

**ФГОУ ВПО «Нижегородская государственная консерватория (академия)
имени М.И. Глинки»**

**ГОУ СПО «Нижегородский музыкальный колледж
имени М.А. Балакирева»**

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сборник материалов II Межрегиональной
научно-практической конференции**

Проблемы оптимизации профессионального музыкального образования. Сборник материалов II Межрегиональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: «Нить Ариадны», 2011. – с. 126.

Редакционная коллегия

к. иск. Л.С. Климентова (ответственный редактор),
к. иск. О.В. Осецкая, к. иск. О.Р. Сафонова.

Рецензенты:

Кром А.Е., к. иск., доцент кафедры истории музыки Нижегородской государственной консерватории (академии) имени М.И. Глинки;
Железнова Т.Я., к.п.н., доцент, декан факультета дополнительного образования и повышения квалификации Нижегородской государственной консерватории (академии) имени М.И. Глинки.

В настоящий сборник вошли материалы II Межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы оптимизации профессионального музыкального образования», состоявшейся в Нижегородском музыкальном колледже имени М.А. Балакирева 15-16 апреля 2010 г. Тематика статей охватывает как методические аспекты преподавания различных дисциплин всех трех звеньев профессионального музыкального образования в РФ (школа – училище – вуз), так и научные проблемы музыкального творчества, исполнительства, педагогики.

Издание адресовано преподавателям ДМШ и ДШИ, средних и высших музыкальных учебных заведений, студентам и аспирантам, осуществляющим профессиональную подготовку по направлению «Музыкальное искусство».

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
БАДЕЕВА О.А. Активизация творческого потенциала учащихся на начальной ступени обучения музыке: применение компьютерных технологий.....	5
БЛИННИКОВА И.В. Опера «Куратов» - первая Коми опера.....	8
ВИШНЕВСКИЙ П.Д. Вопросы преемственности музыкального образования в сфере обучения исполнительству на струнных смычковых инструментах: школа – колледж – консерватория.....	10
ГОРОЖАНОВА А.Н. Преподавание общих гуманитарных дисциплин (традиции и инновации) и его роль в процессе профессиональной подготовки студентов-музыкантов.....	18
ГОРЫНИНА И.А. Идеи Г. Нейгауза в работе над фортепианной техникой.....	20
ЕВСЕЕВА А.А. Ритмика как дисциплина, формирующая навыки работы с учащимися младших классов ДМШ и групп музыкально-эстетического развития.....	23
ЕМЕЛИНА С.А. Проблема музыкальной памяти (игра наизусть) на примере фортепианной методики.....	26
ЕРЕМИНА Н.А. Групповая работа как средство развития познавательной активности, творческого мышления и эмоциональной отзывчивости младших школьников на уроках по слушанию музыки.....	42
ИСАЕВА С.Б. Как сложное сделать простым, или некоторые житейские соображения по некоторым теоретическим поводам.....	46
КАРНАЦКАЯ О.И. Развитие жанра концерта для балалайки с оркестром.....	50
КРИСТОФОР Э.Э. Организация исследовательской деятельности студентов (из опыта работы научного студенческого общества).....	52
ЛЕПЕШЕВА ЛБ. Как научить ребенка слушать и понимать музыку.....	56
ЛИВШИЦ Д.Р. Современные компьютерные технологии как средство развития музыкального слуха.....	60
ЛИХАРЕВА Г.Б., ЛИХАРЕВ Е.В. Реализация основных смыслов дополнительного образования художественной направленности в системе «учитель – ученик– родитель».....	63
ЛОБАНОВА Ю.А. Синтез искусств как фактор развития личности ребенка.....	65
МАРАСАНОВА Н.М. Детское творчество на уроках музыки.....	68

МАСЛЯКОВА А.И. Несколько слов о музыкально-просветительской деятельности А.Н. Скрябина.....	73
МЕДВЕДЕВА Ю.П. Оркестровые жанры оперы начала XX века: исторический очерк.....	74
МИГУНОВА Ю.В. Динамика развития ансамблевых навыков в квартете.....	78
МИЛОВА Е.Н. Занятие в форме игры как фактор активизации творческого потенциала учащихся в ДМШ.....	80
МУРАВЬЕВА Е.А. Образовательная программа «Музыкальная литература в контексте мировой художественной культуры».....	82
МЫШЕНКОВА И.Г. Звукоизобразительность и преодоление пианистических трудностей оркестровых переложений в классе фортепианного ансамбля на примере некоторых пьес сюиты «Карнавал животных» К. Сен-Санса.....	86
ПАНКРАТОВ Е.Р. Особенности преподавания музыкально-теоретических дисциплин в музыкальных училищах РФ в условиях падения престижа профессии музыканта.....	93
ПОЛЕЖАЕВА В.М. Фестивали виолончельной музыки в Орске в аспекте преемственности музыкального образования: школа – училище – вуз.....	98
САФОНОВА О.Р. К методике типологического сравнения на семинарских занятиях по музыкальной литературе в музыкальном колледже.....	102
СМЕТАНИН К.И. Уникальность камерно-вокального творчества, созданного в годы Великой Отечественной войны.....	104
ТРУХИНА Т.В. На переломе эпох: 1920-е годы в жизни С.С. Прокофьева (по материалам дневников композитора).....	106
ФОРШТОК Т.Е. Организация учебного процесса в Нижегородском музыкальном колледже имени М.А. Балакирева в условиях модернизации системы среднего профессионального образования и перехода к реализации ФГОС третьего поколения.....	112
ФРОЛКИН В.А. Музыкальная память пианиста.....	115
ХОЛОПОВ И.А. В. Екимовский «Лирические отступления»: опыт исследования в курсе преддипломной практики в колледже искусств.....	120
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ	126

Бадеева О.А.
(г. Дзержинск)

Активизация творческого потенциала учащихся на начальной ступени обучения музыке: применение компьютерных технологий

Развитие творческой личности школьника, а также создание условий для его самоопределения и самореализации – одна из задач, поставленных законом «Об образовании» Российской Федерации. Музыкальное искусство – эффективное средство активизации творческого потенциала ребенка, развития его общей культуры и личности в целом.

Проблемы человеческой уникальности, неповторимости, индивидуальности тесно связаны с проблемами творчества. Творчество предполагает новое видение предмета, новое решение возникающих проблем, готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления, т.е. готовность к самоизменению. Творчество — это привнесение в мир чего-то нового. Человеческая индивидуальность всегда неповторима; реализация этой неповторимости, уникальности — это есть творческий акт. Способствуя проявлению человеком собственной индивидуальности, мы благоприятствуем реализации его творческой. Решая проблему развития творческого потенциала школьника, мы исходим из понимания творческой как проявления человеком собственной индивидуальности.

Совершенствование допрофессиональной подготовки детей и юношества является социальной проблемой, как в сфере педагогики, так и в сфере художественной культуры. Новые социально-экономические условия, рыночные отношения выдвигают в качестве приоритета более раннее гражданское и творческое становление подрастающего поколения. В этой связи важная роль отведена государственным учреждениям дополнительного образования детей. Задачу развития творческого потенциала подростка можно решить в системе дополнительного образования детей путем создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих активизацию креативных ресурсов личности средствами искусства.

Одним из основных условий развития творческого мышления является создание атмосферы, благоприятствующей появлению новых идей и мнений. Зона творческого развития близко соотносится с зоной ближайшего развития личности (Л.С.Выготский). Л.С.Выготский замечает, что творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-то новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданием гениев. Любой ребёнок способен к такой деятельности, следовательно, такую деятельность надо организовать.

Конец XX и начало XXI века характеризуется проникновением информационных и коммуникационных технологий во все области человеческой деятельности, в том числе и в образовании. Процессы компьютеризации, интернетизации и более общие процессы информатизации проникают в образование, изменяя компоненты методической системы обучения, повышая качество, эффективность и доступность образования. Можно с уверенностью утверждать, что будущее за формирующимися новыми системами образования, наиболее значимыми отличительными чертами которых являются: переход от «обучения» к «образованию», непрерывное и опережающее образование, его фундаментализация, направленность на личностное ориентированное обучение и развитие творческих способностей обучаемых, широкое и непрерывное применение информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, создание единого интерактивного образовательного информационного пространства и переход к открытому образованию. Внедрение компьютерных технологий в образование и создаёт как раз ту атмосферу «творческой», которая способствует активизации творческого потенциала ребёнка.

Однако, если компьютеризация в сфере общего образования ни у кого уже не вызывает сомнения и компьютерные технологии используются в школе практически на каждом предмете, то отношение к проблеме компьютеризации музыкального обучения неоднозначно. Далеко не все согласны с тем, что в художественном образовании это уместно, полезно и необходимо. Вопрос о применении компьютеров в музыкальном образовании вызывает неоднозначные суждения. И сегодня довольно часто звучит вопрос: а зачем в музыкальной школе цифровые технологии – для навыков сольфеджио или это все-таки инструменты для музыкального творчества? Преподаватели по фортепиано спрашивают, не приведет ли обучение на синтезаторе к снижению уровня творческого развития? А словосочетание «компьютерное обучение» многих просто пугает. Однако практически во всех сферах современной человеческой деятельности, где есть компьютер, существует масса выигрышных моментов: компьютер берет на себя рутинную работу, оставляя пользователю простор для творческого самовыражения, и музыкальная деятельность здесь не является исключением. Внедрение новых технологий в сферу детского музыкального образования стимулирует поиск новых прогрессивных методик, форм организации творческих занятий музыкой с учащимися при условии сохранения наиболее ценного опыта работы в традиционных методах. То есть, внедрение компьютерных технологий не заменяет традиционное музыкальное образование, а дополняет его, позволяя при этом педагогу активизировать творческие процессы обучающихся.

Прогноз развития музыкального образования опирается на реальный стремительный прогресс в компьютеризации жизни общества, и от этого нам не уйти. Анализируя многочисленные публикации, нельзя не согласиться с тем, что одно из направлений, по которому уже сегодня идет современное музыкальное – не только теоретическое, а уже и исполнительское образование – это компьютерное обучение и компьютерные коммуникации. Хотя многим педагогам – музыкантам кажется, что систематическое внедрение электронных

ресурсов в повседневный учебный процесс по исполнительским специальностям, адаптация их к учебной программе и вообще превращение в педагогическую технологию совершенно нереально; в лучшем случае, это дело отдалённого будущего. На возникновение такого взгляда влияют несколько причин, в том числе:

- многие педагоги, особенно старшего возраста, сами не владеют компьютером и поэтому не представляют себе возможностей применения компьютерных технологий в музыкальном начальном образовании;
- до сих пор, несмотря на наличие программы «Студия компьютерной музыки», разработанной в 2001 году Институтом художественного образования Российской Академии наук и методическим кабинетом Комитета по культуре правительства Москвы, не ведётся подготовка преподавателей по специальности «Преподаватель музыкально - компьютерных технологий». Переквалификация педагогов является делом добровольным и достаточно дорога в финансовом плане.

Однако не стоит забывать, что изучение и использование компьютерной техники в учебном процессе – важнейший компонент подготовки учащихся к дальнейшей трудовой жизни. Нельзя не учитывать того, что для большинства выпускников средних и высших учебных заведений будущая профессия станет по преимуществу компьютерной. Уже сейчас невозможно представить многие профессии в области музыки без применения компьютерных технологий.

Таким образом, одной из главных тенденций в сфере музыкальной педагогики XXI века (и это касается уже начального звена музыкального образования) является преподавание учащимся музыкальной информатики с целью овладения ими музыкально-компьютерными технологиями. Их освоение необходимо:

во-первых, для профессиональной подготовки музыкантов;

во-вторых, музыкальная информатика может облегчить деятельность исполнителя, музыкально-педагогическую работу. Музыкальная информатика имеет в своем арсенале массу обучающих программ, благодаря которым можно получить необходимый справочный материал;

в-третьих, для активизации творческого потенциала учащихся.

Рассмотрим применение музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ) в аспекте активизации творческого потенциала учащихся на примерах использования МКТ на различных предметах в музыкальной школе. Очень интересным может быть применение МКТ на уроках *музыкальной литературы*. Здесь уместно применить программу Power Point для создания презентаций. Сначала на уроке учитель показывает детям, как создаются презентации. Затем ученики вместе с учителем создают на уроке презентации, используя подготовленный педагогом материал. Впоследствии ученики получают домашние задания: подготовить изобразительные, звуковые, видеофайлы по конкретной тематике (например, найти портреты композитора, конкретные музыкальные произведения, изображения страны или предметов эпохи, где жил изучаемый композитор). В дальнейшем представление самостоятельно выполненных учащимися презентаций может явиться зачётной работой по итогам года (или полугодия).

Для более младших учеников (4-5 классы) интересным было бы следующее задание: подобрать живописные произведения к изучаемому музыкальному произведению (из подготовленных преподавателем вариантов или подготовленных учеником самостоятельно, при наличии у него домашнего интернета). Лучшие варианты можно было бы использовать на викторинах, совмещая звуковой фрагмент и художественное произведение. Таким образом, учащиеся будут воспринимать музыку не как отдельное, частное, а в синтезе с другими видами искусств (ведь можно использовать и подходящие поэтические произведения в исполнении выдающихся актёров).

Словом, любой педагог, преподающий музыкальную литературу, слушание музыки или историю искусств, сможет найти много возможностей для развития творческого начала у детей, используя МКТ.

Большие возможности для творческого развития детей открываются при использовании МКТ на уроках *сольфеджио*. Не секрет, что многие дети не любят этот предмет, считают его трудным и неинтересным. С использованием же МКТ многие проблемы становятся простыми и увлекательными. Создано уже немало компьютерных программ для развития слуха, ритма, музыкальной памяти, назову некоторые из них: «Piano Keyboard», «Happy note!», «Music Trainer», «Clifford. Угадай мелодию», «Играем с музыкой», «Музыкальный класс». Эти программы – игровой продукт, яркие, весёлые, в которых любой ребёнок с удовольствием занимается и добивается больших результатов (так, практически со второго урока дети запоминают латинские обозначения нот в программе Easy Keys, в которой я занимаюсь с начинающими). Играя в игру (из программы «Музыкальный класс») «Музыкальный диктант», где ноты изображают сидящие на проводах птички, или в игру «Музыкальная головоломка», где нужно правильно сложить мелодию из тактов-кубиков, дети легко обучаются нотной записи по слуху.

Используя программы – автоаранжировщики (например, Visual Arranger или Band-in-a-Box), дети очень легко и с удовольствием выполняют творческие задания по сольфеджио (сочинение музыки к четверостишию или подбор гармоний к мелодии), и этот опыт часто подталкивает многих из них к тому, что они начинают сочинять собственные песни на любимые стихи.

Об использовании МКТ при преподавании теоретических дисциплин развёрнуто и подробно рассказано в серии книг профессора Ростовской консерватории, теоретика Галины Тараевой «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике».

Несомненно, что наиболее раскрывающим и развивающим творческий потенциал учащихся на начальной ступени обучения является предмет «Музыкальный компьютер» - как специальный предмет, или как общий, поскольку творческий процесс начинается с первых же уроков.

В программах-конструкторах типа Dance eJay при использовании имеющихся заготовок – сэмплов мелодий, басов, ударных инструментов – дети сочиняют собственные композиции, иной раз достаточно оригинальные. А используя функцию написания нового фрагмента, учащиеся делают аранжировки любимых ими мелодий в стиле современных музыкальных направлений.

В программах-автоаранжировщиках типа Band-in-a-Box очень удобно обучать детей импровизации, а затем и сочинению собственных мелодий, которые затем дорабатываются в программах-секвенсорах типа Sonar. В старших классах дети учатся записывать живой звук в программах аудиоредакторов типа Sound Forge, исполняя произведение самостоятельно или записывая исполнение других учеников.

Полезным является применение МКТ на уроках *специальности, ансамбля или аккомпанемента*. Я, являясь преподавателем фортепиано, стала искать новые формы обучения, которые способствовали бы развитию творческого потенциала учащихся и шли бы на пользу обучаемым.

Применять компьютерные технологии я начала в работе над *полифонией*. Преподаватели знают, как трудно добиться того, чтобы ученик слышал все голоса в их развитии, чтобы полифоническое произведение не воспринималось ребёнком как нечто занудное и непонятное, чтобы они чувствовали и понимали красоту полифонического изложения музыкального материала. Эти задачи легко решаются с применением компьютера. Начинаем мы работу с написания нотного текста в нотном редакторе (я использую Sakewalk Overture, поскольку здесь самый простой и понятный интерфейс), при этом каждый голос ученик пишет на отдельном нотном стане. Затем каждый голос «получает» свой инструмент (важно, чтобы были разнотембровые инструменты), причём, ученики сами выбирают звучание, прослушивая произведение в различных вариантах. Параллельно с написанием нотного текста непосредственно за компьютером ученики на фортепиано играют произведение отдельно по голосам и каждой рукой отдельно. Обычно окончание процесса нотной записи (я на это трачу минут 7 – 10 от урока) совпадает с моментом, когда ученик в медленном темпе, но уже ориентируется в игре на фортепианной клавиатуре (2 – 4 урока, в зависимости от способностей ребёнка). И дальше начинается самое интересное – то, что ребёнок давно ждёт: отключаем один какой – либо голос (например, сопрано, на который мы назначили звучание скрипки или флейты), нажимаем «Play» - и ученик начинает играть свою партию на МИДИ - клавиатуре, а компьютер «исполняет» в это время все остальные голоса, на которые назначены, предположим, контрабас и клавесин (варианты на усмотрение ученика). Затем – то же самое делаем со всеми другими голосами.

Плюсы, полученные от такой работы:

1. Когда ученик сам делает нотную запись, он начинает быстрее ориентироваться в нотном тексте.
2. Поскольку написанное в нотном редакторе произведение неоднократно прослушивается как отдельно по голосам, так и целиком (при выборе инструментов), ученик очень хорошо представляет, играя на фортепиано, что именно должно звучать (всё, как говорится, «на слуху»).
3. Хотя ученик на МИДИ – клавиатуре играет лишь один голос, но звучат постоянно все голоса, разными инструментами, с разной силой звука (я меняю громкость на треках), ученик с самого начала очень ясно представляет голосоведение и слышит произведение именно по голосам.
4. Поскольку детям очень нравится «играть с компьютером», они очень быстро выучивают нотный текст, у них нет проблем выучить голоса наизусть. Когда ученик начинает играть обеими руками, он это делает сразу практически без ошибок.

Применение компьютерных технологий очень помогает мне при работе над *этюдами* (или виртуозными произведениями). После того, как этюд выучен наизусть, остаётся время до выступления, когда ученик «выгрызается» в произведении. Именно в этот период ученики часто «забалтывают» этюд, т.к. им трудно держать медленный темп, им всё время хочется играть быстрее (ведь текст уже выучен!). Меня саму в детстве мама заставляла в медленном темпе играть с метрономом, что было очень тоскливо. Поэтому в процессе работы над этюдом ученик в нотах (карандашом!) подписывает тональности. Когда этюд выучен, эти тональности ребёнок записывает в программе Band – in – a – Box. Затем он выбирает стили и мы записываем выбранные аранжировки на CD-диск, причём, в трёх вариантах, например: первый вариант в стиле кантри в медленном темпе, второй вариант – в стиле джаз (в среднем темпе), третий – в классическом стиле в быстром темпе (выбор стиля производится по желанию ученика, я устанавливаю только темпы). Дома ученику остаётся лишь перед началом занятий вставить диск в музыкальный центр или компьютер (что ближе стоит к фортепиано), нажать «Play», и начать играть.

Плюсы, полученные от такой работы:

1. Ученик хорошо ориентируется в тональностях, т.к. сам делает гармонический анализ, и не просто потому, что это нужно педагогу, а потому, что ученик эти знания потом применит.
2. Играть с сопровождением – громадное удовольствие для ребёнка, и игра в медленном темпе уже не составляет для него проблем, ведь теперь главное для него – музыка!
3. Почему- то ученики после такой домашней подготовки играют на выступлениях практически без потерь – как сказала одна ученица, «мне легко».

Ансамбль. При работе над ансамблями компьютер незаменим! Особенно, если ученик получает вторую партию; но сейчас появилось много ансамблей, где мелодия переходит из партии в партию. На уроке ученику играет вторую партию педагог, а дома ученик уныло барабанит аккомпанемент, с трудом представляя, что он играет. Поэтому я сама записываю другую партию на CD диск (в любой программе, я чаще пишу в Sonar), так же в трёх темповых вариантах, и дома ребёнок с удовольствием играет свою партию с сопровождением (конечно, я пишу оркестровую обработку).

Плюсы, полученные от такой работы:

1. Ученику интересно заниматься дома, поэтому он быстро выучивает текст.
2. Когда ученик приходит на урок и играет ансамбль с педагогом или с другим учеником, он точно знает, где ему вступать, а где у него паузы. Ансамблевое мышление развивается постоянно, а не один раз в неделю на уроке.

Аккомпанемент. Процесс точно такой же, только на диск я записываю партию иллюстратора (иногда в нескольких вариантах, разными инструментами). Когда у меня появится микрофон, я планирую записывать исполнение «живым звуком», особенно это касается вокала.

В заключение хотелось бы отметить, что очевидность предоставляемых музыкальным компьютером принципиально новых возможностей в развитии профессионального мышления музыканта во всех сферах музыкального творчества неизбежно приведет к нарастающему внедрению музыкально-компьютерных технологий, что позволит существенным образом дополнить и даже изменить сам характер труда композитора, музыковеда, исполнителя и педагога. При этом использование компьютерных технологий ориентировано на индивидуальный характер работы, что в целом отвечает особенностям занятий музыкой в детской музыкальной школе.

Блинникова И.В.
(г. Сыктывкар)

ОПЕРА «КУРАТОВ» – ПЕРВАЯ КОМИ ОПЕРА

В октябре 2009 года в Государственном театре оперы и балета Республики Коми 52-й театральный сезон открылся премьерой: оперой современного композитора Сергея Носкова «Куратов». Премьера стала значительным событием в жизни республики: ведь это – первая коми опера на коренном языке. В истории коми музыки были неоднократные попытки создания оперы. Это такие произведения, как: «Гроза над Усть-Куломом», «Усть-Куломское восстание», «На Ильгче», «Домна Каликова». Все они имели свои достоинства, однако, всё же не удержались в репертуаре театра. Новое произведение посвящено 170-летию коми национального поэта, основоположника коми литературы Ивану Алексеевичу Куратову – поэту-гуманисту, который в непростых социальных условиях своего времени сумел поднять собственный голос в защиту чести и достоинства своего народа. Жизнь его была недолгой, но яркой. За своё свободомыслие поэт был сослан в далёкий Казахстан, где умер от туберкулёза, дожив всего до 36 лет.

Идея создания оперы принадлежит художественному руководителю, главному режиссёру театра оперы и балета Ии Петровне Бобраковой – инициатору многих национально-культурных проектов. По её словам, ещё 35 лет назад, когда закладывался памятник поэту перед зданием театра, её посетила эта идея. В 1984 г. замечательный коми поэт Альберт Ванеев создал либретто оперы. О создании оперы на этот сюжет думал классик коми музыки, автор национального балета «Яг морт» Яков Сергеевич Перепелица. Однако он не успел воплотить замысел в жизнь. Других композиторов останавливало то, что либретто написано на коми языке. Нужно было найти автора, который не только хорошо знал бы коми музыкальный фольклор, но и владел коренным языком. И такой автор нашёлся, но не в Коми Республике, а... в Англии! Наш соотечественник, Сергей Носков, живёт в Лондоне. Личность и судьба его неординарны.

Мне довелось учиться с Сергеем Носковым в Сыктывкарском училище искусств в конце семидесятых. Он тогда обучался на кларнете, а я – на теоретическом отделении. Оба мы, наряду с другими студентами – Татьяной Харитоновой, Александром Горчаковым – с энтузиазмом посещали факультатив композиции Михаила Герцмана, где постигали азы сочинения музыки. Помнится, что мы, посещавшие занятия композицией ещё с музыкальной школы и имевшие основательную музыкальную подготовку, восприняли первые опыты Сергея со скепсисом: и вправду, они были не совсем складные, да и играл он их какими-то неловкими руками... Но педагог смог разглядеть тогда в этом паренёке дарование и увидел перспективу... Мы были удивлены и обрадованы, когда Сергей поступил в Горьковскую консерваторию, на композиторское отделение, в класс профессора А. Нестерова. А потом я стала узнавать об успехах Сергея. Судьба свела нас позже, в 80-е, когда он уже вернулся в Сыктывкар и стал членом Союза композиторов СССР. Здесь, на собраниях Союза композиторов, мы стали знакомиться с разными сочинениями Носкова и поняли: это – интересный, яркий автор, со своим творческим лицом, незаурядным человеческим и творческим характером. Особенно впечатлил тогда его Квартет, в котором мне увиделась яркая образность и даже некоторая театральность. Каждая тема Квартета представляла как персонаж – со своими повадками и поступками. Развитие этих тем представлялась как цепь неких событий, за которыми было интересно следить, наблюдая: «а что же будет потом?». А ещё удивило другое его произведение: романсы на стихи раннего Маяковского, написанные в стиле рок-музыки. Звучало это чрезвычайно экстравагантно и довольно эпатажно. Знали мы и то, что в свои тридцать с небольшим лет Сергей был автором симфонии. А это уже серьёзная заявка! Помню, что тогда, в начале 80-х, по Сыктывкару пошли слухи: Носков организывает рок-группу «Аски» при филармонии, и она будет петь на коми языке... Долго группа, к сожалению, не продержалась, но Сергей стал известен в музыкальном мире республики.

Многое ожидалось от молодого талантливого автора. Но тут грянули «перестроечные» процессы... Куда идти, чем зарабатывать? Как и многие другие в это смутное время, Сергей пробовал себя в разных видах деятельности, в том числе, и далёких от музыки. Случай свёл его с театральным режиссёром, ставившем силами маленькой передвижной труппы «Шинель» Гоголя. Ему нужен был композитор, который мог бы «живую»

сопровождать спектакль, импровизируя музыку по ходу действия. Сергей согласился на этот эксперимент. Труппа колесила не только по нашей стране, но и за рубежом. Оказалась она и в Англии. Необычный случай и ряд судьбоносных встреч с русскими эмигрантами резко повернули судьбу Сергея, он стал британским подданным. Ныне он – член Британской ассоциации композиторов.

Носков живёт в Англии уже около 15 лет. За это время он написал немало интересной музыки. Однако, по его высказываниям, в новую культурную среду полностью вжиться, ассимилироваться и творчески функционировать в ней оказалось довольно сложно. Думается, что не случайно в последние годы он стал высылать по Интернету нам – друзьям и коллегам – свои новые сочинения, тематически связанные с его исконными, коми корнями. Видно, велика была тоска по родине... Ведь вырос Сергей в деревне и до пяти лет говорил только на коми языке. «Когда мне передали просьбу Ии Петровны Бобраковой взяться за написание оперы о Куратове, я с головой погрузился в чтение, – вспоминает композитор. – Поразила душевность и тонкость поэтического языка Альберта Ванеева. Воспоминания нахлынули с необычайной силой, и я решил писать». Однако тут же в работе возникло препятствие. Изучив либретто, Носков понял, что идеологические особенности 80-х годов наложили на него свой отпечаток. Было ясно, что в таком виде сюжет будет не очень интересен. Не раз вставал и другой вопрос: а будут ли ходить на оперу на коми языке? Решение было найдено смелое: в сюжетную канву Сергей включил своеобразных комментаторов действия – Поэта и Музу, поющих на русском языке. Признаться, когда я услышала о том, что опера будет двуязычной, это повергло меня в недоумение. Однако, услышав произведение на сцене, я убедилась в органичности этого замысла: ведь Коми республика всегда была двуязычной, и чередование коми речи с русской нисколько не резало слух. Кроме того, введение иного временного пласта (Поэт и Муза – наши современники) добавило смысловой объём происходящему на сцене; более того – придало неторопливому развитию исторического сюжета тонус, внутренний импульс.

«Понимаю ценность каждого слова А.Ванеева, я оставил его текст почти неизменным, – говорит композитор. – Просто окружил этот «алмаз» новой историей, но уже на русском языке, и получилась уникальная структура – оперы в опере». Более двух лет создавалось это масштабное сочинение. Композитор неоднократно приезжал в Сыктывкар. Что-то изменялось, корректировалось по советам режиссёра-постановщика И.П. Бобраковой и дирижёра-постановщика Сергея Кисса. По просьбе театра автор сократил оперу, сделал её из трёхактной двухактной. Труппе предстояло освоить непростой материал: некоторые вокальные партии были написаны на пределе возможностей человеческого голоса. У некоторых певцов, не знавших коми языка, возникли проблемы с его освоением.

И вот – долгожданная премьера. 2 октября зал театра оперы и балета был переполнен. Интерес к новому национальному произведению был весьма велик. Публика в ожидании новинки сезона была взбудоражена. Среди зрителей присутствовали Глава республики, члены правительства, представители общественности, прессы. Мы, коллеги, затаили в напряжённом ожидании: как воспримет оперу публика? Станет ли опера репертуарной или... после шумной премьеры ляжет на полку библиотеки рядом с другими рукописями?

Звучат первые аккорды увертюры. Слышатся отголоски знакомых коми напевов. Внезапно характер музыки резко меняется: диалог Поэта и Музы поражает ухо современностью ритмов и остротой гармоний. «Ого, не разбежится ли неподготовленная к современной музыке публика?» – мелькает, грешным делом, у меня в голове. Но вот открывается занавес, и снова звучат узнаваемые интонации коми песен. Мы видим декорацию деревни Кыбыр – родины Куратова. Мать провожает десятилетнего Ваню на учёбу в далёкий Яренск. Фольклорные напевы лишь слегка «подсвечены» современными гармониями. Становится ясно: нет, уже никто не уйдёт из зала. Действие и музыка захватили внимание публики.

Вот он, Куратов, уже молодой человек, на ярмарке встречает девушку Сандру. А вот он, уже зрелый литератор, отстаивает право коми народа на свой язык. «У коми языка будущее есть!» – провозглашает он, вступая в спор с полицейским исправником (отметим, что в этом месте на премьере 3 октября действие оперы на некоторое время пришлось остановить из-за бурных аплодисментов зала!). Вот Куратов встречается со своими друзьями – такими же свободомыслящими интеллигентами, как и он сам. Ведутся разговоры о будущем народа, о власти царя; поют антимонархические частушки. И снова в действие вмешивается насмешливая Муза, вопрошающая: «Кому сейчас интересны декабристы». «Но ведь это – история, а история всегда интересна», – отвечает Поэт. Вот большая лирическая сцена, где трое друзей встречаются со своими возлюбленными. И опять слышатся реплики задиристой Музы: теперь ей не хватает трагедии! «Подожди, будет и трагедия», – обещает Поэт. Последняя сцена: Казахстан. Больничная палата. Поэт умирает, вспоминая тех, кого он любил. И – светлый хоровой финал. Народ славит имя поэта, поэзия которого продолжает жить и вдохновлять...

После окончания спектакля зал буквально разразился аплодисментами. Долго публика не отпускала автора и артистов со сцены. Всеобщий энтузиазм, охвативший присутствовавших, произвёл большое впечатление. Примечательно то, что опера глубоко запала в душу и понравилась всем – и профессионалам, и тем, кто предпочитает более простые музыкальные формы, т.е. редко посещает театр.

Итак, новая опера удалась! Это – так называемая «песенная опера – жанр, к которому нередко обращались и продолжают обращаться композиторы из республик, работая с национальными сюжетами. Она написана достаточно простым музыкальным языком, но, вместе с тем, далеко не примитивным.

Характеристики главных героев оперы – Куратова и его матери, Сандры, Антонины, Марии, Павла, Вайнаральского – подкупают искренностью, выразительностью, эмоциональной глубиной. Несомненно глубокая почвенность музыкального языка оперы: интонация коми песен узнаваема и рельефна. В то же время интересный стилистический контраст вносят сцены с Поэтом и Музой (дерзкий современный язык, на грани гротеска). Из

музыкальных номеров наиболее впечатляют прощальная песня Сандры, женское трио, а также удалые антимонархические частушки из второго действия.

К концу оперы возникает ощущение, что ты прикоснулся к чему-то настоящему, родному, доброму, тёплому и человечному.

Большой удачей является выбор артиста на главную роль. Анатолий Измалков сумел предать не только интеллигентность и обаяние, но также мужество, стойкость и отвагу, присущие герою. С большой проникновенностью созданы женские образы. Это преданная, любящая Сандра (Альфия Коротаева, Ольга Сосновская), нежная Антонина (Тамара Савченко), трепетная Мария (Лариса Поминова, Елена Лодыгина). Замечательно исполнила роль матери поэта солистка Елена Серкова.

Очень привлекательны декорации (художник Юрий Самодуров). Сильное впечатление производят поэтичные образы деревни Кибры, зимняя ярмарочная площадь с почти натуральным снегом, Троицкий собор, коми Парма (тайга). Исторически достоверные костюмы радуют глаз разнообразием и сочностью красок.

