминать материал легче и лучше. Игра без ошибок создает один единственно верный вариант устойчивых нейронных связей.

Следующий способ – *«играем с последнего такта»*. Выполнение этого приема заключается в проигрывании последнего или нескольких последних тактов пьесы (части пьесы). При каждом последующем проигрывании прибавляем по одному или, соответственно, по выбранному количеству тактов. Число прибавляемых тактов зависит от их размера, длительности нот, степени одаренности и профессиональной подготовки учащегося, уровня освоения материала. Желательно каждый отрезок проигрывать два раза: первый раз по нотам, второй – наизусть. При этом «притормаживать» и подглядывать можно, ошибаться нельзя. После определенного числа повторений полученная информация начинает свой путь из кратковременной памяти в долговременную. И не надо мешать этому процессу, лучше переключиться на другой род деятельности (гармонический анализ и т. п.) или перейти к другой пьесе (другой непохожей части этой пьесы). Иначе, во время фазы забывания, избежать ошибок будет очень сложно, и мы будем заучивать, а потом переучивать эти самые ошибки. Этот прием лишает нас возможности при разучивании играть автоматически, вынуждает не механически повторять, а новым способом структурировать и логически обрабатывать материал и заставляет предельно концентрировать внимание на каждом первом такте, особенно когда начало проигрывания и начало музыкальной фразы не совпадают. Создает установку на запоминание. Помогает если не избежать, то свести к минимуму такое свойство кратковременной памяти, как замещение. Точное воспроизведение текста связывается с основной целью деятельности. Позволяет окончание пьесы знать так же хорошо, как начало, а то и лучше. Вырабатывает навык, заключающийся в способности играть пьесу, начиная с любого места.

А способ *«играем с начала до первой ошибки»* – это когда мы играем, уже наизусть, все произведение или его часть, а допустив ошибку, возвращаемся и начинаем все с самого начала, чего ой как не хочется. И мы вынуждены выбирать наиболее подходящий темп, распределять свое внимание, концентрируя его на проблемных участках. А зная, что осмысленная вербализация благотворно влияет на запоминание, мы выясняем, что сделали не так и проговариваем то, как надо было сделать. У этого способа заучивания есть весь выше перечисленный арсенал, способствующий лучшему запоминанию, к которому добавляется рачительное распределение внимания.

Заучивание текстов, сплошь состоящих из коротких нот, дополнительно к уже описанным способам рационально проводить, повторяя каждую ноту два, а то и три раза одним и тем же пальцем. Упражняясь подобным образом, мы не позволяем себе играть автоматически, но только осознанно, используя воображение. Следующим этапом станет игра без инструмента. Мы будем только представлять в уме, какую за какой клавишу и каким пальцем надо нажимать. Осознанность и воображение – «конек» этого приема.

Нарабатывать скорость чередования коротких нот следует тоже осознанно, а значит, в медленном темпе. Разрешить явное противоречие между наращиванием скорости и медленным темпом поможет пунктирный ритм. Пунктир должен быть очень острым: восьмая с двумя точками, тридцать вторая (к примеру). Играя в медленном темпе пунктирным ритмом, мы нарабатываем скорость между каждой первой и второй нотами, а при игре обращенным (ломбардским) пунктиром между – второй и третьей нотами соответственно.

Игра пьесы с установкой *«не останавливаться ни за что»* нужна как противовес тем приемам, в которых разрешены остановки. Этим способом вырабатывается навык ритмичной игры без заминок, без которого просто не обойтись в концертмейстерской деятельности и ансамблевом исполнительстве.

Как доказательство эффективности системы можно привести следующие факты. Наши студенты с 1998 года на государственных экзаменах не получили ни одной «тройки». Участники инструментального ансамбля менее чем за год осваивают новые для себя инструменты эстрадного ансамбля и с успехом выступают на фестивале «Студенческая весна». Открытый урок с использованием отдельных приемов получил высокую оценку коллег. Сами студенты отмечают эффективность системы.

Таким образом, используя вышеописанные приемы, мы активно включаем в работу операции по переработке материала, а также внима-

ние, воображение, осмысленную вербализацию, сводим к минимуму явления замещения и интерференции. Причем происходит это с минимальными волевыми усилиями и приводит к более быстрому и качественному запоминанию и воспроизведению музыкального текста. Выбирая и комбинируя определенным способом наши приемы, можно легко составлять локальные технологии по разучиванию музыкальных произведений крупной формы и миниатюр, сложных технически и совсем простых. Ведь мы точно знаем, что ожидать от применения того или иного способа.

В полную силу система работает только тогда, когда студент имеет представление о психологических законах, знает психический механизм выполняемого приема и умеет использовать эти механизмы в своих интересах. Гарантом появления таких знаний и умений призвана послужить заинтересованность студента, появляющаяся при первой демонстрации «чудодейственности» нашего способа разучивания музыкальных произведений. Каждая фраза во время разучивания должна играть с тем чувством, которое она несет в произведении по замыслу композитора и интерпретатора. Эмоциональное состояние, сопровождающее процесс запоминания, должно быть приближено к «боевым условиям» – публичному выступлению. Запись собственного исполнения на видео- либо аудионоситель (помимо других полезных свойств) способствует такому приближению. Трудно переоценить роль эмоций в запоминании и припоминании любого вида информации. Когда оные воспроизводятся, то по ассоциации с ними припоминается и музыкальный текст. Следует также учитывать не упомянутые выше или недостаточно раскрытые закономерности восприятия, формирования навыков, запоминания и припоминания, которые очень доходчиво и убедительно описаны в учебнике психологии Р. С. Немова. Здесь же мы отметим, что повторения, распределенные в течение суток, позволяют сэкономить время, примерно в два раза, нежели весь материал заучивать сразу. Следует помнить о таком эффекте памяти, как реминисценция – это когда воспроизведение информации становится лучше без дополнительных повторений. Целесообразно давать материалу «отстояться», мозг без нашего вмешательства разберется, как лучше рассортировать полученную информацию.

Система разрабатывалась в НПК № 1 и апробировалась на студентах, изучающих баян, аккордеон как основной или дополнительный музыкальный инструмент, и может быть рекомендована преподавателям музыкальных инструментов в учреждениях среднего профессионального образования и ДМШ.

РОЛЬ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Музыка сопровождает человека с самого детства. Многим важным событиям в жизни сопутствует мелодия. Музыка может быть прикладной, то есть что-либо сопровождающей – танец или парадное шествие; самоценной – предназначенной для прослушивания в концертном зале, доставляющей эстетическое наслаждение.

У музыкантов масса возможностей применения своей специальности, одна из них – концертмейстер.

Концертмейстер – это музыкант, аккомпанирующий другим инструментам, певцам, танцам. Работа интересна и почетна. Быть концертмейстером тоже большое искусство, надо не только верно и выразительно сыграть свою партию, но и чутко реагировать на любые исполнительские нюансы солиста или движения хореографа. Исполнение музыки – творческое занятие, а не просто механическое воспроизведение нот.

Проблемы, связанные с музыкально-педагогическим процессом, являются весьма актуальными в современной педагогике. К числу наиболее острых проблем относится вопрос подготовки профессионального концертмейстера.

Целью данной статьи является выявление основных составляющих работы концертмейстера в хореографическом классе. В настоящее время мало кто из исследователей обращается к проблеме теории и практики подготовки концертмейстера. Хотя многие годы поднимается вопрос о дефиците хороших концертмейстеров, даже среди сильных профессионалов – музыкантов.

Творческая деятельность концертмейстера зависит, с одной стороны, от педагогической направленности его личности, способности к педагогической деятельности, а с другой – от его профессиональных знаний, владения музыкально-педагогической техникой.

Отсюда понятно, какая огромная нагрузка ложится на плечи концертмейстера. Он не только аккомпанирует, но и работает на репетициях, разрабатывает художественную концепцию интерпретации с хореографом. Выступает как равноправный участник ансамбля.

В основе исполнительской деятельности музыканта – концертмейстера лежат следующие профессиональные качества:

- свободное владение инструментом. Концертмейстер должен обладать вниманием совершенно особого вида. Оно у него многоплоскостное:

его надо распределять не только между двумя собственными руками, но и относить к солисту либо к коллективу – главным действующим лицам. И все это должно восприниматься не дробно, а целостно – вот и получается, что «круг внимания», если воспользоваться термином Станиславского, у концертмейстера обширный и сложный. Слуховое внимание занято звуковым балансом, который представляет собой основу музицирования; ансамблевое внимание следит за воплощением единства художественного замысла. Стоит иногда ослабить внимание к какой – то детали, к какому – то компоненту творчества – и получается «клякса». Совершенствование этого многоплоскостного внимания требует напряжения всех духовных и физических сил;

- уверенное чтение нотного текста и транспонирование. «Чтение с листа» – один из аспектов деятельности концертмейстера. «Лучший способ научиться быстро читать – это как можно больше читать» – это мнение высказано Иосифом Гофманом. Бесспорно, практический опыт – первейшее условие, главная предпосылка образования любого навыка;

- умение импровизировать и подбирать по слуху. Музыка как вид искусства представляет собой звуковой процесс, форма музыкального произведения развивается во времени. Исполнитель всегда должен ощущать в своей игре перспективу дальнейшего развития. Без видения перспективы музыка мельчает, стоит на месте, форма рушится.

Музыкальное сопровождение играет огромную роль в постановке танцев. Музыка – это душа танца. Возникновение танца было бы невозможно, если бы на помощь пластике не приходила музыка. Она усиливает выразительность, танцевальность пластики и дает ей эмоциональную и ритмическую основу. Танцевальное искусство изначально синтетично, ибо вне музыки оно не существует. Танец – искусство, развивающееся во времени, способное выражать не только состояние, но и действия. Танец, несущий действенное содержание, тем самым приобретает драматургическое значение.

Хореографическое искусство включает разные виды искусств – музыку, драматургию, живопись. Каждый из них, преломляясь соответственно требованиям данного вида искусства, становится необходимым компонентом.

Но среди всех искусств, в единстве с которыми развивался танец, музыка наиболее близка ему по обобщенности, ассоциативности и структурным закономерностям. Танец – пластическая музыка. И поэтому существование в сценическом хореографическом произведении двух компонентов – музыки и танца – результат сложного процесса работы над органикой их соединения.

Единственно же возможный путь к успеху – знание хореографом музыкального текста во всех тонкостях, причем знание его в завершенном звучании. Освоение всех деталей, формообразующих данное музыкальное произведение, позволит в услышанном и индивидуально воспринятом увидеть те особенности, ту образность, без которых не может родиться единство музыки и танца.

Существующее различие между изобразительностью и выразительностью представлено в диалектическом взаимодействии. Нельзя выразить какое-либо явление в искусстве, не изображая его, и нет ничего изображенного, что не обладало бы той или иной степенью выразительности.

Конечно, с музыкой связан уже сам сценарный замысел танца, так как он либо рождается под воздействием музыки, либо музыка создается на его основе.

«Танцевальная музыка, – писал великий реформатор и теоретик балета Ж. Ж. Новер, – представляет собой или должна представлять своего рода программу, которая усиливает и предопределяет движение и игру каждого танцовщика». Таким образом, танец связан с музыкой как по линии эмоционально-содержательной, так и ритмически-структурной.