Прошло уже несколько спектаклей с момента премьеры, а люди всё идут и идут на «Куратова». Не сбылись предсказания скептиков: опера на коми языке оказалась близкой и понятной, интересной всем.

Произведение Сергея Носкова – настоящая творческая удача, крупное событие в жизни республики. Знаменательно, что она была поставлена в Год коми языка.

Проводя историко-культурные параллели, невольно вспоминаешь Гоголя, который писал свои «Мёртвые души» в Италии. Чувство родины обостряется на чужбине? Большое видится на расстоянии?..

*Вишневский П.Д.
(г. Нижний Новгород)*

ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ НА СТРУННЫХ СМЫЧКОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ - КОНСЕРВАТОРИЯ

Не виртуозность наша конечная цель, а музыкант, который может подчинить свое техническое умение художественным целям.

Й. Иоаким

1. Содержание понятия «преемственность».

Основное условие преемственности - наличие согласованных критериев исполнительства и преподавания во всех 3-х звеньях музыкального образования. Необходимо признать, что зачастую эти критерии различны (как между звеньями, так и внутри каждого звена); или же они настолько неопределенны, что уместнее говорить об их отсутствии. Говорить о преемственности можно только в том случае, если критерии выработаны, четко определены и согласованы между всеми участниками процесса обучения. Построение процесса обучения также должно быть принципиально одинаковым.

Музыка в античном ее понимании, как средство «гармонизации» внутреннего мира человека, к сожалению, в современном мире всерьез не рассматривается. Слушатель зачастую не хочет испытывать сильное, будоражащее воздействие искусства, он приходит на концерт «отдохнуть», отсюда – приглаженность эмоций, выхолощенность содержания, превалирование внешнего лоска и блестящей эффектности над смыслом.

Эти тенденции активно проникают и в музыкальную педагогику. Функции музыкального искусства ограничиваются, искажаются, доходя до примитива. Е. Назайкинский очень чутко уловил «снижение чувствительности слуха, явления безразличия, притупленности слухового внимания, бессмысленное наводнение атмосферы звуками...»¹. Налицо нравственный и интеллектуальный кризис. Однако, «художественное произведение непременно должно выражать какую-нибудь большую мысль. Только то прекрасно, что серьезно» (А. Чехов)², «Эпоха микрофона оказалась эпохой, которой нечего сказать» (Г. Честертон)³.

Цели обучения игре на инструменте (на разных этапах).

Результатом обучения могут быть два основных варианта:

- 1) Образованный любитель игры на инструменте, или же любитель музыки – слушатель.
- 2) Профессиональный исполнитель или преподаватель.

Далеко не всегда ученики, их родители четко определяют для себя желаемый результат обучения. Такие же ситуации складываются и в колледже, и в консерватории.

Очевидным является существование разных мотивов у участников процесса (учащихся, их родителей, преподавателей, руководителей образовательных учреждений), что серьезно мешает преемственности. Естественно, что разные, часто противоречащие друг другу мотивы «ведут» участников процесса в разные стороны. Так, сам статус «дополнительного образования» школы резко снижает планку требований, уровень обучения, не говоря уже о складывающемся отношении общества к музыке и музыкантам.

¹ См.: 13, с. 11.

² См.: 20, с. 154.

³ См.: 18, с. 34.

Все более негативное влияние на общую атмосферу музыкального искусства оказывают конкурсы, особенно детские и юношеские. Их количество настолько же велико, насколько низки их уровень и объективность. Происходит дезориентация детей, юношества, их родителей, а также и преподавателей. Погоня за местами оказывается важнее (и легче!) профессионального обучения, несмотря на то, что этот путь быстро приводит в тупик, к серьезному разочарованию. Единственным выходом из сложившейся ситуации может быть только профессиональный подход в работе с любым учеником, а на заключительном этапе – профориентация.

Преимственность на основе единой методики остается пока невозможной. Одна из основных проблем – отсутствие методики в целостном виде на современном уровне. Она существует в виде разрозненных работ, отдельных формулировок, наблюдений. Единственная выдающаяся работа – книга К. Флеша «Искусство скрипичной игры», сохранившая свою ценность, написанная в 1923 г. Однако многие вопросы остаются спорными. Основные причины – эмпиричность, ненаучность подходов. «Только один опытно-наглядный метод приводит к ничтожным результатам» (Л. Ауэр)⁴.

Методическое образование преподавателей оставляет желать лучшего. Прежде всего, дело в весьма невысоком уровне преподавания методики в колледжах и консерваториях. Обеспеченность школ, колледжей, консерваторий методической литературой низкая, издается ее очень мало, приобретается еще меньше. Новых обстоятельных работ практически нет. Остается рассчитывать на интерес и инициативу преподавателей. Появляются такие виды методических пособий, как аудио-, видеоматериалы. Ценность распространения методики в этом виде подчеркивал еще Г. Нейгауз более 50 лет назад. В наше время появляются технические возможности для дистанционного образования через Интернет, развития современных перспективных видов обучения, повышения квалификации. Но таких материалов, сделанных на высоком уровне, мало, они дороги, не распространены среди учеников, студентов, преподавателей. «Огромное количество учащихся, многие из которых не выказывают интереса к теоретическим объяснениям, можно считать совершенно необразованными скрипачами» – писал Л. Ауэр почти сто лет назад.⁵

Организация и уровень проведения ФПК, мастер-классов и т.д. оставляют желать лучшего, прежде всего по их качественному уровню. Основные недостатки – формальное, поверхностное проведение и пассивная роль слушателей.

Типичный «портрет» ученика.

Попробуем нарисовать обобщенный портрет профессионально пригодного ученика-струнника с обычными данными, составляющего в данный момент основу контингента на всех 3-х этапах обучения. Это должно помочь определить необходимые направления в его развитии и устранении недостатков.

Прежде всего – это *наличие эмоциональной реакции на музыку* – основы музыкальной одаренности. Но, к сожалению, это эмоциональность инстинктивного уровня – рефлекторная, сильная, часто взвинченная, плохо управляемая, неразборчивая, статичная и монотонная. Она лишена определенности, точности, тонкости, гибкости – иначе говоря, культуры. Эмоции мало совпадают с замыслом автора, с процессом развития в произведении, они – спонтанная реакция на какой-то отдельный момент, «запавший в душу». Обычно нет координации между эмоциями и исполнительскими приемами как способом их выражения. Есть еще два негативных момента: недостатки воспитания – отсутствие анализа и контроля своих эмоций, и привычка к «эксплуатации» эмоций, как единственной опоры в исполнении, преподавателем и самим юным исполнителем («Ярче!», «Давай, давай!» и т.д.). Сверхвысокий уровень эмоциональности в громадной степени подавляет все остальные слагаемые исполнительства – слух, моторику, интеллект.

Интеллект обычно находится на неплохом уровне, но неорганизованность, проявления умственной лени, безответственности, приводят к хронической неточности буквально во всем.

Музыкальный слух – чаще всего в неразвитом и неорганизованном состоянии: ученик слышит – «что-то не то...», но вот «что?» – определить, назвать не может – не различает, не осознает. К типичным недостаткам слуха отнесем:

1) «Обрывочный, пунктирный» слух – ученик не слышит звук целиком, всю его длину, а только отдельную его часть. То же самое касается группы звуков.

2) «Узкосекторный» слух, выхватывающий из большой группы составляющих звука (тембр, ритм, интонацию, мелодию, качество звука и т.д.) один-два элемента, теряя остальные.

3) Поверхностный слух – скользкий, ни во что особенно не вникающий, ничего не выделяющий.

4) «Несвязывающий» слух – теряющий момент соединения двух звуков, перехода, интонирования.

Очень многое здесь зависит от уровня предыдущего обучения.

Моторика – неосознанная, невоспитанная, без координации со слухом. Типичны явления зажатости, судорожности. Нередко ученик может играть что-то быстро, но крайне некачественно. Почти всегда в постановке немало принципиально неверного.

Проявления *воли* противоречивы. Сцена часто мобилизует ученика, в домашних же занятиях лень и самонадеянность берут свое. Особенно страдает *внимание* (одно из проявлений воли), без которого продвижение вперед невозможно.

К *дисциплине и правильным домашним занятиям* ученик приучен редко, несамостоятелен. Зато есть привычка к дрессировке, бесконечным поправкам педагога либо бессмысленным повторениям. «Вызывает

⁴ См.: 2, с. 31.

⁵ Там же.

сожаление метод занятий, при котором скрипач, наподобие разъяренного быка, упорно и бестолково возобновляет свой бесцельный наскок на препятствие, преодолеть которое он не может. В то время, как...спокойно обдумав и определив причины...затруднений, он очень скоро достиг бы цели» (К.Флеш)⁶. «Нет хорошо играющих исполнителей, а есть знающие и умеющие правильно заниматься» (О.Шульпяков)⁷.

Для установления критериев определим примерные требования к обучающемуся на «стыках» этапов обучения.

Школа – колледж.

Наличие образно-эмоциональных представлений, понимание процесса их развития в произведении. Слуховое развитие: четкое различение интервалов, оценка интонации, начальная дифференциация составляющих звучания (гармонии, тембра, артикуляции и т.д.). Опора в игре на слух. Музыкальная грамотность – умение работать с текстом, замечать и исправлять свои ошибки. Приемлемое состояние моторики – отсутствие скованности, судорожности, управление основными видами движений. Качественное владение основными исполнительскими приемами. Сознательное использование их для создания элементарной выразительности. Приученность к домашним занятиям. Некоторая самостоятельность в работе, наличие оценочной деятельности.

Колледж – консерватория.

Развитая образно-эмоциональная сфера. Хорошее слуховое развитие: достаточно точная дифференциация и оценка всех составляющих звучания. Сформированные в основном навыки профессиональной игры. Координация между содержательной, слуховой и двигательной сферами. Сформированные в значительной степени художественные устремления, потребности и умение самостоятельно реализовывать их в начальной стадии. Понимание стилевых различий, конкретизированное в исполнительских приемах. Значительная самостоятельность в работе.

2. Основные понятия музыкального искусства и исполнительства на современном уровне.

Закономерности в искусстве.

С одной стороны, никто не опровергает их существования, с другой – и в исполнении, и в высказываниях весьма часто встречаются довольно несуразные, нелогичные моменты. Аргументация примерно такова: «А я так слышу!». И, если исполнитель не обязан объясняться с публикой, то долг преподавателя – выявить объективное, и, затем, в связи с ним, интерпретировать субъективное. Именно преподаватель должен обосновать предлагаемую ученику трактовку различными аргументами из области гармонии, артикуляции, анализа форм (и научить его руководствоваться ими). В соотношении объективного и субъективного последнее играет подчиненную роль. Замечательно высказывание А.Дюрера: «Существуют законы прекрасного, доказуемые истины, отвергающие вкусовой подход к искусству, которым обычно руководствуется толпа»⁸.

Содержание произведения можно определить как отражение действительности в звуковых художественных образах, в процессе их развития и взаимодействия. Музыка более чем другие искусства идеальна. Ее материал – бестелесные, мимолетные звуки. Именно поэтому она выражает «невыразимое словами», обобщенна и символична. «Музыка гораздо сильнее, чем другие искусства, опирается на отношения, а не на объекты отношений. В мелодии...важны не столько сами звуки, сколько интервалы-интонации»⁹. «Музыка сильна мыслью, концепцией, обобщением. Ее могущество ярче всего проявляется в раскрытии духовной сущности жизни. Это свойство музыки сближает ее и с поэзией, и с философией» (Д.Шостакович)¹⁰. Постигание музыкального содержания – напряженный труд ума и души исполнителя.

Неисчерпаемое богатство *способов выражения* в конкретных приемах исполнителя и в их сочетании должно соответствовать безграничности образного содержания музыки. «Чем больше выразительных средств имеет в своем распоряжении художник, тем больше он найдет им применений» (Ф. Бузони)¹¹.

Проблема *нотной записи* неразрывна с проблемой интерпретации. Несмотря на доказанность неточности нотной записи, на практике продолжает бытовать суждение: «В нотах написано все». Такая позиция сразу же ставит исполнителя на самый низкий, примитивный уровень. До сих пор нотный текст часто приравнивается к главному способу существования произведения. «Нотная фиксация фактически не хранит и тысячной доли звукового смысла»¹². «Нотная запись – нехудожественный предмет», «Художественным предметом является только звучащая музыка»¹³. По определению Н.Корьхаловой: «Музыкальное произведение существует в трех...формах – потенциальной, актуальной и виртуальной»¹⁴. «Музыкальное искусство и есть в большой степени искусство интерпретации» (Л.Мазель)¹⁵. «Исполнителю невозможно воспроизвести музыку в живом звучании точно так, как задумал композитор» (А.Тосканини)¹⁶. Эти положения лишней раз напоминают исполнителю о *степени его участия в создании музыкального произведения*, и, следовательно, огромной ответственности перед слушателем.

⁶ См.: 19, с. 211

⁷ См.: 21, с. 301.

⁸ См.: 15, с.264.

⁹ См.:13, с.10.

¹⁰ См.: 6, с.363.

¹¹ См.:21, с.307.

¹² См.: 13, с. 161.

¹³ См.: 16, с. 52-53.

¹⁴ См.: 9, с. 149.

¹⁵ См.: 10, с. 44.

¹⁶ См.: 1, с. 174.

3. *Формирование гармонично организованного музыкально-исполнительского мышления.*

Именно оно обуславливает не только успешную работу исполнителя над произведением, но и формирование его творческой личности. Это первостепенная задача педагога. «Прежде чем научить ученика играть, нужно научить его думать» (Г.Пятыгорский).¹⁷

Четыре основных элемента выделил О. Шульпяков, сформулировавший это понятие¹⁸:

- *Способность к восприятию содержания и формы художественного произведения. Понимание законов и правил организации музыкального произведения.* Ученика необходимо учить профессиональному слушанию, адекватному восприятию музыки, всесторонне развивая эмоциональность, слух, оценочную деятельность, аналитические навыки, широту взглядов.

- *Способность на основе воспринятого и осмысленного... вырабатывать индивидуальную исполнительскую концепцию, идейно-художественный замысел интерпретации, от которого зависит само направление творческих поисков музыканта, работы над выразительными и техническими деталями исполнения.* Этому разделу уделяется меньше всего внимания, что приводит к распаду произведения на разрозненные фрагменты.

- *Создание интонационно-выразительных и технических вариантов интерпретации произведения (или отдельных его фрагментов).* Очень часто в силу «вкусных» предпочтений непонятного происхождения элемент случайности здесь весьма велик.

- *Принятие творческого решения, окончательное конструирование формы и содержания игры...* На практике – механическое соединение исполнительских элементов не создает целостности произведения, не выявляет процессов развития в нем.

Естественно, данная концепция исполнительского мышления может быть реализована полностью только «сложившимся» музыкантом. В остальных случаях, в зависимости от возможностей ученика, часть задач ляжет на плечи педагога.

Основа музыкального исполнительства – сочетание и взаимодействие сложных *условных рефлексов*. По выражению И.П.Павлова: «Наше воспитание, обучение, дисциплинирование всякого рода, всевозможные привычки представляют собой длинные ряды условных рефлексов».¹⁹

Технические приемы, навыки исполнителя, являющиеся условными рефлексами, должны полностью определяться *художественными требованиями*, что происходит далеко не всегда. Отрыв техники от музыки, впервые четко зафиксированный в скрипичной школе Парижской консерватории начала 19 века, не преодолен и до сегодняшнего дня. По выражению К.Флеша, он порождает или «безмозглых акробатов», или «интеллигентных недоучек»²⁰.

Схема *исполнительского процесса* кардинально изменилась, особенно за последние десятилетия. Однако даже в своем первоначальном виде «вижу – играю» она (как нонсенс!) все еще продолжает существовать.

Предлагаем ее в следующем виде: «вижу» - «представляю» (слышу внутренним слухом все элементы текста «как написано в нотах», пока без интерпретаторского подхода) - «создаю слуховой образ, идеал, интерпретацию» (на основе предыдущего опыта, фантазии и анализа услышанного) - «выбираю игровые приемы» (соответствующие образу) - «играю» - «слышу» (реальный результат) - «оцениваю» (сравниваю с идеалом) - «поправляю, изменяю» (неоднократно, точнее - постоянно).

Заметим, что степень выполнения каждого из этих действий будет различной при чтении с листа, разборе (по нотам), игре наизусть (на разных этапах работы), концертном исполнении.

Связи исполнительских дисциплин с музыкально-теоретическими.

В течение многих лет (автор опирается на свой 35-летний преподавательский стаж) эта задача остается нерешенной. Теоретические дисциплины в целом не имеют направленности на решение практических задач исполнителей. Сплошь и рядом ученик даже и не помышляет о возможности приложения имеющихся знаний в практике своей игры. Происходит своеобразная «бюрократизация» процесса обучения. Тогда ученик имеет полное право повторить вслед за Гете: «Мне ненавистно всякое знание, которое непосредственно не побуждает меня к действию и не оплодотворяет мою деятельность»²¹.

В то же время налицо острый дефицит понятий, знаний, действительно необходимых исполнителю, отражающих объективные стороны музыкального искусства: от умения точно прочесть нотный текст до осознания и творческой трактовки формы как средства воздействия на слушателя. Если мы возьмем за отправную точку определение Б. Асафьева: «Музыка как искусство интонируемого смысла»²², то налицо необходимость глубокого наполнения музыкальным смыслом, образным содержанием всех без исключения теоретических понятий. Важнейшая проблема – выработка восприятия учеником звучания как «*музыкальной речи*», в которой каждая ее составляющая (мелодия, ритм, гармония и т.д.) несет смысл.

Еще одна из принципиальных проблем – понимание и ощущение развития, процессуальности в музыке, так как *просто игра* - всегда статична, в отличие от *художественного исполнительства* на инструменте – всегда

¹⁷ См.: 4, с. 297.

¹⁸ См.: 21, с. 309-310.

¹⁹ См.: 3.

²⁰ См.: 19, с.198.

²¹ См.:15, с.229.

²² См.:10, с. 24.

динамичного. «Музыкальное произведение – это содержательный и художественно организованный (оформленный) процесс» (Л.Мазель)²³.

Особое внимание хочется обратить на восприятие образно-эмоциональной и красочной стороны гармонического языка, что гораздо более необходимо исполнителю, чем правильное соединение голосов в задачах.

Отдельная проблема – изучение шедевров струнного репертуара в рамках музыкальной литературы. К окончанию колледжа студенты «проходят мимо» концертов, сонат, трио, квартетов Гайдна, Моцарта, Бетховена, Шуберта, Шумана, Брамса, Лало, Сен-Санса, Дворжака, Чайковского, Рахманинова, Прокофьева, Шостаковича (за редким исключением). Уверен, что именно эти произведения должны быть основой курса музыкальной литературы для струнников. Репертуар, который студенты играют (или будут играть), должен изучаться в первую очередь.

Анализ форм, помимо структурирования музыкального материала, важен своей процессуальной направленностью. Ученик должен научиться видеть, ощущать и передавать слушателю динамику, развитие музыкальных образов в произведении.

Необходимо учитывать специфику восприятия и мышления струнников, особенно пришедших из школы на 1-й курс колледжа. Произведение существует для них в виде мелодии или их последования. Фактурное или аккордовое изложение материала встречается редко. И воспринимается мелодия ими в отрыве от гармонии, ее развития, типа изложения, формы, что приводит к примитивности, статичности исполнения. Гармония в сольной партии предстает в разложенном виде, и воспринимается как мелодия. Чаще всего гармония, полифония сосредоточены в партии фортепиано, которую почему-то называют аккомпанементом. Поэтому так важно понимание, ощущение формообразующей роли гармонии, обогащающее и углубляющее содержание привычных мелодий.

Г.Г. Нейгауз, говоря о 9-10-летнем способном ученике, требовал «с детства научить его разбираться в форме, тематическом материале, гармонической и полифонической структуре исполняемого произведения...»²⁴.

У учеников обычно отсутствует интервальная «интонация как выражение в звуках внутреннего состояния»²⁵. А ведь струнники особо нуждаются в понимании того, что «интонационная информация приобретает в музыке самостоятельный характер»²⁶.

Музыкальные способности.

К общепризнанным их составляющим – музыкальному слуху, эмоциональной сфере, интеллекту и моторике – следует добавить волю и внимание. Г.Г. Нейгауз: «Талант – это страсть (желание, умноженное на волю) плюс интеллект»²⁷. Б. Теплов видит «основное ядро музыкальных способностей» в «эмоциональной отзывчивости на музыку»²⁸. Нельзя не согласиться так же и с Л.С. Ауэром: «Если данное лицо не способно к *тяжелому умственному труду и длительной сосредоточенности*, сложный путь к овладению столь трудным инструментом, как скрипка, является простой потерей времени»²⁹. Кроме этого, в исполнительстве важны приспособительные реакции организма – быстрые и точные, «высокая степень пластичности нервной системы» по выражению И.П.Павлова³⁰. Он же говорил о «природной высокой впечатлительности, наблюдательности, творческой фантазии (способности повернуть увиденное особым образом)»³¹.

Здесь нужно вкратце осветить соотношение понятий «способности» и «потребности». По мнению выдающегося психолога С.Л.Рубинштейна, природная способность представляет собой «не просто возможность, а реальную способность»³². Она проявляется в продуктивном взаимодействии комплекса нервно-психических качеств человека с условиями действительности (в нашем случае это требования исполнительства). «Для формирования сколько-нибудь значительной способности нужно, прежде всего, *создать жизненную потребность*». Если она действительно будет создана, тогда ученик сможет сказать, как М. И. Глинка: «Музыка – душа моя».

Часто задатки принимают за настоящие способности, не предпринимая усилий к их интенсивному развитию и реализации. Но и любые способности необходимо развивать, о чем слишком часто забывают, нещадно их «эксплуатируя». В результате весьма скоро возникает «проблема» нехватки способностей, «потолка», хотя это самая настоящая серьезная вина, в первую очередь – преподавателя. «Проблемы инстинкта (таланта) надо восполнять разумом» – Г. Нейгауз³³.

Профессиональный подход к обучению можно условно выразить в нескольких словах: наличие серьезных требований к самостоятельности, выразительности, качеству и удобству игры. От них нельзя отступать, какими бы ни были способности ученика в данный момент. Обычно снижение требований объясняют недостатком

²³ См.:10, с. 16.

²⁴ См.:15, с. 34.

²⁵ См.:13, с. 165.

²⁶ См.:13, с. 9.

²⁷ См.:15, с. 38.

²⁸ См.: 21, с. 290.

²⁹ См.: 2, с. 30.

³⁰ См.:12.

³¹ См.: 7.

³² См.: 17.

³³ См.: 15, с. 109.

способностей ученика, снимая с себя всякую ответственность. Однако приведем высказывания выдающихся педагогов.

З. Брон: «Я предъявляю к начинающему те же требования, что и к концертирующему исполнителю» (из телевизионного интервью).

К.Флеш: «Занятия с начинающими – особый раздел методики, предпосылкой которого является точное знание конечного результата» (имеется в виду итог обучения)³⁴.

«Принципы обучения должны быть пригодными для воспитания среднего ученика, а не только для выдающихся талантов, которые обычно сами находят себе дорогу»³⁵.

«Работа над художественным образом начинается с первых же шагов изучения музыки и музыкального инструмента»³⁶.

«Эта работа ребенка над музыкально-художественно-поэтическим произведением (т.е. над художественным образом и воплощением его в...звучании) будет в зародышевой форме...работой...- точной и разнообразной в отношении приемов – зрелого музыканта-художника»³⁷.

Особое внимание должно быть уделено проявлениям динамики во всех деталях исполнительского процесса – в противовес губительной статичности. Это же касается и такого основополагающего момента, как постановка.

Формирование и развитие музыкальных представлений.

Музыкант мыслит слуховыми представлениями, ассоциациями, почерпнутыми из жизни, возникающими из прочтения нотного текста, из игры других музыкантов и т.д. В процессе игры на инструменте они начинают реализовываться в конкретном звучании с помощью конкретных исполнительских приемов. Именно здесь возникает единство содержания и техники, приемов. Естественно, что удачно найденные приемы фиксируются, закрепляются в сознании (да и «в руках») исполнителя. «Главным условием воспитания в исполнительстве должно быть четкое представление о том музыкальном звучании, которое предстоит воспроизвести. Поэтому, особенно у детей, исполнительские навыки следует воспитывать лишь после того, как у них будут сформированы представления о необходимом звучании»³⁸. Мы же постоянно сталкиваемся с тем, что ученик не знает нот, которые должен сыграть, не говоря уже о звуковых представлениях. Как минимум, он должен быть в состоянии пропеть свое произведение наизусть, с названием нот, «как номер по сольфеджио», а не пытаться подобрать по слуху «что-то похожее».

Примеры формирования слуховых представлений на начальном этапе – метод Сузуки, «донотный» период обучения. Эти способы «копируют» освоение ребенком вначале речи, и только затем чтения. Вопрос в одном – нужно определить момент перехода к изучению нотной грамоты.

Недостаточность представлений неминуемо ведет к дрессировке, натаскиванию, и, далее, к бесперспективности обучения.

Необходимость опережающего появления всех представлений по отношению к реальному звучанию – один из самых важных моментов в исполнительстве.

«Наиболее капитальной особенностью интерпретаторского мышления является то, что исполнитель мыслит через технику, вовлекает физические действия в интеллектуальный процесс и опирается в нем на психомоторное единство» - пишет О.Шульпяков³⁹. Однако представление все-таки первично. «Весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он первый раз...проведет смычком по струне; вот почему младенцем Моцарт «сразу» заиграл на фортепьяно и на скрипке» (Г.Нейгауз)⁴⁰. Самым первостепенным и самым сложным здесь оказывается способность выявить точность эмоционального состояния, образа. Такой же ясности и точности требуют приемы, инструментальное воплощение задуманного (характер штрихов, переходов или вибрации)». К сожалению, приходится постоянно слышать одинаковые, примитивные приемы (еще и некачественные!), выражающие такое же содержание.

Появление как образно-эмоциональных, так и технических представлений невозможно без фантазии, воображения. Данный вид психической деятельности также требует развития и тренировки. Быстрая смена образов, и, соответственно этому, чередование и изменение исполнительских приемов требуют такого же, но заранее запланированного появления исполнительских представлений в сознании исполнителя. Справедливы известные выражения: «Как слышишь, представляешь – так и играешь», «Техника не в руках, а в голове». Поэтому исполнителю необходимы навыки мысленного исполнения, изучения и совершенствования произведения во всех его аспектах. Жизнь ученика должна проходить в атмосфере музыки. Он должен, как губка, впитывать звучащую музыку в максимальном количестве и как можно лучшего качества.

Двигательно-слуховая координация – это краеугольный камень не только техники, но и исполнения в целом. В это понятие входит «осознание» - например, осознание интервала между звуками, слышание этого интервала, и осознание двигательных ощущений в этот момент. Эта тема подробно разработана И.Т.Назаровым.⁴¹

³⁴ См.: 19, с. 13.

³⁵ Там же, с. 250.

³⁶ 15, с. 21.

³⁷ 15, с. 24.

³⁸ См.: 3.

³⁹ 21, с. 307.

⁴⁰ 15, с. 13.

⁴¹ См.: 14.

Развитая оценочная деятельность самого ученика – еще один, необходимый фактор в его работе. Никакие улучшения в игре без нее невозможны. Оценка своей игры (да и других тоже) – это путь к самостоятельности. По сути, она – антипод постороннему указанию – педагога, родителей и т.д. Сравним вопрос: «Как ты сыграла?» - с указанием: «Это надо играть вот так!» и задумаемся над их возможными результатами. «До сих пор...упускался из виду наиболее важный фактор... - психический. Еще никогда не придавали достаточного значения психологической работе, мозговой активности, контролирующей работу пальцев» - отмечал Л.Ауэр⁴². Анализ, оценка – основа развивающего обучения. К сожалению, в последние годы его роль в семье, учебных заведениях, обществе в целом становится все меньше и меньше.

Анализ тесно связан с проблемой памяти. Проанализированное и понятое запоминается без проблем. Вывод: «Надо не запоминать, а понимать!».

Значение *внимания* в 2-х основных его видах: распределенном и концентрированном совершенно неопределимо. Внимание необходимо развивать и тренировать для свободного владения обоими видами и управления процессом перевода одного вида в другой. Возбудителями внимания выступают воля и интерес. Необходимо, чтобы были задействованы оба мотива. Именно недостаток внимания оборачивается недостатками двигательной сферы. «Духовное напряжение обратно пропорционально физическому» - пишет Г.Нейгауз⁴³.

Эмоциональная сфера и ее связь со слухомоторикой.

«Эмоция есть душевное движение (эмоция – motio, motus – движение). Она никогда не остается неизменной...нарастает, ослабевает, наконец, переходит в другие эмоции» (Л.Мазель)⁴⁴. Стихийно-интуитивное восприятие ученика оборачивается бурей эмоциональной реакции, как правило, статичной и монотонной в своем выражении. Поэтому так важна культура эмоций, умение управлять образно-эмоциональной сферой. Много внимания разработке специальных упражнений было уделено К.С.Станиславским, И.Т.Назаровым. В искусстве исполнителю необходимо научиться адекватно воспринять авторские эмоции, далее, «сделать» их полностью «своими», и следовать их изменениям, соответственно логике развития музыки. Эмоции в произведении «организованы» автором, в том числе, с помощью ритма. Вывод - нужно научиться «чувствовать» ритмично.

Еще одна огромная задача – суметь сделать свои физические движения, технические приемы выразителями тончайших душевных движений. «Тот, кто только переживает искусство – останется любителем, кто только размышляет о нем – будет преподавателем-музыковедом. Исполнителю необходим синтез» - учит Г.Нейгауз⁴⁵.

Необходимость преодоления «зрительного» восприятия несовершенной записи нотного текста предельно важна. «Есть 50 способов сказать «Да» и 500 способов сказать «Нет», а для того, чтобы написать эти слова, есть только один способ» - замечает Б.Шоу⁴⁶. Существует неизбежная дистанция между тем, кто пишет ноты, и тем, кто их озвучивает. Если же исполнитель пытается играть «как написано» - «кажется, что нечего сказать: ноты произведения все на месте, но это мертвый скелет. Это напоминает изысканно сервированный стол, на котором отсутствуют яства; и слушатель уходит с концерта голодным» (Й. Гофман)⁴⁷.

Попробуем доказать, что в нотах написано «далеко не все», применительно к основным элементам исполнительства струнных. Так, при помощи только специальных обозначений, словесных определений, невозможно точно зафиксировать следующие составляющие музыкального произведения:

Звуковысотность, интонация. Известны различия между мелодическим и гармоническим интонированием, пифагоровым и темперированным строем, выразительностью интонирования разных исполнителей. Интонирование отличается богатством, разнообразием и вариативностью.

Ритм в исполнении также отличается тонкими различиями, связанными с его смыслом, выразительностью, возможностью обострения или смягчения. «Интонационная концепция музыки...утверждает, что все богатство музыкальных средств (мелодия, гармония, ритм и т.д.) имеет интонационную основу. Так, ритм звуковой последовательности тоже так или иначе «произносится» - чеканно, мягко и т.д. – то есть интонируется»⁴⁸.

Темп произведения фиксируется весьма расплывчато. Верность метромических обозначений неоднократно опровергали сами же композиторы, их использовавшие.

Динамические обозначения. Степень громкости «р», например, никто не измерял. Ясно, что звуковых градаций гораздо больше, чем обозначений. Кроме того, мы считаем, что они более выражают эмоциональный накал, чем громкость звучания.

Обозначения характера музыки допускают разнообразие их трактовок и больше дают направление фантазии исполнителя, чем ограничивают ее точностью указаний.

Фрагировка отличается большой гибкостью, «индивидуальностью» у каждого исполнителя и, чаще всего, не фиксируется вообще. Если в нотах указано «р», ясно, что вся фраза не будет исполняться одним звуком.

Артикуляция как способ произнесения текста очень многообразна. Указания в нотах крайне приближительны.

⁴² 2, с. 30.

⁴³ 15, с. 132.

⁴⁴ 10, с. 16.

⁴⁵ 15, с. 205.

⁴⁶ 8, с. 347.

⁴⁷ 5, с. 185.

⁴⁸ 10, с. 14.

Штрихи. Я. Мильштейн приводит 12 конкретных вариантов исполнения *staccato* - конечно, записанных в нотах одинаково⁴⁹.

Вибрация различна по скорости, амплитуде, постоянно изменчива. Понятие *тембра* как «ощущение смысловой насыщенности звучания»⁵⁰, как «полная качественно-предметная характеристика звукового источника»⁵¹ также очень сложно и изменчиво.

Переходы, их выразительные особенности, интонирование с их помощью интервалов отличаются тонкими музыкальными особенностями, вариантами.

Аккорды. Ритмика, артикуляция, акцентировка очень разнообразны.

Фактура – один и тот же ее вариант может «скрывать» в себе самые разные эффекты звучания.

Аппликатура - исторически изменчива и очень индивидуальна.

Орнаментика изначально предполагает вариантность расшифровки.

Интерпретация элементов нотного текста должна проходить через призму художественного восприятия произведения.

Анатомия, физиология движений. Принципы. В основе должны лежать: естественность и индивидуальность организма и «требования» инструмента. Постановка – «наилучшее положение – то, которое можно легче и скорее всего изменить»⁵². До сих пор сохраняется много необоснованных догм.

Акустика. Физика. Принципы игры на инструменте. В данных областях знаний у преподавателей и учащихся очень много пробелов, хотя существует достаточное количество глубоких и интересных исследований.

Педагогика, психология обучения. Потери на сцене. «Надо воздействовать на психику,... перевоспитывать...»⁵³. «Необходимо самостоятельно контролировать соответствие реального звучания «предварительно слышимому». Если навык «предварительного слышания» не развит, и ученик действует исключительно по подсказке педагога, то возникает не рефлекс на анализ, а рефлекс на подсказку. Поэтому, если в классе, при подсказках, он еще может что-то сыграть, то на сцене исполнительский процесс резко нарушается. То же самое – при разучивании новых произведений – «каждый раз все сначала!», или при занятиях с другим преподавателем. Более того, если это происходит постоянно, то это тормозит, а то и вовсе устраняет возможность последующего развития».⁵⁴

Нотные издания, редакции: практически всегда необходима значительная корректировка, учитывающая индивидуальные особенности играющего.

Репертуар. «Выбрать подходящее произведение – это такое же искусство, как и исполнить его» - считает Й. Гофман⁵⁵.

4. Совершенствование преэстетичности.

Этот процесс невозможен без конструктивного общения его участниками, обмена взглядами, без умения слушать друг друга и без выработки единой принципиальной позиции. Налицо необходимость выведения методики на новый уровень, единая организация данной работы. К сожалению, в ходе общения часто наблюдаются злоупотребление авторитетом, положением, неконструктивность позиции, недемократичность. Если выработка единых взглядов не станет целью, то каждый останется при своем мнении. «Любой язык возникает непременно при участии принципа общения»⁵⁶.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артуро Тосканини. - М., Музыка, 1971.
2. Ауэр Л.С. Моя школа игры на скрипке. - М., Музыка, 1965.
3. Брейтбург Ю. Значение физиологического учения академика Павлова для музыкальной педагогики и музыкального исполнительства.
4. Гинзбург Л.С. История виолончельного искусства. Кн. 4. - М., Музыка, 1978.
5. Гофман Йозеф. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. - М., «КЛАССИКА-XXI», 2007.
6. Д. Шостакович о времени и о себе. - М., Музыка, 1980.
7. Ковалев. К теории литературных способностей.
8. Коган Г. Парадоксы об исполнительстве. В сб.: О музыке. Проблемы анализа. - М., «Советский композитор», 1978.
9. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. - Л., Музыка, 1979.
10. Мазель Л. О природе и средствах музыки. - М., Музыка, 1991.
11. Мильштейн Я.И. О воспитании техники пианиста. - В сб.: Методические записки по вопросам музыкального образования. - М., Музыка, 1966.
12. Мясичев. Способности и потребности.
13. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. - М., Музыка, 1988.

⁴⁹ 11, с. 187-189.

⁵⁰ 13, с. 50.

⁵¹ Там же, с. 32.

⁵² 15, с. 123.

⁵³ Там же, с. 108-109.

⁵⁴ См.: 3.

⁵⁵ 5, с. 183.

⁵⁶ 13, с. 53.

14. Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования.- Л., Музыка, 1969.
15. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М., Музгиз, 1961.
16. Раппопорт С. Семиотика и язык искусства. - В кн. Музыкальное искусство и наука. Вып.2. - М., 1973.
17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. 1958.
18. Сигети Ж. Воспоминания. Заметки скрипача. - М., Музыка, 1969.
19. Флеш Карл. Искусство скрипичной игры. - М., Музыка, 1964.
20. Чехов А.П. Собр. соч. т.10. - М., «Правда», 1985.
21. Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. - СПб., «Композитор», 2006.

Горожанова А.Н.
(г. Нижний Новгород)

ПРЕПОДАВАНИЕ ОБЩИХ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ) И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ

Проблема совершенствования образования на всех его этапах является одной из важнейших в современном обществе. Новый этап развития музыкального образования, связанный с реформой российской образовательной системы в целом, выдвинул на первый план концепцию воспитания гармонично развитой личности, специалиста-профессионала, отвечающего вызовам современного общества, компетентного в различных сферах деятельности.

В русле наметившихся тенденций важной задачей профессиональной подготовки музыканта, является более тесная интеграция музыкальных и общеобразовательных дисциплин. Общегуманитарная подготовка предполагает изучение целого блока общеобразовательных и гуманитарных предметов, например, литературы, истории, истории мировой культуры, философии, психологии и т.д.

Одной из ведущих методологических тенденций в образовательном процессе является применение междисциплинарного и компетентностного подходов¹. Итогом обучения должно явиться формирование у выпускников ряда важнейших компетенций, например: коммуникативной (умение грамотно строить процесс общения, передавать и воспринимать информацию, формулировать и излагать собственное мнение), прагматическая компетенция (способность применять полученные знания и умения на практике), социокультурная компетентность. Процесс модернизации профессионального образования нуждается в научном обеспечении. Необходимо преодолеть своеобразный «разрыв» между образованием и наукой.

В связи с этим возникают закономерные вопросы о возможности применения новых подходов, тенденций в гуманитарных науках, новых форм обучения в музыкальном непрофильном учебном заведении, дабы это соответствовало государственным требованиям к содержанию и уровню подготовки выпускников всех специальностей средних профессиональных учебных заведений культуры и искусства. Мы предпримем попытку рассмотреть возможность освещения новейших направлений в исторической науке в рамках образовательного процесса в музыкальном колледже.

В современном историческом образовании существует много систем, ориентированных на коммуникативное и развивающее обучение, концепции диалога культур. Их целью является формирование у студентов научного мировоззрения, развитие умений, навыков освоения исторического материала, работы с историческими источниками, умение формулировать собственную точку зрения по ключевым вопросам истории, аргументировано отстаивать свое мнение.

Историческая наука переживает в начале XXI в. глубокую внутреннюю трансформацию, которая ярко проявляется в трудной смене поколений, интеллектуальных ориентаций и исследовательских парадигм, самого языка истории. Это, прежде всего, принципиальные различия в понимании характера взаимоотношений историка с источником, предмета и способов исторического познания, содержания и природы полученного исторического знания, а также формы его изложения и последующих интерпретаций исторического текста.

В процессе преподавания истории в рамках общего курса акцент делается, как правило, на социально-экономическом развитии и военно-политических событиях.

Однако на современном этапе происходит трансформация исторической науки, изменение соотношения между социальной историей и историей интеллектуальной, ментальной, изменяется методология исторического познания, обновляется арсенал науки, появляются новые направления исследований, изменяется ракурс рассмотрения старых проблем. История общества и образующих его больших и малых групп не может изучаться в отрыве от истории картин мира, систем ценностей, форм социального поведения, символов и ритуалов. Необходимо выработать такой способ рассмотрения истории, который был бы ориентирован на воспроизведение исторических целостностей. Достижению этих целей подчинен полидисциплинарный подход, который

¹ Цель современного образования во многом связана с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах ряда нормативных правовых актов («Стратегии модернизации содержания общего образования», 2001 г.; «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»).

противопоставляется традиционному расчленению социально-культурной реальности на обособленные и мало связанные между собой сферы². Полидисциплинарный подход расширяет кругозор, создает новое видение исторического контекста и тем самым открывает возможность углубить и природу исторического объяснения, понимания сущности исторических феноменов.

По замечанию А.Я. Гуревича, современный «историк не может удовлетвориться сконструированным им причинно-следственным объяснением, он должен идти дальше, пытаться проникнуть в мысли и чувства действующих лиц исторической драмы, принять в расчет специфику культуры изучаемого общества. Система объяснения исторических феноменов должна быть неким образом скоординирована с мировидением актеров исторической драмы. Их социально-психологические установки, ментальный аппарат, «грамматика» их культуры представляют собой важнейшие факторы исторического движения³. История ментальностей должна «прочитать» собой социальную историю, которая в результате станет гораздо более богатой и глубокой⁴.

В рамках изучения истории и истории мировой культуры⁵ существует возможность познакомить учащихся с новыми тенденциями и подходами к историописанию. Например, можно обратить внимание студентов на термин «красота» и его эволюцию. Это социальное понятие, неразрывным образом связанное с историческими реалиями, поскольку абсолютной красоты не существует (данное положение соответствует современным психологическим исследованиям). Для греческой цивилизации «красота» - это неразрывное единство красоты духовной и телесной, отсюда следует определенный антропоцентризм греческого изобразительного искусства (в скульптуре, прежде всего классического периода, доминируют образы прекрасных атлетов⁶, доблестных воинов, защитников полиса). А уже в период средневековья физическая, телесная красота считалась греховной, в искусстве превалирует религиозная тематика. Анализ указанного выше термина позволяет не только проследить эволюцию человеческого сознания, восприятия прекрасного, но и познакомить студентов с таким направлением науки как «история понятий» (которые встречаются как в источниках, так и в историографии) и «сдвигами их смысла», происшедшими в результате смены социально-культурных формаций. Знакомство с «историей понятий» позволяет поднять вопрос о познавательных трудностях, которые порождаются «непрозрачностью» источника, и способах их преодоления.

Историческое познание – это «диалог культур», персонифицированный в лице исследователя и автора исторического источника⁷.

Представляется целесообразным познакомить студентов также с такими интересными направлениями как история ментальностей (т.е. систем ценностей, картин мира, мыслей, чувств людей)⁸ и история повседневности. В рамках истории повседневности можно, например, рассказать о системах воспитания и образования в античной Греции, где особое внимание уделялось гармоничному развитию личности и молодые люди, помимо общей подготовки, должны были заниматься физическим развитием и обязательно иметь музыкальное образование.

Возникает вопрос о целесообразности знакомства студентов с новыми направлениями в исторической науке и о том, как это сделать на практике в рамках музыкального колледжа. Безусловно, нет необходимости знакомить учащихся с профессиональным историческим инструментарием и многочисленными теоретическими работами. Однако в рамках традиционной системы подачи материала "один - многим", в основе которой лежит представление преподавателем учебного материала перед обучаемыми, не играющими активной роли в коммуникации, можно приводить примеры различных подходов к интерпретации исторических фактов и источников, визуального ряда. Как правило, сюжеты, связанные с историей ментальностей, эволюцией сознания, исторической психологией, микроисторией, вызывают интерес у студентов. Ибо история - это, прежде всего, история людей, а не только последовательная смена социально-экономических формаций.

Таким образом, существует возможность сочетать инновационные и традиционные подходы в преподавании таких дисциплин, как история и история мировой культуры.

² Гуревич А.Я. Историк конца XX века в поисках метода // Одиссей. Человек в истории. М., 1996. С. 5-15.

³ Гуревич А.Я. История культуры: бесчисленные потери и упущенные возможности // Одиссей. Человек в истории. М., 2000. С. 56.

⁴ Дюби Ж. История ментальностей // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. М., 1996. С. 18-22.

⁵ Культура отражает формы мышления, ментальности, духовную деятельность индивидов и групп в искусстве, символах, ритуалах, языке, формах организации жизни и формирует универсальное поле взаимодействия образа мышления, практики и социальных институтов (Арнаутова Ю. А. Культура воспоминания и история памяти // История и память: Историческая культура Европы до начала Нового времени / Под ред. Л.П. Репиной. М., 2006. С. 49).

⁶ Данный вопрос неоднократно освещался в научной литературе, например: Суриков И.Е. Олимпийские игры и греческая скульптура VI-V вв. до н.э. // Античность: общество и идеи /Сб. статей. Казань, 2001. С. 257-258.

⁷ Гуревич А.Я. Историк конца XX века в поисках метода // Одиссей. Человек в истории. М., 1996.

⁸ В русле исследования «истории ментальностей» очень остро встает проблема источников, ибо вывить мысли, чувства, реакции простого человека исследователю удается редко ввиду специфики источниковой базы. Однако подобную задачу вполне возможно решить. Например, анализ античных мифов в некоторой степени позволяет нам приблизиться к поставленной цели. Например, миф о Медее и Ясоне ярко иллюстрируют представления греков о счастье и несчастье. После того как Ясон задумал жениться на дочери коринфского царя Главка, Медея, проклиная неблагодарного, неверного мужа, решила ему отомстить. Волшебница убивает их общих с Ясоном сыновей и новую невесту мужа, обрекая его на жизнь в полном одиночестве («Больше нет детей, и ты будешь страдать всегда» - говорит Медея в трагедии Еврипида). Т.е. величайшим несчастьем для греков была потеря родных и жизнь в одиночестве (о представлениях эллинов о счастье см.: Свенцицкая И.С. Представления древних греков о счастье и несчастье (V-IV вв. до н.э.) // В своем кругу. Индивид и группа на Западе и Востоке Европы до начала нового времени. М., 2003. С. 88-97).

Горынина И.А.
(г. Арзамас)

ИДЕИ Г. НЕЙГАУЗА В РАБОТЕ НАД ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКОЙ

Частная методика игры на фортепиано, обогащенная многочисленными работами педагогов-практиков, прежде всего, опирается на оставленный нам дар мастеров фортепианного искусства.

Различные аудиозаписи, книги и статьи по вопросам обучения игре на фортепиано напоминают нам об основных направлениях, по которым должна развиваться частная методика.

Пытаясь осмыслить педагогический опыт Г.Г.Нейгауза (1888 – 1964), мы руководствовались мыслью К.Д.Ушинского, который считал, что конкретный педагогический опыт не передаваем, а передается лишь мысль, *идея* такого опыта¹.

Кроме того, такое общение с великими мастерами является порой единственной поддержкой. Достаточно представить себе небольшую музыкальную школу в провинциальном городке. И еще одно немаловажное обстоятельство. Каждое такое прикосновение к этим дарам открывает новые грани фортепианного искусства, расширяет смысловые горизонты музыки, помогает приобщиться к мировой художественной культуре.

Все выше сказанное, целиком и полностью можно отнести к нашему отечественному музыканту, педагогу и пианисту – Генриху Густавовичу Нейгаузу. Рассматривая фортепианную технику и работу над ней, хотелось бы попытаться ощутить и осмыслить видение этого тончайшего художника, в основе искусства которого лежит поэзия.

Итак, Г.Нейгауз «Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога», глава IV «О работе над техникой».

§ 1. Общие соображения.

«...я настаиваю на том, чтобы музыкальное развитие предшествовало техническому...»².

В нашей музыкальной школе есть подготовительные группы детей 4, 5-6 лет, где это требование реализуется полностью. Каждое занятие начинается и заканчивается с определения характера, настроения музыки. Дети слушают музыку И.С.Баха, В.А.Моцарта, П.И.Чайковского, русскую народную музыку.

Детям, которым не посчастливилось пройти подготовительный курс, мы стараемся этот пробел в их художественном воспитании восполнить на уроках инструмента (речь идет о фортепиано). Играя ученику произведения классиков, педагог расширяет его кругозор, подготавливает почву, на которую должно лечь его дальнейшее развитие. Каждый урок мы начинаем не с гамм и инструктивных пьес, а с самых художественно емких произведений.

Со второго класса – это, как правило, музыка Баха, Моцарта, Чайковского, но и на первом году обучения начало урока посвящено содержательно-выразительной составляющей. Этим мы пытаемся подчеркнуть значимость художественного образа в музыке и определить его в сознании ученика как основную цель музыкального искусства. На эту работу (прояснение художественного образа в сознании ученика) уходит много сил и времени, но дальше двигаться нельзя, ибо это целевая задача, стратегическая, а она (цель), по словам Г.Г.Нейгауза, «...сама уже указывает средства для ее достижения»³.

И еще, о значимости содержания в работе над техникой, и его «удерживании» на протяжении всей технической работы: «Технику нельзя создавать на пустом месте, как не может быть создана форма, лишенная всякого содержания. Такая форма равна нулю, она фактически не существует»⁴.

В исполнении, по мнению Г.Нейгауза, иногда приходится «временно отрешаться» от исполняемого (музыки) и сосредоточиться на исполнителе и инструменте. Распространяя эту мысль, он приводит четыре тезиса.

Тезис первый. «Для достижения техники, позволяющей исполнять всю фортепианную литературу, необходимо использовать все имеющиеся у человека природные анатомические двигательные возможности начиная от еле заметного движения последнего сустава пальца, всего пальца, руки, предплечья, плечевого пояса вплоть до участия спины, в общем, всей верхней части туловища начиная от одной точки опоры – кончиков пальцев на клавиатуре – и кончая другой точкой опоры – на стуле»⁵.

В учебной практике порой это – *осознание* учеником своих двигательных возможностей, например: работа пальца от «корня», и боковые движения кисти и ротация запястья, и «переносы» более крупных частей игрового аппарата в пространстве клавиатуры.

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / В кн.: В.И.Максакова. Педагогическая антропология. – М., АCADEMIA, 2004.

² Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Изд-во «Музыка», 1982. с. 96.

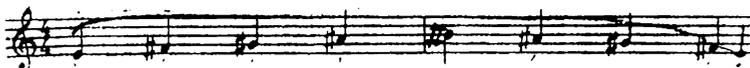
³ Там же. С. 96.

⁴ Там же. С. 96.

⁵ Там же. С. 97.

Тезис второй. «Играть на рояле – легко. Я имею в виду физический процесс, но не вершины пианизма как искусства»⁶. Да, действительно, достаточно легко прикоснуться к клавише и она зазвучит. Ребенок иногда прикладывает неимоверные усилия для воспроизведения даже одного звука мелодии. Здесь отчасти повинен и педагог, заставляющий играть «плотным» звуком. Полнота звука у ребенка и взрослого – разная, и кажущаяся «поверхностная» игра ребенка – еще одно доказательство разных «весовых категорий».

Тезис третий.



Этот записанный нотами тезис напоминает нам, что на клавиатуре есть место, где рука находится в наиболее удобном положении. Ощупывание рельефа этого места на клавиатуре помогает приспособиться к нему. Начало урока возможно при дружеском «рукопожатии» пианиста и инструмента.

Генрих Густавович оставил нам только комментарии к своему тезису – фортепианной формуле Ф.Шопена: «Шопен, как известно, ставил руку ученика на эти пять клавиш, представляющих самое удобное, самое естественное, самое непринужденное положение руки и пальцев на клавиатуре, так как более короткие пальцы – первый и пятый – попадают на белые клавиши, расположенные ниже, а более длинные – второй, третий и четвертый – на черные клавиши, находящиеся выше. Ничего более естественного, «природного» нельзя найти на клавиатуре, чем именно это положение»⁷. «Этот простой прием заставляет играющего сразу «подружиться» с инструментом, почувствовать, что фортепиано и клавиатура – не чуждая, опасная или даже враждебная машина, а существо близкое, родное и понятное, при ласковом и свободном обращении с ним идущее навстречу человеку, жаждущее сближения с человеческой рукой»⁸.

Тезис четвертый. «Фортепиано – механизм (к тому же сложный и тонкий), и работа человека на нем в известном смысле «механическая», хотя бы потому, что надо привести свой организм в согласие с механикой»⁹. Далее приводятся математические символы силы удара, высоты, скорости и массы. Не ставим под сомнение ценность осознания этих символов у студентов консерватории, но в детской музыкальной школе они пока не осознаются и, очевидно, поэтому не приживаются.

§ 2. Об уверенности как основе свободы.

Говоря о неуверенности и уверенности в исполнении, Генрих Густавович определяет эту проблему как психологическую: «...она всегда прежде всего психическая – или чисто музыкальная, или это свойство характера» и далее, при воспитании пианиста «параллельно с воздействием на его «физику» воздействовать также на его психику»¹⁰.

Обращает на себя внимание научная прозорливость Г.Нейгауза. В приведенной выше цитате мастера, проблема «уверенности – неуверенности» – это проблема «музыкальная или свойство характера». Переводя на современный научно-психологический язык, это проблема когнитивного и личностного в структуре уверенности. Только в начале XXI века, в одном из современных направлений в психологии определена структура такого конструкта как уверенность и в ней выявлены те же элементы.

Теперь наша музыкально-педагогическая действительность в ДМШ. С какой большой уверенностью в себе (личностной уверенностью) начинающие музыканты садятся за фортепиано и «играют». Как *свободны* и естественны их движения! Но это проявление лишь одного элемента уверенности – личностного, так как было правильное воспитание, в результате которого ребенок приобрел черты уверенной личности. О втором элементе – когнитивном (сенсорика + знание), т.е. музыке как явлению культуры, пока говорить не приходится.

Дополнить личностную уверенность (уверенность в себе) когнитивной уверенностью, ввести ребенка в мир музыки – задача педагога музыкальной школы.

В параграфе «Об уверенности как основе свободы» Г.Нейгауз определяет и взаимоотношения уверенности музыкальной и неуверенности технической: «...чем больше уверенность музыкальная, тем меньше будет неуверенность технической»¹¹. Эта мысль должна стать, на наш взгляд, одним из основных ориентиров в нашей педагогической деятельности.

§ 3. О двигательном аппарате.

Двигательный аппарат человека (пианиста в том числе), по данным физиологии и психологии, представляет собой механизмы высшей нервной деятельности (мозга, в первую очередь) и психических явлений. Конечности же, в виде рук и ног с их сочленениями, – абсолютно зависимые, т.е. регулируемые в зависимости от физиологических и психологических потребностей части тела.

⁶ Там же. С. 97.

⁷ Там же. С. 98-99.

⁸ Там же. С. 99.

⁹ Там же. С. 100.

¹⁰ Там же. С. 102.

¹¹ Там же. С. 103.

На первый взгляд, речь в параграфе идет о пальцах. Но это на самый первый поверхностный взгляд. Генрих Густавович хотел бы «сказать несколько слов о руке и пальцах, живых существах, исполнителях *воли* (курсив наш) пианиста, непосредственных творцах фортепианной игры»¹².

«Воля – сознательная саморегуляция субъектом своей деятельности и поведения»¹³. «Волевые свойства (качества) личности представляют собой устойчивые психические образования»¹⁴.

И далее Генрих Густавович говорит непосредственно о двигательном процессе: «Когда надо говорить о двигательном процессе, я лично пользуюсь главным образом метафорами, уподоблениями, сравнениями, вообще всякой «символикой», которая превосходно помогает ученику не только разобраться в своих ошибках и недочетах, но и выправлять их»¹⁵.

Этими литературными приемами Г. Нейгауз стремится создать представления (а они всегда образны) в голове учащегося. «У человека представление о том или ином предмете может быть вызвано словом. Читая яркое описание природы, мы можем почти зримо представить картины, о которых повествует автор. Большое значение для человека имеют двигательные представления. Выдающийся педагог, анатом и врач П.Ф. Лесгафт считал, что, перед тем как выполнить какое-либо сложное движение, спортсмен должен его хорошо представить. Это поможет в дальнейшем его правильно выполнить»¹⁶.

Почему мы заостряем внимание на психологии, точнее на психологических основаниях обучения и учения?

В педагогическом процессе ДМШ «сотрудничество голов» приобретает порой не всегда явные формы (одно из свойств психических явлений) и мы увлекаемся видимой частью айсберга (пальцы, плечи и т.д.), но невидимая (психологическая) часть, присутствующая на протяжении всего урока, должна обязательно осознаваться педагогами.

Теперь о некоторых вопросах пианизма (психология за скобками), которые Генрих Густавович решает в этом параграфе. Они так же являются обобщениями, сгустками опыта. Автором книги четко выделены две функции пальцев.

Первая функция.

«Я предлагаю рассматривать пальцы ... как самостоятельно действующие «живые механизмы», какими они должны быть, особенно в случаях *jeu perle* («жемчужная игра»), *p*, *non legato* и т.п.», то есть активные дискретные единицы.

Вторая функция.

«Если нужна очень большая сила звука, для достижения которого необходим максимум ..., то пальцы превращаются ... в крепкие подпорки, выдерживающие любой вес, любую тяжесть, в стройные колонны, вернее, арки, под сводом руки, сводом, который в п р и н ц и п е можно нагрузить тяжестью всего нашего тела, и всю эту тяжесть, этот огромный вес колонны-пальцы должны уметь нести и выдерживать»¹⁷.

§ 4. О свободе.

«Нейгауз – художник мыслящий. Он постоянно стремился к обобщениям – художественным, психологическим, философским»¹⁸. Генрих Густавович и сам не скрывал своей любви к философским обобщениям: «Одним из самых увлекательных занятий для меня как человека, размышляющего об искусстве, и педагога является исследование и анализ законов материалистической диалектики, воплощенных в музыкальном искусстве, в самой музыке, а также в ее исполнении столь же определенно и ясно, как они воплощены в жизни, в действительности. Как интересно и поучительно проследить законы борьбы противоречий, проследить, как теза и антитеза приводят к синтезу в искусстве точно так же, как в жизни!»¹⁹.

Актуальным для нас остается положение Нейгауза о значении философских знаний для пианистов: «Пианист, знающий и чувствующий эти законы, всегда сыграет лучше, одухотвореннее, логичнее, выразительнее, чем пианист, которому они недоступны и неизвестны»²⁰.

Конечно, прошли годы, и философия как наука обогатилась новыми именами и направлениями. В новых социальных условиях конституируются формы личностной свободы, одна из которых для нас особо значима – свобода творчества.

«Одной из наиболее разработанных концепций свободы является экзистенциальная концепция Н.А. Бердяева. Он считает, что связь свободы с природной или социальной необходимостью лишает подлинную свободу всякого смысла. Материальный мир причинен, принудителен, а подлинная свобода бесосновна. Свобода не есть только выбор возможности (такой выбор тоже принудителен), свобода есть

¹² Там же. С. 107.

¹³ Краткий психологический словарь /сост. Л.А.Карпенко. – М.: Изд-во политической литературы, 1985. С. 48.

¹⁴ Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М., «Просвещение», 1986. С. 204.

¹⁵ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Изд-во «Музыка», 1982. С. 108.

¹⁶ Воронин Л.Г., Колбановский В.Н., Маш Р.Д.. Физиология высшей нервной деятельности и психология. – М., «Просвещение», 1984. С. 135.

¹⁷ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Изд-во «Музыка», 1982. С. 109.

¹⁸ Мильштейн Я.И. Генрих Нейгауз (очерк) / В кн.: Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Изд-во «Музыка», 1982. С. 258.

¹⁹ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Изд-во «Музыка», 1982. С. 250-251.

²⁰ Там же. С. 251.

творчество, созидание ранее не бывшего...Свобода есть внутренняя творческая энергия человека»²¹. Исполнительский акт – всегда творчество, всегда ранее не бывшее.

Горестны воспоминания Нейгауза о начале своей педагогической карьеры, когда приходилось заниматься «с очень мало или даже совсем неспособными учениками», он замечал, «что самым общим их двигательным дефектом была страшная скованность, полное отсутствие свободы»²². Эту проблему во времена «одной истинной» философии решить было сложно, но педагоги - практики все же решали ее по-своему, часто на интуитивном уровне. Заслуга Генриха Густавовича – в разработке этого вопроса, в постановке проблемы, в поисках путей и подходов к ее решению. «Строгость, согласованность, дисциплина, гармония, уверенность и властность – это и есть настоящая свобода»²³. Все это нам дает основания говорить о комплексном подходе Генриха Густавовича к свободе как педагогической проблеме.

Большинство конкретных советов исполнителям в этом параграфе подспудно носят музыкальный характер, т.е. цель технического приема – художественно-музыкальный образ.

Хотя Генрих Густавович и пишет в главе IV «О работе над техникой», что «я пытаюсь высказать некоторые соображения, не о том, *что* надо делать, а *как* надо делать» (курсив наш), но весь пафос его книги носит поэтический характер. «В поэзии только дело! Той Поэзии с большой буквы, которая и есть первооснова искусства»²⁴.

Как важное педагогическое предупреждение звучат слова Нейгауза о необходимости свободы не только физического движения, но о «свободе психической, музыкальной».

В начале своей книги Генрих Густавович намечает контуры основных музыкально-педагогических проблем, которые он «разовьет впоследствии». Они записаны в виде четырех простых положений. При всей их огромной значимости, одно особенно притягивает к себе тему нашей работы и помогает не сбиться с правильного пути ее рассмотрения. Вот оно: «Для того, чтобы говорить и иметь право быть выслушанным, надо не только уметь говорить, но прежде всего иметь что сказать»²⁵.

А сказать исполнителю и нам, преподавателям музыкальной школы, нужно очень и очень много. Это положение Нейгауза помогает нам не замкнуться в рамках рецептурно-знаниевой парадигмы, а перевести учебно-воспитательный процесс в смысловой режим.

Хотелось бы надеяться, что каждое прикосновение к трудам таких больших мастеров, поможет и «массовым учителям фортепианной игры» и их воспитанникам приобрести смыслы своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004. –608 с.
2. Воронин Л.Г., Колбановский В.Н., Маш Р.Д.. Физиология высшей нервной деятельности и психология.—М., «Просвещение», 1984.— 208 с.
3. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. - М., «Просвещение», 1986. –272 с.
4. Головина Е.В. Структура уверенности и когнитивные связи. –Автореф. дис...канд. псих. наук. –М., 2006. –18 с.
5. Краткий психологический словарь /сост. Л.А.Карпенко. – М.: Изд-во политической литературы, 1985. – 432 с.
6. Мильштейн Я.И. Генрих Нейгауз (очерк) / В кн.: Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога.— М.: Изд-во «Музыка», 1982. –301 с.
7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога.— М.: Изд-во «Музыка», 1982. – 301 с.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / В кн.: В.И.Максакова. Педагогическая антропология. – М., АCADEMIA, 2004. –208 с.

²¹ Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004. С. 517.

²² Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога.— М.: Изд-во «Музыка», 1982. С. 113.

²³ Там же. С. 43.

²⁴ Там же. С. 234.

²⁵ Там же. С. 14.

Евсеева А.А.
(г. Орск)

РИТМИКА КАК ДИСЦИПЛИНА, ФОРМИРУЮЩАЯ НАВЫКИ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ДМШ И ГРУПП МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ритмика как учебная дисциплина сформировалась на рубеже XIX-XX веков. Основателем ее является педагог, композитор первой половины 20 века Жак-Далькроз (первоначальное название его авторской системы – «ритмическая гимнастика»). В настоящее время ритмика входит в круг обязательных предметов в младших классах ДМШ и ДШИ. Предмет ритмика призван помочь ученику перевести чувство времени из сферы

бессознательного в область осознанного, контролируемого, управляемого действия. Это в конечном итоге необходимо для дальнейшей деятельности ученика как музыканта профессионала.

Студентов теоретического отделения специально готовят как преподавателей этой дисциплины. Для этого в учебном плане теоретического отделения введены предметы «Методика преподавания ритмики» и педагогическая практика ритмики. Основная задача предмета «Методика преподавания ритмики» – научить студента музыкально-ритмической деятельности с детьми младших классов и дошкольного возраста, в процессе которой педагог вырабатывает у детей активную реакцию на музыку, умение эмоционально, образно передавать в движении настроение, чувства, развитие сюжетной линии.

В ДМШ ритмика является компонентом сольфеджио в младших классах, её активно вводят также в работу с группами раннего музыкально-эстетического развития, включая в курс элементарные сведения по сольфеджио, музыкальной грамоте, хореографии.

На уроке ритмики предполагаются различные формы работы, которые студенты теоретического отделения осваивают в курсе «Методика преподавания ритмики»:

- пение песен, сопровождаая их выстукиванием метрических долей;
- сочинение песен на заданный ритм;
- дирижирование;
- танец, гимнастические упражнения под музыку;
- слушание музыки с произвольными ритмическими движениями;
- интонационно-ритмические упражнения;
- сочинение мелодии на данный сюжет с определением его ритмической специфики;
- ритмические игры: «Подарок другу» и др.;
- ритмическая импровизация.

Перечислить все формы работы сложно. Мы охарактеризуем лишь некоторые из них, учитывая специфику обучения детей младшего возраста – стремление постигать мир через активное действие, игру. У игры много преимуществ по сравнению с другими видами познавательной деятельности. Игра никогда не утомляет, она естественно включает детей в орбиту познавательного; кроме того, игровая ситуация – прекрасное средство моделировать любой исследуемый процесс; наконец, игра идеально мобилизует эмоции ребёнка, его внимание, его интеллект, не говоря уже о том, что служит превосходной двигательной разрядкой. Во время игры ребёнок уже ни на что постороннее не отвлекается. Главная задача здесь заключается в том, чтобы направить игру в нужное для учёбы русло.

Например, на первом году обучения широко практикуется прохлопывание ритма отдельных слов в песне. Для работы с детьми используется песня Е. Попляновой на стихи Н. Пикулевой «Слово на ладошке». В припеве песни используется приём, наиболее характерный для детей дошкольного возраста, а именно – подражание. Педагог поёт, выстукивая слоги песни деревянными ложками, а дети повторяют за ним, отстукивая маленькими бубнами слова песни: «Мишка – мишка, мишенька – мишенька, кукла – кукла, куколка – куколка...».