Известны некоторые колебания в темпе исполнения музыкального произведения в рамках, не искажающих его замысел. Но они весьма ограничены, и поэтому одна из первых характеристик, которую выявляют для себя хореограф и концертмейстер, – это темп музыки. Поэтому, если не совпадает темп музыки и танца, это всегда расценивается как расхождение. Чаще всего доли такта не «отбиваются» в танце, они могут и совпадать и дробиться в определенные моменты.

Музыкальный ритм играет скорее организующую роль, чем содержательную, и имеет огромное воздействие на восприятие танца в целом. «Будучи одним из первоэлементов музыки, выразительным средством, ритм отражает эмоциональное содержание музыки, ее образно-поэтическую сущность». Это значит, что между волевой стороной человеческой психики и ритмом в музыкальном искусстве существует тесная связь и что средствами ритма в музыке проявляется «уровень» воли, от самых элементарного до сложного.

Музыка и танец живут в едином темповом и метрическом измерении, при этом достаточно свободно соотносятся в ритме, рождая ритмический контрапункт.

Хореография – искусство, любимое детьми. На уроке дети знакомятся с элементами ритмики и музыкальной грамоты. Задачей предмета

«Ритмика» является активизация музыкального мышления детей через ритмику движений. Занятия строятся таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность проявить свои личностные качества. Особое внимание с самого начала надо уделять воспитанию двигательных навыков: чем лучше ребенок будет владеть своим телом, тем точнее, ярче и свободнее он выразит свои музыкальные ощущения.

Так как занятия по ритмике осуществляются под музыку, необходимо обратить особое внимание на качество ее исполнения. Высокохудожественная музыка воспитывает хороший вкус, расширяет музыкальный кругозор детей.

Учащимся объясняют значение музыки в хореографическом искусстве. Концертмейстер играет, а дети определяют: характер музыки, ее темп, динамику, тембр, структуру музыкального произведения. Тем самым идет формирование музыкально-слуховых представлений. Знакомят с музыкальными размерами, разнообразными ритмическими рисунками. Детям предлагается прохлопать и протопать данные задания.

От баяниста требуется создание, прежде всего, праздничного настроения, способствующего активности артиста, его рабочему состоянию. Материалом для такого аккомпанемента могут служить популярные произведения.

Урок народного танца состоит из:

- 1) упражнения у станка;
- 2) движения и комбинации на середине зала;
- 3) портерной гимнастики;
- 4) построения учебных этюдов.

Упражнения у станка

В репертуаре концертмейстера при работе с танцующими должны быть разнохарактерные пьесы и пьесы на любые размеры. Танцору, перед выполнением любого упражнения у станка, концертмейстер должен давать небольшое вступление, состоящее из двух аккордов. Вступление включает в себя темп, ритм, характер, настраивая этим танцора на определенное упражнение. Пьесы, исполняющиеся аккомпаниатором, имеют строение в форме периода (8–16 тактов). В конце каждого упражнения, в виде заключения, концертмейстер играет два аккорда, для «выхода» танцора из позиции в исходное положение.

Для экзерсиса у станка характеры и жанры исполняемой музыки самые разнообразные. Это и кадрили, и хороводы, и медленные протяжные и озорные пьесы. Вот несколько примеров:

ПЛИЕ. Хоровод.

Медленно

Musical score for 'ПЛИЕ. Хоровод.' (Plye. Khorovod). The score is in 2/4 time and consists of two systems of piano accompaniment. The first system has a treble clef and a bass clef. The second system also has a treble clef and a bass clef. The music is marked 'Медленно' (Ad libitum). The score includes various chords and melodic lines, with some chords labeled with 'М' (Major) and 'Б' (Minor) and some with a '7' indicating a dominant seventh chord.

БАТМАН ТАНДЮ. Кадриль.

Moderato

Т. Эстен

Musical score for 'БАТМАН ТАНДЮ. Кадриль.' (Batman Tandju. Kadril). The score is in 2/4 time and consists of two systems of piano accompaniment. The first system has a treble clef and a bass clef. The second system also has a treble clef and a bass clef. The music is marked 'Moderato' and 'ff' (fortissimo). The score includes various chords and melodic lines, with some chords labeled with 'М' (Major) and 'Б' (Minor) and some with a '7' indicating a dominant seventh chord. The score ends with a first ending (1.) and a second ending (2.).

ГРАНД БАТМАН. Русский танец.

Moderato

Мясков

Musical score for 'ГРАНД БАТМАН. Русский танец.' (Grand Batman. Russkiy tanets). The score is in 2/4 time and consists of two systems of piano accompaniment. The first system has a treble clef and a bass clef. The second system also has a treble clef and a bass clef. The music is marked 'Moderato'. The score includes various chords and melodic lines, with some chords labeled with 'М' (Major) and 'Б' (Minor) and some with a '7' indicating a dominant seventh chord.

Середина зала

Музыкально-пространственные упражнения: маршировка в темпе и ритме музыки; переменные шаги, исполняемые в умеренном темпе (хоровод); прыжки.

Здесь музыкальное сопровождение также должно соответствовать характеру танцевального движения.

Растяжка

Баянисту понадобятся пьесы лирического характера: вальсы, хороводы. Например: Э. Джон. «Игра в мяч», «Сибирский хоровод», Джойс. «Осенний сон» и другие.

Музыканту лучше всего играть наизусть, чтобы видеть танец, упражнение. Можно и по нотам, но боковым зрением необходимо следить за движениями. Здесь он уподобляется оркестровому музыканту, который, также играя по нотам, следит за дирижером, выполняя его волю.

В сценическом варианте концертмейстеру следует придать законченную форму танцу. В структуру танца входят: начало – экспозиция, средняя часть (основное развитие сюжетной линии) и финал. Нередко экспозиция и завязка представлены в свернутом виде, действие начинается с активной ноты. Постепенное нагнетание действия приводит к кульминации, фактически совпадающей с финалом – развязкой танца. Как и в литературе, в театральных произведениях, если это необходимо для понимания смысла содержания самого произведения, эпилог пластически повторяет сцену пролога, только воспринимается уже иначе. Эпилог произведения важен потому, что, с одной стороны, как бы расширяет рамки развязки, с другой – подчеркивает особенно существенные события, о которых сказано в произведении.

Музыка на концертах должна быть разнообразной. Бесконечно повторяющаяся мелодия быстро наскучит, и у всех сложится впечатление, будто и танцы похожи один на другой. Задача концертмейстера не только отобрать лучшие мелодии, но и обогатить их, развить музыкальные темы, выразительно гармонизовать мелодии. Хорошо подобранная, органически близкая к танцу музыка помогает создать характер, настроение, динамику танца и яркие образы.

В результате содружества двух исполнителей, один из которых танцующий – солист, другой – аккомпаниатор, создается единый художественный образ. Таким образом, баянист должен обладать высокими техническими данными и иметь определенный уровень интеллекта.

Как и в сольной партии, игре, штрихи являются важным выразительным средством. Они должны соответствовать движениям танцующих. Если это вальс, то штрих на баяне будет легато и темп соответственно

медленный, спокойный. Если это полька или русский народный танец, то и темп будет быстрый и штрихи либо нон легато, либо стаккато. При этом задача концертмейстера четко держать изначально взятый им темп. Также следует заботиться о том, чтобы медленный темп не терял живого пульса, а быстрый темп не терял устойчивости движения. Ощущение сильных долей такта является «скрытым дирижером», который способствует четкому воспроизведению произведения.

При такой работе у танцующих развивается чувство метра, ритма, они привыкают к «живой» музыке.

Исполнительское мастерство концертмейстера имеет огромное значение, и за этим стоит каждодневный труд.

Литература

1. Бекина С. И. Музыка и движение. – М.: Просвещение, 1984.
2. Гусев Г. П. Методика преподавания народного танца. – М.: Владос, 2004.
3. Инструментальное исполнительство: сборник статей. – Новосибирск, 2007.
4. Профессии в сфере искусства / ред.-сост. Э. Б. Плаксина, М. А. Григорьева. – М., 2006.

Н. А. Князева

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ: ПРИРОДА И МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ

Исполнительское мастерство музыканта, его творческий облик, интерпретация музыкального произведения получают свое завершение в условиях публичного выступления, в ходе непосредственного общения со слушателями.

Успех публичного выступления определяется многими составляющими: музыкальной одаренностью исполнителя, уровнем мастерства, опытом концертных выступлений, объективными условиями, сопутствующими выступлению (качество инструмента, акустика зала, реакция слушателей и т. п.), а также психофизическим и психоэмоциональным состоянием (т. н. «эстрадным самочувствием») выступающего. Эстрадное самочувствие является специфическим и весьма сложным состоянием музыканта-исполнителя. Задача воспитания эмоционально-регулятивных способностей владеть собой в момент выступления и побеждать сценическое волнение является одной из главных в формировании пригодности к исполнительской деятельности, а проблема психологической подготовки к сценическому выступлению – одной из ключевых в музыкальной

подготовке и психологии. Данная проблема получила определенную разработку и решение в контексте исследований по психологии и педагогике художественного творчества в работах Б. Г. Ананьева, А. В. Алексеева, Л. С. Выготского и др. Проблема эстрадного самочувствия музыканта-исполнителя ставится и, в определенной мере, разрешается в методических работах известных педагогов-музыкантов А. Д. Алексеева, Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза, С. С. Савшинского, Ф. Р. Липса, педагога-музыковеда В. Ю. Григорьева. Углубленную разработку она получила в исследованиях музыкальных психологов Л. Л. Бочкарева, В. И. Петрушина, физиолога Г. Селье. В их трудах дана целостная система подготовки к концертному выступлению, предложены конкретные методы регуляции психоэмоциональных состояний.

Многие крупные исполнители не раз пытались обобщить свои личные наблюдения, трезво оценить отрицательные и положительные моменты эстрадного состояния, учитывая огромную сложность проблемы концертного самообладания. Они находили как некоторые общие, так и индивидуально-своеобразные пути подготовки к концертному выступлению и поведению на эстраде, которые способствовали бы снятию чрезмерной стрессовой нагрузки, позволяли бы наиболее эффективно использовать свои естественные возможности, психофизиологические резервы организма, достигая при этом необходимой саморегуляции во время выступления.

В то же время большинство музыкантов высказывали общие, весьма важные для формирования исполнителя мысли о необходимости воспитания таких качеств личности, как выдержка, воля, самообладание на эстраде, выработки умения контролировать и корректировать свое игровое состояние, регулировать его эмоциональную сторону, о важности формирования навыков запоминать, удерживать и развивать приобретаемый эстрадный опыт.

Однако методы овладения эстрадным состоянием в значительной мере остаются продуктом обобщения эмпирического опыта. Составляющие творческой деятельности исполнителя, его психоэмоциональное состояние в предконцертный период и во время концерта комплексно не исследованы ни в психологии, ни в теории исполнительского искусства, ни в музыкальной педагогике, ни в частных методиках обучения.

Сольное выступление представляет собой особую форму публичной деятельности музыканта-исполнителя, отличающуюся от всех других видов его творческой работы. Психоэмоциональное состояние, возникающее до и во время выступления, дает особое состояние духа, недостижимое вне эстрады. Оно мобилизует, концентрирует внутренние силы, энергию и волю исполнителя. Но вместе с тем на эстраде исполнитель

(любого уровня – учащийся, студент, маститый артист) испытывает сильнейшее волнение, непосредственно связанное с огромной сложностью и ответственностью решения художественно-исполнительских задач.

В ряде языков существуют специальные слова, обозначающие то специфическое чувство, которое дано испытать лишь музыкантам-исполнителям, актерам, ораторам, в силу своей профессии выступающим перед публикой: русское «мандраж», французское «гас», немецкое «tremas» или «Lampen-fieber». На психоэмоциональное состояние исполнителя влияют не только многие общие психофизиологические закономерности стрессового состояния [6, с. 467]. Эстрадное волнение является разновидностью эмоциональных состояний, его степень зависит от ряда факторов [3, с. 268].

Во-первых, это связано с типом исполнителя, его нервной организацией. Как известно, одни (как правило, по своей природе экстраверты) любят выступать в больших залах, и, чем больше зрителей их слушают, тем они лучше играют. Другие (по преимуществу интроверты) чувствуют себя в больших залах дискомфортно, предпочитают небольшие помещения с ограниченной аудиторией. Именно тогда в полной мере раскрываются их исполнительские возможности.

Во-вторых, имеют значение условия и характер публичного выступления. Особой эмоционально-психологической устойчивости требует участие в исполнительских конкурсах, игра на экзаменах.

В-третьих, острота эстрадного волнения связана с возрастом исполнителя. Все исследователи подчеркивают, что менее всего волнуются дети младшего школьного возраста. Страх перед публичными выступлениями появляется в переходном возрасте, когда развивается взыскательность к себе, приходит чувство ответственности, формируется самооценка.

В-четвертых, эстрадное волнение с разной силой проявляется в зависимости от того, выступает музыкант как солист или в ансамбле.

В-пятых, степень и качество волнения коррелируют с той или иной музыкальной специализацией.

Наряду с вышеизложенными факторами огромную роль играют и художественно-творческие факторы, связанные с огромной сложностью достижения глубины, выразительности, цельности интерпретации сочинения, артистичности, виртуозности всех исполнительских действий, а также те, что связаны с задачей активного воздействия на слушателей. Как пишет В. Ю. Григорьев в своей монографии «Исполнитель и эстрада», «публичное выступление требует предельного напряжения всех сил (собственных психофизиологических, психоэмоциональных и исполнительских возможностей), недоступных в полной мере реализации в обычной обстановке» [4, с. 16].

Во время концертного выступления резко меняются все привычные, прежде удобные и знакомые, механизмы психической активности, перестраивается работа мышц, трансформируется само переживание времени протекания соответствующих процессов, ощущение пространства, работа различных психических и физиологических структур, возникновение чувств и многое другое.

В публичном выступлении у музыканта-исполнителя появляется что-то, субъективно воспринимаемое как нечто мешающее, сбивающее предварительную настройку игрового процесса. Можно выделить два момента. Один из них связан с изменением творческой стороны исполнения, повышением уровня интерпретационных задач. Другой – со значительной трансформацией работы многих психофизиологических механизмов музыкально-исполнительской деятельности, как, например, появление стрессового волнения, необычное состояние двигательных компонентов игрового аппарата, внимания.

Эстрадное волнение различается не только по силе и качеству, но и по времени проявления – моменту наступления и длительности. Есть музыканты спокойные, волнение их кратковременно, оно быстро проходит. Есть и такие, которые волнуются продолжительное время, до истощения душевных и физических сил.

У одних волнение исчезает, едва они выходят на эстраду, у других, более или менее спокойно чувствующих себя до выхода, оно появляется, как только они начинают играть.

Следует остановиться и на фазах эстрадного волнения и формах его проявления. А. Л. Готсдинер в своей работе «Подготовка учащихся к концертным выступлениям» четко выделяет пять фаз. Первая фаза – длительное предконцертное состояние. Она не имеет четких временных границ, так как наступает, как только учащемуся (исполнителю) становится известна дата выступления. В зависимости от подготовленности к нему волнение периодически возникает с той или иной силой. Следующая фаза – непосредственно предконцертное состояние. Его характеризует смена настроения, раздражительность, бессонница [5, с. 183]. Эти две фазы соответствуют первым двум фазам, которые выделяет в процессе стресса канадский физиолог Г. Селье. Он определяет стресс как специфический ответ организма человека на любое предъявленное ему требование, этот ответ представляет собой напряжение всех защитных сил организма, мобилизацию его ресурсов, и прежде всего вегетативной, нервной и гормональной систем, для приспособления к изменившейся ситуации [12, с. 7].

Первую фазу стресса он называет реакцией тревоги, отражающей процесс мобилизации резервов; вторую – фазой сопротивления, когда удается успешно преодолеть возникшие трудности без какого-либо видимого ущерба для здоровья. На этой фазе организм оказывается даже более устойчивым к разнообразным вредным воздействиям, чем в обычном исходном состоянии [12, с. 18].

Во второй фазе предконцертного и концертного состояния чаще всего выявляется характер эстрадного волнения: волнение-подъем, волнение-паника или волнение-апатия. Последние соответствуют состоянию, которое Г. Селье называет дистрессом. Второй фазе стресса Г. Селье соответствует также третья фаза эстрадного волнения, выделенная А. Л. Готсдинером. Это самая короткая и острая фаза. Ученик (студент) остается на сцене один, и все происходящее обычно редко остается в памяти выступающего. Четвертая фаза – начало исполнения. Здесь важно умение внутренне подготовиться к исполнению, сосредоточиться. И, наконец, пятая фаза – это послеконцертное состояние – переживание, которое насыщено эмоциональными перегрузками, продолжающееся довольно долго [5, с. 184–185]. Г. Селье называет это состояние фазой истощения при стрессе.

Постараемся теперь, по возможности, определить и подробнее описать те изменения, которые происходят у исполнителя непосредственно перед выступлением и во время него. В этот период возникает огромное психическое, эмоциональное, физиологическое напряжение, повышается или понижается давление и температура, учащается сердцебиение, обнаруживается некоторое нарушение кровообращения, увеличивается сила и напряжение в мышцах, появляется тремор конечностей, гипергидроз, изменяются привычные навыки, нарушается тонкая регулировка игровых движений.

Установлено, что во время эстрадного выступления у исполнителя происходят значительные вегетативные изменения, психофизиологические стрессовые реакции, которые могут носить как адаптивный характер, способствующий оптимальному приспособлению организма к выполнению новых, несравненно более сложных функций, так и избыточный характер, заметно мешающий деятельности и болезненно переживаемый исполнителем.

Признаки подобного состояния множественны: упадок сил, нарушение сна и пищеварения, легкое головокружение, раздражительность, боли в сердце и пр. К их числу относятся также чрезмерная стимуляция двигательной активности, повышение тонуса мышц. перевозбуждение нервной системы может выразиться как в агрессивном состоянии,

так и в блокировке психических процессов – эстрадном ступоре (от лат. *stupor* – оцепенение), выражающемся в молчании, неподвижности. При этом нарушается способность концентрации внимания, ухудшается координация профессиональных игровых движений, возвращаются давно преодолённые недостатки техники и выразительности. В редких случаях возникает даже состояния эмоционально-вегетативного кризиса, приводящее иногда к настоящей «эстрадной болезни» [4, с. 86].

В условиях эстрадного выступления страдает также слуховое восприятие, возникает так называемая «эстрадная глухота». Она мешает хорошо слышать аккомпанемент, звуковое эхо зала, подчас и собственное звучание, что нередко приводит к форсированному звукоизвлечению.

Существенной проблемой концертного выступления является изменение картины внимания как важной оценочной и направляющей стороны психической деятельности. На эстраде оно предельно сужается, концентрируясь на задаче достижения художественной цели. И тут крайне опасен перевод внимания на себя, свое игровое состояние, мышечно-двигательные ощущения.

Другая сторона эстрадного состояния связана с фрустрацией – дезорганизацией работы сознания, торможением наиболее тонких и сложных структур регуляции деятельности. Защитой от фрустрации может быть игра сочинений, технически более доступных, с яркой образной задачей.

Еще одна сторона психоэмоционального состояния связана с внутриличностным конфликтом – объективным переживанием невозможности уклониться от необходимости выйти на эстраду и там сыграть. Суть конфликта – в существенном разрыве между своими завышенными претензиями и реальными возможностями. Эти противоречия осложняют ситуацию, обостряют волнение, усугубляют напряжение. Защититься от конфликта можно путем достижения определенного компромисса, с помощью выработки умения объективно соотносить свои претензии и способности.

Общим для всех этих состояний является высокий уровень напряженности, нарушение привычных норм жизнедеятельности, в том числе интеллектуальных и эмоциональных процессов, искажение объективной оценки ситуации и своих возможностей.

Переживание этих состояний как отрицательных приводит к их фиксации, повторному возникновению при очередных выступлениях. Следовательно, исполнитель оказывается перед насущно необходимой задачей формирования у себя особой функциональной системы, которая позволила бы эффективно адаптироваться в экстремальных ситуациях, выработать оптимальные способы нейтрализации отрицательного воздействия

стресса, освоить приемы саморегуляции исполнительских и психоэмоциональных состояний, создать предпосылки для успешной художественной деятельности во время концертного исполнения на эстраде.

Эта система должна обеспечить не только сохранение достигнутого в подготовительный период, но и способствовать достижению новых качеств, до этого не присущих исполнителю. Эту систему можно назвать «системой психофизиологической мобилизации» [4, с. 29]. Она должна стать органической частью длительного, сложного, многокомпонентного процесса исполнительской подготовки музыканта и использоваться на протяжении всего периода подготовки сочинения к публичному исполнению.

Каждый исполнитель должен знать свои сильные и слабые стороны в противостоянии эстраднему стрессу, с тем чтобы заблаговременно создать некий психологический запас прочности. Какие же методы можно использовать для профилактики и снятия эстрадного волнения? Во-первых, следует избегать монотонности занятий, однообразия, многократного повторения материала, так как это не позволяет поддерживать высокий уровень психологической мобилизованности. Во-вторых, надо стремиться повышать «потолок» своих психических и энергетических возможностей, развивать умение аккумулировать силы и отдавать их в краткий отрезок времени. В-третьих, нужно непрерывно углублять художественную сторону игры, расширять содержательное поле интерпретации.

Важным моментом подготовки к выступлению являются различные методы самовнушения и самопрограммирования, которые способствуют снятию тревожности, «переводу» волнения в творческое русло. К методам регуляции эмоциональных состояний относятся аутотренинг и гетеротренинг, различные дыхательные упражнения, а также упражнения на релаксацию (мышечное расслабление) и медитативное погружение. Эти методы помогают преодолеть эстрадобоязнь, оптимизируют эстрадное состояние. К группе методов, которые формируют навык функционирования при негативных эмоциональных состояниях и вырабатывают реакцию для их преодоления, относятся: игра перед воображаемой аудиторией, обыгрывание, репетиции, ролевая подготовка, игра с выявлением потенциальных ошибок. Нельзя недооценить важную роль, которую играют в создании необходимого психоэмоционального состояния различные внешние средства – амулеты, привычки, приметы. Они как бы «оттягивают» на себя груз излишней ответственности исполнителя, служа некой психологической гарантией его успеха [4, с. 81]. Все эти методы «борьбы с эстрадным волнением» в течение ряда лет применялись среди студентов кафедры народных инструментов и помогли добиться хороших результатов.

Методы психорегуляции, успешно применяемые в практике музыкального образования во многих странах мира, могли бы войти и в работу кабинета психологической помощи нашего вуза, что, несомненно, способствовало бы снижению интенсивности отрицательных предконцертных и концертных психоэмоциональных состояний.