У детей младшего возраста достаточно развиты двигательные навыки, поэтому значительно расширяется объём упражнений, особенно гимнастических и танцевальных. Наиболее сложными из них являются движения рук. А для отработки плавности движений можно использовать запев выше названной песни «Слово на ладошке»: «Ты найдёшь слова везде – и на небе, и в воде...», - поднимая руки плавно вверх – «и на небе» и изображая волнообразное течение реки – «и в воде».

В дальнейшем, в зависимости от возраста и уровня восприятия детей, в работу на том или ином этапе подключается метр в виде ровных шагов-долей, вводится ритмическая импровизация, когда каждый ребенок пытается прохлопать какой-либо ритм. Все остальные его копируют. Всегда находятся дети, у которых не хватает уверенности, смелости, музыкальных способностей. Здесь важно не остановить общего движения равномерных шагов-долей, а все же повторить любой вариант импровизации ребенка, на ходу его «подправив».

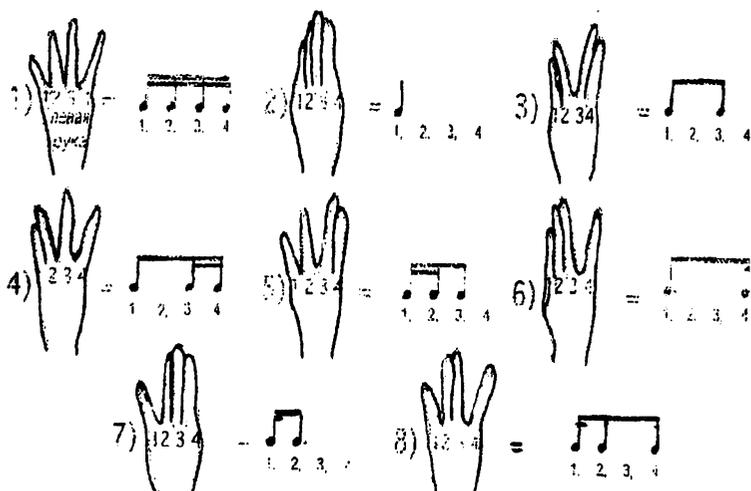
Для пространственно-наглядного изображения ритмических фигур рекомендуется пользоваться следующими дидактическими средствами: карточки-доли (Приложение, карточка 1), карточки-такты (карточка 2). Комплекты этих карточек выдаются ученикам не сразу, а партиями, в соответствии с ходом работы. Они предназначены для самостоятельного раскладывания ритмических фигур по слуху на столе, для своего рода ритмических диктантов, а также для чтения и воспроизведения ритмических рисунков, разложенных предварительно. В этих упражнениях дети приобретают навык чтения нот слева направо.

Кроме карточек для индивидуального пользования в классе необходимо иметь комплект аналогичных карточек-долей и карточек-тактов большего размера для раскладывания на желобке классной доски или на специальном устройстве на виду у всех учащихся. Этими карточками пользуются не только для выше указанных целей, но также для чтения и исполнения экспромтом ритмических фраз, составляемых педагогом или одним из учеников из двух-трех карточек-тактов. Подобные упражнения служат подготовкой к чтению нот с листа.

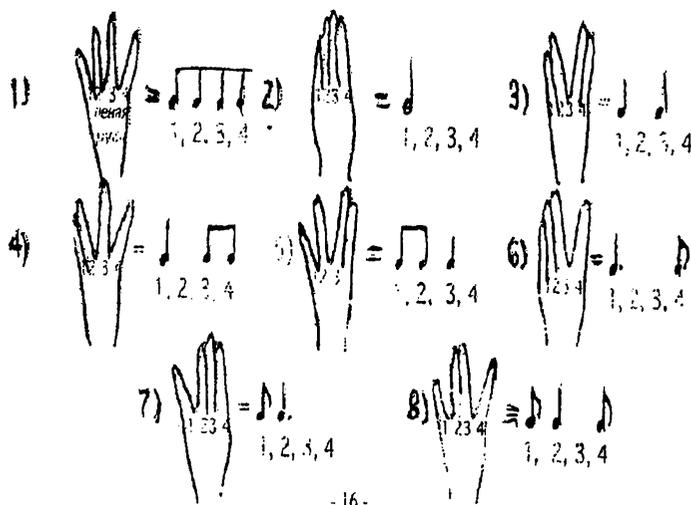
На начальном этапе обучения мы избегаем теоретического названия ритмических длительностей, так как называть основную ритмическую длительность словом «четверть» не следует. Смысл этого названия можно объяснить только исходя из названия «целая нота», которое в подготовительном классе встречается лишь в конце года.

Для отличия четверти от восьмой применяем упражнение, в котором на примере прыжков дети учатся отличать частые прыжки как короткие длительности, долгие – как длительности в два раза длиннее. Для этого упражнения можно использовать любую пьесу в двухдольном размере с четкой метрической пульсацией. Дети

Карточка 3



Карточка 4



- 16 -

Емелина С.А.
(г. Дзержинск)

ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ (ИГРА НАИЗУСТЬ) НА ПРИМЕРЕ ФОРТЕПИАННОЙ МЕТОДИКИ

Музыкальная память составляет основу мышления музыканта и служит фундаментом формирования его исполнительских навыков. В музыкально-педагогической практике под этим понятием мы подразумеваем обычно исполнительскую память, имея в виду способности и навыки для запоминания мелодии и других средств музыкальной выразительности.

XIX век с ростом внимания к исполнителю, с появлением сольных концертов принёс и традицию исполнения наизусть. Постепенно привилось и исполнение без нот трудно запоминаемого – полифонии, вплоть до введения в программу обучения музыканта-профессионала обязательного исполнения на память фуги. Ныне этот принцип исполнения является преобладающим. Смысл и значение игры наизусть не сводится к утилитарной необходимости “обойтись” во время выступления без нот. Она развивает качества, без которых не может сформироваться исполнительская индивидуальность, развивает память как основу музыкального мышления. Музыку, процесс временной, нельзя воспринять как целое, не запоминая и не предельша. Миг музыки, отзвучав акустически, живёт лишь в слуховой и эмоциональной памяти. Напомним, что память в психологии понимается как комплекс долговременной памяти - ДП, кратковременной - КП, оперативной, промежуточной между ними -

ОП. Игра наизусть - это и тренировка внимания, нужного для слухового контроля и осознанной работы¹. Именно знание наизусть может помочь сделать сочинение "своим", вжиться в него.

Настроения, чувства - категории подсознательные, и чтобы предельно погрузиться в свой внутренний мир, сосредоточиться на идеальном, на тонкостях выразительности, музыкант не должен быть связан внешними атрибутами. Не случайно именно методики с такими установками требуют скорейшего выучивания текста наизусть.²

Предполагается, что распознавание равносильно созданию образа. Не всем учащимся доступна композиция, которая помогает наладить процесс исполнения "от своих представлений к реальному звучанию", поэтому в последнее время многие педагоги предлагают учить её основам, стимулировать проявление подобной творческой инициативы и пытаются систематизировать преподавание импровизации с самого начала обучения³.

В ДП хранится и используется набор правил, которые облегчают запоминание новой информации. Большую роль играет контекст. Произведения знакомого стиля запоминаются легче. Чувство стиля помогает понять произведение, а значит - связать со своим опытом, знаниями, а это и есть запоминание. Контекст (стиль) позволяет предугадать и лишь затем запомнить, что по сравнению с более поверхностным запоминанием - воспринять и повторить - даёт более быстрое и прочное запоминание. Чувство стиля помогает памяти, а память - помощник в понимании стиля. Огромный репертуар выдающихся исполнителей - не только достижение само по себе, результат универсальной памяти как компонента одарённости, но и "фундамент достижений".

Исполнение наизусть - это самый удобный путь опутить произведение как целостность, прочувствовать и соразмерить целое и его части, представить сочинение как единство содержания и формы. Знать наизусть - это досконально, детально знать музыку, что необходимо и в игре по нотам. Исполнение при этом превращается в "праздник свободного общения с публикой", когда исчезает разделяющий их "барьер", более непосредственно ощущается реакция слушателей. "Публика... предпочитает исполнение по памяти" - считает Маккиннон, когда происходит более интимное общение, как бы сотворчество исполнителя и публики. Как техническая свобода помогает работе памяти, так и игра на память облегчает овладение технической стороной исполнения:

- 1) произведение не представляется чересчур сложным, всё "прояснено",
- 2) подсознание свободно, раскрепощено, что влечёт за собой свободу психологическую, творческую и мышечную,
- 3) глаза не отвлекаются от клавиатуры.

Поскольку игра наизусть - комплекс проявления разных видов памяти, она способствует их взаимодействию, укрепляет их связи, создаёт ассоциации. Так, интеллект, возможно, подсознательно, фиксирует, запоминает эмоции и настраивает исполнителя на нужный эмоциональный тон, корректирует направленность и силу эмоций, а эмоции определяют работу интеллекта. Слух "сотрудничает" с эмоциями, так как концентрирует на них внимание при отсутствии визуального звена (нотный текст).

Игра наизусть имеет свой смысл как особое средство выразительности. Не случайно в наши дни наряду с преобладанием этого способа музицирования, возрождается традиция музицирования по нотам (Пюньо, Шнабель также играли и по нотам), как связанная с определённой эпохой, стилистикой, эстетикой и даже этикой. Так, "повествовать", "созерцать" естественнее в непосредственном контакте с нотным текстом - вспомним того же Шнабеля. Интеллектуальная, объективная, отстранённая философская музыка, большая часть доромантической, что-то из неоклассики, пожалуй, органичнее были бы в подобном исполнении. Камерная музыка, требующая по причине координирования ансамбля почти исключительного исполнения по нотам, зачастую становится воплощением именно философских идей (особенно жанр квартета). В эпоху романтизма к жанру квартетной музыки обращались реже и не в нём воплощались основные идеи. Напрашивается мысль, что причины этого явления в чём-то пересекаются и с рассматриваемой проблемой.

Происхождение слова "наизусть"- исходящее "из уст"(30,т.3,с.39). Игра наизусть предполагает наиболее искреннее, субъективное, романтическое "высказывание" и связана с сольным исполнением не только в силу удобства и отсутствия необходимости корректировки ансамбля. Не случайно её принёс романтизм, хотя причины неоднозначны: и усложнившаяся фактура произведений, и рост внимания к личности исполнителя с традицией сольных концертов, клавирабендов, и сама программа, цели искусства: "глаголом жечь сердца людей", убеждать, проповедовать. К сожалению, игра наизусть приносит свои заботы: наряду с прочным усвоением - ограничение масштаба репертуара, неуверенность в безупречности исполнения, зачастую не без оснований. Видимо, игра наизусть требует и неких специфических свойств, в частности, психических и обременительна даже для некоторых крупных музыкантов⁴. Хотя к подобным свойствам нельзя отнести отсутствие эстрадобоязни.⁵ В большинстве случаев причина сюрпризов памяти в неправильном обращении с ней на всех этапах: восприятия,

¹ Действительна и обратная связь - внимание необходимо для игры наизусть

² "Каждый исполнитель знает, что, играя музыку наизусть, он чувствует её иначе, чем при исполнении по нотам. Аккорд, сыгранный как угодно свободно по нотам, наполовину не звучит так свободно, как сыгранный на память", - писал Шуман (20, с. 254), то же отмечал и Бузони.

³ см. Гюнтер Филипп (Лейпциг) "Импровизация как составная часть фортепианного обучения" (с. 225-235), Эрика Хольцвейсиг (Дрезден) "Сочинение сопровождения к песням" (с. 236- 245), Георгий Дмитриев (Москва) "Об обучении детей композиции" (с. 246- 253), школу Л. Баренбойма.

⁴ Вспомним В. И. Сафонова.

⁵ Ф.Бузони находит, что у пианиста перед выступлением на 99% волнение от боязни забыть, но он же отмечает, что если бы играли по нотам, боязнь бы нашла другие причины (32). "Как только появляется волнение, голова затуманивается, память изменяет. Но если взять на помощь ноты, волнение немедленно проявилось бы в иной форме: в неточности попаданий, аритмичности, ускорении темпа"... (12, с. 44).

запоминания, хранения и воспроизведения (в том числе на эстраде).⁶ Чтобы добиться запоминания на основе слуховых представлений и музыкального мышления, полезно предложить ребёнку петь мелодическую линию (в гомофонном складе) и сопровождать пение аккордами без фактурных особенностей. Чувство стиля и умение предсказывать можно попробовать развивать игрой-угадкой (в разных формах) - не переворачивая страницу, попросить продолжить малознакомое произведение и т.п.

Чтобы не вводить зрительную память в заблуждение, лучше, работая над пьесой пользоваться нотами одного издания. Удобны красочные детские издания – яркие зрительные ассоциации сильно запечатлеваются памятью ребёнка. Для более прочного запоминания ребёнку полезно раскрашивать ноты в разные цвета, в зависимости от смысла музыки.

Трудные места и аппликатуру в неудобных местах полезно записать и перед игрой изучить глазами. В фуге, в полифонии вообще важные вступления, проведения тем отмечают разноцветными карандашами, что рассчитано также на зрительную память, как и составление формы-схемы. Для развития зрительной памяти полезно следить за исполнением по нотам, с партитурами ходить на концерты, читать с листа, переворачивать ноты товарищам при исполнении.⁷

Запоминание пианистических движений опирается на мышечную память, но двигательная сторона - лишь воплощение звукового представления. Однако двигательная память иногда выручает пианиста: когда он забывает, руки играют помимо сознания, как бы сами. Моторная память помогает восстановиться слуховой. Мышечная память в скрытом виде, через музыкальное переживание, это и память на ритм⁸. Мягкая, нежная игра, игра на *PP* требует мышечной тонкости, контроля над движениями и их координации⁹. Такие тонкости должны тренироваться и запоминаться, так же как ясность, заострённость” тактильных ощущений - “проглаженная фактура”, пропетый звук, чувство дна клавиши (плюс педальные тонкости). Тактильная память лучше всего развивается игрой с закрытыми глазами, что приучает сосредоточенно слушать себя и контролировать ощущения кончиков пальцев, и беззвучной игрой. Для моторной памяти важна аппликатура, темп, фразировка (а также положения рук сверху - снизу в перекрещиваниях). В опорных местах аппликатуру можно отметить в нотах – моторика будет подкреплена зрительной памятью. Смена выученной аппликатуры – рискованный шаг. Угасшие рефлексы могут растормаживаться и приводить к срыву. Особо опасны места, где равноправны различные варианты. Выбор должен быть определён на начальной стадии работы над пьесой¹⁰. Для двигательной памяти, как и для других её видов, полезно отложить произведение, затем вновь взять его в работу. На моторной памяти сказывается спеническое волнение, при котором нарушается координация, появляется “дрожь”. Большая помеха работе двигательной памяти - мышечное напряжение.

Двигательной памяти помогает интеллект. Разум должен координировать все основные компоненты памяти (моторную контролировать особенно нелегко). Роль сознания – внимания, намерения, осмысления – в работе памяти вообще велика. “Память” – родственно - “мысль”, “мышление”, “рассудок”, “разум”, “суждение” (30, т. 3, с.195). Значение сознательной работы при запоминании в практике недооценивают - между тем, оно повышается с укреплением представлений об искусстве как интеллектуальной деятельности. Основа развития смысловой памяти - познавательная активность личности. Её содержание составляют наши мысли, сознательное запоминание и воспроизведение. Есть одарённые пианисты с хорошим мелодическим слухом, допускающие ошибки в гармонии, деталях полифонической фактуры, они могут вдруг остановиться при смене разделов. Им логическое мышление поможет в первую очередь. Уясняя мельчайшие элементы музыкальной ткани, переходы, связки, главные темы, ритмические и мелодические фигуры, мы прочно запоминаем наизусть. Чтобы запоминать, нужны также воображение и изобретательность. Найти верный путь к преодолению трудности (в том числе при запоминании) - задача, требующая творческой инициативы, большой профессиональной сноровки и настоящей изобретательности.

Музыкальное произведение должно быть усвоено поэлементно, для этого нужна ориентировочная основа. Из трёх типов её построения, где один – *догматический* (путём “проб и ошибок”, почти неосознанный), другой – *объяснительный* (готовая система ориентиров), для развития творческой мысли необходим третий: *рационально-генетический*, при котором, имея рационально обоснованную модель деятельности, ученику приходится создавать то, что при втором способе он получал готовым.

На разных стадиях работы над произведением ведущим становится то один, то другой вид памяти. Подход меняется в зависимости от стилей, жанров (полифония предъявляет высокие требования к интеллектуальной, кантилена - к слухо-моторной, этюды – к моторной); в одном и том же произведении повышается значимость интеллектуальной памяти - в местах, например, высокой ВОП¹¹. Развитие одного вида памяти, поэтому, должно быть взаимосвязано с другим и повлечь его развитие.

⁶ “Ошибаясь при публичном исполнении, ученики утешаются мыслью, что ошибки случайны, в то время как в действительности причины гораздо глубже - в самом методе заучивания...” - отмечает Стоянов (22, с. 257).

⁷ Советы М.Лонг по этому поводу: “Представьте себе разительные особенности печатных страниц, характерную арабеску быстрого пассажа, местонахождение аккорда, кривую мелодической фразы” (22, с. 224).

⁸ Ритм – это и характеристика движения. Воспринимая ритм, мышцы двигаются сами собой.

⁹ - умения, например, сочетать в партии одной руки одновременно различные звуковые краски.

¹⁰ . А. Мармонтель говорил, что пианист, уверенный в своей аппикатуре, может не бояться рассеянности и срывов: “В подобном случае катастрофы не случится, ибо маленькие лошадки сами сумеют возвратиться в конюшню.”(22, с.223).

¹¹ Вероятность ошибок перехода.

«Музыкантом может быть только человек с большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным содержанием, нужно... иметь, что сказать, даже для того, чтобы понимать музыкальную речь» (Б. М. Теплов). Основные качества личности музыканта - сила воли, внимание¹², сообразительность, самостоятельность и критичность мышления, точность и систематичность в работе, исполнительность, дисциплина, смелость, самообладание, уверенность в себе¹³, умение принимать решения, настраиваться, внушать себе и избегать ненужных влияний. К индивидуальным свойствам относится нервная конституция - сила и уравновешенность нервной деятельности, прочность памяти и способность сопротивляться внушению. К возрастным – растущая самокритичность и взыскательность. В более позднем возрасте наступает ослабление воли, тормозной деятельности и прочности условных связей – автоматизмов.

Все процессы памяти имеют свою специфику – запоминание больше связано с анализом, воспроизведение – с синтезом и т. д., даже при произвольном протекании этих процессов такая их спецификация остаётся. Они взаимосвязаны. Так, многое, связанное с восприятием, относится и к запоминанию. В воспроизведении участвуют не только КП¹⁴, но и долговременное запоминание.

Восприятие – первоначальная регистрация стимула, первая ступень обработки информации. Не случайно говорят о силе первого впечатления. «К первым встречам с произведением должны быть привлечены все силы и весь талант артиста.» (Фейнберг, с.318). Из двух способов знакомства с нотным текстом, выявленных В. Сафоновым: играть в нужном темпе, экспрессивно, но с неизбежной приблизительностью, либо в полтона, настолько медленно, чтобы выходило всё намеченное, вслушиваясь в саму ткань – первый хорош с композиторской точки зрения, исполнителю не стоит им злоупотреблять, второй хорош всегда (22,с.127). Активность при восприятии, предугадывание дальнейшего – показатель понимания стиля, как бы сотворчество, способствует запоминанию.

Запоминание – процесс памяти, закрепляющий новое путём связывания его с приобретённым (27, с.297). Запоминание, один из начальных этапов, во многом определяет дальнейшую работу памяти. Оно избирательно. Исполнителю – профессионалу требуется большой объём запоминаемого. «Лучший способ научиться запоминать – это запоминать» (И. Гофман, 4) – то есть накапливать репертуар. Процесс запоминания музыки более сложен, чем запоминание зрительного материала (16, с. 147). Однако в современной педагогике этот процесс либо, в катастрофических случаях, произвольный «антимузыкальный», либо неосмысленный, произвольный. Несложная пьеса чаще всего запечатлевается памятью без специальных усилий. Более сложные случаи требуют специального заучивания на память. «Заучивание – это сознательный, целенаправленный и специфически организованный процесс»(12, с.4). Точная грань между запоминанием и заучиванием размыта и обусловлена не только лёгкостью и сложностью материала. Произвольное запоминание продуктивнее у малышей. Наиболее плодотворно произвольное запоминание происходит сразу по ознакомлению с нотным текстом у талантливого и опытного музыканта. Так, Г.Г. Нейгауз «просто играл» произведение, пока не запоминал его – установка на запоминание была и в этом случае. Понимание – необходимое условие запоминания. Поэтому надо соблюдать постепенность в выборе программ. Чтобы запомнить, нужно осознать логику внутренних связей. Поэтому с трудом запоминается музыка некоторых современных композиторов с ещё непривычной логикой.

Непонятное не вызывает интереса. Понимание даёт уверенность, а в результате убежденность и убедительность – важное условие игры на память. При неосмысленном произвольном запоминании материал недолго удерживается в памяти, и «перебои» в её работе не уменьшаются с ростом ученика. Произвольное запоминание может дать

- 1) отрицательный результат,
- 2) внешне благополучный,
- 3) высоко продуктивный.

Это зависит не от материала, а от того, как с ним работать. Важны характер действия (скорость, динамика, интенсивность), его содержание (смысл изучаемого), структура (какими единицами мыслить, запоминать), активная установка, избирательность. Разная в зависимости от характера материала и у различных людей, установка может быть произвольной. Для прочного запоминания нужна установка более высокая – сознательная.

Что запоминается лучше? – Любое значительное произведение, дающее пищу уму, фантазии исполнителя, что отмечал ещё Бузони. Это материал, требующий активной умственной работы, вызывающий интерес, эмоции¹⁵, – наиболее выразительные и структурно оформленные, а также технически трудные моменты, а также то, что «приятно удивляет» (Л. Маккиннон, 10, с. 85), «раздражающий предмет». Современная музыка мобилизует внимание трудностью прочтения и запоминается нелегко, но прочно. Легче, но не всегда прочно запоминается то, что не требует специального осмысливания – то, где помогает контекст, произведение знакомого стиля, так или иначе повторенное, например, секвенции. Школьники (особенно младшие) произвольно ориентируются на отдельные элементы, порой не имеющие прямого отношения к смыслу пьесы (низшая форма ориентировки), это:

- 1) мелодия,
- 2) тематический немодифицированный материал (тема фуги),

¹² – способность, концентрироваться, но и следить одновременно за различными элементами.

¹³ Повторять: «У меня ужасная память – вредить себе. Педагог должен уметь внушить ученику «флюиды уверенности» в силах.

¹⁴ Конструирование и реконструирование материала.

¹⁵ Не следует игнорировать репертуарные просьбы учащихся.

3) партия правой руки (правосторонность как психофизический фактор¹⁶ и, в частности ориентировка педагога: “Слушай правую руку”),

4) несущественные, но почему-либо понравившиеся интервал, аккорд, нота на добавочной линейке, белая клавиша среди чёрных и т. д

Хуже запоминается:

1) то, что недостаточно прослушано, то есть недостаточно осмыслено, на что не было ориентировки:

а) партия левой руки,

б) «фондовые компоненты ситуации» (подголоски и детали аккомпанемента), партия оркестра или второго рояля¹⁷,

в) средние голоса в фуге,

г) вообще полифония как трудная для осмысливания;

2) трудное для понимания и из-за неверной ориентировки (медленные части сонат)¹⁸;

3) эпизоды, не являющиеся носителями основного содержания, - между разделами, в связках и модуляциях;

4) особой заботы требуют варьированные повторы, секвенции и сонатные репризы, в которых изложение тем в чём-либо меняется¹⁹.

Г. Соколов называет 4 этапа роста, соответственно меняющемуся уровню трудностей:

1) Начинаящий хорошо помнит ноты, но плохо ориентируется на клавиатуре, почти не слышит себя. Когда вырабатываются соответствующие навыки, начинает себя слушать.

2) То же после объяснения нот. Призывы слушать себя бесполезны.

3) Встают технические проблемы. Помнится технически трудное.

4) «Условием достижения цели» становится художественный смысл.

На последнем этапе функционируют высшие формы музыкальной памяти, в частности, образная память. Оставаясь непровольной, только на самом высоком уровне (как у Г. Г. Нейгауза) она становится продуктивнее произвольной. Тогда сочинение может запомниться и “само собой”. Поэтому педагог как можно раньше должен начать правильно ориентировать ученика.

Учить наизусть можно и произвольно, и произвольно. Один из возможных методов запоминания – по сознательным ассоциациям (предложен Л. Маккиннон). Он основан на трёх видах ассоциаций: по смежности, по сходству и по контрасту. Похожее запоминается хуже. А самые глубокие, эффективные связи – по контрасту. Однообразное притупляет внимание, интерес²⁰. Когда необходимо запомнить эпизод, лучше, если он будет контрастен предыдущему объекту работы.

Трудно переоценить для запоминания умение сравнивать, видеть аналогичное²¹ в произведении. Пример - “мотив судьбы”, пронизывающий всю 1 часть “Аппассионаты”, видоизменённый в теме ГП, являющийся основой триольности в ней, в начале репризы. Поэтому сразу после предварительного обзора крупного сочинения, особенно сонатной формы, необходимо изучить и сопоставить схожие эпизоды, в разработке выявить основные темы, изменённые, явные или завуалированные, то же в репризе. В произведениях романтиков следует исследовать монотематизм - например, “демонический” элемент ГП сонаты Ф. Листа h-молл, его модификации во 2 ГП и на протяжении дальнейшего развития. В циклических произведениях надо выявить элементы, объединяющие цикл.

Самые примитивные, ненадёжные ассоциации – по смежности. Именно они действуют при зубрёжке.²² «Упорное повторение страницы под конец обеспечивает её автоматическое усвоение. Но это ленивое решение сомнительной верности и притом расточающее драгоценное время. Нужно ставить перед собой задачу – удержать возможно быстрее произведение в памяти» (М. Лонг, 22)²³. Бесчисленные повторы бесполезны - теряется резкость восприятия, повторы плохо переводятся в ДП. В таких случаях объектом запоминания становится текст как таковой, а не как носитель содержания. В итоге мнемоническая задача решается за счёт познавательной. Игра пианиста при этом становится механистичной. Бесконечные повторы тормозят музыкальное развитие. Если предвидится такая опасность, не надо требовать учить наизусть к первому уроку, насиловать память нельзя. Прибегают к форсированному запоминанию вынужденно, ввиду ограниченности времени, в силу природного

¹⁶ Может быть, слух, которым у большинства - у правой - ведаёт управляющее правой стороной тела левое полушарие - вообще связан с правосторонней направленностью?

¹⁷ Л. Маккиннон советует слушать с партитурой на репетициях во избежание срыва.

¹⁸ Сознательная деятельность у учащихся чаще направлена на трудное, а не на главное. Больше забывают текст не в этюдах, а в медленных пьесах, Adagio сонат, где для учащихся, по их мнению “нет трудностей”.

¹⁹ Во избежании путаницы такие места надо проанализировать и зафиксировать не только слуховой, но и интеллектуальной памятью. Во время работы можно даже называть вслух: “Экспозиция”, “Реприза” и т.д.

²⁰ По В. И. Сафонову, сходное вызывает меньшую работу подсознания, поэтому когда в процессе работы стоит задача “не утомить ухо» (читай “мозг!”) – следует заниматься однотипным, или, попросту, созвучным, - упражняться на сочетаниях мягко звучащих терций

²¹ Понятие “аналогичное” включает сходство и различие - в словаре читаем: “сходство... понятий, в целом различных”. Отмечая сходное, отмечаем и особенное.

²² Можно предположить, что для музыкальной памяти, основной компонент которой - слуховая, - такое запоминание особенно обманчиво, так как информация в КП хранится в слуховой форме, а в ДП - нет, тогда как надёжно запомнить - перевести информацию в ДП.

²³ “Ум, как и глаз, устаёт, если долго сосредоточивается на одном предмете, неутомимый по природе, он всегда предпочитает менять объекты внимания”(10, с. 28).

несовершенства памяти или временной амнезии²⁴. Плохо, если зубрёжка превращается в устойчивый навык. Тогда действует закон обратного усилия: если мы заставляем себя запоминать, память сопротивляется. Позитивное произвольное – логическое – запоминание предполагает предварительный анализ, осмысление, выявление сути. Основное его отличие от механического – оправданная художественными целями направленность музыкального мышления и рациональный щадящий режим.²⁵ Когда работа идёт осознанно, произведение может запомниться на всю жизнь, механически же выученное скоро забывается. Можно сказать, что работа ведётся осознанно, если

- 1) представления предвосхищают исполнение,
- 2) ясно представляются основы работы и исполнения,
- 3) работа целенаправленна.

Педагог, придерживаясь рациональных методов работы, должен передать их и ученику. При обоих типах запоминания нужно знать “дозировку” запоминаемого, так как процент сохранения материала обратно пропорционален его объёму. Предельное число элементов, запоминаемых сразу, называется объёмом памяти. Он увеличивается с тренированностью, а, кроме того, при укрупнении структурных единиц (не ноты, а фразы, мотивы). Объём материала, соответствующий своему объёму памяти, каждый может выявить сразу же и потребовать этого *minimum* от себя в работе. Рациональные приёмы запоминания – это выявление смысловых единиц, групп и элементов, связей внутри групп и между ними, сравнение. В запоминании действует тот же принцип, что в работе над техникой: упростить трудность, разложить на составные²⁶. Эффективны мнемонические приёмы. Разделы можно озаглавить, выделить опорный пункт, с которым ассоциируется всё содержание данной части.²⁷ Позже тренировать умение начинать с разных точек. По заглавиям и опорным точкам связать всё воедино.

Необходимо придерживаться размеренного темпа работы, дольше задерживать внимание на предмете, тогда раздражения закрепятся в мозгу.²⁸ Меньшее количество материала усваивается более прочно. Запоминание основано на повторении, а оно – на активном воспроизведении. Воспроизведение труднее узнавания²⁹, полезно как контроль запоминания. Не просто учить, а выучивать!³⁰ Возможность единичного воспроизведения ещё не есть прочное запоминание. Не только при механическом, но и при логическом запоминании повторение нужно, но при логическом повторяется суть, содержание, что даёт возможность вариантов интерпретации. Такое повторение продуктивнее. Без ответа на вопрос: “Зачем?” нет смысла повторять, цель должна быть конкретной, не просто “чтобы твёрже заучить”.

Правила повторений:

1. Число повторений должно быть больше того, которое оказалось достаточным для первого полного воспроизведения заучиваемого материала, но не намного (не повторять до тошноты). “Повторы – это пассивность, а пассивность – враг творчества” (С. Фейнберг, 19, с.310).

2. Целесообразно распределять повторение на несколько приёмов работы в течение дня. Наиболее выгоден промежуток времени в 10 часов, дающий экономию требуемого числа повторений больше, чем в два раза.

3. Необходимо распределить число повторений на несколько дней, что даёт более прочное запоминание. Оно оказывается и более экономным, выученное в один приём забывается уже на завтра.

4. Повторение необходимо начинать в первые же дни после заучивания (а не через несколько дней, как советует С. И. Савшинский), поскольку процесс забывания начинается сразу же, и в первые дни забывается наибольшее количество материала.

С. И. Савшинский предлагает при первых же повторениях наизусть стремиться воспроизвести как можно больше, пусть неточно, осознанно угадывая, подбирая, но не заглядывая в ноты. (12, с. 42). Потерявшись, продолжать с новой точки опоры и так пройти пьесу 2-3 раза. Установив, что удалось запомнить, а что требует дальнейшей работы, и обязательно уточнив сыгранное “своими словами», вновь изучать по нотам³¹, но не стараться во что бы то ни стало “зазубрить” места, не поддавшиеся непосредственному запоминанию. Неточности повторять нельзя, иначе они запечатлеются в памяти³². С. Фейнберг отмечал, что нельзя оставлять неточности в игре наизусть и последнее, и первое впечатление должно быть точным (эффект начала и конца). Однако не стоит добиваться безупречности на этом этапе – лёгкость придёт сама собой. При ошибках начинать лучше с одной из ближайших опорных точек. Если многое ещё не запомнилось, всё же не стоит форсировать – к заучиванию надо перейти, когда вне памяти останутся лишь отдельные эпизоды и элементы фактуры (потребуется сочетание произвольного и произвольного запоминания). Л. Николаев, напротив, при повторении рекомендовал ограничиваться таким “куском”, который без больших затруднений укладывается в памяти. Далее к нему

²⁴ Нередко недостаток одного вида памяти заменяют другим, – В. И. Сафонов, страдавший эстрадобоязнью, был сторонником зрительного мысленного запоминания.

²⁵ Вспомним изречение Л. Маккиннон: “В работе над музыкой требуется голова. В исполнении – сердце” (10, с. 135).

²⁶ Л. Николаев отмечал, что умение делить на части, выявляя каждый новый элемент и изолируя его – умение важнейшее, в этом понимании произведения, его структуры.

²⁷ Л. Маккиннон считает, что это последний этап работы, для С. Савшинского же этот этап – начальный.

²⁸ При меньших скоростях предъявления элементов заучивание происходит быстрее (6, с.17).

²⁹ И других процессов памяти, во многом труднее собственно запоминания

³⁰ Г. Нейгауз вспоминает свою ученицу, у которой ничего не получалось как следует, несмотря на длительные занятия, потому что она не доводила работу “до точки кипения” (11, с.12).

³¹ И. Гофман рекомендовал продельвать это без инструмента, а к проигрыванию приступать лишь через несколько часов

³² Тогда преувеличение Леймера будет недалеко от истины (ознакомление с пьесой он уподобляет проявлению фотографии – когда изображение ясно, следует избегать ошибок, иначе они тоже отпечатаются, что можно избежать путём концентрации внимания

прибавляется новый, столь же легко усваиваемый эпизод. Данный метод придаёт уверенность, упрощает задачу³³. Правомерны оба эти подхода, надо пользоваться ими в зависимости от обстоятельств. Самый продуктивный – комбинированный. Но так или иначе, целое упускать из поля зрения нельзя.

Методы работы над произведением систематизированы И. Гофманом: с нотами и инструментом, без нот с инструментом, с нотами без инструмента, без нот и без инструмента. Аналогично можно рассматривать и методы запоминания. Первый общепринят, его мы уже касались. Три последние связаны с развитием внутреннего слуха, внутренних слуховых представлений – прочитанная музыка вызывает “рефлексы”, воспринимаемые внутренним слухом. Последний всегда в центре педагогических забот. Его развитие даёт возможность “заниматься в уме, детально разучивать, художественно и технически совершенствовать, а иногда и сразу исполнять на память новые музыкальные произведения» (В. Гизекин).³⁴ Поэтому развитый внутренний слух должен рассматриваться как образец в профессиональном образовании, хотя и в меру способностей каждого ученика, а не являться привилегией больших талантов. Метод работы без инструмента разработал К. Леймер (22, с.171 и далее). Безусловно, умение мысленно услышать и сыграть бесценно. Оно ведёт к быстрому и прочному заучиванию. Старательные студенты прибегают к такому методу, вынуждаемые отсутствием инструмента, и не безрезультатно³⁵. По мнению В. Гизекина, это метод универсальный, развивающий, в том числе, и моторные навыки. Но многие музыканты-практики склонны оспаривать его универсальность.³⁶ Регулярное употребление метода влечёт отставание в развитии моторики. Любому пианисту, особенно ребёнку, нельзя абстрагироваться при работе над пьесой от пространственно-двигательных представлений. Следует комбинировать виды деятельности (и памяти): зрительный образ нот - с пением, чтение нот - с беззвучными движениями пальцев на закрытой крышке рояля и проч. Периодически необходим контроль проигрыванием.

К. Леймер рекомендовал свой метод любому ученику, предпосылки успеха видя в хорошей памяти и тренировке. Ф. Бузони, Л. Годовский, И. Гофман, Г. Гинзбург - также сторонники “мыслительной работы” и уверены в её полезности для каждого. Однако это люди выдающихся способностей, пришедшие к методу не в юном возрасте. Юзлова отмечает, что дети не дробят и не понимают абстрактное, поэтому до 3го класса метод неприемлем. Чтобы не превратить его в зубрёжку, нельзя отрывать от чувственно-наглядного слоя, продумывание должно улавливаться внутренним слухом, да и многие мелодии легче запоминаются непосредственно, без анализа. Мартинсен категоричен: “Метод Леймера – художественная противоестественность, которая не принесёт ничего, кроме ... мучения и траты времени”. Итак, необходимо комбинировать способы работы. Метод К. Леймера предпочтительнее в работе лишь над некоторыми жанрами, стилями, особенно для изучения произведений И. С. Баха.

Пьесу полезно «дирижировать» - в начале работы, для закрепления или для проверки перед исполнением. Основной целью является целостный охват произведения, возможность убедиться: произведение «в голове», скорость мышления достаточная, соответствует темпу развёртывания музыки. Способ трудно переоценить. При этом необязательно именно дирижировать, хороша любая подходящая жестикуляция, можно и просто играть на столе. Параллельно пропеванию или прослушиванию можно называть вслух моменты, на которые нужно обратить внимание при проигрывании. “Подтягивает” знание наизусть только что выученного произведения, заставляет мыслить в нужном темпе и способ проверки, предлагаемый С. Фейнбергом: слушать произведение в записи, как бы дирижируя – заранее представляя последующее, но не называть ноты. При концентрации на произведении оно учится постоянно: и в транспорте и на прогулке.³⁷ Надо думать о пьесе, переболеть ею. «Единственный способ правильно учить музыку – это любить её, думать о ней» (Л. Маккиннон, 10с. 86).

Можно назвать и другие методы запоминания, содействующие основным, например, прослушивание, особенно, активное педагогическое слушание.³⁸ Интерес, воля, внимание в таких случаях концентрируются на эпизодах, не соответствующих слышанию – запоминается по контрасту, на раздражающих ошибках, работает изобретательность: как добиться у ученика необходимого звучания – то есть мозг оперирует этим материалом. С целью активного слушания, учащимся полезно заниматься друг с другом³⁹ – со стороны многое заметнее, момент

³³ Савшинский предлагал такой метод на более поздней стадии работы.

³⁴ Корженевский в статье “К проблеме развития интерпретаторского мышления” заявляет: “Именно такой уровень самостоятельности музыкального мышления, который связан с достаточным развитием внутреннего слуха, позволяет по-настоящему “познать” музыкальное произведение, воспринять его архитектуру, проникнуть в поэтическую сущность, в “подтекст”, разработать дирижёрско-режиссёрскую “партитуру” индивидуальной творческой концепции”, умение “свободно действовать в уме”, без инструмента, мысленно оперировать и конструировать образы, варианты исполнения.(26, с.309-318).

³⁵ Стоянов называет его “старым, испытанным способом усвоения сочинения со всеми подробностями”. В Сафонов считал, что усовершенствовать сложные можно лишь запомнив их, причём до игры, лишь глядя в ноты. В.Х. Разумовская учила усваивать фактуру таким образом: “Прежде всего следует представить себе звучание произведения и, вглядываясь в его фактуру, определить для себя его содержание и смысл. Нужно научиться работать над нотным текстом без инструмента, только с помощью внутреннего слуха, так как при таком способе мы слышим идеальное звучание, требовала предслышать музыку, “мысль нести раньше музыки”(2, с.29).

³⁶ Л. Маккиннон за применение метода вкупе с тренировкой мускульных привычек(10, с.67). Юзловой, которая, в целом, за метод К. Леймера, представляется бесполезным изолировать слуховые и пространственно-двигательные представления: слухо-моторная память, в комбинации с аналитическим методом, ускоряет, а нередко и улучшает работу.

³⁷ Г. Нейгауз, как известно, учил сонату Бетховена ор. 106 даже во сне и выучил в рекордные сроки – за 6 дней (11, с.229).

³⁸ “Преподаватели часто утверждают, что репертуар своих учеников знают лучше своего собственного. Это вполне естественно, так как именно пьесам своих учеников они уделяют максимальное внимание”(10, с.109). В.Х. Разумовская признавалась, что аналитические занятия со студентами очень помогают ей в концертной деятельности (2, с.31).

³⁹ М. Лонг, Л. Маккиннон, Соколов одобряют подобную практику.

соперничества стимулирует. Совместное обсуждение помогает прояснить понимание музыки, воспитывает умение убеждать, приучает к и “критическому” слушанию других и себя.

Что касается записывания произведения по памяти, то Л. Маккиннон предупреждает, что оно предполагает очень активное вмешательство сознания и при исполнении может затруднить работу подсознания (10, с.54), поэтому не стоит злоупотреблять им на последней стадии работы над пьесой. Полезно записать схему фуги, все особенно сложные места.

При использовании всех методов преобладать может один, наиболее продуктивный. Выбор метода зависит от уровня развития пианиста, его индивидуальных свойств, типа памяти, характера пьесы так же, как и решение вопроса стадийности – на каком этапе работы следует запоминать произведение, стоит ли обособлять процесс заучивания. Единого решения быть не может. Одни начинают с заучивания небольших фрагментов – тогда это совпадает с начальной стадией. Другие – с целого, и лишь позднее расчлняют его, что требует довольно длительного периода работы по нотам.

Педагоги единодушны в том, что на первой стадии работы определяется, что играть, образ, формируется. На второй стадии решается вопрос, как играть – выбираются средства исполнения. Последний этап – синтез. Запоминание на первой стадии имеет плюсы: воспринимаемая музыка без нот, пианист легче охватывает произведение в его развитии, более ясными становятся музыкальные представления. Часто это и залог других успехов: облегчается преодоление трудностей (результативно для учащихся, отстающим технически), избавляет от переворачивания страниц. Для приверженцев метода К. Леймера полное усвоение нотного материала – самое начало работы. Нельзя, однако, сосредотачиваться собственно на нотах – первое впечатление очень сильно, в дальнейшем же мысль о реальных нотах приведёт к провалу. Сразу стоит специально выучить особенно трудные вещи, в том числе в плане выразительности.⁴⁰ В целом запоминание лучше не абстрагировать от других процессов. Подвинутым учащимся также не следует пассивно ждать, когда всё “выучится само». Педагоги, требующие приносить произведение уже на первый урок наизусть (как В. Сафонов, Е. Гнесина), вероятно, предполагают большую самостоятельную подготовку. Продолжительность стадий неодинакова: в начальный период дольше, позднее “опыт и интуиция таланта, знание, чувство стиля должны максимально сократить первую стадию» (по С. Фейнбергу)⁴¹. Работа во второй стадии тогда может совпасть с запоминанием, и одно не должно мешать другому. Л. Маккиннон убеждена, что мы запоминаем всегда, когда играем: “Даже занимаясь бездумно, мы запоминаем – ведь при этом тренируются вредные привычки”(10, с.41). Пианист, не склонный к раннему запоминанию, должен на первой стадии разобраться в гармонии пьесы, в аппликатуре. Хорошо, если аналитическая работа сочетается с “кусковой”, а изредка с проигрыванием. Длительная игра по нотам даёт возможность более внимательного изучения авторского текста. “Каждая нотная запись таит безграничное число различных толкований,...и опытный музыкант, в течение многих лет играющий произведение, может...найти неожиданные стороны и ещё не осуществлённые художественные грани”(19, с.312). Постепенность работы – залог успеха, особенно в детской педагогике⁴².

Метод запоминания зависит от жанра, стиля музыки.

Особого подхода требует полифония как наиболее трудная для запоминания. Голоса произведения полезно учить отдельно, без этого нельзя понять всё сочинение. Опасно “разбирать” по голосам полифоническую пьесу только накануне выступления, когда нарушение привычного восприятия целого и координации рук может привести к срыву. Не следует злоупотреблять односторонним и играть голоса аппликатурой окончательного варианта исполнения. Трудность именно в сочетании линий, именно поэтому некоторые методисты против заучивания отдельно голосов фуги. Успех работы в достижении гармонии вертикали и горизонтали. Л. Маккиннон советует в начале работы проиграть пьесу в очень медленном темпе несколько раз, уделяя внимание поочерёдно каждому из голосов, начиная с баса до верхнего голоса, наименее трудного для контроля. И постоянно – играя полифонию, слушаем основные в данный момент голоса, раздваивая внимание, что-то доверяя и двигательной памяти. Для всех видов памяти полезно учить партию каждой руки, не нарушая логику развития голосов. Особенно полезно прорабатывать партию левой руки – и в первую очередь, когда тема у баса или басовая партия трудная, неудобна.⁴³ Не следует учить полифонические пьесы маленькими кусочками – окончание музыкальной мысли в одном голосе редко совпадает с окончанием в другом. Но особенно трудные места приходится проучивать по тактам. Рассмотреть и вертикаль, и горизонталь – более широко привлечь все виды памяти к активной деятельности. Послушать «аккорды» фуги полезно и накануне выступления.⁴⁴ Работая над

⁴⁰ например, левую руку во многих произведениях Ф. Шопена, балладах, Баркарале, см.2.

⁴¹ в психологии известен эффект величины класса – игравшему пять мазурок легче сыграть шестую.

⁴² Приведём пример метода работы над произведением с младшими школьниками, взяв за основу позицию К. Холцвейсиг (26, с. 122-126).

1 стадия. Музыкальное и психологическое ознакомление с произведением(представление о характере, структуре, стиле, индивидуальном своеобразии и идейном содержании пьесы, познание основной технической концепции).

Метод работы: а) неоднократная игра с листа пьесы целиком, в значительной мере вольно обращаясь с деталями текста, но по возможности бегло – однако не злоупотребляя приблизительной игрой, о вреде которой предупреждает Л. Маккиннон, либо ознакомление с пьесой при помощи прослушивания (можно с одновременным дирижированием), пропевание с соблюдением ритма и тема; б) проигрывание отдельных характерных элементов музыкальной структуры, например, тем, модуляций и т. п. (активное усвоение музыкальной формы);в) чтение литературы о композиторе или беседа с педагогом.

⁴³ Так, В. Сафонов требовал знания наизусть левой руки в инвенциях, также В. Разумовская и др., Л. Николаев – на 1-2 стадиях.

⁴⁴ Детям особенно полезен совет Л. Маккиннон :“ Разучивая отрывок или пьесу, составленную из разложенных аккордов, лучше сначала сыграть все ноты каждого аккорда вместе”, 10, с. 68.

полифонией, ноты надо чаще ставить на пошпир. Полезно начертить схему фуги на стане с количеством линеек по количеству голосов, используя цветные карандаши.

В произведениях со сложной фактурой первоначально выявить основное: темы, бас, гармонию, подголоски и орнаментуку - позднее.

В разучивании крупных произведений - сонатной формы: необходимо сочетать работу по эпизодам и целостное восприятие, сравнивать, выявляя различия и т. д. На практике часто приходится наблюдать, что на последние части, особенно на финал, у учащихся не хватает сил, да и педагогами основная работа отводится на начало, в итоге целое может не состояться.

Виртуозные пьесы, ставя задачи моторные, в первую очередь моторикой и запоминаются - "выверить рассудком". Начинать учить на память лучше в достаточно медленном темпе, возвращаться к нему и позднее.

В начале работы над медленными пьесами темп следует брать несколько быстрее настоящего, так как это помогает охвату целого, прояснению линий. В медленных пьесах вероятность забывания особенно велика, так как "сознание чаще вмешивается в подсознательные действия» (Л. Маккиннон, 10, с.58). Логическое запоминание может помочь и в этом случае.

Выбор стиля, жанра могут затруднять или облегчать задачу запоминания. Тому, для кого игра наизусть на эстраде становится проблемой, можно обратиться к ансамблевой игре, в том числе, исполнению концерта. "Работа над концертом - серьезная и ответственная задача. Но когда главное уже сделано и самое трудное позади, его легче играть наизусть, чем сольные вещи: само звучание оркестра (да и второго рояля) создаёт ощущение поддержки"(10, с.99).

Существуют правила организации входного материала, которые специально предназначены для лучшего запоминания - мнемонические приёмы. Опытный профессионал при равных условиях запоминает лучше. Ему помогает организация материала. Организация - это воздействие на входную информацию с целью её систематического видоизменения. Организация может быть субъективной (см. 27, с.28). Один из видов организации - структурирование, объединение в более крупные единицы (6, с. 92). Одна установка на структурирование уже повышает эффективность запоминания, увеличивает объём памяти. Легче запомнить мелодичный 10-звучный мотив, чем 10 отдельных не связанных логикой звуков. Группировка также улучшает техническое овладение материалом. Она может быть зрительной, моторной (по позициям), слуховой. Хорошо запоминается музыкальная ткань, если звенья зрительной группировки не совпадают со звеньями, скажем, моторного объединения. Когда границы между звеньями скрепляются в единство другим видом памяти, например: И. С. Бах Инвенция 2- х - голосная F-Dur, 21- 22 тт. (лига Ф. Бузони) в партии правой руки:



То же при несовпадении ритмической и метрической, формально-теоретической с музыкально-смысловой и т. д. Но подобные противоречия не должны остаться незамеченными. Слог, слово, фраза (не такт!) - всё это структурирование. Слишком крупные единицы структурирования мешают освоению.

Опосредование - другой вид организации - психологический процесс, играющий роль промежуточного звена между предъявлением стимула и реакцией на него (6, с. 217). Оно использует ДП для связывания усвоенного в прошлом с информацией, перерабатываемой в данный момент (6, с.38). Не всегда применим любой приём опосредования, лучше пользоваться одним, привычным. В той или иной форме опосредование необходимо и для перевода информации в семантическую ДП. Опосредование может служить и помехой: сменившееся освещение или интерьер нарушает работу памяти. Условия запоминания должны соответствовать условиям воспроизведения, или нужно научиться отключаться от них.⁴⁵ Роль опосредования могут сыграть вредные привычки, связанные с исполнением: пение во время игры, счёт вслух, отсчитывание долей ногой, неверная посадка. Результативно сочетание структурирования и опосредования.

Существуют мнемонические правила для запоминания, например, метод локальной привязки (метод мест): «узлы» того, что требуется запомнить, связывают с местами комнаты, в ходе припоминания достаточно будет мысленно переводить взгляд с одной части комнаты на другую. Подобные приёмы могли бы шире использоваться как своего рода штамп или грамматические правила для запоминания наиболее сложного.

Итак, сложное членим на более простое. Возможные звенья - комбинации звуков, поддающиеся систематизации (гаммы и пр.). Сочетания 4х звуков (наиболее часто встречающаяся группировка) дают 24 сочетания, сводимые к нескольким типам. Имей они общепринятые образные названия - запоминание было бы упрощено. Опевание, гаммообразное движение и арпеджио давно известны, как и скрытополифонический



⁴⁵ . Не случайно И. Гофман советовал обыгрывать произведение в разных помещениях, чтобы отсутствие картины над роялем не помешало работе памяти.

Многие мотивы подобны различным мелизмам, типа группетто: , трелеобразные, на основе

задержаний, детям понравятся «лесенка»:

Добавим, что движения звуков дети могут показывать и жестами – вверх – вниз, что даёт и зрительное запоминание.

Приведём пример: одно из противосложений в фуге dis- moll из 2 тома ХТК И. С. Баха:



где 1 – группеттообразный мотив с нижнего звука, 2 опевание с верхнего звука с последующим заполнением, 3 “опевание” с нижнего звука с начальным заполнением, 4 и 6 – гаммообразное движение, 5 группеттообразный мотив с верхнего звука. Разумеется, как и всей мнемоникой, таким “разъяснением” музыки нельзя злоупотреблять.

Символика И. С. Баха, выявленная А. Швейцером, Б. Л. Яворским, имеет и мнемоническое значение – вспомним тему креста, тему бесконечности страдания. Последняя в прелюдии fis- moll из 1 тома ХТК:



В какой степени полезно слово? Язык – не только собственно мышление, он связан с регуляцией эмоций, отражая уровень живого созерцания. Словесные образы укрепят и обогатят ассоциации, если избегать в работе примитивной подтекстовки нелепыми словами или иллюстрирования сюжета. Савшинский⁴⁶ советует помогать себе словесными характеристиками. Важны характеристики наиболее значительных моментов, возможность одновременного представления пьесы как целостности. Особенно правомерно слово в программной музыке. Удачная подтекстовка тоже не мешает работе. Так в фуге e- moll Шостаковича она помогает выслушать обе темы:



Не только объяснительное, но и мнемоническое значение имеют названия исполнительских приёмов, определённого качества звучания: «утюжки», «молоточки», «гвоздики», «иглочки», «пудики» и т. д. из методики В. Х. Разумовской (2, с.40).

Закончим о запоминании словами Правослова: “Если ты хочешь приобрести безотказную память, ты должен при проработке сочинения создать в себе самое глубокое представление о нём, избери путь всепроникающего музыкального мышления”(26, с.308).

На смену запоминанию приходит этап хранения. Произведение выучено – как донести его до сцены? Основной памяти является непрерывная цепь мышления. Она страдает, если опущены её звено или звенья: разделяя пьесу на части, нельзя забывать о целом. В практике случалось наблюдать, как педагог, экономя время на...переворачивание страницы, работал над полужразой, добиваясь технических сдвигов, что закономерно приводило к забыванию на эстраде. Продолжение можно услышать внутренним слухом, но на это нужно время, другие задачи отвлекают и это слишком утомительно, в том числе и для памяти. А ведь прервать фразу – увеличить число моментов с высокой ВОП, нарушить автоматичность, логические связи. К тем же последствиям приводит увлечение приёмами, вариантами, музыкально нелогичное вычленение звеньев для технической работы. Не следует злоупотреблять работой над эпизодами “в порядке раздражения” – сначала наиболее неудачное⁴⁷. Порядок “кусков” в разделе не должен нарушать логику их взаимодействия. Бесконечные повторы с одного места опасны утратой связи «часть - целое», нелогичными мысленными связями и в дальнейшем - “сюрпризами” памяти. Для педагога важно умение выслушать исполнение в классе от начала до конца ещё и потому, что случайная ошибка менее опасна, чем остановка и нарушение целостности. У младших это

⁴⁶ И многие другие педагоги, в том числе В. Разумовская за любые, пусть примитивные сравнения, если они помогают ученику, делают знание более прочным. Противники этой точки зрения (в т. ч. Л. Николаев) считают, что аналогии должны быть более ступёнными, т. к. это экономит труд по выучиванию. Возможно, это и справедливо, но для более высокого уровня развития профессионализма.

⁴⁷ Г. М. Коган предлагает этот принцип наиболее подвинутым учащимся - 7, с.146.

вырабатывает привычку при ошибке прекращать игру и исправляться. Привычка запинаться ведёт к нарушениям музыкального мышления.⁴⁸ Будущим артистам нужен противоположный навык: во что бы то ни стало доиграть до конца и уже затем определить ошибку. Если отказывает память, лучше заполнить пробел импровизацией.

Встречается и такая патология: одарённые малыши исполняют только наизусть, по нотам не играют, проверить себя по тексту не могут. Потому, выучив наизусть пьесу, не стоит убирать ноты с пюпитра.⁴⁹ Это позволяет лучше понять, а то и переосмыслить произведение. При возвращении к тексту упрочивается знание наизусть: вновь возникают процессы восприятия, включается зрительно-слуховая память.

Во время работы надо переключаться с одного вида работы на другой, что связано с *интерференцией*⁵⁰. Она меньше, если материал разнородный. Не зря смена занятий воспринимается как отдых. Лучше не учить в один день две похожие пьесы наизусть. Можно учить наизусть музыкальную пьесу, а затем стихотворение.⁵¹

Хорошо выученное даже после небольшого отдыха начинает получаться ещё лучше, что нужно учитывать и не улучшать бесконечно в одно занятие.

Выученное произведение нужно на некоторое время отложить. «В музыке имеет место парадоксальное явление *реминисценции*».⁵² При восстановлении отложенного надо освежать знание наизусть, с новых точек зрения, в новом ракурсе, восстановить все навыки.⁵³ При хранении без воспроизведения многое переходит в подсознание.⁵⁴ И.П. Павлов объяснял это явление «переутомлением корковых клеток – когда оно спадает, нервная система может оценить результат сделанного. Многое начинает получаться как бы само собой, естественно, органично».⁵⁵

То, что прочно закреплено, долго сохраняется и меньше забывается. Если произведение время от времени не возобновлять в репертуаре, репертуар будет уменьшаться». Процент сохраняемого материала обратно пропорционален объёму» (27). Прочность, подвижность связей определяются степенью участия в дальнейшей деятельности музыканта.

По мнению некоторых теоретиков, всё, что человек когда-либо заложил в ДП, остаётся в ней навсегда. Так или иначе, материал нужно ещё извлечь из кодов ДП – *воспроизвести* его.⁵⁶ Во время этого процесса осуществляется снятие ПТ. Процесс актуализации может характеризоваться различной степенью трудности протекания: от «автоматического» узнавания до мучительного припоминания забытого. Воспроизведение – это узнавание, собственно воспроизведение, припоминание и воспоминание. У *узнавания* есть своя специфика: похожее узнаётся лучше, но хуже припоминается, поэтому узнавание вкуче с припоминанием дают более прочное знание.⁵⁷

Собственно воспроизведение, в отличие от узнавания, осуществляется без повторного восприятия воспроизводимого материала. Физиологической основой непреднамеренного воспроизведения являются нервные связи по принципу ассоциаций – *непроизвольное* воспроизведение свидетельствует об устойчивости ассоциаций, о глубине и прочности запоминания. Это возникновение музыки в голове, когда она поётся «сама», «на ходу», «между делом, а произведение «играется само». Им можно и нужно руководить.

Произвольное воспроизведение – преднамеренное, организованное, вызывается репродуктивной задачей. Оно должно «быть наготове» прийти на помощь непроизвольному. Иногда произвольное воспроизведение не удаётся без активных поисков – это уже *припоминание*. Оно происходит через преодоление, требует больших волевых усилий. В исполнении припоминание – минус, так как требует сосредоточения на тексте, на служебных моментах, это враг художественного творчества. Однако доказано, что требование играть только правильно снижает количество удачных воспроизведений. Большое значение имеют уверенность в возможности припоминания, заинтересованность, доброжелательность педагога. Так, обязательный ученик, в ужасе от возможной неудачи, соберётся и сыграет произведение в ситуации, когда малоинтересованный потерпел бы неудачу.

Процесс воспроизведения, как и запоминание, протекает избирательно. Он зависит от ясности задачи и мотивированности приёмов, из которых лучшие – «запрограммированные» при запоминании, а именно: составление плана припоминаемого материала; активное вызывание в представлении звукового образа, когда не удаётся – подбираем ключ к припоминанию: прибегаем к музыкально-логической памяти; мнемоническое

⁴⁸ Об этом Правослов, 26, с.304, Л. Маккиннот, 10, с.38.

⁴⁹ Вспомним афоризм С. Фейнберга: «Чтобы хорошо играть наизусть, надо часто играть по нотам».

⁵⁰ Интерференция - вытеснение новым материалом старого в памяти.

⁵¹ В «Пяти заповедях учащихся» В. И. Сафонов рекомендовал не упражняться по шаблону, регулярно начиная с экзерсисов. От них переходя к этюдам и далее к пьесам, а переставляя порядок каждый день, один день в неделю отдыхать от чисто технических упражнений совершенно, технический материал распределять различно каждый день, чтобы рука не привыкала к непременно определённой последовательности движений. При необходимых повторениях не играть непременно определённое и чётное число раз. (14, с.24).

⁵² Воспроизведение воспринятого материала оказывается более полным и совершенным не непосредственно после его восприятия, а спустя некоторое время» (12, с.33).

⁵³ «При новом исполнении – новое мучение над фактурой. Так, будто видишь произведение в первый раз» (В. Х. Разумовская, 2, с.53).

⁵⁴ «Пианист должен всё знать и забыть» (Г. Г. Нейгауз).

⁵⁵ «В фортепианной игре нельзя сделать за 10 дней того, чего не сделал за 3 месяца» (Л. В. Николаев).

⁵⁶ Воспроизведение – процесс памяти, в результате которого происходит актуализация закреплённого ранее содержания психики путём извлечения его из ДП и перевода в ОП (27, с.306).

⁵⁷ С. И. Савинский отличает способности сохранения и узнавания от способности воспроизведения как пассивную и активную память и как различный уровень запоминания. Однако узнавание не всегда легче воспроизведения, и поиски при узнавании носят иногда очень активный характер. Всем знакомо: «Ой, что это такое знакомое играют?», - нередко об игранном самим и недавно.

опосредованное ассоциирование. Могут помочь подсознательные слухомоторные автоматизмы – вернувшись назад, попробовать «с разбегу» преодолеть препятствие. Может выручить подсказка: словесная, либо напетая или сыгранная, в крайнем случае, «подглядка» в ноты.

Воспоминание – воспроизведение образов отдалённого прошлого. Оно меняется со временем и обстоятельствами, опирается на побочные ассоциации и сопровождается чувством знакомого. В искусстве воспроизведение, осуществлённое как воспоминание, будучи связано с личной жизнью, всегда обогащается комплексом эмоций. Необходимо избегать неудачных выступлений, которые остаются неприятными воспоминаниями.⁵⁸ Чуткость и такт педагога в подобной ситуации трудно переоценить. Учитывать внушаемость ученика, основанную на авторитете педагога, надо постоянно. После исполнения стоит фиксировать внимание лишь на серьёзных недочётах. Можно игнорировать и случаи забывания наизусть. Даже когда забывание становится регулярным, педагогу лучше действовать исподволь, чтобы такие моменты не оставляли следа в психике. Лучше самому после концерта найти причину ошибки и прийти к выводу, что в принципе, это сущий пустяк: «И как это я мог тут забыть!».

Обратимся к проблеме *забывания*. Это процесс, который происходит с закодированным ранее материалом, не отыскиваемым при попытке его извлечь (6, с.190). Забывание может быть разных видов. Упомянем репрессию (намеренное забывание неприятного) и «забывание» в обычном смысле. Забывание бывает полным, частичным или искажающим материал. С временным забыванием связано явление реминисценции, когда отсроченное воспроизведение оказывается лучшим, чем сразу после выучивания.

Причины забывания многообразны. Одна из них – угасание. Условный рефлекс имеет три фазы – выработка, угасание в результате неподкрепления и спонтанное восстановление (после отдыха). Сразу после выучивания материал забывается быстрее. Забывается то, что становится менее значимым (не исполняется), то, что и не воспринималось как значимое⁵⁹.

Ещё одна причина забывания – конкуренция реакций. Навыки, особенно накануне выступления, лучше не перечислять⁶⁰. Старые исправленные ошибки, слабо закреплённые навыки неизбежно приводят к срывам. При повторении действия в тех же условиях растормаживание резко увеличивается. В случае ошибки не следует возвращаться, надо идти дальше.

Менее устойчивое запоминание и временное забывание бывает связано с действием отрицательной индукции (ПТ и РТ). При интервале от 25 минут до суток ПТ увеличивается, при большем – ПТ уменьшается, растёт РТ. Многие ли студенты готовят программу заранее, лишь «освежая» её перед зачётом или экзаменом? Выученное давно и не повторенное помнится хуже, чем только что подготовленное, выученное же задолго и возобновлённое даёт наилучший результат.

Во избежание неполадок нужно наладить процесс раскодирования. Может создать затруднения необходимость сыграть с первого раза перед выступлением. Для тренажа необходимо создавать подобную ситуацию в процессе работы: в нужном темпе исполнить пьесу, прервав изучение остальной программы. Нужно уметь приспособиться к различным условиям, но многое можно и предусмотреть. Речь не столько об интерпретации, предполагающей некоторую импровизационность, сколько об условиях её осуществления: попробовать инструмент, приготовить сиденье, привыкнуть к освещению, выбрать одежду и обувь удобную и не отвлекающую внимания, продумать, как выйти на сцену, поклониться. Подготовиться подобным образом – избежать излишнего утомления на сцене, «сюрпризов» памяти. Это и настройка на выступление, своего рода самовнушение. Нужно обдумать, в каком порядке играть пьесы, учитывая многие обстоятельства. В начале лучше исполнить пьесу распевного характера для освобождения игрового аппарата, контакта с клавиатурой, «спокойного» состояния, включения слуховой памяти. В соответствии с индивидуальными особенностями распределить произведения по сложности, учесть “эффект конца”, перерыв – до отдыха, после и т. д., ПТ и РТ (то же действие отрицательной индукции).

Временное забывание может быть вызвано и запредельным торможением, которое наступает вследствие перенапряжения корковых клеток. Его причины: утомление, слишком сильное желание вспомнить, сильное волнение, связанные с физиологией и психологией.

Г. Г. Нейгауз вспоминает одну свою способную ученицу, которая ни разу не сыграла публично, не напутав и не забыв что-нибудь, так как была переутомлена (11, с.222). Не по той ли причине забывают и старательные студенты? Бесполезно обыгрывать программу за несколько дней перед ответственным концертом и пытаться их количеством свести эстрадное волнение на нет. Если даже это случится, будет убито само исполнение. Во избежание утомления, не следует повторять помногу в нужном темпе и тоне программу в день концерта. Лучше

⁵⁸ После выступления Е. Ф. Гнесина имела обыкновение сначала похвалить ученика, а уже потом, на уроке, подробно разбирать недостатки. Причём не только в случае успеха: А. Эшпай вспоминает, что однажды в детстве, увлечшись подготовкой зала к концерту, абсолютно не настроился на выступление, сел играть и всё забыл (24, с. 155-156). Для него это был позор, ужас, который мог привести к прекращению занятий музыкой. Е. Ф. оценила его состояние и сказала: “Ну вот и хорошо!” – как будто ничего не случилось.