Литература

1. Алексеев А. Д. Русские пианисты. – М.; Л., 1948.
2. Алексеев А. В. Себя преодолеть. – М., 1985.
3. Бочкарев Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Классика-XXI, 2006. – 352 с.
4. Григорьев В. Исполнитель и эстрада. – М.: Классика-XXI, 2006. – 156 с.
5. Готсдинер А. Подготовка ученика к концертному выступлению // Метод. записки по вопросам муз. образования. – Вып. 3 / сост. Лагутин А. – М.: Музыка, 1991. – С. 183–185.
6. Корыхалова Н. За вторым роялем. – СПб.: Композитор, 2006. – 552 с.
7. Коган Г. Работа пианиста. – М.: Классика-XXI, 2004. – 204 с.
8. Липс Ф. Искусство игры на баяне. – М.: Музыка, 1985. – 158 с.
9. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Классика-XXI, 1999. – 232 с.
10. Петрушин В. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преп. – М.: Гуманитарный изд. центр Владос, 1997. – 384 с.
11. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М.: Классика-XXI, 2004. – 192 с.
12. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 127 с.

И. А. Ткачева

НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА У УЧЕНИКОВ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ГОУ СПО «ПРОКОПЬЕВСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ УЧИЛИЩЕ» ПРИ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО И СИНТЕЗАТОРЕ

Б. В. Асафьев писал, что творчество способствует более глубокому освоению музыкального материала и развитию музыкальной личности. Согласно мнению Н. А. Ветлугиной, творчество является важным условием для развития способностей образного видения мира.

Известно, что у младших школьников ярко проявляется творческое начало, они очень изобретательны в передаче интонаций, подражании, легко воспринимают образное содержание сказок, песен, стихов, музы-

кальных пьес; им свойственна природная активность, вера в собственные возможности. Все это является ценным источником развития школьников и воспитанием у них чувства свободы при исполнении как классических программ, так и собственных творений.

Если совсем маленькие музыканты, которые только пришли в ДМШ, начинают «творческую деятельность» с сочинения стишков, с завершения детских песенок, возможно, с подбора баса к данной мелодии, то средние школьники уже могут полноправно пользоваться всеми возможностями фортепиано. При современном развитии электронных музыкальных инструментов уже во многих ДМШ и школах педагогической практики музыкальных ссузов активно преподается игра на клавишном синтезаторе. По моему мнению, если соединить обучение на этих двух инструментах в одну дисциплину, которая была бы направлена на творческое развитие школьников, то внутренний потенциал ребенка был бы раскрыт в полном объеме.

Игра на синтезаторе позволяет ребятам проявить творческую фантазию и стать настоящими соавторами композиций. Им предстоит решить трудную задачу: совершенно по-новому озвучить широко известные музыкальные сочинения в собственной инструментовке и в своей исполнительской интерпретации. Электронная аранжировка музыкальных произведений – сложный, но удивительный процесс. Важно, с одной стороны, сохранить стилистику, характер, образный строй оригинала, а с другой – проявить собственную творческую индивидуальность, ощутить себя и композитором, и звукорежиссером. Самое же увлекательное в аранжировке – выбор тех или иных голосов – тембров (а у синтезатора их более 100) и вариантов их звучания. Самый незатейливый напев можно раскрасить яркими гармоническими красками!

Вообще при обучении маленького музыканта прежде всего нужно помнить, что главная задача педагога-музыканта – это не возвращение нового поколения педагогов, а становление социально активных и развитых во всех отношениях личностей. Добиться того, чтобы в повседневной жизни люди могли отличать качественную музыку от некачественной, и прежде всего в электронной, ведь чаще всего именно ее слышит человек в современном мире. Детям нужно привить на всю жизнь чувство вкуса и меры в музыкальном искусстве.

Большое количество исследований в области творческого воспитания детей сделано как маститыми музыкантами прошлых лет, особенно пианистами, так и современниками.

Масса интересных исследований изложена в настольной книге музыканта-педагога Б. Милича «Воспитание ученика-пианиста». Великий

пианист и педагог Г. Нейгауз в своей книге «Об искусстве фортепианной игры» не раз подчеркивает прямую зависимость свободного артистичного исполнения музыки на сцене от развитого творческого начала у исполнителя.

Сейчас, в связи с интенсивным развитием электронной музыкальной техники, все больше музыкантов издают учебники для детей и методические пособия для педагогов по овладению синтезатором в самых разных вариантах.

Большой популярностью у педагогов пользуется «Популярный сборник игры на синтезаторе» С. Стрелецкого. В нем предложены в основном популярные классические мелодии («Свадебный марш» Ф. Мендельсона, Симфония № 40 В. Моцарта, а также «Осенние листья» Косма и многое другое) для их инструментовки на синтезаторе. К некоторым примерам добавлены варианты их звучания на фортепиано, чаще всего представляющиеся в виде мелодии и крайне сухого аккомпанемента, что, по моему мнению, не дает ученику осознать всей возможной красоты звучания этой же мелодии на живом инструменте, если приложить совсем немного фантазии. Притом у сборника огромное количество положительных аспектов: краткая справка о предлагаемом произведении, примерный вариант возможных голосов в данной мелодии.

Интересен сборник «Учусь аранжировке» в составлении И. Красильникова.

Весь учебник разбит на разделы, в соответствии с тематикой музыкальных примеров – это и классические образцы, и современные песни, и фольклор разных стран. К музыкальным темам предложены возможные варианты тембров инструментов, а также допустимые стили или жанры автоаккомпанемента. Этот сборник наиболее близок моему пониманию развития творческих навыков у детей при игре на синтезаторе.

Цель исследования: доказать эффективность предлагаемых приемов для творческого развития детей в ДМШ, ДШИ и школах педагогической практики.

Как известно, ребенок, учась в музыкальной или общеобразовательной школе, воспринимает все изучаемые им предметы в отдельности друг от друга, другими словами, для него не существует межпредметных связей. Возможно, при правильном методическом подходе, в ДМШ можно если не полностью, то хотя бы частично решить проблему. Подобно поурочному планированию уроков сольфеджио и теории музыки, можно составить конкретный учебный план дисциплины, включающей в себя:

музыкальную литературу (изучение композитора и произведения, исполняемого на уроке), инструментоведение (прослушивание произведения и знакомство с инструментами, звучащими в оригинале), гармонию и теорию музыки (изучение буквенных обозначений аккордов для использования автоаккомпанемента), сольфеджио (в песнях интонировать мелодию) и непосредственно игру на фортепиано и синтезаторе. Очевидно, что это практически полный список дисциплин ДМШ.

Вот предлагаемый мной план цикла занятий на примере популярной перуанской мелодии «Полет кондора»:

- 1-й урок – знакомство с произведением (знакомство с культурой данной страны, разбор мелодии с буквенным аккомпанементом на фортепиано, за синтезатором, приблизительно подобрав жанр автоаккомпанемента, пропеть мелодию);

- 2-й урок – развитие ткани аккомпанемента (на фортепиано развить аккомпанемент, пропевая мелодию, различными фактурными и ритмическими приемами; на синтезаторе подобрать оптимально подходящий стиль и жанр, а также начать подбор соответствующих произведению голосов);

- 3-й урок – развитие ткани мелодии (на фортепиано в наметки создаваемого аккомпанемента «вплести» мелодию, расцветить ее октавными удвоениями, ритмическими повторами и другими средствами выразительности, которые ученик может придумать сам; на синтезаторе с помощью автоаккомпанемента и отдельными ударными записать ритмическую основу и гармонию пьесы);

- 4-й урок – работа над формой и деталями (на фортепиано закрепление найденных в творческом поиске вариантов исполнения произведения, но не «замораживание» нотного текста, а закрепление, оставляющее место дальнейшему творчеству; на синтезаторе запись мелодии выбранными голосами, поиск подходящих эффектов и подголосков);

- 5-й урок – подготовка концертных вариантов исполнения (на фортепиано обретение свободы и артистичности исполнения импровизации с потенциалом на «спонтанное» творчество; на синтезаторе запись оставшихся творческих находок либо для живого исполнения запоминание всех переключений режимов и голосов, а также создание номера с учетом не только звука, но и света, а возможно, и других эффектов);

- 6-й урок – концертное исполнение.

Примерным итогом подобной работы можно представить такой вариант исполнения на фортепиано:

На синтезаторе вполне уместно будет использование стиля 8 Beat Ballad, а подходящими голосами станут Pan Flute и Ocarina.

Такой план изучения произведения позволяет педагогу проконтролировать каждый участок работы над ним ребенка, а ученику – поэтапно развивать творческую мысль, причем не в беспорядочном полете фантазии, а опираясь на многовековые музыкально-исполнительские традиции.

В результате введения в школе педагогической практики ГОУ СПО «Прокопьевское музыкальное училище» выявился ряд положительных изменений в учебной деятельности детей:

- значительно возрос интерес детей к предметам исполнительской направленности;
- появился интерес к домашнему музицированию и творчеству;

- расширился кругозор учеников в области классической и современной музыки разных стран;

- появилось чувство свободы при исполнении музыки на публике.

Предложенный цикл уроков был опробован на практике, принес положительные результаты и может быть рекомендован для использования в ДМШ, ДШИ, школах педпрактики.

Также хотелось бы пожелать педагогам, практикующим уроки творчества, не только развивать творческое начало в своих учениках, но и самим не оставаться в стороне, прежде всего предлагая (но не навязывая) им различные варианты исполнения, а также воплощать собственное творчество в жизнь.

Главным преимуществом предлагаемого метода является соединение большинства дисциплин ДМШ в один урок, который максимально расширяет музыкальный и общий кругозор ребенка, а также формирует социально активную и развитую во всех отношениях личность.

С. П. Забодаева

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ НА БАЛАЛАЙКЕ

За более чем столетнюю историю развития балалайки накоплен немалый опыт в области методики и педагогики, но среди специалистов – балалаечников по многим вопросам нет единого мнения. Это объясняется тем, что отсутствует соответствующая теоретическая и методическая литература, например, как у скрипачей, пианистов и других исполнителей. Переиздаваемые из года в год пособия по обучению игре на балалайке представляют собой элементарные самоучители, в которых многие положения, касающиеся технологии исполнения, были отвергнуты современной исполнительской практикой.

Одним из важнейших элементов процесса обучения игре на балалайке является работа над освоением правильной посадки и постановки рук на инструменте, овладением разнообразными навыками игры, обеспечивающими музыкально-художественное исполнение. От этого во многом зависит дальнейшее музыкально-исполнительское развитие исполнителя.

В имеющейся методической литературе вопросы посадки, положения инструмента при игре, постановки рук освещаются достаточно подробно. К сожалению, пока не унифицированы условные обозначения, толкование штрихов и приемов игры.

В отличие от уже существующих на сегодняшний день различных попыток систематизации приемов игры на балалайке автор попытается дать наиболее точные методические разъяснения по этому поводу.

Е. Г. Блинов в своей работе «Методические рекомендации к курсу обучения игре на балалайке» унифицирует условные обозначения, толкования штрихов и приемов игры на балалайке следующим образом:

Условные обозначения	Для левой руки	Для правой руки
Толкование штрихов	при тремолировании звуков	при игре нетремолируемых звуков
Приемы игры	основные	вспомогательные

Проблема систематизации приемов звукоизвлечения является актуальной для большинства исполнителей. С. Н. Федин в статье «Новое в понимании и систематизации приемов звукоизвлечения на баяне и аккордеоне» ввел новое понятие «комплексы», так как артикуляционные приемы не существуют без звуковысотных; говорит «не о приеме, а о последовательности движений, то есть комбинации. Таким образом, мы имеем дело с звуковысотными и артикуляционными комбинациями» [5, с. 53].

Автор выстраивает следующую схему:

Двигательно-игровой комплекс	
Двигательно-игровой подкомплекс правой руки	Двигательно-игровой подкомплекс левой руки
Топографические артикуляционные комбинации	Технологические артикуляционные комбинации
Приемы	Приемы
Туше	Туше

Двигательно-игровой комплекс предполагает одновременное функционирование правой и левой рук исполнителя. Под «двигательно-игровым подкомплексом» подразумевается одновременное или одновидовое функционирование двух комбинаций: технологических артикуляционных (правая рука) + топографических артикуляционных (левая рука). Комбинации состоят из туше, характеризующего изменение степени напряжения мышц во времени при исполнении приемов «нажим», «толчок», «удар».

Далее необходимо составить перечень исполнительских приемов и описать движения, с помощью которых они выполняются, опираясь на сведения из литературных источников.

Технологические артикуляционные приемы (последовательные движения правой руки без звуковысотных приемов):

«Одинарный щипок» – извлечение звука одним пальцем – Б. п. сверху вниз либо у. п. или с. п. снизу вверх.

«Двойной щипок» – извлечение звука поочередно двумя пальцами – Б. п. при движении кисти сверху вниз или у. и с. п.

«Бряцание» – ритмованные, чередующиеся удары у. п. сверху вниз и снизу вверх по всем струнам.

«Тремоло» – предельно быстрое чередование ударов у. п. по струнам (струне) сверху вниз и снизу вверх, создающее впечатление непрерывно льющегося звука. Хорошее, ровное, густое тремоло достигается путем вибрации кисти при активном участии мускулатуры предплечья и плеча.



«Одинарное пиццикато» (переменные удары у. п. по одной струне) – прием, применяющийся в виртуозной технике при игре быстрых пассажей и вариаций.



«Гитарный прием» – способ звукоизвлечения, предусматривающий участие трех, четырех или пяти пальцев поочередно (п. р.).



«Гитарное тремоло» – быстрое, ритмованное повторение одного и того же звука разными пальцами.



«Гитарный перебор» – чередующиеся щипки по струнам разными пальцами.



«Гитарный щипок» – извлечение звука двумя (Б. у. или у. с.) или тремя (Б. у. с. или у. с. б.) пальцами одновременно.



«Малая дробь» – быстрое, последовательное скольжение полусогнутых пальцев, начиная с мизинца, по струнам сверху вниз (4, 3, 2, 1).



«Большая дробь» – в основе тот же способ исполнения, что и при «малой дроби», но в звукоизвлечении принимает участие Б. п., который и завершает «дробь» (при необходимости – «ударом» или «толчком»).



«Обратная дробь» – быстрое, последовательное скольжение рознятых, веерообразно выпрямленных пальцев, начиная с у. п., по струнам снизу вверх.

«Обратная дробь» может выполняться, также начиная с мизинца, тогда кистевой сустав следует чуть приподнять и развернуть ладонью влево (пальцы – 1, 2, 3, 4 или 4, 3, 2, 1).



«Вибрато» – быстрое, равномерное повышение и понижение основного тона звука, осуществляемое специальными приемами правой руки.

«Тремоло вибрато» – кистевой сустав правой руки кладется на струну «а» за подставкой, слегка ее прижимая. Тремолоирование производится кончиком подушечки указательного пальца при активном участии предплечья.



«Глиссандо правой рукой» – палец скользит по струнам сверху вниз (с III струны на I), либо снизу вверх (с I на III).



В первом случае звукоизвлечение производится Б. п., во втором – указательным или средним. Применяется при игре «арпеджио» ритмических звуковых последовательностей.

«*Comme tamburo*» (как барабан) – удары по полуприжатым струнам, ноты обозначаются знаками – «х».



«*Comme tamburino*» (как тамбурин) – удары тыльной стороной у. или с. пальца по струнам рядом с подставкой. Обозначается знаком – «х» над нотами.



«Демпферное стаккато» – звук приглушается ребром ладони, лежащем на подставке.

«Флажолеты» (*flageolet* – *fl.* – обертоны, выделенные из тембра звучащей струны). Образуются в точках, разделяющих струну: на две части (октавные – 12-й лад), на три части (квинтовые – 7-й и 19-й лад), на четыре части (квартовые – 5-й и 24-й лад), на пять частей (терцовые – 4-й, 9-й и 16-й лады).

В исполнительской практике применяются в основном «октавные», «квинтовые» или «квартовые» флажолеты. Подразделяются они на два вида: «натуральные» и «искусственные». Имеют свои условные обозначения и особые приемы звукоизвлечения.

«Натуральные» «*fl*» извлекаются на открытой струне и обозначаются знаком «о». Звукоизвлечение происходит путем легкого прикосновения пальца л. р. (4 или 3) к струне над нижним порожком необходимого лада и одновременным щипком струны пальцами правой руки (Б. у. или с).

«Искусственные» флажолеты извлекаются на прижатой струне – у. п. правой руки, концом подушечки ногтевой фаланги, слегка касаясь струны у нижнего порожка необходимого лада. Одновременно средним пальцем (либо мизинцем) производится звукоизвлечение. При этом способе Б. п. свободен и может быть использован для извлечения звука на струне «е».

Топографические артикуляционные приемы (звукорысытныы комбинаций):

«Нисходящее пиццикато» – «-» – звукоизвлечение производится щипками пальцев при нисходящей последовательности звуков.

«Восходящее пиццикато» – «0» – звукоизвлечение происходит в результате сильного удара концом подушечки пальца (1, 2 или 3) по ладу, указанному нотой.



– «Глиссандо»

«Гитарное легато» – способ извлечения звука, тождественный приемам «нисходящее» и «восходящее» пиццикато.



«Вибрато левой рукой» – струна плотно прижимается к ладу. В момент звукоизвлечения палец (при участии кисти) делает быстрые равномерные движения поперек грифа. Вибрация возможна и вдоль грифа, но такой способ менее эффективен и применяется только на струне «е».

«Глиссандо левой рукой» – осуществляется путем скольжения плотно прижатых пальцев (пальца) к струнам (струне) вниз или вверх по грифу. Выполняется приемами: «щипок», «тремоло» или «бряцание».

Артикуляция и штрихи

В музыке звено «звук, мотив, фраза» – это цепь единого целого, несущего определенный выразительный смысл, объединенного единой логической мыслью, где равноценное значение имеет не только связность или расчлененность тонов, но и ясность их произношения. Четкая, ясная артикуляция, правильное формирование произношения звука, является одним из важнейших выразительных средств, где большое значение имеет формообразование звука, то есть его атака, ведение и окончание.

Таким образом, понятие «артикуляция» следует рассматривать не только как искусство исполнять музыку с той или иной степенью рас-

члененности или связности ее «тонов», но и как ясное, четкое, обусловленное художественными задачами произношение этих тонов (то есть музыкальных звуков).

Степень связности тонов, характер формирования и выразительные возможности расчлененности тонов относятся к штрихам.

Штрих – это характер (окраска) звука, получаемый в результате определенной формы звукообразования, путем применения того или иного приема игры, способа звукоизвлечения и четкой артикуляции.

Форма звукообразования обуславливается необходимым характером атаки звука, его ведением и своевременным окончанием. Основными определяющими «штриха» являются такие компоненты артикуляции, как четкость произношения отдельных звуков и степень их связности.

По степени связности и расчлененности штрихи делятся на три группы:

- 1) связные штрихи – легатиссимо, легато, поргато, портаменто;
- 2) отдельные – нон легато, деташе, маркато, форцато;
- 3) краткие – стаккато, стаккатиссимо, мартеле, спиккато.

«Деташе» (*detache*) – мягкий штрих. Характерен мягкой атакой звука, который независимо от заданной силы всегда начинается «*pp*» и мгновенно доводится до необходимой силы звучания. Если в нотах отсутствуют указания штрихов, то каждая из нот должна исполняться «деташе». В сомнительных случаях «деташе» указывается черточками над нотами «-».



«Форцато» (*forzato*) – резкий штрих. При «форцато» начало звука сильнее своего продолжения. Сильная часть звука может быть большей или меньшей, в зависимости от характера исполняемой музыки. Обозначается знаком «*fz*».



«*Легато*» (*legato*) – между звуками нет перерывов, каждый звук как бы вливается в другой. Обозначается лигой над нотами. Может выполняться различными приемами и способами игры. Звукоизвлечение возможно «нажимом», «толчком», а иногда и «ударом», в зависимости от характера исполняемой музыки. В момент звукоизвлечения контакт пальца со струной должен быть минимальным.

«*Нон легато*» (*non legato*) – не легато, не связно. Исполнение нот «нон легато» предусматривает обязательное наличие цезур между ними. Если при «нон легато» отсутствует указание штрихов, то каждая из них исполняется «деташе».

«*Портато*» (*portato*) – выделение нот в «легато». При «портато» ряд звуков исполняется «легато», но конец каждого звука значительно тише, чем это предусмотрено общим звучанием; полной остановки, перерыва между звуками нет, а сохраняется минимальное по силе звучание предыдущего звука. По сути «портато» – это соединение нот легато штрихов «деташе», «маркато» или «форцато».

Штрихом «портато» можно исполнить несколько одноименных нот, не сливая их в один звук и вместе с тем не делая перерывов в звучании.

«*Портаменто*» (*portamento*) – выразительное соединение разновысотных звуков путем быстрого скольжения пальца (пальцев) по грифу от одной ноты к другой. В отличие от «глиссандо» темп скольжения при «портаменто» значительно быстрее. Кроме того, оно может быть как в начале, так и в конце пути движения пальца(цев) от лада к ладу. Условного обозначения «портаменто» не имеет, при необходимости обозначается чертой между цифрами, обозначающими аппликатуру пальцев левой руки.

«*Спиккато*» (*spiccato*) – легкий штрих, применяется при игре быстрых, виртуозных пассажей одинарными нотами. Исполняется «чередующимися» (переменными) ударами у. п., «двойным щипком» и некоторыми видами «гитарных приемов». Двойные ноты и аккорды – приемом «бряцание».

Условного обозначения штрих «спиккато» не имеет, обычно выставляется прием игры.



«Маркато» (marcato) – твердая атака звука. Одинарные ноты исполняются приемами «одинарный» или «двойной щипок» (способом «толчок»). Двойные ноты и аккорды – приемами «бряцание» (ударами вниз) и «гитарный щипок». Обозначается знаком « \wedge » или словом «marcato».



«Стаккато» (staccato) – отрывистый, короткий звук. Штрих характерен активной атакой и укороченностью звучания ноты. После извлечения звука происходит искусственное глушение струны пальцами левой или правой руки (иногда одновременно), в связи с чем в быстром темпе оно почти не выполнимо. Исполняется приемами «одинарный» или «двойной щипок», двойные ноты и аккорды приемами «бряцание» или «гитарный щипок».



В зависимости от характера музыки «стаккато» может быть выполнено различными способами атаки звука («нажим», «толчок», «удар»).

«Мартеле» (martele) – акцентированное стаккато. Исполняется теми же приемами, что и «стаккато», но способом «удар», т. е. резкой атакой звука. Обозначается знаком – « \blacktriangledown »



В завершение автор надеется, что данная работа заинтересует исполнителей, обучающихся в классе балалайки, не только в музыкальных школах, но и сузах и вузах.