⁵⁹ Перефразируя И. Гофмана: “Трудно вспоминать то, что не представляет интереса”. В. И. Сафонов и его последовательница Е. Ф. Гнесина советовали систематически повторять выученные вещи, посвящая этому 1-2 дня в неделю. В любой момент пианист должен быть готов сыграть несколько вещей из своего репертуара. Сама Е.Ф. одинаково свободно наигрывала Фантазию, Колыбельную, Баркаролу, ноктюрны Шопена и множество других вещей.

⁶⁰ Имеется в виду аппликатура, смыслово-логические связи, в частности, игра с репризой или без, наличие или отсутствие купюр, точность в исходных вариантах и т. д.

заполнить его приятной беседой, прогулкой. Полезно снова проверить себя мысленно или играя в умеренном темпе, тихо, без эмоционального увлечения.⁶¹

Ещё одна причина забывания – возврат от синтетического образа к аналитическим представлениям. Сознание не должно мешать работе подсознания, любое нарушение координации этих систем может нарушить и планомерную работу памяти. Как ни парадоксально, именно боязнь забыть, побуждая сознание к активным действиям, является помехой. Забыть можно не в любом месте. Автоматизированное не забывается – «прочнее всего мы помним то, чего не помним». Но автоматичность автоматичности разн. «Надо сначала заставить себя делать определённые вещи, а потом не мешать им делаться». (Л. Маккиннон, 10, с.26). Во время концерта в состоянии волнения согласование между сознанием и игровым аппаратом, не будучи прочным, может расстроиться. На мускульно-двигательную память без предварительной работы сознания рассчитывать нельзя. Янкова пишет о подобном забывании, как о наиболее ненадёжном.(22, с.277). «Сознание, которым пренебрегали в процессе работы, мстит, превращаясь из надёжного сотрудника во врага» (Стоянов) Активность сознания должна чередоваться с пассивностью и дней за 10 до выступления уступить подсознанию. Иначе нарушается деятельность последнего, перегружается память, раскоординируются привычки, в том числе синтез видов памяти. Сознание дробит частностями целостный образ – внимание, как правило сосредотачивается на трудном. Мысль об отдельных эпизодах тормозит память. Здесь уместен афоризм Г. Г. Нейгауза: «Пианист должен всё знать и забыть.» Во время исполнения «две стороны нашего “я” должны сотрудничать: сознание “не спит, а только дремлет”, исподволь контролируя подсознание (“пустотность” сознания). Нельзя думать о самой возможности забыть – стоит отвлечься, и текст вспоминается “сам собой”. Если на сцене возникает мысль о памяти, нужно перехитрить себя, внутренне приказать себе немедленно переключить внимание на любой аспект музыки. А совет “Не забудь наизусть – это произведение сложное”, – само коварство! На мысль “не забуду ли я” могут натолкнуть ошибки, сбой других учащихся – от ошибок не застрахован никто. В психологии известен закон “обратного усилия” – происходит то, чего боишься.⁶² Риск забыть есть: у пианиста, в отличие от артиста театра, нет соулёра. Забывают даже великие с прекрасной, универсальной памятью (М. Гринберг). Публика простит хорошему пианисту небольшую осечку памяти. Если такое случилось – не теряться, собраться, постараться взглянуть лясус.

Проблема забывания перекликается с проблемой эстрадного волнения. Волнение мешает работе памяти, боязнь за её прочность – одна из причин эстрадного волнения. Нужно равновесие между возбуждением и торможением.⁶³ Как и о возможности забыть, о волнении можно думать лишь в спокойной, деловой обстановке, иначе только спровоцируешь его возникновение. Страх не нужно стесняться, стремиться подавить его – это и бесполезно. Волнение на эстраде – естественное состояние. Ничья поддержка не заменит умения настроиться самостоятельно. Волноваться необходимо. И заранее, задолго до выступления – настраиваться, создавать для себя психологические ситуации, при которых хотелось бы заниматься с полной отдачей, вызывать состояние, аналогичное концертному, тренировать тонус, обдумывать условия выступления. Страх – неуверенность в себе и нечистая совесть исполнителя: о добросовестной подготовке говорить не приходится, не надо копаться в своих недостатках накануне концерта.⁶⁴ Для настроя – думать об удачах и настраиваться на успех. Самостоятельно настраиваться учиться постепенно: сначала этому искусству учит педагог.⁶⁵ На последней репетиции, перед выходом на сцену нужен особый такт педагога: одного поругать, другого похвалить, если ученик распустил нервы, чтобы привести его в себя, возможен даже окрик. Внутренние учителя – могучая воспитательная сила. Впитывая благоприятные влияния, нужно уметь оградить себя от неблагоприятных психологических состояний. Состояние накануне – это “расслабление спортсмена перед прыжком” – собранное спокойствие. “Лихорадочность” можно снять знакомой книгой, прогулкой, спокойной беседой с близким человеком. Надо избегать любых волнений – волнение по одному поводу может перейти в другое, выйти заранее, чтобы не опаздывать, не паниковать, если не удалось разыграться, и вообще философски отнестись к неожиданностям.⁶⁶ Ноты лучше взять с собой – не для того, чтобы спохватываться и проверять себя, а потому, что с ними спокойно, “как со старыми друзьями” (Разумовская, 2, с. 56).

Волнение сковывает психику и игровой аппарат, при этом двигательные навыки сильно нарушаются. Непосредственно с самочувствием и настроением связаны осанка, дыхание – отсюда совет сделать глубокий вдох перед трудным эпизодом. У музыкантов зябнут руки. У одних руки, пальцы слабеют, у других – напрягаются и

⁶¹ “Это момент внутреннего интимного общения с пьесой, при котором пианист проверяет себя и убеждается, что он действительно владеет произведением, что он готов к концерту» (Янкова, с.281).

⁶² Известен пример Л. Н. Толстого, который, впервые сев на велосипед, опасался наехать на старушку и всё же наехал.

⁶³ О механизме процесса волнения С. Савшинский: “С очагом возбуждения конкурируют очаги, осуществляющие процесс исполнения музыки. Одновременное их существование...ведёт к столкновению. Там, где возбудительный процесс..., вызванный волнением, встречает возбуждённый участок, управляющий игрой, возбуждения суммируются и усиливаются, а тормозной процесс ослабляется”(12, с. 44).

⁶⁴ Л. Маккиннон советует всем говорить: “Я с нетерпением жду концерта” и предлагает “формулу” для самовнушения: «Со временем я не буду волноваться”, - внушение должно быть ярким, афористичным, убедительным, деликатным, но не фантастическим, в позитивной форме.

⁶⁵ О В. Х. Разумовской в подобной ситуации вспоминают её воспитанники: “В день ответственного выступления или накануне вечером раздавался телефонный звонок. Невозможно забыть эти последние наставления и то, как Вера Харитоновна пропевала отдельные мелодии из программы. Звук этого тихого, задушевного, одухотворённого голоса действовал целительно, как бальзам”. Е. Ф. Гнесина перед выступлением приглашала учеников к себе в кабинет – “в святилище музыки”, обстановка складывалась такая, что после этого на концерте сыграть плохо было бы стыдно(по воспоминаниям И. Родзевич).

⁶⁶ Могут быть, однако, индивидуальные особенности, например, знаменитый тенор Н. Н. Фигнер перед выступлением, напротив специально искал ссор на улице.

потеют (ничего не пить). Пальцы нужно разогреть, чтобы добиться восстановления чувствительности их кончиков. Помогают восстановить кровообращение, следовательно, способствуют работе памяти гимнастические упражнения.⁶⁷ Следует разыграться: установить или восстановить контакт с клавиатурой, координацию. Разыгрываться можно и на исполняемых произведениях, чтобы войти в нужный тонус, отрезвиться от “пиетета” перед чем-то выученным и едва не законсервированным. Можно попробовать кульминации, но не следует лихорадочно выхватывать “сомнительные” эпизоды, играть в темпе рискованные места. Так как неудача может усугубить трудности: “Перед выступлением мир исполнителя очень чувствителен. Случайные ошибки при упражнении сейчас могут оказаться роковыми” (Т. Янкова, с. 22, с.280). Взрывчатый по природе процесс возбуждения провоцирует громкую игру и самопроизвольное убыстрение темпа (в день выступления полезно играть медленно). Изменение темпа сказывается на игровом аппарате, на автоматизации. Причиной изменения темпа может быть и смещение ощущения времени – одно из следствий сценического волнения. “Овладеть временем на сцене можно с помощью обыденного действия”.⁶⁸ Надо заполнить сознание представлением первой пьесы в программе: проиграть мысленно в избранном характере, звучании, темпе. Для этого надо сосредоточиться – успокоиться, но с другой стороны, именно представление помогает успокоиться, собраться, так как играет роль обыденных действий.⁶⁹

«Если пианист одарён артистически, то ему свойственно сосредотачиваться на исполнительском процессе, ибо способность целиком погружаться в своё дело – характерное свойство таланта» (12, с. 102). Сосредоточиться – то мобилизовать мыслительные и чувствительные процессы. При выступлении нужно быть физически свободным и в то же время – непрерывно и надёжно умственно напряжённым, сконцентрированным, ничему не позволить себя отвлечь: обеспечить плавность, координацию процесса воспроизведения. Память должна работать ровно и непрерывно, даже малейшее мгновенное вмешательство может нарушить течение исполнительского процесса и вывести исполнителя из творческого состояния: постоянно играть, подбрасывая “топливо по дороге» (Разумовская). Играя на эстраде, пианист не имеет возможности думать о каждом звуке, но всегда контролирует течение музыки опорными точками, думает вперёд, но не о далёких опорных точках, так как это уменьшает активность творческой воли, внимание рассеивается. Надо мыслить оперативными единицами. Бодрость физическая и духовная, самообладание, возможность в любой момент нормализовать процесс, даже предвосхитить ошибку, требовательность к самому себе, ощущение неумолимости момента, установка на «готовность» – состояние исполнителя». Всякий исполнитель на эстраде должен чувствовать себя как полководец на поле сражения”, по словам В. И. Сафонова. И волнение обратить на пользу – оно даст быстроту реакции. Чтобы не растерять свою «форму» – не делать слишком быстрых перерывов, не расслабляться раньше времени. Выходить на сцену, чтобы побеждать! – играть на “да”. Выступления на эстраде – праздник.

Забывание может быть вызвано внешними причинами. У всецело сосредоточенного на исполнении внезапный шум в зале, окрик могут быть причиной забывания. Поэтому «готовность» должна быть направлена и на возможность отражения раздражителя извне.

Старательность не очень сочетается с понятием «артистизм». Чувство собственного достоинства – основа поведения и внутреннего самочувствия исполнителя на сцене, и перед выступлением необходимо отсутствие мелочных забот, умение их игнорировать, ощущение важности момента.

Ясность задач, возможность каждую из них охватить в представлении и занятость внимания их исполнительским решением помогает отключиться от ненужных мыслей о публике. Исполнителю скорее присуще чувство зала, чем его забвение, точнее некая двойственность: он “ощущает дыхание зала, но не думает о нём, об отдельных лицах и обстоятельствах» (то же Т. Янкова, 22, с. 281). Настроиться лучше скромно: пришли слушать не тебя, а музыку. Но всё же выходить на сцену приятнее, если предполагаешь дружелюбие публики, её любовь и интерес к музыке, желание слушать.⁷⁰ Некоторым лучше обращаться не к некой абстрактной публике, а играть для кого-то конкретного, часто для своего педагога (особенно детям).⁷¹ Практика укрепляет нервную систему, вырабатывает сопротивление внешним воздействиям – с опытом перестают бояться волнения и теряться. Хорошо, когда дети много выступают в концертах, на академических вечерах, но количество выступлений должно определяться индивидуально.

Забывание не будет иметь места, если выбран соответствующий репертуар, соблюдены условия для прочного запоминания и дальнейшей продуктивной работы, мобилизованы личностные качества, создана физическая и психологическая подготовка и, главное, творческий настрой.

Все ступени музыкального образования тесно взаимосвязаны. Память надо развивать с детства. Даже от самых маленьких уместно на каждом занятии требовать уверенной игры на память хотя бы такта-двух. У младших школьников появляется преднамеренное запоминание (под руководством педагога могут использоваться мнемонические приёмы). На памяти внимание учеников пока акцентировать не стоит. Запоминают они по преимуществу произвольно (ввиду быстрой утомляемости и обилия других задач). Особенности памяти этого возраста таковы:

⁶⁷ Интересные упражнения рекомендуют И. Гат, баянист Ф. Липс (35, с. 145).

⁶⁸ “Отвалившийся каблук” К. С. Станиславского, пьесе, которое Г. М. Коган специально надевал у рояля, оброненный платочек.

⁶⁹ “Волнуются потому, что есть время волноваться” (Г. М. Коган).

⁷⁰ “Вы должны любить играть для людей и всем сердцем стремиться доставить радость слушателям» (Е. Ф. Гнесина, 24, с. 184).

⁷¹ О. Бошнякович вспоминает о Гнесиной: “В её присутствии [на концерте] я гораздо меньше волновался и, больше того, постоянно интуитивно чувствовал её реакцию» (24, с. 17). Спокойно, сосредоточенно играется и перед незнакомой публикой, в этом случае создаётся и воспитывается “чувство публичного уединения» (выражение К. С. Станиславского).

- наглядно-образный характер – легче запоминают внешнее, а не смысл, не видят логики целого, с трудом членят пьесу;

- механицизм – основываются на силе впечатления и повторении;

- опора на непрочные ассоциации: по сходству и смежности.

Всё это причины неточностей, ошибок, лёгкого усвоения и быстрого забывания. Невелик объём памяти, что ограничивает объём программы и объясняет дробность частей, на которые дети разделяют произведения⁷².

Малыши очень подвержены влияниям авторитета, склонны копировать. “Буквальность” воспроизведения для музыкальных занятий очень ценна. Не стоит переусложнять занятия, но форму, тональность, диссонансы и консонансы, кадансы, градации настроений, характера музыки следует объяснить. Сознательные действия от бессознательных дети способны отличить. Осмысленное запоминание развивается с появлением речи и накоплением жизненного опыта. Это делает возможным взаимопонимание на уроке.

Воспитание полезных рабочих навыков является и одним из средств дисциплинирования. С той же целью вырабатывается режим занятий. Пока ребёнок не научится самоконтролю и правильной работе, позволять ему заниматься без кого-либо из старших не надо. На практике немногие педагоги учат, занятиям дома. Записи в дневнике могут быть гораздо более подробными и конкретными, чем мы привыкли видеть. Беседы о памяти, интересные, в доступной форме также много дадут ребятам. Занятия поначалу весьма компактны (по принципу «часто понемногу») и с переключением внимания – дети быстро устают. Наиболее плодотворны объяснения наглядные, образные, конкретные. Следовательно, для занятий с малышами главное – опора на игры, практическую деятельность. Игры могут быть на ассоциации – отношения предметов друг к другу, на сосредоточенность, внимание – быстрое восприятие предметов, яркость первого впечатления (от звуков, нот, мелодии). Хорошо, если педагог придумает игру, учитывая индивидуальность ученика. Огромное значение имеет репертуар. Отметим вслед за Л. Маккинном, что вкусы детей не одноплановы и не ограничиваются “весёлой музыкой”. Собственно словесный материал – это образные и эмоционально действующие рассказы и описания. Словесно-логическая память у малышей развивается быстро, но требует постоянной подпитки со стороны предметных раздражителей. Хорошо запоминается рифмованное и ритмизованное, бремя терминов пока излишне. Нужны примеры из обыденной жизни, зрительные ассоциации: предметы, книжки с картинками – но ничего заведомо неверного и примитивного. Дети хорошо запоминают цвет, колорит в живописи – параллели звуковой окраске, тембру в музыке. Поэтому парадоксально, что колорит в музыке дети запоминают с наибольшим трудом (как и характер удара, туше). Возможно, недостаточно послушен игровой аппарат, недостаточно чуток и тонок слух, из практики – не догадываются, что это параметры объективные, наивно полагая, что объективно лишь указанное в нотах. Основная же причина в отсутствии эквивалента тембру в обычной жизни. Лекарство одно: приобщать к слушанию музыки, увеличивать число музыкальных впечатлений, слушать инструменты оркестра, хор и т. д.

Насколько необходим в работе с малышами счёт? “Этот ритмический ориентир облегчает заучивание наизусть”, – считает М. Лонг (22, с. 222). Счёт упорядочивает музыку в сознании, играет роль балетного станка. Но, своевременно не отброшенный, он превращается во вредную привычку.

Средний школьный возраст от 11-12 лет до 15-16 – “переходный” – дети в этот период не принимают не только зубрёжку, но и любую серьёзную работу по запоминанию. В этот период увеличивается роль второй сигнальной системы: активизируется развитие словесно-логических понятий, растёт удельный вес преднамеренного запоминания. Запоминание становится опосредованным. Растёт роль логической обработки материала – систематизации, обобщения, анализа – имеется в виду членение, выделение наиболее важных частей, установление их связи с предыдущим. Ознакомление с наиболее рациональными приёмами запоминания, смысловая обработка материала позволяют учащемуся воспроизводить музыкальное произведение убедительно, углублённо (сюда же отнесём и верную организацию повторений)

В этот период серьёзная проблема – эстрадное волнение, что связано с возрастанием взыскательности, усложнением психики, нервозностью подростков. Публичное выступление для ученика – большее событие, чем для апробированного артиста. У него меньше опыт, нет уверенности, порождаемой признанием достижений. Нужно помочь настроиться так, чтобы от успеха не кружилась голова, а от неудачи не опускались руки. Убеждают и успокаивают примеры соучеников, переживших подобное, а теперь с успехом выступающих публично (13, с.109-110). Старший возраст характеризуется развитием абстрактного мышления, логической памяти, творческого воображения, нередко с весьма прихотливыми ассоциациями. Лишь интенсивность этих процессов слабее, чем у взрослых.

Развитие памяти в детстве и юношестве особенно важно: навыки, приобретённые в это время прочнее всего. Память особенно восприимчива до 22–25 лет. Затем уменьшается её “цепкость”. На смену приходит привычка запоминать, умение работать, послушность памяти, сосредоточенность.

Учить играть наизусть – обязанность педагога. Но этот вид деятельности требует самостоятельности. При обучении музыке она необходима ввиду абстрактности самой музыки, достаточно редких встреч с педагогом, некоторой сложности контакта: чьи-либо ассоциации бывает порой труднее осознать и запомнить, чем ориентироваться на свои. Итак, основа успешного запоминания и исполнения без нот – воспитание самостоятельности.

⁷² «Детская память, как летняя зарница: вспыхнет, накоротке осветит всё и потухнет. Так...проблесками и работает», - образно характеризует её герой рассказа М. А. Шолохова “Судьба человека”.

Главное, что учитель должен привить ученику – это стремление к достижению сверхзадачи, любовь к работе, чуткость к музыке, её понимание, требовательность к себе, установка на творческий поиск. Может быть, это прозвучит чересчур оптимистично, но хочется верить в то, что нет трудностей, которые нельзя преодолеть, если по-настоящему захотеть этого.

Думается, что прогресс – во взаимообогащении наук, искусств. Так, к новым достижениям приведёт союз музыкальной педагогики и исполнительства с психологией. Ещё В. И. Сафонов, исподволь, не объясняя этого ученику, связывал психологические процессы с процессом игры на фортепиано. Настоящий педагог – это и психолог, и психотерапевт, и артист. Поэтому психология в программах подготовки профессиональных музыкантов должна обрести тесную связь с музыкальной практикой (видятся специальное учебное пособие, семинары с привлечением преподавателей специальных предметов). В дальнейшей деятельности – внимание к открытиям этой ещё только формирующейся науки, применение их в практике.⁷³ В данной работе была сделана попытка обобщения практических музыкальных наблюдений в свете теоретической мысли психологии, что помогает объединить факты, представлявшиеся разнородными, подтолкнуть к размышлениям не только пианистов, но и педагогов смежных специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Русские пианисты. - М.-Л., 1948.
2. Бейлина С. В классе профессора В. Х. Разумовской. - Л., 1982.
3. Бжалава И. Установка и поведение. - М., 1968.
4. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы. - М., 1961.
5. Д. Житомирский. О целостном анализе музыки.// Избр. статьи. - М., 1981
6. Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. - М., 1978.
7. Коган Г. У врат мастерства. Работа пианиста. - М., 1969.
8. Корто А. О фортепианном искусстве.- М., 1965.
9. Леви В. Охота за мыслью. - М., 1971.
10. Маккиннон Л. Игра наизусть. - Л., 1967.
11. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. - М., 1982.
12. Савшинский С. Пианист и его работа. - Л., 1961.
13. Савшинский С. Режим и гигиена работы пианиста. - Л., 1963.
14. Сафонов В. Новая формула. - М., 1916.
15. Соколов Ф. Вступительная статья к кн. Л. Маккиннон "Игра наизусть".
16. Соколов Ф. О музыкальной памяти пианистов-исполнителей.// Музыкальное исполнительство, вып. 6. - М., 1970.
17. Теплов Б. Психология музыкальных способностей.- М., 1947.
18. Тюлин Ю. О программности в произведениях Шопена. - Л., 1963.
19. Фейнберг С. Пианизм как искусство. - М., 1969.
20. Шуман Р. Избранные статьи о музыке. - М., 1956.
21. Щапов А. Этюды о фортепианной педагогике. - М., 1934.
22. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. -М.-Л., 1966.
23. Г. Гинзбург. Статьи, воспоминания, материалы. - М., 1982.
24. Е. Ф. Гнесина. Воспоминания современников. - М., 1982.
25. Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. -Л., 1979.
26. Ребёнок за роялем. - М., 1971.
27. Общая психология. Ред. Петровский А. - М., 1976.
28. Краткий психологический словарь-хрестоматия. - М., 1974.
29. Словарь иностранных слов. Ред. Лёхин И., проф. Петров Ф. - М., 1954.
30. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. - М., 1971.
31. Кончаловская Н. Нотная азбука. - М., 1976.
32. Бузони Ф. Письма. // "Советская музыка" № 12, 1938.
33. Вейн А. Мозг и творчество// "Наука и жизнь" №3-4, 1983.
34. Шинкарук В., Орлова Т. Художественное мышление в системе видов мыслительной деятельности.// "Вопросы философии" №3, 1984.
35. Липс Ф. Искусство игры на баяне. - М., 1985.
36. Муцмакер К. Музыкальная память. Диссертация. - М. 1986.

⁷³ Л Маккиннон ссылается на пример использования рекомендаций психолога в работе предприятия, давшего 66% роста производительности труда (10, с. 16).

Ерёмина Н.А.
(г. Нижний Новгород)

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ, ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО СЛУШАНИЮ МУЗЫКИ

Социальные изменения, происходящие в нашем обществе, ставят перед современной школой задачу воспитания человека высокой творческой культуры, способного к активному восприятию и созданию нового в различных сферах деятельности, инициативного, самостоятельно мыслящего, не боящегося брать ответственность на себя. Поэтому одним из необходимых качеств личности в современных условиях является творческая активность. Она позволяет человеку адаптироваться в быстро меняющейся жизни, рационально действовать и принимать нестандартные решения, переносить имеющиеся знания, умения и навыки в новую ситуацию.

Создание условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений, навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы и самостоятельности, важнейшее направление моей педагогической деятельности в направлении личностно ориентированного гуманистического обучения и воспитания.

Низкий у большинства учащихся уровень навыков общения, культуры поведения и коллективного труда, недостаточный уровень творческого мышления, отношение к учению объясняет актуальность данного вопроса. Кроме того, большая загруженность и занятость родителей не дает возможности полноценного общения с детьми и необходимого воспитания. Самопроизвольная организация досуга детей возле ТВ, многочасовые компьютерные игры вызывают отставание в развитии речи, нарушается способность к концентрации и вниманию, ребенку не хватает фантазии и творческой активности, ему неинтересно общаться со сверстниками.

Анализируя традиционные уроки, приходим к выводу, что однообразие фронтальной работы, запланированность ответов учеников, их пассивность и замкнутость, опора на учеников – "звездочек" не принесет желаемых результатов.

Не хотелось бы, чтобы перед глазами всплывал образ такого ученика:

Скучная картина,
В классе тишина,
Я сижу, мечтаю –
Парта у окна.
Вот доска, учитель,
Книги на столе.
Что смогу услышать,
Если сон во мне?

"Пассивный созерцатель", которому учитель навязывает свою инициативу, должен приобрести новый образ ученика, который:

- не испытывает страха перед учителем;
- не боится высказывать свое мнение;
- несет с собой что-то новое;
- стремится к самостоятельности;
- с удовольствием включается в работу, используя свои возможности, умения и навыки;
- соблюдает правила культуры общения.

Лично для меня в моей работе "палочкой-выручалочкой" стала групповая организация учебной деятельности. Недаром многие психологи и педагоги неоднократно обращали внимание на большие возможности организации процесса познания в малых группах, т.к. именно в этом таятся корни успеха в познании, способствующие развитию детей. Моя формула успеха в преподавании: опыт работы – цель – мотивация – активность – интенсивность – прочность – опыт работы.

Активность определяет степень "соприкосновения" ученика с предметом его деятельности, а также:

- обеспечивает интеллектуальное развитие;
- развивает коммуникативные качества;
- позволяет быстрее и успешнее осваивать социальный опыт;
- формирует отношение к окружающей действительности.

Технологический процесс организации групповой работы складывается из 3х этапов:

1. *Ориентированный* (помощь при включении, постановка задач, создание проблемной ситуации, инструктаж).

2. *Поисково-исследовательский* (организация живого диалога, наблюдения, практическая работа, подведение итогов работы).

3. *Рефлексивно-оценочный* (сообщение о результатах, анализ, рефлексия, общий вывод о достижении задач работы).

Продумывая групповую работу в организации урока, нужно учитывать все способы восприятия детьми информации.

Известно, что ученики с противоположными стилями восприятия могут реально помочь друг другу, с учетом совместимости и конфликтности. Но нельзя забывать и о возможных отрицательных моментах групповой работы:

- трудно прогнозировать ход дискуссии, которая легко может перейти к "обмену глупостями";
- некоторые дети трудно вовлекаются в совместную деятельность;
- лидеры могут завладеть дискуссией, а остальные в этом случае будут молчать.

Поэтому необходимо тщательно продумывать задания, готовить детей для живого диалога и пополнения запаса знаниями.

Работая в группах, дети проявляют самостоятельность и творческую инициативу, помогая учителю. Так, в ходе рефлексии и подведения итогов работы, дети сами подсказали "правила дружной работы и общего обсуждения".

Почему дети часто "слушая, не слышат? Важно научить детей слушать музыку, чувствовать и осознавать ее характер. Для этого уже на первом уроке первого класса должен быть установлен закон: когда звучит музыка, ни один ребенок не должен поднимать руки, чтобы внимательно следить за звучанием музыки. Слушая, музыку, ребенок всегда слышит не только то, что в ней самой содержится, что заложено в ней композитором, но и то, что под ее влиянием рождается в его душе, в его сознании, то есть то, что создает его собственное творческое воображение. Групповая работа позволяет формировать восприятие своего индивидуального и коллективного труда как ценности, что проявилось во многих творческих работах детей, при подготовке и выполнении классных и домашних заданий.

Кроме того, познавательная активность, развиваемая в групповой работе, побуждает к самостоятельному поиску: дети стали больше читать, приносят в школу энциклопедии, книги, познавательные журналы, осознанно относятся к телепередачам, вовлекает в процесс познания и общения родителей; творчески активные дети прибегают к исследовательской работе; раскрываются таланты.

Создание заинтересованного отношения к учению – проблема, проходящая через всю историю педагогики, вплоть до сегодняшнего дня. Как развивать познавательную активность учащихся, поддержать интерес к изучаемому предмету и желание раскрыть свои творческие силы? Эти вопросы волнуют каждого учителя.

Практика преподавания показывает, что высокая эффективность обучения достигается в том случае, если организовать обучение в интеграции с другими видами искусств: изобразительным искусством, литературой.

Эмоциональная сфера играет огромную роль в жизни человека. Она помогает внутренней регуляции поведения: через переживание положительной или отрицательной эмоции выражается оценка события, явления. Эмоциональная отзывчивость является основной побудительной силой к поведению личности в обществе.

Опыт работы подсказывает, что, прежде всего, у современных детей необходимо развивать эмоциональную сферу, учить их сопереживанию и сочувствию, проявлению эмоционального отклика на события и явления окружающей жизни, обогащать их эмоционально-чувственный опыт, воспитывать в них культуру выражения чувств и переживаний. Достижению этой цели должны быть подчинены все средства и возможности музыкально-эстетического воспитания школьников на уроках по слушанию музыки. Это позволит в значительной степени ослабить существующее на данный момент противоречие между эмоциональной отзывчивостью школьника, необходимостью ее развития в процессе музыкального образования и воспитания, с одной стороны - и снижением эмоциональности, неспособностью понять свое эмоциональное состояние и сопереживать эмоциональному миру другого человека, усилением у детей негативных эмоциональных проявлений, с другой стороны.

На разных этапах работы по развитию эмоциональной отзывчивости младших школьников на уроках по слушанию музыки мною используется комплекс различных методов обучения: наглядные, словесные, практические.

С помощью проблемно-поисковых ситуаций школьники учатся сопоставлять и сравнивать эмоциональные образы, выявлять выразительные средства, воплощать их в пластике и движениях, рисунках под музыку, сочинением стихов и рассказов

Методы стимулирования интереса к активной музыкально-художественной деятельности (сочинение попевок, песен "по кругу", этюды по воссозданию эмоциональных состояний в действии, задания на ролевую импровизацию, музыкально-дидактические игры, создание эстетических ситуаций "погружения" в различные эмоциональные состояния и т. д.) можно применять на всех этапах работы на уроках по слушанию музыки.

В 7-9 лет заметно возрастает активность ребят в отношениях с окружающим миром. Поэтому формирование и развитие активной творческой личности в период обучения в начальной школе можно считать одной из важных проблем педагогики и психологии. Необходимы формы и методы, активизирующие процесс развития творческих способностей.

Мною используются:

1. Развитие творческого мышления с помощью рисунка.

Рисунок для ребенка - это способ самовыражения. Дети до 10 лет рисуют смело, не боясь красок и размера листа, свободно выражают на рисунке свои мысли. Рисование заставляет ребенка думать и тем самым активизировать мысль, образное видение мира, развивает пристрастное мышление. Наличие оригинальных рисунков говорит о силе фантазии.

Задача состоит в следующем: помочь раскрыть свое "я", развивать творческое воображение, подготовить к словотворчеству.

2. Развитие творческого мышления с помощью словотворчества.

Следующий этап развития творческого мышления – это словотворчество. Свои занятия по данному направлению я делю на пять блоков: "Сочиняем слова", "Строим сравнение", "Строим рассуждения", "Творческие опыты", "Сочиняем и играем".

В первых трех блоках основное внимание уделяется работе над словом как изобразительным и выразительным средством языка. В основе уроков, входящих в "Творческие опыты", лежит понятие жанра.

Используются вопросы типа: "Что вы видите?", "Что происходит?", "Что вы видите здесь такого, что позволяет Вам сказать, что...?", "Кто этот человек?", "Где это происходит?", "Как вы думаете, что заинтересовало художника в этом сюжете?", "Что видно на картине, а о чем мы можем только догадываться?", "Как вы думаете, какое настроение хотел выразить (передать) художник? и т.д.

Предлагаемый широкий спектр вопросов используется с измененной формулировкой, исходя из специфики музыкального жанра: художник-композитор, видите-слышите и т.п. Новые вопросы необходимо вводить по мере необходимости наряду с привычными вопросами о характере произведения, о средствах музыкальной выразительности, об исполнителе музыкального произведения и т.д. Это даст возможность педагогу свободно выбрать траекторию направления дискуссии, что, в свою очередь, зависит от особенности музыкального произведения и ряда решаемых задач в определенной ситуации.

На первом же уроке учителю целесообразнее начинать обсуждение произведения искусства с вопроса, который легко провоцирует на разговор. "Что вы видите?" ("Что вы услышали?"), при этом сохраняется его открытость, с помощью которого и достигается свободное диалоговое поле. На последующих занятиях вопросы необходимо усложнить в направлении раскрытия смысла, идеи произведения.

В отличие от произведения изобразительного искусства музыка носит временной характер, тем самым создает определенную сложность в ее познании. Поэтому к ценностям используемой технологии, несомненно, можно отнести вопрос "Что ты видишь (слышишь) здесь такого, что позволяет тебе так сказать, что...?", который постоянно, активизируя музыкальную память ребенка о прослушанном произведении, заставляет находить аргументы в пользу своего ответа. Этот универсальный вопрос с одной стороны держит музыкальное произведение в памяти ребенка как можно дольше, тем самым позволяет вести конструктивный разговор, а с другой стороны, через аргументацию ответа помогает учащимся создать свой, индивидуально-личностный смысл произведения.

В зависимости от педагогических условий вопросы задаются с различной целью: создать атмосферу "приятия" ответов детей, поддержать, развить и направить дискуссию, корректировать высказывание детей, обобщить высказывания и акцентировать внимание на чем-либо.