Литература

1. Аверин В. А. К вопросу об исполнительских штрихах и приемах на балалайке. – Красноярск, 1993.
2. Блинов Е. Г. Методические рекомендации к курсу обучения игре на балалайке. – Екатеринбург, 2006.
3. Музыкальный энциклопедический словарь. – М., 1990.
4. Шалов А. Основы игры на балалайке. – Л., 1970.
5. Федин С. Н. Новое в понимании и систематизации приемов звукоизвлечения на баяне и аккордеоне: сб. науч. ст. – Кемерово, 2006.

Ю. Н. Солобуева

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА

Музыкальная терапия – это медицинское направление, использующее музыку с лечебной целью. В результате музыкально-терапевтических воздействий в организме человека возникает многообразие физиологических реакций, которые обусловлены сложным компонентным механизмом восприятия музыки.

Известно, что музыка является совокупностью звуковых сигналов, имеющих волновую природу. Восприятие акустических сигналов, распространяющихся в окружающем пространстве, является сложным многокомпонентным процессом, который можно разделить на три компонента: слуховой, вибротактильный и биорезонансный. Возникающие реакции слуховой адаптации порождают определенные ассоциации, эстетические переживания, активно влияющие на психоэмоциональное состояние человека.

Эмоции, динамика которых всегда приводит к определенным гормональным и биохимическим изменениям, опосредованно начинают оказывать влияние на интенсивность обменных процессов, дыхательную и сердечно-сосудистую системы, тонус головного мозга, кровообращения. Положительное эмоциональное возбуждение при звучании приятных мелодий усиливает внимание, активизирует центральную нервную систему и стимулирует интеллектуальную деятельность.

Умело подобранная музыка оказывает положительное влияние на целенаправленную деятельность человека, способствуя такой ритмической настройке организма, при которой физиологические процессы протекают более эффективно. Вибрации, в том числе и те, которые возникают во время музыкально-терапевтического воздействия, воспринимаются тактильным анализатором, помогающим наряду с другими анализаторными

системами ориентироваться организму во внешней среде и строить свое поведение адекватно действию внешних факторов. Тактильный анализатор предназначен для анализа всех механических влияний, действующих на тело человека. Рецепторы, осуществляющие данную функцию, содержатся в коже, эпидермисе, дерме и частично в подкожной клетчатке. Биорезонансный эффект музыкального воздействия на организм человека обусловлен явлением резонанса. Звуковые сигналы, попадая в резонансные частоты, соответствующие тому или иному органу, вызывают его максимальную вибрацию, оказывая на этот орган непосредственное воздействие.

На характер восприятия музыкально-терапевтического воздействия и тип возникающих реакций влияют личностные и объективные музыкально-динамические факторы. К личностным относятся жизненный, двигательный, речевой опыт, музыкальность, психофизиологическое состояние и адекватность слушателя. К музыкально-динамическим факторам относят темп, ритм, тональность, громкость и тембровые характеристики исполняемого музыкального произведения. При адекватном восприятии слушателя энергичная мажорная, умеренно громкая музыка тонизирует физиологические функции. Мелодическая, негромкая, умеренно медленная, минорная музыка оказывает седативное действие.

Наиболее частыми показаниями к музыкотерапии являются функциональные заболевания нервной системы (неврозы, неврастения, переутомление, бессонница), некоторые психические заболевания, заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, дыхания, мочеполовой системы. В Древнем Египте и Греции врачи не сомневались в целебных свойствах музыки и лечили ею своих больных. Древнекитайские медики полагали, что музыкой можно вылечить любые болезни, и даже выписывали «музыкальные рецепты» для воздействия на тот или иной орган. Современные шаманы наших северных народов, чтобы усилить действие снадобий, напевают свои заклинания и заговоры, сопровождая их звуками барабана и бубна.

Первые серьезные исследования оздоровительного воздействия музыки на организм человека провел в конце XIX века врач-невропатолог Джеймс Корнинг. Он изучал влияние музыки Вагнера при лечении психических расстройств. В его больнице проводили специальные лечебные концерты, и положительный результат был несомненен. Его примеру последовали многие другие врачи, используя музыкотерапию в стоматологических кабинетах, операционных, детских больницах и военных госпиталях. Музыка успокаивала, расслабляла, помогала лечить неврозы, усиливая воздействие лекарств. Да и сегодня, при изобилии лекарств,

музыка не сдает позиций. Несколько лет назад Римская академия наук обнародовала результаты исследований: оказывается, с помощью музыки можно вылечить 90 % случаев депрессий, страхов, последствий стрессов, сердечных болей, гипертонии! Так ли это – с готовностью подтвердит знаменитый французский актер Жерар Депардьё, который за три месяца избавился от заикания, по совету врача ежедневно слушая музыку Моцарта.

Сегодня специальная международная ассоциация разрабатывает и выпускает музыкальные «лекарства», готовит специалистов по музыкотерапии. Созданные специалистами ассоциации музыкальные композиции помогают при бессоннице, депрессии, неврозах, способствуют восстановлению организма после перенесенных тяжелых заболеваний и операций, облегчают страдания при неизлечимых болезнях. Число поклонников этого приятного способа лечения и профилактики с каждым годом растет.

Да, музыка помогает – факт несомненный. Но как и почему? По этому поводу существуют разные точки зрения. Некоторые ученые, преимущественно врачи-психотерапевты, полагают, что в основе исцеляющих свойств музыки лежит ее способность влиять на психоэмоциональное состояние человека. Ведь зачастую заболевание гипертонией, язвой желудка объясняется не физической немощью и не наследственной предрасположенностью, а особенностями характера человека, его мировоззрением и отношением к окружающей действительности. Оказывается, язвой желудка и двенадцатиперстной кишки, гипертонией чаще болеют люди, нетерпимые к чужим ошибкам, жестко придерживающиеся своих принципов и взглядов, противопоставляющие себя окружающим. Постоянная заикленность на собственных недостатках, неуверенность в себе – прямой путь к мигреням, аритмии сердца, бронхиальной астме. Чтобы избежать или вылечить психосоматическое заболевание (именно так называется эта группа болезней), нужно изменить если не характер человека, то хотя бы его отношение к своим проблемам и к жизни вообще. И музыка здесь – один из главных инструментов лечебного воздействия. Считается, что прослушивание произведений Бородина, Шопена, Бетховена помогает разобраться в собственных чувствах, познать себя. Симфонии Чайковского освобождают душу от страданий и неприятных воспоминаний. Брамс, медленные произведения Баха и прелюдии Листа помогают преодолеть застенчивость и излишнюю стыдливость, музыка Шостаковича – держать под контролем отрицательные эмоции (злобу, раздражительность). Творения Моцарта и Бизе, танцевальные произведения Штрауса, Кальмана и Легара формируют у чело-

века оптимистическое мироощущение, а слушание концертов для фортепиано с оркестром Шопена делает отношение к окружающему миру более позитивным и радостным.

Согласно другой теории, основным целебным фактором в музыке является ритм. Именно он лежит в ее основе. А в природе, как известно, все, в том числе и человеческий организм, подчинено определенным ритмам. Каждый орган в системе «человек» вибрирует по-своему, и его вибрации совпадают с ритмом и энергией вполне определенных звуков и инструментов.

Доказано, что, когда функции органа нарушаются, он начинает работать в ином ритме, изменяется частота, сила его вибраций. И если знать, в унисон с каким инструментом звучит сбившийся с ритма орган, и регулярно слушать нужную музыку, ритмы «исцеляющего» инструмента «подстроят» организм человека.

Считается, что:

- скрипка лечит душу, помогает выйти на путь самопознания, возбуждает в душе сострадание, готовность к самопожертвованию;
- орган приводит в порядок ум, гармонизирует энергопоток позвоночника, его называют проводником энергии космоса;
- пианино очищает щитовидную железу;
- барабан восстанавливает ритм сердца, приводит в порядок кровеносную систему;
- флейта очищает и расширяет легкие;
- арфа гармонизирует работу сердца;
- виолончель благотворно действует на почки;
- цимбалы «уравновешивают» печень;
- баян и аккордеон активизируют работу брюшной полости.

Лечебное воздействие оказывают не только инструменты, но и музыкальные произведения. Так, при бессоннице рекомендуется подбирать музыку, ритм которой чуть медленнее частоты сердечных сокращений (подойдут произведения в стиле барокко или блюзы). При гипертонии очень эффективно прослушивание фуг Баха, а свадебный марш Мендельсона хорош не только для новобрачных, но и для людей с больным сердцем. Сердечникам также подходит Пятая симфония Бетховена. В качестве лекарства от мигрени музыкальные терапевты советуют «Весеннюю песню» Мендельсона или «Американца в Париже» Гершвина.

Эффект воздействия музыки на личность зависит от индивидуальной музыкальности, степени музыкальной подготовки и адекватности восприятия.

Литература

1. Агаджанян И. А., Горшин В. И. Экология человека. – М., 1994.
2. Суровцев Ю. Играй, гармонь целебная // Аргументы и факты. Долгожитель. – 2004. – № 23. – Январь.
3. Белов В. И., Михайлович Ф. Ф. Валеология: здоровье, молодость, красота, долголетие. – М., 1999.
4. Основы здорового образа жизни студентов. – М., 2004.

А. М. Таюкин

РЕЧЕВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В РАБОТЕ ДИРИЖЕРА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

В предлагаемой статье рассматриваются некоторые вопросы, стоящие перед дирижером, суть которых в том, как наиболее полно и точно реализовать в живом звучании творческий замысел композитора, зафиксированный в нотном тексте.

И здесь очень важно умение дирижера активно воздействовать на исполнительский коллектив не только при помощи средств своего дирижерского аппарата, но и путем **устных** разъяснений в моменты необходимых приостановок исполнения, а также краткими указаниями, замечаниями и требованиями, высказываемыми «на ходу» во время исполнения. Поэтому **речевое** воплощение музыкального образа также как и дирижерский жест имеет первостепенное значение.

Партитура хранит мысли и чувства, пока дирижер и оркестр не «оживят» ее, не раскроют содержащиеся в ней музыкальный образ, эмоции, не воссоздадут замысел композитора. Силу же воздействия исполняемого произведения определяют художественная одаренность исполнителя, его музыкальность. Способность к образному мышлению, связанная с эстетическим воспитанием, с интеллектуальным и музыкальным развитием, дает большой простор творческой фантазии. Чем больше художественный и жизненный опыт музыканта, тем ярче и глубже результаты его исполнительского творчества.

Определяющим качеством музыкальности является наличие в исполнении, по выражению Б. Теплова, «некоторого содержания», находящегося в основе эмоционального состояния исполнителя и выступающего как синтез «сознательных» и «подсознательных» процессов. Это значит, что настроение, эмоциональное состояние, выражаемое музыкой, не всегда может быть объяснено исполнителем. Действительно, обобщенный характер музыки не всегда подвластен словесным пояснениям:

они могут лишь подтолкнуть мысль исполнителя, направить его фантазию, воображение по верному пути, но не охватывают всего содержания музыки. Иной раз пояснения, аналогии упрощают содержание произведения, обедняют его, делают слишком прозаическим. «Нельзя сказать, чтобы я обязательно представлял себе программу произведения, – говорит К. Игумнов – Нет, то, что я себе представляю, – это не программа. Это только какие-то мысли, чувства, сопоставления, которые помогают вызвать настроения, аналогичные тем, какие хочешь передать при помощи своего исполнения» [1, с. 100]. Однако вышесказанное не исключает важности словесного толкования «спрятанного» в музыкальном произведении смысла.

Одной из важных задач дирижера при работе над музыкальным произведением является раскрытие его идейно-музыкального образного содержания. Поэтому предполагаемый музыкальный образ, в том числе и чувственно-подсознательный, студент должен постараться «объяснить» и для себя, и для педагога, словесно обосновать свои художественные намерения, раскрыть чувства и эмоции, которые он испытывает при дирижировании как произведения в целом, так и отдельных эпизодов. Для чего это нужно? Во-первых, выраженный словом образ непременно преобразуется в формы с более определенными очертаниями, студент лучше осознает его. Во-вторых, педагог увидит, насколько адекватен словесный образ его воплощению в жесте. Особенно важным обстоятельством является то, что в словесных характеристиках отражаются черты художественной одаренности и творческой индивидуальности студента. Все это, в сущности, представляет для педагога серьезную диагностическую предпосылку.

Можно говорить о приближенности попыток студента словесно выразить свои чувства, но нельзя отрицать педагогической важности решения данной задачи. Ведь, по сути дела, до тех пор, пока студент не может сказать, что он хочет выразить, он не должен начинать дирижировать. Что он будет утверждать? Какие убеждения защищать? Наконец, какую практическую задачу поставит перед оркестром?

В дирижерском исполнительстве и педагогике особого внимания заслуживает проблема возникновения и становления творческой интерпретации не только как раскрытия своего отношения к произведению в условиях концертного выступления, но и как поиска методов развития творческих способностей обучающегося в процессе учебной работы. Важное значение для педагога приобретает возможность психологического влияния на осознание образа студентом, как образа до конца

понятого, прочувствованного и превращенного в продукт его собственной фантазии и воображения. «...Музыкальная идея есть всегда образ, – писал А. М. Пазовский, – а почувствовать и найти его как раз и помогут развитое образно-зрительное мышление, воображение, фантазия музыканта» [6, с. 69].

Яркость художественного воображения проявляется не только в самом дирижировании, но и в умении переводить «образ чувств и эмоции на язык словесных поэтических» уподоблений, аналогий, т. е. раскрывать свои творческие намерения посредством метафоры, иносказания.

Однако словесные уподобления не могут исчерпывающе отразить испытываемое музыкальное переживание, так как музыкальный образ неизмеримо богаче. Тем не менее для педагога одним из наиболее приемлемых путей выявления внутренней направленности студента является систематическая работа с «материалом музыкального образа» в любом его проявлении.

Словесные указания должны быть подчинены специфическим требованиям профессии говорить коротко, ясно и образно. Особенное значение имеет меткость и яркость сравнений. У разных музыкантов эти сравнения могут быть непохожими друг на друга и даже противоречивыми. Наглядным примером послужат слова К. Кондрашина: «...в первой интонации Ми бемоль мажорного концерта Ф. Листа мы с Гилельсом слышали что-то сатанинское, мефистофельское – хроматический ход вниз; Рихтер же говорит: «А я здесь вижу роскошный портал и въезд римской квадриги в окружении ликующей толпы» – диаметрально противоположные ассоциации. Но ведь и его образ убедителен, а в аккорде, следующем за этой фразой, действительно можно услышать ликующие клики» [3, с. 65]. Найдя какое-то сходство и словесно его выразив, дирижер конкретизирует свое отношение к данному явлению.

Известно, что А. Тосканини, обладая необычайно живой мимикой, выразительностью рук, чрезвычайно редко пользовался словесным раскрытием своего образного представления. Тем не менее и он в отдельных случаях применял этот прием. Репетируя увертюру «Оберон» и желая, чтобы игра кларнета или скрипок соответствовала его представлению, он говорил: «Издалека... издалека» [2, с. 147]. Или, обращаясь к другим инструментам: «Пойте маленькие ноты – изящно... как ласка». И далее: «Радостнее... как бы танцуй!» [5, с. 148, 150]. С. Антек вспоминал: «Физические движения дирижирующего Тосканини полностью порождались музыкальной мыслью, настроением и эмоциями» [5, с. 130–131]. Об А. Никише писали: «...движения его руки и палочки иллюстрировали настолько образно и понятно фразировку мелодии, что

музыканты без труда и напряжения выполняли его желания» [2, с. 26]. Подобные описания имеют существенное практическое значение для учебной работы в классе.

Диагностическая ценность образного сопоставления заключается в индивидуальности. Оно возникает в результате преломления чувств и эмоций, осуществленного с помощью воображения и фантазии у конкретного человека. Выразив музыкальный образ иносказательно, дирижер раскрывает своеобразие и неповторимость собственного видения этого образа. В данном случае важно то, что найденное сопоставление придает определенность творческой концепции, художественному замыслу дирижера.

Определенность художественных намерений, отчетливость и ясность образных представлений помогают вдохновить оркестр, убедить аудиторию слушателей, доходчиво раскрыть идею музыкального произведения.

Общеизвестно, образ музыкального произведения не содержит зрительно осязаемых «атрибутов», даже если оно имеет определенный сюжет. Тем большую сложность представляет задача раскрытия содержания произведения, лишенного характерных авторских указаний.

Музыкальный образ, независимо от того, программное это произведение или непрограммное, всегда имеет своего рода «узловые моменты», «опорные точки», которые определяют индивидуальную художественную концепцию произведения. Выраженные словами образно-исполнительские «опорные точки» могут служить для педагога своеобразным индикатором внутренней творческой устремленности студента. Понятно, что нет никакой необходимости каждый такт изучаемого произведения стремиться перевести на словесно-образный язык. Поэтому вызывать какой-либо ассоциацией определенную эмоциональную реакцию во время работы, например, с оркестром следует очень осторожно. Ведь вместо художественного «подспорья» она может внести губительную для дирижера «веселую разрядку».

И. А. Мусин считает: «...в любом условном месте заключены элементы жизненного, практического значения, и... во всех случаях можно так или иначе найти первопричину жеста, что очень важно для понимания его существа» [4, с. 310]. Определяя жесты, дополняющие речь или заменяющие ее, он называет их: «предлагающий», «звущий», «указывающий», «отвергающий», «отстраняющий» и т. д. Все эти варианты образных ассоциаций и выразительных движений направлены на одно: разъяснить исполнительскую концепцию, убедить в ее художественной единственности, эмоционально увлечь.

Так выявляется педагогически обусловленная важность изучения вопросов образного осознания музыкального произведения, а также исследования возможности активизации этого процесса в учебных условиях как одного из психологических путей формирования творческой индивидуальности дирижера.

Литература

1. Кондрашин К. П. Мир дирижера. – М., 1976. – С. 100.
2. Никиш А. и русская музыкальная культура. – Л., 1976. – С. 26.
3. Мильштейн Я. Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова // Мастера пианистической школы. – М.: Музгиз, 1961. – С. 65.
4. Мусин И. А. Техника дирижирования. – М., 1967. – С. 310.
5. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – С. 148, 150.
6. Тосканини. – М., 1971. – С. 147.

Г. П. Платонова

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Развитие системы образования на современном этапе развития общества характеризуется усилением роли дополнительного образования в жизненном становлении и профессиональном самоопределении детей. Современное общество предъявляет повышенные требования к поколению, вступающему в жизнь. Закон РФ «Об образовании» подтверждает: «Дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения в образовательных потребностях граждан, общества, государства». Поэтому современный этап развития дополнительного образования характеризуется «интенсивным поиском» нового в педагогической теории и практике. Он тесно связан переосмыслением целевых установок содержания и организации процесса обучения. Однако необходимо сказать и о том, что этот процесс обусловлен рядом противоречий, главное из которых – несоответствие традиционных форм и методов обучения и воспитания в системе дополнительного образования образовательных учреждений требованиям современного общества. Эффективное решение этих противоречий зависит от содержательных и структурно-функциональных изменений, ориентированных на поиск условий, механизмов и средств создания такой развивающей среды, которая способствовала бы формированию творческой индивидуальности, сознательному развитию нравственной, интеллектуально богатой, социально активной личности.

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, – это пространство его жизнедеятельности. В научных трудах психологов оно рассматривается как фундамент в формировании познавательной и творчески активной личности. Ученые считают, что в процессе познания окружающего мира, человек несет в себе большие нереализованные возможности. Плодотворной почвой для познания является учебная деятельность, как источник целенаправленной работы мысли, развития жизненно важных свойств личности.

Потребность в самореализации и способность ее удовлетворять посредством обучения делает ребенка обладателем такого качества, как познавательная активность, которая, в свою очередь, как неотъемлемая часть исследований, неоднократно рассматривается в научных трудах педагогов и психологов. Например, Я. А. Каменский, К. Д. Ушинский, Д. Локк, Ж. Руссо определяли познавательную активность как естественное стремление субъекта к познанию, причем важное место в формировании познавательной и творческой активности ученые отдают младшему дошкольному возрасту как сензитивному периоду личности. Этот период активности ребенка в своих научных трудах обосновывают крупнейшие отечественные психологи, такие как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. П. Эльконин и др.

Роль и позиция педагогов в познавательной активности учащихся анализируется в контексте общепедагогических, научно-методических исследований, которые хорошо описаны в трудах Н. Г. Морозова, В. А. Петровского, Е. А. Панькова, Л. Г. Семушина.

Вместе с тем анализ психолого-педагогической и специальной литературы, изучение массовой и инновационной практики показывают, что уровень познавательной активности личности не соответствует запросам современного общества. Основная причина видится в недостаточной реализации возможностей развивающей среды в образовательном процессе учреждений как эффективного средства формирования личности. Наиболее типичными ошибками в процессе образования являются:

- отсутствие четкости в понимании специфики структурного состава психолого-познавательного феномена «развивающая среда в дополнительном образовательном учреждении»;
- неполное раскрытие психолого-физических и социально-педагогических аспектов формирования познавательной активности личности в условиях развивающей среды образовательного учреждения;
- отсутствие теоретических и технологических предписаний, раскрывающих позицию педагога, целенаправленно формирующего позна-

вательную активность личности средствами развивающей среды в образовательном учреждении ДО.

Непременным условием построения развивающей среды является личностно-ориентированная модель взаимодействия между людьми, которая предлагает ее реализацию по принципам:

- принцип уважения к интересам и потребностям ребенка;
- принцип уважения к мнению ребенка, создание атмосферы личностного комфорта;
- принцип активности детей в разных видах деятельности;
- принцип учета возрастных особенностей ребенка.

Все принципы построены с учетом выполнения условий:

- развивающая среда, провоцирующая (побуждающая) развитие познавательной активности интересов;
- предметно-пространственная среда (занятие разными видами деятельности одновременно).

Развивающая среда должна служить посредником в личностно-ориентированном взаимодействии преподавателей и учащихся. В том числе на основе общности интересов более интенсивно и целенаправленно проходит процесс формирования гуманистических, ценностных ориентаций. Вследствие этого для создания в школе развивающей среды необходимо:

- осуществление образовательного процесса учащихся в рамках целостной научно обоснованной программы, проектированной на основе общенаучной, общепедагогической и методической подготовки преподавателей;
- формирование творчески активной личности в условиях развивающей среды;
- овладение новыми методиками, приемами и средствами обучения;
- разработка гибких моделей организации предметно-содержательного материала развивающей среды образовательного учреждения;
- упорядочение и укрепление экономической, кадровой, программно-методической базы образовательного учреждения;
- принятие обоснованных административных решений, обеспечивающих сбалансированное и устойчивое развитие развивающей среды дополнительного образования;
- создание условий работы учреждения в режиме развития;
- моделирование организационных форм дополнительного образования и экспериментальное подтверждение их жизнеспособности;

- научное обоснование выдвигаемых практикой показателей эффективности образовательной системы дополнительного образования детей и проверка их значимости для развития личности;

- разработка базисной основы содержания образовательной системы.