Способ введения открытого вопроса влечет за собой множественность интерпретаций услышанного, а порой это может быть перечисление деталей характера, исполнителей, средств музыкальной выразительности, ассоциаций, и т.д. Через постепенное соединение таких высказываний выстраивается образный ряд музыкального произведения.

Именно через вопрос и ответ создается та атмосфера, в которой происходит развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, с миром и с самим собой средствами музыки. Находясь постоянно в субъективной позиции, ребенок попеременно включается в различные диалоговые линии: индивидуальное восприятие – музыкальное произведение, ответ товарища – собственная реакция, образный ряд композитора – последовательность своих образов, рожденных встречей с этим произведением и т.д. Причем внутренняя активность обуславливается различными психофизическими механизмами: удивление и радость открытия, познавательный интерес и несогласие, и другие переживания.

Принимая все ответы учащихся о произведении без исключения, создавая тем самым комфортность, ситуацию успеха, ребенок не боится говорить все, что он услышал, что все, что он думает по поводу музыкального произведения. Эта свобода позволяет ему двигаться дальше вместе со своими товарищами, в зависимости от индивидуальной зоны ближайшего развития. Осознание того, что ребенок является, причастен к общему обсуждению услышанного, осознание совместного творчества создает ощущение значимости личности в обществе, имеющей право самостоятельно слышать и делиться услышанным с другими.

Метод работы с искусством позволяет изменить не только подход к способу общения с произведением искусства, но и стиль отношений учителя и ученика: учитель перестает быть носителем "истины", а становится тонким невидимым двигателем групповой дискуссии, в процессе которой и происходит развитие ребенка.

Виды деятельности по развитию словотворчества детей: сочинение звукоподражательных слов, новых слов; работа над языковыми олицетворениями, подбор эпитетов, сравнений; сочинение басен, побасенок, рассказов по началу и концовке, стихов, небылиц, загадок, сказок. Описание, повествование, отзыв на произведение – так расширяется круг работы.

На уроках привлекается разнообразный по эмоциональному содержанию материал, дети принимают активное участие в различных видах музыкально-художественной деятельности, выполняют различные творческие задания, принимают участие в коллективных обсуждениях. Для этого широко используются специальные задания, например: "Музыка и портрет героя", "Я – режиссер" и т.п. Задания подобного рода направлены на развитие мышления и воображения, способности к отождествлению себя с образом музыкального произведения, на обогащение ассоциативного багажа, на активизацию экспрессивных проявлений и собственной творческой деятельности младших школьников.

Участие в процессе моделирования какого-либо эмоционального состояния, школьники воссоздают определенную жизненную ситуацию, представляют мысли, чувства и действия героев в этой ситуации. Модель эмоционального состояния дети могут выражать через комплекс различных видов художественной деятельности:

музыкальной (создание инструментальных и вокальных импровизаций в заданном "эмоциональном ключе"); литературной – в виде рассказов, стиха, устного описания; изобразительной – в виде рисунка; пластической – во внешних экспрессивных проявлениях под музыку.

Для развития художественно-образного компонента эмоциональной отзывчивости используются методы и приемы проблемного обучения, заданий подобного рода: "Какая из предложенных картин подходит к прозвучавшей музыке?", "Всегда ли волк – злодей?", "Когда люди грустят?", "Какая Баба-Яга тебе больше нравится и почему?" и т.п.

Используя метод создания эстетических ситуаций для "погружения" учащихся в определенное эмоциональное состояние, подбираются специальные упражнения, этюды, детям предлагается вспомнить жизненную ситуацию, связанную с определенным эмоциональным состоянием, например: расставание с дорогим человеком, болезнь друга и т.д.

Практика показывает, что большую трудность вызывает у детей вербальное пояснение эмоционального состояния героя. Для расширения словарного запаса эстетических характеристик эмоций предлагается использовать словарь В. Г. Ражникова, чтение стихов от лица героев в различных эмоциональных состояниях, например: стихотворение К. Чуковского "Робин-Бобин-Барабек" с удивлением, осуждением, жалостью и т. п.; чтение стихов по ролям, например: И. Крылов - "Стрекоза и муравей", К. Чуковский - "Телефон". Далее необходимо добиваться развития у школьников способности перевода музыкальных интонаций в жесты и пластику (пластическое интонирование).

Для слушания музыки целесообразно привлекать произведения художественной литературы, живопись. Активизировать восприятие музыки могут такие формы как выражение впечатлений по поводу прослушанной музыки в рисунках или передать ее настроение в музыкальном движении. Для программной музыки можно предложить учащимся дать свое название. Мы используем тетради музыкальных впечатлений – это одна из форм свободного творческого проявления личности ребенка. В ходе дискуссии каждый ученик отстаивает свое мнение. Нравятся ребятам творческие задания по слушанию музыкальных произведений с одинаковыми названиями в определении стиля композитора. Кроме того, предлагается сравнить исполнение классического произведения и его современной обработки.

Методы развития творчества:

- позволяют систематически, активно и целенаправленно (в соответствии с запасом знаний, умений навыков учащихся на каждом этапе обучения) включать художественно-поисковую практику детей в их познавательную деятельность, активизировать процесс усвоения музыкального опыта;

- обеспечивает оптимальные условия для активного, эмоционально-окрашенного самовыражения каждого ребенка в музыке уже с первых занятий;

- способствует пробуждению творческих сил ребенка и их развитию;

- в центре внимания этого метода лежит развитие художественно-творческого мышления.

- реализуемый в форме творческих заданий, этот метод имеет бесконечное множество вариантов. В определении и разработке их с учетом особенностей детской конкретной аудитории состоит одна из задач творческой деятельности педагога.

Творческие задания являются активным средством развития творческой деятельности учащихся. Приведу несколько примеров творческих заданий, используемых в моей практике:

- времена года в цвете и в звуке;

- сочинить музыку утра, вечера, перемены и т.д.;

- придумать сказку в форме рондо;

- рисуем в форме вариаций;

- дирижер и др.

Для проверки знаний без стрессовых для детей контрольных и самостоятельных работ я применяю *творческие контрольные*. Это работа по "ассоциациям". Учащимся предлагается находить по три ассоциации на каждый музыкальный термин, музыкальное произведение, композитора. Например: Симфония – это: 1. произведение для оркестра; 2. Л.Бетховен; 3. несколько частей.

Эффективна работа по проверке пройденного материала – составление кроссвордов.

Замечания "плохо", "неправильно", желательно заменять более мягкими оценками, часто использовать слова одобрения. Поскольку творчество предполагает реализацию свободы личности, в процессе работы детям разрешается общаться друг с другом, негромко смеяться. Оценки я ставлю только положительные: четыре и пять.

Дети уже ждут необычных знакомств с новым материалом, в которых могли бы воплотиться их активность, деятельный характер мышления, тяга к самостоятельности. В этом помогают различные задания, направленные на развитие творческого мышления и творческих способностей: сообщение интересных фактов из жизни и творчества композиторов и музыкантов; представление и "защита" домашней фонотеки; придумывание кроссвордов, ребусов; написание мини-сочинений.

Проблемные ситуации используются мною на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле знаний. Разрешение проблемной ситуации в группе позволяет учитывать и раскрывать способности учащихся, способствует возникновению коллективной познавательской деятельности и развитию творческого мышления, развивает профессиональные интересы.

Процесс развития ребенка, становление его как творческой личности – это таинство, в которое учитель должен вмешиваться очень осторожно. Мы заблуждаемся, когда пытаемся дать ученику готовые пути решения

возникающих в учебной деятельности проблем. Иммануил Кант говорил: "Не мыслям надо учить, а учить мыслить".

Исаева С.Б.
(г. Нижний Новгород)

КАК СЛОЖНОЕ СДЕЛАТЬ ПРОСТЫМ, или НЕКОТОРЫЕ ЖИТЕЙСКИЕ СООБРАЖЕНИЯ ПО НЕКОТОРЫМ ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ПОВОДАМ

«Упрощайте сложное, и вы получите самый существенный результат». Это высказывание Генри Бокля встретилось мне в одной недавно прочитанной книге и оно оказалось очень созвучным моему внутреннему осознанию проблем, ежедневно возникающих на уроках сольфеджио. Уже давно в отечественной преподавательской практике этого предмета предлагаются и развиваются идеи «обучения с увлечением», преподавания в так называемой игровой форме и т.п.

Но подчас целиком взять ту или иную концепцию очень трудно, не всегда устраивают какие-то отдельные формулировки, сравнения, манера подачи учебного материала. Поэтому, находясь в рамках стандартной учебной программы по сольфеджио, приходится компилировать свои и чужие мысли, ассимилируя и преобразуя их в единственно удобную для себя и, надеюсь, для учеников форму.

Преподавание – живой процесс. А развитие жизни, как известно, идёт по спирали – по принципу обновлённого повторения. Возвращаясь к одним и тем же темам, каждый раз размышляешь, а как сделать их подачу максимально простой и доступной, чтобы увидеть в глазах малышей огонёк радостного понимания, чтобы предмет сольфеджио не превращался в тяжкий крест для учеников и не воспринимался как нечто безусловно-вынужденно-необходимое.

В данной работе я хочу изложить не открытия вселенского масштаба, а способы объяснения некоторых тем, исходя из понимания музыки как части человеческой жизни. Следовательно, объяснение того или иного материала должно апеллировать к простым житейским понятиям, конкретным объектам, окружающих детей в повседневной жизни.

Мои соображения коснутся следующих тем:

- Гамма.
- Тон – полутон. Ключевые знаки.
- Интервалы.
- Обращения аккордов.
- Параллельные тональности.

Гамма.

Осознание понятия гаммы как целостной системы, базового знания со всеми вытекающими из него последствиями в виде ступеневых взаимосвязей проходит долгий путь, вплоть до самого завершения прохождения курса сольфеджио в ДМШ. В понятии «гамма» по сути, сливаются три термина: лад, тональность и гамма.

Естественно, слова «мажор» и «минор» появляются на самом раннем этапе обучения как слуховое осознание двух основных эмоциональных состояний. Позднее появляется как частное проявление лада понятие «гамма» с последующим термином «тональность». Причём, ученикам всегда легче ответить на вопрос (по сути неправильный) – «в какой гамме написана мелодия?», нежели «в какой тональности она написана?» Сложное определение тональности «как высотного положения лада» у учащихся младших классов не проходит, поэтому тональность всегда увязываем с понятием «тоники».

Дабы в головах юного поколения не сложилось стойкого клише, что отсчёт ступеней возможен только от звука «до» из-за длительно-взвешиваемого прохождения гаммы До-мажор, гамму вне её ладового наклонения лучше сразу дать от всех 7 известных звуков с обязательной записью в тетради. Так как одновременно даётся понятие «тоники», то называть полученные примеры гамм следует очень просто: Гамма До, Гамма Ре, гамма Ми и т.д. И сразу же необходимо настойчиво спрашивать у детей «какая в каждой гамме первая нотка?»

Согласно программным требованиям в гамме следует знать:

- Количество ступеней и обозначение их римскими цифрами;
- Устойчивые ступени;
- Неустойчивые ступени;
- Вводные ступени;
- Тоника, чуть позднее Главные ступени лада;
- Опевание устойчивых ступеней лада (это больше относится к интонационным упражнениям, но с обязательным умением его точного правописания).

Объяснение гаммы и её составляющих я свою к следующему:

Гамма – это *Город* с 7-ю жителями, каждый из которых живёт на своей ступеньке. В каждом городе есть самый главный человек, управляющий всеми – *Командир* (мэр) *Тоника*. Все жители проживают на 2-х улицах – *Устойчивой* (крепко стоят на 2-х ножках) и *Неустойчивой* (стоят и качаются на одной ножке, тянут ручки-

стрелочки к устойчивым жителям). Среди Неустойчивых двое «вцепились» в одну устойчивую (Т) – это Вводные. А в праздники Устойчивые украшают себя «бантиками» - это Опевание устойчивых.

Алгоритм гаммы (определённая последовательность ступеней) многократно записывается и пропеваётся. По мере прохождения какой-либо тональности я практикую её «сдачу» - экзамен по каждому пройденному «Городу». Только «сдав» один Город, можно «перезезжать» в следующий.

Пройдя 2-3 Города, дети начинают осознавать, что они (Города) одинаковые: с одним и тем же количеством жителей, с одними и теми же «улицами и площадями», меняются лишь точки отсчёта. Поэтому к концу 1 класса можно устраивать зачёт по все пройденным гаммам (5-ти мажорам), но не пропевать «улицу за улицей», а быстро «пролетать» над всеми Городами, делая «посадки» на любой «улице».

Тон – полутон. Ключевые знаки.

После прохождения До-мажора «встают ребром» две проблемы: строение мажорной гаммы с усвоением понятий «тон – полутон» и ключевые знаки.

Так как параллельно с уроками по сольфеджио полным ходом идут занятия по специальности, то сведения о знаках альтерации учащиеся получают и тут и там. Но почему и в какой последовательности они появляются – обоснование всего этого является одной из задач теоретика.

Конечно, первое обоснование слуховое. Привыкнув к звучанию мажорной гаммы от звука До и попробовав сыграть мажор по белым клавишам от Соль, малыши должны уловить некую неправильность звучания. И лишь после этого преподавателю следует переходить к обоснованию теоретическому.

Раз наша Гамма-тональность – Город, то любой город строится по плану-проекту. И наша задача разгадать этот план на примере До-мажора. А как создают планы городов? – Берут лист бумаги и начинают чертить разные линии. А с помощью чего чертят? – С помощью линейки. А что делает линейка? – Измеряет.

Так возникает осознание необходимости *Измерения*, с которым наши дети прекрасно знакомы. Ведь в их Жизни всё измеряется: молоко – в литрах, картошка – в килограммах, дорога – в километрах, а отрезки линий на уроках математики в сантиметрах. А так как Музыка есть часть Большой Жизни, значит и в ней всё должно быть измерено, потому что так удобнее. Да, и в Музыке всё измеряется, и в Музыке есть свои Музыкальные Сантиметры, которые называются Тонами.

Итак, *Музыкальный Сантиметр* называется *ТОН*. Где его найти – только на клавиатуре. А вот как?! И здесь я всегда вспоминаю курс методики преподавания фортепиано, который вела Т.М. Липович. Её шутливое определение тона «*между двумя белыми клавишами пролетела чёрная муха*» навсегда запало мне в душу и оно (определение!) очень нравится и очень понятно детям.

Значит, ТОН будет в наличии если «муха пролетела» (в дальнейшем просто между двумя клавишами независимо от их цвета), а если она (муха) «не пролетела», то это уже полтона (полсантиметра) или ПОЛУТОН.

Далее к всеобщему удовольствию мы совместными усилиями измеряем нашими музыкальными сантиметрами и полусантиметрами мажорную гамму, выясняя для себя План-схему мажора. После этого открывается необходимость в использовании знаков альтерации.

Сакраментальный вопрос «*сколько в музыке диэзов или бемолей*» вначале вызывает у детей оторопь. Некоторые молчат, а другие, поднаторевшие в практическом использовании фортепиано, отвечают, что знаков пять (по числу клавиш чёрного цвета в октавном промежутке). Естественно, тут же напоминаешь, что нот-то в музыке семь и, следовательно, каждая из них имеет право быть «одиезной или обемоленной». Проблему «ми диэза - фа бемоля и си диэза - до бемоля» надо ликвидировать как можно раньше.

После этого необходимо уяснить с детьми, что появление ключевых знаков процесс не стихийный, а связанный как раз со схемой мажора, только что измеренного. Значит, ключевые знаки будут «прирастать» в строго определённом порядке. А в человеческой Жизни практически всё упорядочено – например Буквы в алфавите. И в Музыке есть свой *Диезный и Бемольный Алфавит*, который легко выучить.

Разумеется, сразу же возникает необходимость объяснения понятия *энгармонизма*. В связи с этим понятием я не делаю никаких житейских упрощений, называя вещи своими именами, так как считаю, что за всеми нашими «веселыми картинками» музыкального бытия должна стоять точная терминология, иначе недолго и «заиграться». Поэтому весело и быстро читая наш алфавит слева направо и, наоборот, с осознанием, что де-факто это одно и то же (суть энгармонизма), можно вставить это чтение знаков альтерации в традиционную сказочную канву: «*направо пойдёшь – в диэзы попадёшь, налево пойдёшь – в бемоли забредёшь*». Мои находчивые ученики неплохо знакомые со сказочным фольклором на это добавили: «*А прямо пойдёшь – в бекары попадёшь!*»

Так мы постепенно вникаем в систему музыкального измерения – систему строго упорядоченную и по сути простую. Главное не нарушать один из главных принципов преподавания - постоянного возвращения к пройденному каждый раз, на новом витке обучения с его настойчивым повторением.

Интервалы.

Отличный объект для измерительно-делительно-умножительной деятельности. А уж сказок и прибауток, дабы наши юные подопечные не перепутали септиму с примой, здесь не перечесть. Наши предприимчивые коллеги для упрощения восприятия данной темы использовали всё многообразие растительно-животного мира. Только слушай и определяй!

Не стала изобретать велосипед и я, потому что идею «*перевести абстрактное в конкретное*» считаю верной. Главное позднее не забыть дать «задний ход» и перевести конкретное в абстрактное, а то на экзамене в 7 классе при определении на слух получишь драконов, лягушек и других млекопитающих. И, тем не менее, этой удачной выдумкой наших коллег пользуюсь и я.

Для успешного решения этой слуховой задачи надо сразу же «отделить зёрна от плевел», то бишь консонанс от диссонанса, сужая, таким образом, проблему выбора. Даже самый «тугой» на уши ученик в состоянии сделать эту дифференциацию.

Диссонансы я приравниваю к типичным звериным образам: секунда – колючий ёж (м.2 – скулящий ёж-нытик, б.2 – ёж-смельчак), септима – дракон (позлее – б.7, помячче – м.7). Думаю, что эти интервалы менее всего нуждаются в какой-то дополнительной смысловой нагрузке в виде песенок и т.п. С тритоном всегда есть трудности, хотя дети интуитивно ощущают его неустойчивость, но она не так диссонантно-ярко выражена как у секунды с септимой. Тритон-шпион – некая двуличная сущность как хамелеон, приспособливающаяся к ситуации.

Хочу заметить, что устно-слуховое различение интервалов опережает практическую письменную часть с её точным знанием количества тонов (полутонов) в каждом интервале. Это нормально. Устная культура всегда опережала письменную. Быстрому различению полутоновых тонкостей звучания внутри одного интервала (м.3 и б.3, м.6 и б.6) помогают песни им посвящённые.

Так для терции – «зайца» с торчащими ушками – б.3 и опущенными – м.3 (образ взят от преподавателя ДШИ №9 Леоновой Т.П. во время курсов повышения квалификации не помню, сколько лет назад), я придумала песенку со словами:

*«Прыгал заяц через ноту, он нашёл себе работу,
А за ним другой пришёл, он работы не нашёл».*

Большую сексту я традиционно увязываю с началом песни «В лесу...», для малой сексты переиначиваю эту же песенку на минорный лад со словами «в лесу осталась ёлочка, одна, совсем одна» - это один вариант. 2-й вариант для м.6 как одного из самых красивых интервалов в музыке – начало знаменитой французской песни «История любви», интонации которой знакомы всем.

Основой различения б.3 от м.3, б.6 от м.6 является их ярко выраженное ладовое наклонения, какого никак не может быть у группы чистых интервалов (ч.1 – дятел, ч.4 – труба, ч.5 – пустыня, ч.8 – жираф). Про «чистые» я говорю, что они – не грустные и не весёлые, не горячие и не холодные, не горькие и не сладкие, они чистые как вода без вкуса и запаха. Не вызывают затруднений ч.1 и ч.8, хорошо дети слышат ч.4, которую мы поём в виде повторяющегося квартового мотива на слова «нас труба в поход зовёт, это кварта нас ведёт». А вот ч.5 часто является камнем преткновения, её мы поём в виде повторяющегося квинтового мотива на слова

*«Голая пустыня, там живёт верблюд,
Интервал пустынный квинтою зовут».*

Интонационная привязка при изучении интервалов очень важна, так как интонация является основой основ в музыке, трамплином, от которого отталкивается всё последующее в изучении музыкального языка. Поэтому я радуюсь, когда во время определения интервалов на слух, перед тем как показать карточку с тем или иным рисунком, ребёнок «мурлычет» себе под нос какую-то из наших песенок.

Позднее, когда наступает время точного построения интервалов в письменной форме и соответственно точного их воспроизведения голосом, в интонационной сфере гораздо меньше ошибок, нежели в письменной. Там уже вступают в игру зрительные «привязки» к клавиатуре со всеми «пролетевшими и не пролетевшими между двумя клавишами мухами».

Обращения аккордов.

Практически параллельно с интервалами мы начинаем говорить об аккордах, первый из которых (тоническое трезвучие) мы «с пелёнок» умеем находить в тональности. Ох, уж эта тональность! Она никогда не даёт покоя, когда строишь аккорды от звука (если от «до» - это значит для учеников в До-мажоре). Поэтому, чтобы как-то вывести из этого заблуждения приходится опять-таки обращаться к житейским ассоциациям.

Звуки как люди могут жить в городах, а у нас Город – это тональность, где каждый житель имеет свой конкретный адрес – ступень. Следовательно, если трезвучие построено на IV ступени, то оно будет называться трезвучием IV ступени или субдоминантовым, а трезвучие, построенное на II ступени – трезвучием II ступени и т.д.

Но есть звуки, как и люди, не привязанные к постоянному месту жительства – звуки-бродяги. От них мы можем строить любой аккорд (интервал), не связывая его с точным адресом-ступенью и называя его в зависимости от его ладового наклонения и других признаков.

Поэтому, осваивать аккорды можно и нужно «в» и «вне» тональности. Хочешь понять терцовое строение трезвучия, септаккорда – быстро построй письменно и сырай на инструменте эти аккорды от каждого из семи звуков по белым клавишам. А затем помести их в рамки тональности и сразу же дай их названия, увязав со ступенью-адресом. Тогда вы не получите от своих учеников нелепые ответы, когда любой увиденный септаккорд называется Доминантовым по той причине, что я вовремя не объяснила возможность построения септаккордов (и трезвучий) на любой ступени в тональности, а Доминанта – всего лишь V-я ступень, играющая одну из главных ролей в управлении Городом – Тональностью.

Принцип обращения аккордов даже лучше вначале дать вне тональности по белым клавишам. При объяснении этой темы я также использую наглядно-житейские упрощения.

1-й вариант наглядный. Беру в руки три маркера разных цветов: красный, жёлтый, зелёный (как светофор) и делаю из них трезвучие. Дети должны запомнить, какой звук соответствует каждому из этих маркеров. Затем начинаю маркеры «обращать», называя вместе с учениками полученные сочетания звуков с последующей записью на доске и в тетрадь. «Прообращав» таким образом несколько трезвучий «хором» и записав всё это вместе, прошу сделать то же самое самостоятельно от оставшихся из семи неосвоенных звуков.

2-й вариант житейски-прикладной. «Мама положила в кармашек своему сынку или дочке три денежки (например, денежку «до», денежку «ми» и денежку «соль»)». Обращение здесь заключается в переключении одной из «денежек» в кармашек повыше. Довольно безотказный вариант объяснения, в котором при записи обращений в нотной тетради вы не получите череды из трёх трезвучий. Всё, что касается финансов, дети чётко осваивают гораздо раньше всего прочего и прекрасно осознают, что денежки в кармане «не растут» и, следовательно, новых «денежек-ноток» в кармане появиться не может и переключать – обращать можно только то, что туда (в карман) положено.

3-й вариант «семейный». Семья для ребёнка дело святое, а мама – самый главный в жизни человек. Поэтому когда я объясняю тему «Обращения главных трезвучий лада» всегда апеллирую к нашим семейным основам.

Схема объяснения такова:

1. Строим (пишем) гамму нужной тональности и отмечаем в ней главные ступени лада;
2. Оставшуюся после гаммы строчку делим на три части-«домика», в каждом из которых будут соответственно проживать три семейства T, S, D.
3. В начале каждого «домика» выписываем звук, соответствующий T, S, D и строим от него трезвучие. Трезвучие в нашей «семейной» терминологии является «мамой», имеющей 2-х детей – два обращения. «Дети», естественно, имеют свои имена: секстаккорд и квартсекстаккорд.
4. «Строим» в каждом «домике» от указанных звуков трезвучия с обращениями.
5. Очень важен процесс осмысления подписи названий полученных аккордов. К уже подписанным ранее T^5_3 , S^5_3 , D^5_3 добавляем в виде цифр (6 , 6_4) расшифровки полученных обращений с обязательным настойчивым проговариванием вслух всем классом имён 2-х «детей»-обращений. Только после этого добавляем к цифрам буквы функциональной принадлежности, объясняя это тем, что у Тонической «мамы» - трезвучия «дети» - обращения будут носить такую же Тоническую фамилию и т.д.

Чёткое осмысление происхождения аккорда и его обозначения будет жизненно необходимо при освоении аккордовых последовательностей. Зная «родовое древо» аккорда – его «маму» - трезвучие (а позднее – септаккорд) и «адрес»-ступень, дети, проделав энное количество письменных, устно-интонационных и практических на инструменте упражнений, поймут, что «цифровка» является простым делом, если тебе знаком алгоритм действий.

На более поздней стадии обучения в ДМШ у учащихся должно быть закреплено «графическое» видение аккорда в виде рисунка (см. схему №1 и схему №2)

Знание «адреса» - ступени любого аккорда и его графического «образа» может избавить учащегося от поиска аккорда – «мамы» (трезвучия или септаккорда). Или другими словами поставленная задача должна решаться разными способами, которые мы обязаны донести до наших учеников.

Параллельные тональности.

Эту тему я всегда объяснял на «родственной основе» тем более что в своей теоретической сущности это так и есть.

То, что огромная планета Музыка делится на две части Мажорную и Минорную, дети знают с первого дня своего нахождения в музыкальной школе. Но о «родственной» составляющей пока им не известно. Согласно стандартной государственной программе по сольфеджио весь 1-й класс мы «сидим» на мажорах, а во 2-м появляются миноры. В принципе, это логично, так как мажор с точки зрения вида является более стабильной системой для изучения внутриступеневых перипетий, чем минор с его видовыми колебаниями. Единственно, хочу сказать, что когда мы доходим до объяснения темы «Виды минора», надо сразу же указать (и, желательно, записать, а потом и послушать) на аналогичное явление в мажоре, чтобы впоследствии это не воспринималось как нечто потустороннее.

Итак, детям я сообщаю, что каждый мажор имеет брата минора и рисую при этом на доске две «рожицы» - весёлую и унылую, которые держат друг друга за руку. Далее начинается длительный «написательный» процесс, для которого надо:

- «завести» 5 строчек (т.к. нам известны 5 мажоров);
- каждую поделить на 2 части;
- над 1-й частью с заглавной буквы указать название пройденных мажоров;
- написать соответствующие им гаммы с обозначением T в начале и конце;
- узнав о необходимости нахождения VI ступени, подписать её в мажорах;
- над 2-й частью строчки по VI ступени написать имя минора;
- написать эти миноры с обозначением t (тоники).

После этой «артподготовки» задаю коварный вопрос: Чем мальчишки-братья отличаются от мальчишков-небратьев? Кто-то посообразительнее отвечает: «Они похожи!» Так решается «родственный» вопрос ключевых знаков.

Затем мы выясняем проблему поиска брата-мажора в брате-миноре (III ступень), проговариваем полученные пары (До-ля, Соль-ми, Ре-си...) и тему можно считать пройденной. Но нет! Как же быть со словом «параллельные», которое было заявлено в начале? С геометрией малыши ещё не знакомы, слово это слышали, но его значение не понятно.

Параллельность, или параллельные линии я всегда сравниваю с трамвайными рельсами, образ которых возникает в сознании детей моментально. А чтобы это было видно в нашей «братской» теме, надо записать «рельсочку» гаммы мажора в терцию с «рельсочкой» гаммы параллельного минора (и терции заодно вспомним и

узнаем) и теперь тема пройдена наверняка. Правда, не забудем это пройти ещё раз на следующем, а может и «позаследующем» уроке.

Нет пределу поиска доходчивых и понятных форм обучения. Здесь могу, прежде всего, для себя, указать два пункта из тысячелетней мудрости человечества:

«Ищите и обрящите» (Новый Завет);

«Я слышу – и забываю. Я вижу – и помню долго. Я делаю – и понимаю». (Китайская мудрость).

Схема №1

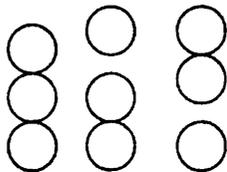
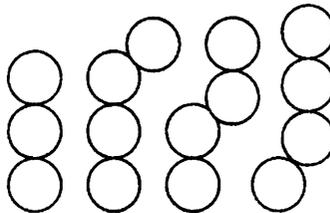


Схема №2



Карнацкая О.И.

(г. Орск)

РАЗВИТИЕ ЖАНРА КОНЦЕРТА ДЛЯ БАЛАЛАЙКИ С ОРКЕСТРОМ

«Через напевы слышится душа народа...» Эти слова академика Б.В. Асафьева можно отнести к инструментальной народной музыке. В неповторимом по колориту и красоте тембров звучания балалайки, других народных инструментов мы тоже слышим душу народа, их создавшего. Балалайка – истинно русский народный инструмент; в современном виде она стала своего рода музыкальной эмблемой России, символом русского народного творчества. Первое упоминание о балалайке и конкретном дуэте в составе крестьянина Ивашки Дмитриева и «посадского человека» Саввки Федорова относится к 1688 г., о чем записано в документе Центрального государственного архива древних актов СССР под названием «Память из Стрелецкого приказа в Малороссийский приказ». Из различных исторических документов мы узнаем, что вначале балалайка использовалась как аккомпанирующий инструмент; на ней играли не только «чернь», но и представители других сословий. В XVIII веке балалайки были не только различной формы (круглые, треугольные, четырехугольные), но и с различным количеством струн – от 2 до 5; держали ее либо сидя, либо стоя. В репертуаре городских балалаечников в ту пору были не только народные песни, пляски, но и произведения так называемой светской музыки: арии, менуэты, польские танцы. Балалайка часто употребляется в музыкальных увеселениях и церемониях царского двора, а так же в домашних концертах придворных вельмож. Во II половине XVIII века появляются профессиональные балалаечники городского типа (Хавдопкин, Яблочкин, Радивилов). На протяжении всей истории мы находим подтверждение, что балалайка выступала как ансамблевый инструмент в самых различных сочетаниях с народными музыкальными инструментами, в небольших оркестрах, в ансамблях.

«Ты пригнул у своего доброго, теплого сердца сиротинку балалайку. От твоей заботы, любви она выросла в чудесную русскую красавицу, покоровшую своей красотой весь мир». Эти слова Ф.И. Шаляпин произнес на юбилейном вечере в апреле 1913 г. в честь В.В. Андреева, первого виртуоза-исполнителя на балалайке, композитора и дирижера, музыканта, возродившего из забвения и давшего новую жизнь нашему русскому народному инструменту – балалайке. В декабре 1886 г. Андреев на усовершенствованной им балалайке публично выступает с концертным номером в зале Благородного собрания г. Петербурга. В.В. Андреев прекрасно понимал значение народных инструментов, и балалайки, в частности, в деле сохранения культурных традиций, ценностей и нравственного самосознания народов России. Создание им Великоорусского оркестра – яркое тому подтверждение. С его именем связано начало расцвета русской народной инструментальной музыки.

Сольному исполнительству на балалайке Андреев придавал определяющее значение. В этом нас убеждают его слова: «Балалайка-инструмент любительский, таким он и должен быть, в этом – сила балалайки и ее значение; но образцовое исполнение на ней, как показатель игры, должно существовать, иначе не может быть подражания...»

Как сольный инструмент, балалайка ярко выделяется среди других народных инструментов певучестью, мягкостью и гибкостью звучания, своеобразием и благородной красотой тембра, созвучным русскому национальному мелосу. Разнообразие приемов звукоизвлечения, богатство штриховой гаммы и динамики дают широкий спектр выразительных возможностей, несмотря на ограниченный нижний диапазон инструмента.

При игре на балалайке различают 7 видов pizz, 6 видов tremolo, 4 вида дробы, glissando флажолеты. Приведем краткую характеристику звучания балалаечных штрихов и некоторых приемов игры:

Pizz.I- легко, отчетливо

Pizz.II- более ярко, гулко, длиннее

Pizz.б. п. – объемно, энергично, густо, напористо

Pizz.git – гитарный прием – мягко, легко, воздушно

Pizz. вибрато – тепло, мягко, нежно

Бряцание – основной прием- ярко, звонко, насыщенно

Tremolo – мягко, используется в кантилене.