Развивающая среда в дополнительном образовании индивидуализирует образовательный путь ребенка в рамках единого социально-культурного и образовательного пространства. По мнению В. А. Ясвина, она имеет три базовых компонента:

- пространственно-предметный – условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации учащихся;

- социальный – пространство условий и возможностей, которые создаются в межличностном взаимодействии между субъектами учебно-воспитательного процесса (учащиеся, педагоги, психологи, родители, администрация);

- психодидактический – комплекс образовательных технологий, построенных на психологических и дидактических основаниях.

В соответствии с этими компонентами строятся проектирование и моделирование развивающей среды дополнительного образования как системы возможностей, отвечающей потребностям познавательного и личностного развития учащихся. Активно внедряется развивающая среда, обусловленная изменением построения современных образовательных технологий. При этом происходят:

- смена образовательных парадигм, т. е. исходных дидактических и психологических оснований, на которых построены содержание и методы обучения;

- изменение целей обучения;

- изменение представлений о развитии способностей учащихся в ходе обучения.

Отсюда вытекают, как считает И. В. Калиш, следующие требования к адаптированным программам в развивающей среде образовательного учреждения:

- динамичность образовательного процесса как социального явления;

- стимулирование творческой активности учащихся, развитие их способностей к самостоятельному образованию;

- активное усвоение и планирование содержания образовательного процесса;

- новое восприятие научного знания с ярко выраженной тенденцией к многообразию форм и методов обучения.

В современном мире существуют разные системы дополнительного образования детей: традиционное обучение, развивающее обучение, лич-

ностно-ориентированное обучение, развивающее образование. Традиционная система детского обучения построена на принципе передачи знаний учителем и воспроизведения их учеником. В большинстве случаев это провоцирует у последнего развитие репродуктивных способностей, при которых исчезает познавательная активность, интерес к преподаваемому предмету, в то время как творческий потенциал учащихся, их продуктивные способности и личность развиваются стихийно. Возможно, традиционная система преподавания в учреждениях дополнительного образования стала одной из причин, повлекших за собой ряд проблем, существующих на данный момент в музыкальных школах и школах искусств. Этому способствует и само состояние современного общества. Новые технологии, компьютеризация заняли положительное место в жизни подрастающего поколения. Особенно это отражается в обучении на народных музыкальных инструментах. В последнее десятилетие двадцатого века резко изменились экономические и общественно-политические условия, в которых развивается исполнительство на русских народных инструментах. В связи с этим наиболее актуальной задачей становится возможность успешно конкурировать с другими музыкальными инструментами, а также с хореографами или художниками.

В связи с этим остро встает вопрос о социализации детей и юношества, включающей в себя такое развитие обучения и воспитания ребенка, в результате которого появится возможность возрождения и сохранения народного музыкального творчества. Подготовленный к активной самостоятельной жизни в обществе ребенок сможет реально оценить всю важность данного вопроса.

Современные педагоги-практики, психологи неоднократно обращаются к поиску новых образовательных технологий, при помощи которых можно создать в образовательных учреждениях дополнительного образования детей развивающую среду, способствующую кардинально изменить учебно-воспитательный процесс. Она должна обеспечить формирование у учащихся способности быть субъектом своего развития, сформировать рефлексивное отношение к самим себе. Только развивающая среда в данном учреждении даст возможность развитию личности учащегося, его познавательных, физических и творческих способностей.

В качестве интегративного критерия развивающей среды рассматривается ее способность обеспечить систему возможностей для эффективного личностного саморазвития. Таким образом, тенденция развития образовательных систем направлена от традиционных методов обучения к развивающим. Создание развивающей среды приведет к тому, что в ка-

честве развивающего образования выступит сама развивающая среда, ее типология. Учреждения дополнительного образования детей станут основной моделью социального мира, а школьный опыт поможет ученику освоить те законы, по которым живет взрослый мир.

Организация предметно-развивающей среды в детском образовании должна быть особенной. На педагогическом совете принимается решение о необходимости создания комфортной, гармоничной предметно-развивающей среды, направленной конкретно на учащихся школы. Развивающая среда учреждения может быть обогащена различными элементами, создающими у детей положительную установку и впечатление о школе, которые помогут успешно адаптироваться в обучении, будут способствовать психическому здоровью и развитию эмоционально-чувственной сферы личности каждого ребенка.

Такую среду можно назвать эмоционально-развивающей. В чем ее отличие от обычной? В том, что эффективность образования группового пространства и взаимодействия с ним усиливается, если в этом процессе принимают участие сами ученики. На примере предмета «Коллективное музицирование» (хор, оркестр, инструментальный, вокальный ансамбли) рассмотрим воздействие развивающей среды на участников групповых занятий. Целью данных занятий является способствование психическому и личностному росту ребенка, сплочение детского коллектива, создание позитивного настроения участников, атмосферы группового доверия и принятия, умения замечать качества в людях, говорить об этом. Всем известно, что реакция на обстановку вокруг детей во многом зависит от создания педагогом у них чувства уверенности и поддержки, внутренней свободы, от его доброжелательности, от желания принять детей такими, какие они есть, умения быть для них партнером и товарищем.

Примером реализации развивающей среды в школе может быть создание в ДШИ № 19 социально-психологического центра (2006 г.), целью которого является оказание разных видов социальной и психологической поддержки детей и родителей в форме коррекционных занятий психолога.

Для учащихся с ослабленным здоровьем на хореографическом отделении организована группа «Лечение движением», в которой в щадящем режиме ведутся занятия хореографией.

Разработана социально-педагогическая программа «Семья», главная задача которой – расширение роли родителей в жизни школы, создание условий для социальной работы с различными категориями семей.

Преодоление противоречий между социальным заказом на непрерывное образование ребенка и возможностями его реализации решается в школе через создание развивающей среды для учащихся, показателями сформированности которой являются:

- оптимальный уровень образовательной подготовки учащихся;
- тенденции роста уровня обучаемости, уровня качества знаний, количества стипендиатов, процент поступления выпускников школы в вузы;
- результативное участие учащихся в конкурсах разных уровней (региональных, всероссийских и международных).

Условия для создания непрерывного образования учащихся происходят через учет преемственности и отслеживания уровня сформированности базовых умений и навыков, организацию профильных классов, организацию внешкольных мероприятий.

Для создания развивающей среды школа имеет хороший кадровый потенциал. Уровень профессионального мастерства и педагогической компетентности достаточно высокий. Помимо этого с учащимися школы работают преподаватели городских вузов, которые являются кураторами отделений.

Педагогические технологии, реализуемые специалистами, основаны на психологии, а создание развивающей среды для учащихся выступает общей целью психологического обеспечения. Развивающий эффект достигается за счет знакомства ребенка с новейшими технологиями. Это развивает его творческие способности, расширяет границы интеллектуального и личностного роста, создает возможность проявить себя как человека нового века. Школьный опыт должен помочь освоить ученику те законы, по которым живет взрослый мир.

В заключение необходимо сказать, что мы живем в эпоху техники и бесконечных ускорений. Каждый день жизнь ставит перед людьми все новые задачи и требует новых творческих, нестандартных и оригинальных решений. Наши сегодняшние ученики – это будущие граждане нового века, которые уже сейчас требуют коренной переработки нашего сознания. На передовые позиции выходит творческая личность, самостоятельная, свободная от лишней инструктивности. Современная образовательная среда рассматривается как неперемное условие ее самореализации, а создание принципиально новой развивающей среды существенно повлияет на распределение ролей участников образовательного процесса и определит новые средства для индивидуального и группового обучения, что в итоге способно обеспечить новое качества образования.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Афанасьева Анжела Александровна – доцент Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Быков Петр Иванович – преподаватель Новокузнецкого педагогического колледжа № 1.

Вахрушев Сергей Александрович – к. п. н., доцент Красноярского государственного педагогического университета.

Вахрушева Людмила Петровна – заслуженная артистка РФ, профессор Красноярской академии музыки и театра.

Гончарова Елена Александровна – заведующая кафедрой академического хора, доцент КемГУКИ.

Забодаева Светлана Петровна – студентка 5-го курса Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Научный руководитель преподаватель КемГУКИ Семичов Б. В.

Зеленый Виктор Павлович – заслуженный артист РФ, профессор Красноярской академии музыки и театра.

Зубанов Даниил Александрович – педагог-психолог Ясногорской общеобразовательной школы.

Зубанова Светлана Сергеевна – преподаватель Ясногорской ДМШ № 60.

Князев Анатолий Михайлович – старший преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Князева Надежда Андреевна – доцент Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Козлова Лариса Викторовна – студентка 4-го курса ОЗО КемГУКИ, преподаватель ДШИ г. Купино, Новосибирской обл. Научный руководитель: **Пипекин Владимир Михайлович** – доцент КемГУКИ.

Литвинов Родион Анатольевич – преподаватель Прокопьевского музыкального училища.

Маслов Михаил Михайлович – начальник управления культуры Администрации г. Новокузнецка, засл. раб. культуры РФ, член-корреспондент Международной академии духовного единства народов мира.

Мицкевич Нина Алексеевна – к. ф. н., доцент, декан ФНХТ КемГУКИ.

Пипекин Владимир Михайлович – заслуженный работник культуры РФ, доцент Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Платонова Галина Петровна – завуч ДШИ № 19 г. Кемерово.

Семичов Бронислав Владимирович – преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Сидорова Ирина Анатольевна – к. ф. н., преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Солобуева Юлия Николаевна – преподаватель ДШИ № 43 г. Кемерово.

Соловьев Александр Владимирович – заслуженный артист России, доцент Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Соловьева Ирина Витальевна – заслуженный деятель ВМО, старший преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Сосновских Ирина Анатольевна – старший преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Таюкин Алексей Михайлович – заведующий кафедрой оркестра и ансамбля народных инструментов, профессор Кемеровского государственного института культуры и искусств.

Ткачева Ирина Александровна – студентка 4-го курса Прокопьевского музыкального училища. Научный руководитель: **Степанова Ольга Федоровна** – зам. директора по воспитательной работе Прокопьевского музыкального училища.

Федин Сергей Николаевич – доцент Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Худякова Елена Игоревна – студентка 2-го курса Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Научный руководитель: **Афанасьева Анжела Александровна** – доцент КемГУКИ.

Шрейбер Денис Николаевич – старший преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Щербинина Ирина Ивановна – к. п. н., доцент, психолог Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Ялынская Лариса Николаевна – начальник отдела образовательных учреждений управления культуры Администрации г. Новокузнецка.

Научное издание

МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ
КУЛЬТУРА В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ
И ПРИКЛАДНОМ ИЗМЕРЕНИЯХ

Сборник статей Второй межрегиональной
научно-практической конференции
(г. Кемерово, 9 февраля 2008 года)

Редактор *О. А. Семилетко*
Компьютерная верстка *М. Б. Сорокиной*
Дизайн обложки *М. А. Иноземцева*

Подписано к печати 16.10.08. Бумага офсетная. Гарнитура “Таймс”.
Отпечатано на ризографе. Уч.-изд. л. 10,3. Тираж 500 экз. Заказ № 185.

Издательство КемГУКИ:
650029, г. Кемерово, ул. Ворошилова, 19.
Тел. 73-45-83