Концертирующие балалаечники выступают в концертах с разными партнерами (баян, гитара, фортепиано). Все три варианта имеют свои плюсы и минусы. Гитара, имея идентичное звукоизвлечение, наиболее близка балалайке по тембру, но фактура гитарного аккомпанемента довольно бедна и однообразна в динамическом плане. Баян, обладая достаточными динамическим и звуковым диапазонами, в состоянии исполнить разнообразный аккомпанемент, но проигрывает в дуэте с балалайкой в тембровом отношении по причине различных по природе образователей. Фортепиано в дуэте с балалайкой лишено указанных недостатков, характерных для гитары и баяна. Ударный способ звукоизвлечения, широкий диапазон, идентичный звукообразователь (струна), большие технические возможности фортепиано – призваны исполнить самую разнообразную фактуру в любых динамических градациях и способны передать красочную звучность оркестра, как симфонического, так и народного, что особенно ценно при исполнении клавиров концертов.

За более чем столетнюю историю концертного исполнительства на балалайке можно назвать не один десяток ярких виртуозов балалаечников, но деятельность В. Андреева, Б. Трояновского, Н. Осипова, П. Нечепоренко, М. Рожкова, Е. Блинова, А. Шалова явилась достойным примером для их учеников и последователей и вдохновила композиторов на создание репертуара для народных инструментов. С развитием исполнительского мастерства, ростом технической и штриховой оснащенности исполнителей, произведения становились все более развернутыми, масштабными, художественно зрелыми.

Первым, кто осуществил попытку использовать балалайку, как солирующий инструмент в произведении крупной формы – концерте для балалайки с симфоническим оркестром – был композитор, дирижер, педагог С. Василенко. В своем творчестве он опирается на традиции русской музыки XIX века, испытал частичное влияние импрессионизма. Василенко является автором концертов для разных инструментов с оркестром: для фортепиано, скрипки, балалайки.

Концерт С. Василенко для балалайки с оркестром (1930 г.) выдержан в классических строгих рамках этого жанра. Сольную балалайку композитор использует как полноценный музыкальный инструмент, в концерте используются подлинно народные мелодии. Концерт открывает новую важную страницу в истории балалайки; написанный для профессионалов, дает мощный стимул для поисков новых форм, выразительных возможностей.

Достойное место в исполнительской практике заняли фантазия М. Ипполитова-Иванова для балалайки с симфоническим оркестром, концертные вариации П. Куликова.

К середине XX века репертуар балалаечников пополнился двумя концертами Л. Воинова для балалайки с оркестром русских народных инструментов (1956 г.) Л.И. Воинов – композитор, исполнитель, педагог, ученик Б. Трояновского. Второй концерт Воинова написан на высоком уровне, с отличным знанием и использованием выразительных средств солирующей балалайки. Концерт воспринимается, как одночастный, так как выстроен по принципу образно-тематического единства I части и финала. В связи с этим необходимо заметить, что в советском концерте принципы лейттематизма, интонационно-тематического объединения нашли широкое применение (в частности, в концерте Воинова, Марчаковского и т.д.).

В традиционном песенном концертном стиле, основанном на тематике фольклорного типа, написан концерт для балалайки с оркестром П. Гайдамака (1963 г.).

К значительным событиям советского периода относится появление 2-х частного концерта для балалайки с оркестром Ю. Шишакова (1950 г.). Обе части концерта написаны в сонатной форме, при этом двухчастный цикл пронизан вариационностью.

I часть содержит неторопливо –повествовательную тему главной партии и оживленно-шутливую тему побочной партии. Мы наблюдаем плавный разворот мелодического материала; впервые достигнута широкая мелодическая распевность, позволяющая балалайке соперничать по выразительности с человеческим голосом; поистине вокальное, характерно русское распевание мы видим и в побочной партии финала. Отсутствие конфликтного столкновения тем и образов в обеих частях объясняет 2-хчастное строение цикла без медленной части. Характерна и примечательна полифоничность фактуры в партии солиста, что расширяет динамические, красочные возможности инструмента. Композитор обогатил лирико – выразительные, полифонические, динамические возможности балалайки, выявил новые виртуозно-технические, колористические ресурсы инструмента соло. В I части концерта отсутствует каденция, зато во II части – 2 каденции солиста. В концерте автор использует разнообразные гармонические краски, принципы вариантности, разнообразную тембровую палитру (используются различные приемы звукоизвлечения на балалайке: *glissando*, флажолеты, вибрато и др.). Шишаков трактует балалайку как концертный инструмент с богатейшими звуковыми возможностями. Варьирование, наполняющее изнутри строго классическую форму концерта, берет начало в народной музыке. Своёобразие и уникальность этого сочинения принесли ему огромную популярность в среде виртуозов – балалаечников (Рожков, Нечепоренко).

По степени трудности к произведениям крупной формы приравниваются два оригинальных сочинения для балалаечников: концертная рhapsодия «Ярославская кадрили» Ю. Зарицкого, «Вариации на тему Паганини» для балалайки соло П. Нечепоренко (оба произведения созданы в 60–е годы XX в.). Исполнение их требует безукоризненного знания всех возможностей инструмента, технических приемов игры и разнообразных штрихов.

Как известно, в XX столетии большое значение придается монологическим формам, что влияет на разнообразие трактовок жанра концерта. В ряде случаев побеждают принципы монотематизма, где-то происходит

отказ от классической схемы сонатной формы, в некоторых концертах развиваются новые стилевые течения. В качестве примеров можно привести сонаты и сюиту «Пьесы – картины» В. Белецкого и Н. Розановой для балалайки (70-е гг.); концерт для ударных и оркестра Ю. Шипакова, концерт для балалайки с оркестром А. Марчаковского (90-е гг.). Концерт для ударных и оркестра Ю. Шипакова, а так же его произведения для оркестра баянистов демонстрируют обновление музыкальной ткани. Повышенная экспрессия воплощается в хроматизации мелодических линий, обилии диссонирующих аккордовых сочетаний. Происходит обогащение инструментального состава: Шипаков вводит в оркестр электронный аккордеон, арфу, фортепиано, челесту, различные ударные. Одночастный концерт А. Марчаковского содержит обращение к формам и моделям эпохи барокко (токатная фактура, остинатные приемы, признаки полифонических форм пассакалии, чаконы, фуги).

Кристофор Э.Э
(г. Сыктывкар)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАУЧНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА)

Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А.Куратова – единственное в Республике Коми образовательное учреждение, выпускающее музыкальных работников, учителей музыки общеобразовательных школ. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта СПО нового поколения в процессе подготовки учителя музыки, музыкального руководителя базового уровня осуществляется переход на новую форму итоговой государственной аттестации – защиту выпускной квалификационной работы, суть которой заключается в исследовании проблем педагогики общего музыкального образования и осуществлении соответствующей опытно-экспериментальной работы.

Практика показывает, что педагоги-музыканты вольно или невольно успешно занимаются исследованием музыкально-педагогического процесса, ибо именно оно лежит в основе совершенствования профессионального мастерства. Каждому педагогу-музыканту необходимо «...учиться исследовать самого себя, анализировать (рефлектировать) свою профессиональную деятельность, осмысливать эффективность применяемых методов преподавания, анализировать результаты конструирования содержания музыкального образования и пытаться сформулировать для себя исходные установки, принципы этого исследования»¹

Перед преподавателями музыкального отделения педагогического колледжа стоит задача формирования исследовательских умений будущего педагога, которые будут направлены на решение следующих задач:

- совершенствование содержания и процесса музыкального воспитания, обучения и развития учащихся;
- изучение и творческое преобразование личности и деятельности учащихся в процессе музыкального образования;
- профессиональное саморазвитие.

Следует отметить, что на первоначальной стадии формирования исследовательских умений виды исследовательской музыкально-педагогической деятельности носят учебный, субъективно-преобразовательный характер, поэтому не ставят своей задачей получение объективно новых знаний в области музыкального образования. Круг приобретаемых в колледже исследовательских знаний ограничен и представляет собой скорее введение в методологию педагогики музыкального образования.

Освоение способов, методов исследовательской музыкально-педагогической деятельности и их творческое применение является одной из главных задач научного студенческого общества (далее - НСО) музыкального отделения, созданного в 2008 году. Помимо этого работа общества ориентирована на следующие цели:

- формирование навыка самостоятельного научного поиска и исследовательской деятельности;
- изучение проектной технологии и возможности ее использования в музыкальном образовании детей дошкольного возраста;
- организацию создания мультимедийных обучающих пособий по музыкальному воспитанию;
- участие студентов в научных конференциях, конкурсах и смотрах.

Стимулами для привлечения студентов к работе могут стать предложение интересных для исследования тем по современной музыке, возможность коллективной работы над значимыми для будущей практической деятельности проектами, возможность участия в научных конференциях, конкурсах различного уровня.

Содержание работы НСО музыкального отделения включает три основных направления:

1. Создание мультимедийного проекта «Национально-региональный компонент в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста».
2. Работа над индивидуальными научными темами.
3. Подготовка и проведение Дня российской науки.

Первое направление рассчитано на освоение студентами проектной деятельности и поисково-исследовательских методов. В нем участвуют студенты третьих курсов, осваивающие практику музыкальных

занятий в детском саду. Каждый раздел проекта входит в содержание музыкального воспитания детей в Республике Коми:

- герои сказок и легенд народа коми в музыке;
- знакомство с коми народными инструментами;
- коми композиторы – детям (И.Блинникова, Я.Перепелица, М Герцман и др.);
- природа Коми края в народной музыке и произведениях коми композиторов;
- знакомство детей старшего дошкольного возраста с песнями на коми языке.

Существующая ситуация высокого спроса музыкальных руководителей Республики Коми на современные методические и учебные материалы по коми национальной и авторской музыке делает работу над проектом практически значимой и актуальной. Новые талантливые сочинения для детей, написанные в последние десятилетия, в силу объективных причин не доходят до своего слушателя – они практически не издаются, отсутствуют тиражированные записи исполнения, которыми мог бы воспользоваться музыкальный руководитель в глубинке республики.

В процессе подготовки проекта студенты осваивают следующие *методы*:

1. Интервьюирование авторов, музыковедов республики с целью изучения особенностей творчества композиторов и истории создания некоторых произведений.
2. Анкетирование детей дошкольного и школьного возраста, студентов педагогического колледжа с целью выявления ими особенностей индивидуального восприятия музыки коми композиторов.
3. Изучение продуктов творчества (нотных текстов, клавиров, публикаций).
4. Постигание художественного образа через собственное исполнение на фортепиано произведений коми композиторов с целью выявления особенностей творческого метода.
5. Музыковедческий анализ (детальный анализ музыкального языка с точки зрения формы, жанрово-стилистических особенностей, изложения музыкального материала).
6. Анализ финно-угорских сказок, легенд народа коми с целью выявления их особенностей.
7. Изучение истории создания коми народных музыкальных инструментов, анализ и отбор видео- и аудиозаписей звучания.

Каждый раздел проекта предполагает 3 этапа работы:

- отбор и анализ имеющихся, сбор недостающих материалов по теме исследования.
- создание пробных мультимедийных обучающих пособий, методических и дидактических материалов.
- экспериментальное апробирование созданных материалов в ходе практики в школе.

В настоящее время разработке мультимедийных продуктов уделяется много внимания, особенно, если речь идет о создании электронных учебников, компьютерных энциклопедий, познавательных и развлекательных программ. Что же такое мультимедийный продукт?

Мультимедийный продукт (от англ. *multi* – много, *media* – среда) – интерактивная компьютерная разработка, в состав которой могут входить музыкальное сопровождение, видеоклипы, анимация, галереи картин и слайдов, различные базы данных и т.д. В широком смысле термин "мультимедиа" означает спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя.

Несмотря на то, что разработка мультимедийного продукта – сложный и дорогостоящий процесс, все больше художников, дизайнеров, не говоря уже о программистах, устремляется в эту захватывающую область.

Появление и проникновение в систему образования средств мультимедиа, позволяющих хранить, обрабатывать и воспроизводить видеофильмы, привело к созданию компьютерных программ, используемых в обучении и содержащих фрагменты видеофильмов, демонстрируемых обучаемым. Это, в свою очередь, породило новые методические сценарии проведения учебных занятий. Очевидно, что и сами видеоматериалы, используемые в образовании, качественно изменились, в том числе и благодаря использованию соответствующих средств мультимедиа. Технологии мультимедиа позволяют осмысленно и гармонично интегрировать многие виды информации. Это позволяет с помощью компьютера представлять информацию в различных формах:

- изображения, включая отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды;
- звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка;
- видео, сложные видеоэффекты;
- анимации и анимационное имитирование².

Анализ литературы, посвященной использованию информационных технологий в образовании (музыкальном, дошкольном), позволяет выделить две группы исследований. Первая посвящена использованию компьютерных технологий в *профессиональном* музыкальном образовании (Полозов С.П., Заболотская И.В.) и рассматривает следующие группы вопросов:

- современные проблемы компьютеризации музыкального образования;
- классификации музыкальных программ;
- компьютерное сопровождение основных этапов процесса обучения музыке;
- использование новых информационных технологий при изучении музыкальных дисциплин и др.

² См. 8.

В них значительное место отводится самостоятельной работе обучающихся с компьютерными программами, о чем неуместно говорить в дошкольном возрасте.

Вторая группа исследований посвящена использованию компьютера в дошкольном образовании (Горвиц Ю., Зворыгина Е. и др.) и рассматривает вопросы информатизации дошкольного образования, роли компьютера как элемента развивающей среды и создание компьютерного игрового комплекса, особенности влияния компьютера на психическое развитие ребенка и др.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Вопросы использования мультимедийных пособий в музыкальном образовании дошкольников на сегодняшний день остаются неизученными.

2. При разработке мультимедийных пособий необходимо руководствоваться общими требованиями, предъявляемыми к использованию мультимедиа в образовании, с одной стороны, и учетом специфики музыкального образования детей дошкольного возраста, с другой стороны.

Одно из важных условий работы является четкое понимание студентами разницы между мультимедийной презентацией и пособием, отраженной в таблице³ :

Параметр	Презентация	Пособие
Назначение	Это вспомогательное средство для проведения занятия, призванное увеличить наглядность материала, повысить мотивацию учащихся, сэкономить время занятия	Это самостоятельное средство, призванное донести весь объем информации до учащихся
Количество и вид информации	Количество информации минимально. В основном используются схемы, таблицы, иллюстрации, алгоритмы. Текст только для определений и списков	Количество информации максимально. Содержится как необходимая, так и дополнительная информация по теме. Основное содержание пособия – текст
Охват изучаемого материала	Обычно создается для сопровождения одного-двух занятий, посвященных одной теме.	Весь материал по разделу, включая дополнительный
Порядок показа	Обычно линейная. Показ осуществляется в порядке, предусмотренном автором	Нелинейное. Пользователь может сам менять порядок информации, осуществлять переход по разделам, возвращаться в начало и т.д.
Использование	Во время занятия присутствие преподавателя обязательно. Преподаватель комментирует информацию, отображаемую на экран.	Используется для организации самостоятельного изучения материала, повторения, подготовки к экзаменам. Возможна организация дистанционного обучения
Разработка	Разработка не требует специальных умений и навыков. Необходимо умение работать с программой MS Power Point. Может разрабатываться преподавателем-предметником.	Для создания требуется ряд специальных навыков и знание языков разметки гипертекста. Для создания более динамичного пособия – знание нескольких языков программирования. Создается преподавателем-предметником с привлечением программиста

Работа над пособием включала в себя следующие этапы:

1. Определение цели (какие представления, знания должен получить ребенок). При этом необходимо учитывать содержание представлений, знаний и умений, на которые можно опереться в сопроводительной беседе.
2. Отбор и анализ имеющихся, сбор недостающих материалов по теме презентации.
3. Определение структуры подачи учебного материала, видео- и аудиокomпозиции и создание сценария презентации.
4. Подготовка и запись сопроводительной беседы ведущей.
5. Техническое оформление презентации.

Созданные пособия были показаны студентам колледжа, которые единодушно отметили необходимость и полезность данного пособия в работе с дошкольниками. Музыкальные руководители дошкольных образовательных учреждений выразили благодарность и предложили продолжить работу. Наблюдения и опрос детей старшего дошкольного возраста выявил живой интерес к просмотренному материалу, высокий уровень внимания.

Работа над индивидуальными темами исследования ведется в основном со студентами выпускных групп. Некоторые из них продолжают теоретические исследования по темам проекта, начатым на третьем курсе. В этом направлении участники НСО достигли определенных успехов.

В январе 2009 года студентка выпускного курса музыкального отделения, член научного студенческого общества Анна Егорова стала победителем республиканской научно-практической конференции «Молодые исследователи – Республике Коми» (секция «Политология и культурология»). Тема исследования - «Традиции и новаторство в сборнике фортепианных пьес «Звуки пармы» Ирины Блинниковой». Целью исследования являлось

³ См.:1, с.31.

выявление особенностей музыкально-образной трактовки фортепианного цикла «Звуки пармы» И.Блинниковой в русле «традиций» и «новаторства».

В результате исследования выявлены следующие черты, отражающие специфику воплощения в «Звуках пармы» традиционного и новаторского, которые реализуются в трех направлениях:

- фольклорные интонационно-ритмические формулы;
- музыкальный язык;
- музыкальная форма.

Студентка на основе проведенного сравнительного анализа показала, что композитор на базе традиционного «фундамента» создает своеобразный стилистический симбиоз фольклорного и авторского, традиционного и новаторского. Тем самым сборник «Звуки пармы» открывает одну из первых страниц современного прочтения тем и образов коми фольклора в фортепианной музыке для детей композиторами Республики Коми и вызывает устойчивый интерес у детской и юношеской слушательской аудитории.

В этом году участником республиканской научно-практической конференции «Молодые исследователи – Республике Коми» (секция «Политология и культурология») стал Константин Слобожанинов. Тема работы – «Рок-опера «Иисус Христос – суперзвезда» Э.Л. Уэббера как средство формирования гуманистических воззрений подростков». Цель исследования – теоретически обосновать и практически проверить педагогические возможности рок-оперы «Иисус Христос – суперзвезда» Э.Л. Уэббера как средства формирования гуманистических убеждений подростков.

Для достижения поставленной цели решены следующие задачи:

1. Осуществлен теоретический анализ литературы по проблеме.
2. Проведен музыкально-педагогический анализ оперы с точки зрения музыкально-драматического жанра, представляющего синтез классических и современных элементов языка.
3. Определены педагогические условия реализации возможностей рок-оперы в формировании гуманистических убеждений подростков.

Предлагаемые в исследовании методы монологически-диалогического изложения материала, проблемного обучения, взаимосвязи искусств, исследовательские методы, выступающие как модель деятельности по формированию гуманистических убеждений подростков, позволяют:

- 1) осознать подростками значимость гуманистических принципов;
- 2) оценить гуманистические принципы как лично-значимые;
- 3) осознать потребность в практической реализации гуманистических убеждений.

Выступление Константина на конференции вызвало жаркие споры присутствующих: а может ли такая музыка служить идеям гуманизма и что нужно сделать учителю музыки, чтобы современная рок-музыка стала носителем высокого смысла? Отрывки фильма, включенные в презентацию, дают неоднозначный ответ на эти вопросы. И это очень важно, т.к. именно проблемные вопросы являются основой для научного поиска. Работа получила высокую оценку жюри и была рекомендована на Российский конкурс «Молодые исследователи России».

С момента создания НСО музыкального отделения его члены являются активными участниками проведения Дня российской науки. В течение недели с 8 по 13 февраля проводится объединенный классный час по теме «Русская музыкальная наука XX века», оформляется стенд, проводится презентация работ членов НСО перед студентами и преподавателями музыкального отделения. Слушатели знакомятся со сложной системой, которая представляет собой русская музыкальная наука сегодня. Это философия музыки, музыкальная историография, музыковедение, музыкальная критика и публицистика, музыкальный фольклор и этнология, прикладное музыковедение (музыкальная педагогика и музыкальной воспитание), музыкальная акустика и компьютерное дело и, наконец, новая музыка. Каждая из этих отраслей рассматривает определенный круг проблем, значимых не только в масштабах русской музыки, но и всей мировой музыкальной науки.

Интересно проходят встречи преподавателей музыкального отделения с соискателями и кандидатами наук. Присутствующим интересно услышать о мотивах выбора тем научных исследований, этапах работы и их практической значимости. На встрече высказываются предложения о необходимости распространения среди коллег имеющихся методик диагностирования студентов, а также показа фрагментов уроков с их использованием. Преподаватели единодушно считают, что такие встречи необходимы и полезны как для распространения опыта, так и стимулирования научной работы соискателей.

Сегодня мы можем с уверенностью сказать, что научно-исследовательская деятельность в рамках научного студенческого общества студентов позволяет достичь качественно новых результатов в подготовке музыкального руководителя дошкольных образовательных учреждений, будущего учителя музыки.

ЛИТЕРАТУРА

2. Беликов, В.В., Демидова, Е.Р., Сединкина, Р.Г. Мультимедийная презентация и мультимедийное пособие, в чем разница? //Среднее профессиональное образование: Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «СПО». –2008.- № 9.
3. Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. – М., ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.
4. Заболотская, И.В. Новые информационные технологии в музыкальном образовании. Автореф. канд. дисс. Спб: 2000.

5. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В.Морозова и др.; Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Новоселова, С.Л., Петку, Г.П., Пашелите, И.Ю. Новая информационная технология в работе с дошкольниками. Применима ли она? Дошкольное воспитание. – 1989. -№ 9. – С.73-76.
7. Полозов, С.П. Обучающие компьютерные технологии в музыкальном образовании. Автореф. канд. дисс. М.: 2000.
8. <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/mult2.htm>.
9. <http://ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult1.html>.

Лепешева Л.Б.
(г. Нижний Новгород)

КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА СЛУШАТЬ И ПОНИМАТЬ МУЗЫКУ

Наверное, многие преподаватели согласятся со мной в том, что дети, поступающие в ДМШ и ДШИ, сейчас почти совершенно лишены багажа слуховых впечатлений как в классической, так и в народной музыке. Их чистый детский слух часто засорён популярной музыкой настолько, что отказывается отзываться на красоту мелодии. Дети мыслят в убогих рамках музыкальных поделок.

Вспоминая своё детство, я могу точно сказать, что в наше сознание закладывались, в общем, правильные музыкально-слуховые образы. Вокруг часто звучали народные песни. Они именно пелись, а не кричались, исполнялись многоголосно, хором. Теле- и радиозфир радовал классикой. Нередко можно было слышать детский хор радио и телевидения с песней: «Что мне снег, что мне зной, что мне дождик проливной, когда мои друзья со мной!». Песни композиторов Гладкова, Крылатова, Шаинского и др. поражали не только своим искромётным оптимизмом, но и воспитывали. Мультфильмы изобиловали трогательными и живыми персонажами, и, опять-таки, песнями. Всё это давало мощный толчок к развитию психоэмоционального состояния ребёнка в правильном направлении.

Возникает вопрос: что же делать сейчас? Думается, что педагог музыкальной школы должен пытаться возродить чистый и глубокий музыкальный мир детства.

Итак, ребёнок-дошкольник пришёл в музыкальную школу. Для занятий сольфеджио и ритмикой целесообразно подбирать такие примеры песен, в которых мелодия выразительна, а текст не является набором слов, но также имеет художественную ценность. Примеры подвижные и медленные, радостные и грустные, словом, выражающие весь спектр детских эмоций!

Обратимся к конкретным образцам. Это, скажем, песенка «Синяя сказка» из моего сборника детских песен 2006 г. (Нотные примеры, № 1). В первую очередь здесь обращают на себя стихи. Они трогательны и эмоциональны. Здесь живут медвежатки и медведица-мама, звёздочки на небе и воспоминания о лете. Можно изучение песенки начать с короткого рассказа каждого малыша о маме или о летних воспоминаниях. Мелодия песенки напевна, с чередованием мажора и минора. Это колыбельная. В идеале можно поставить мими-спектакль, в котором мама укладывает малышей спать и поёт им колыбельную песенку. Современные дети часто и не подозревают, что мама-то, оказывается, может петь!

Другой пример - песенка «Домовой» из того же сборника, что и «Синяя сказка» (Нотные примеры, № 2). Напоминаая рэгтайм, она имеет синкопированный ритм и побуждает детей к движению. В процессе разучивания слов не лишним будет рассказать о таком персонаже народных сказок, как домовый. Можно предложить малышам похлопать в ладошки на слабую долю такта или создать маленький шумовой оркестр.

Приступаем к изучению нотной грамоты. Разумеется, желательно делать это в доступной и простой форме. Приведу пример из практики сочинения стихов. Стихотворение о скрипичном ключе и нотках содержит строчки про нотки на линейках, другие же нотки можно сообразить самим.

На линейке первой нота ми,
Ты стишок про нотки сочини.
На второй линейке нота соль,
Выучить ты нотки все изволь.
На линейке третьей нота си,
Ты меня пропеть её спрости.
На четвёртой нота ре сидит
Хитрыми глазёнками глядит.
На последней пятой нота фа
Вот уже закончилась строфа.

Приступаем к игре на рояле. Здесь также можно проявить немалую фантазию. Вот пример коротких попевок на каждую нотку. Исполняем их третьим пальцем, одновременно пропевая попевки.

До-ждик, до-ждик ты не лей! Мы пой-дем гу-лять ско-рей.
 Ре-чка бы-стра-я, мо-стик вы-стро-ю.
 Ми-шка, ми-шка, со-би-ра-ет ши-шки.
 Фа-соль по-ли-вай, бу-дет сла-вный у-ро-жай.
 Сол-ныш-ко вы-хо-ди и на зе-млю по-гля-ди.
 Ля-ля, не плач, я ку-плю те-бе ка-лач.
 Си-ня-я ко-сы-нка, кнам при-шла И-ри-нка.

Можно предложить ребёнку сочинить две или четыре стихотворных строчки и потом попробовать придумать на них мелодию.

У ме-ня со-ба-ка Бой. Он пу-ши-стый и боль-шой.

Это лишь небольшая часть того, чем можно заниматься с ребёнком-дошкольником на уроках сольфеджио и ритмики.

Итак, подведём итог: для того, чтобы пробудить в ребёнке любовь к музыке и способность быть её творцом, нужно и самому преподавателю приложить немало таланта и терпения.

НОТНЫЕ ПРИМЕРЫ

1. Синяя сказка

слова Марии Бородинской

Moderato

Си-ним ве-че-ром мо-роз-ным, в те-мно-си-нем не-бе звёз-дном мать-мед-ве-ди-ца плы-вёт,

доч-ку ма-лу-ю зо-вет: - - - Дай мне ла-пу, о-зор-ни-ца!

Дол-голь ночь-ю за-блудит-ся в э-тих зим-них не-бе-сах,

в э-тих зим-них не-бе-сах, в за-мо-ро-жен-ных ле-сах?

1. Синим вечером морозным,
В темно-синем небе звездном
Мать-медведица плывет,
Дочку малую зовет:
- Дай мне лапу, озорница!
Долго ль ночью заблудится
В этих зимних небесах
В замороженных лесах?
2. Нам сегодня плыть с тобою
Над равниной голубою
К синим сумрачным горам,
К вечерующим морям...
Плыть нам за руки держаться,
И мерцать и отражаться
В синей стынущей волне,
В синей стынущей волне,
В ледяной глубине;
3. Проплывать ночной дорогой
Над заснеженной берлогой,
Где тихонечко лежат
Трое спящих медвежат.
Им сегодня лето спится:
В синей шапочке синица

2. Домовой

слова Л. Лепешевой

Рэгтайм

1. До- мой под печ кой жил. С де дом до- мой дру- жил,

да и баб_ке по_мо_ гал, дом но_ча_ ми подме_ тал.

2. Чаш_ки, лож_ки и гор_ шки, по_ ва_ реш_ ки, чер_ па_ ки

1. все свер_ка_ет чис_то_ той 2. вот ка кой наш до_ мой! // вет.

1. Домовой под печкой жил.
С дедом домовой дружил –
Да и бабке помогал,
Дом ночами подметал.
2. Чашки, ложки и горшки,
Поварешки, черпаки –
Все сверкает чистотой –
Вот какой наш домовой!
3. Вместе с Васьюкою – котом
Подружился он потом,
Вместе песенки поют –
Домовой и Васька – плутю
4. Если встретишь ты его,
Домового моего,
Если скажет он: «Привет!»

Лившиц Д.Р.
(г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА¹

В данной статье пойдёт речь о компьютерных технологиях двух видов. Условно первую можно обозначить триадой «ученик – *MIDI*-клавиатура (или микрофон) – компьютерная программа», вторую – тандемом «ученик – компьютерная программа». Прежде чем рассматривать воздействие данных технологий на музыкальный слух, коснёмся вопроса их актуальности в современной педагогической практике. Так ли уж нужны компьютерные программы при обучении сольфеджио? Нужны, и тому есть несколько причин.

Во-первых, фортепиано как инструмент *домашнего* музицирования постепенно вытесняется из обихода. Газеты пестрят призывами забрать пианино бесплатно - правда, при условии «самовывоза». На смену пианино в семью пришёл синтезатор, как правило, невысокого качества звука. В результате, возможности домашней работы по сольфеджио у маленького музыканта в среднем беднее, чем ещё 10 лет назад. А в сольфеджио, как известно, исключительно важна ритмичность занятий (лучше четыре раза в неделю по 15 минут, чем один раз 2 часа). Компьютерная программа позволяет решить эту проблему.

Во-вторых - и это главное - молодёжь XXI века огромное количество времени проводит и будет проводить у компьютера. Значит нам – педагогам – надо использовать это время. Знакомься с богатой различными заданиями, привлекательно оформленной программой, ученик воспримет происходящее не как обучение, а как своего рода прохождение компьютерной игры, а значит, будет заниматься этим увлечённо.

И, наконец, год от года растёт процент абитуриентов, приходящих в музыкальные училища и колледжи вообще без музыкального образования. Важнейшей задачей первого года их обучения становится форсированное освоение основ музыкальной теории и сольфеджио. Компьютерные программы делают обучение гораздо интенсивнее.

Сказанное не означает, что педагоги должны мигом отбросить фундаментальные достижения советской сольфеджионной школы – учебники и учебные пособия Ладухина, Алексеева, Блюма, Драгомирова и других корифеев. Конечно, не должны. Но именно компьютерные программы – это очень своевременное дополнение к уже имеющимся методикам, способное сделать обучение более динамичным и увлекательным.

Поясним теперь суть обозначенных триадой и тандемом технологий.

1) **триада «ученик – *MIDI*-клавиатура (или микрофон) – компьютерная программа».** Спетое в микрофон записывается компьютерной программой (например, CUBASE) в звуковом формате *MIDI* или нотами. Эта технология позволяет учащемуся *объективно контролировать* чистоту собственного пения, а также ритмическую точность исполняемого примера.

Достоинства этой технологии – наглядность благодаря нотной записи, а также возможность объективной самооценки.

Но есть и недостатки: далеко не все ученики имеют дома второй элемент триады – *MIDI*-клавиатуру (микрофон). И дело здесь не в том, что эти элементы сложно купить или установить. Просто современный

¹ Статья написана на основе доклада, прочитанного 7 апреля 2010 года в Нижегородском художественном училище в рамках Круглого стола по проблемам современных методов обучения.

пользователь компьютера привык делать сколь угодно сложную работу *без привлечения дополнительных устройств*. Именно так рисуют (Adobe Photoshop), создают аудио (Sound Forge, Adobe Audition) и видеофайлы (Sony Vegas, Adobe Premiere). Поэтому, можно предположить, что полное единение MIDI-клавиатуры (микрофона) и ПК наступит не скоро даже среди музыкантов.

2) **тандем «ученик – компьютерная программа»**. Возможность обучения *с помощью только компьютера* делает именно эту вторую технологию наиболее привлекательной для педагогов всех ступеней музыкального образования. О специальных компьютерных программах развития музыкального слуха, которые могут работать как с использованием внешнего устройства, так и без него, и пойдёт речь в данной статье.

В настоящее время компьютерные программы применяются на эстрадном отделении Нижегородского музыкального колледжа в основном, в домашней работе учеников. Выглядит это так: ученики получают от преподавателя установочные файлы с подробной инструкцией «что и как». Установив программу на домашние компьютеры, ученики получают конкретные задания на неделю, например «освоить ритмические фигуры на уровне четвертной доли», «освоить все консонансы», «написать 3 небольших самодиктанта» и т.п. Для проверки результата хватает обычного фортепиано. К сожалению, применение компьютера в групповых занятиях ограничено техническими причинами. В эстрадном классе с компьютером не помещаются группы, а в больших классах нет компьютеров. Не сомневаюсь, впрочем, что решение этой проблемы – дело недалёкого будущего. Также в случае необходимости компьютерные программы используются в индивидуальных занятиях сольфеджио.

Принцип работы всех программ схож. Пользователь выбирает задание, и воспроизводит его через динамики. Например, звучит интервал, и программа просит определить его на слух. Набор интервалов для тренировки можно выбрать самостоятельно или воспользоваться готовыми наборами (т.н. пресетами) программы. Интересно, что в каждом вопросе звучит интервал, выбранный случайным образом, поэтому эффективная тренировка даже с двумя интервалами может продолжаться довольно долго. Это относится и к другим элементам музыкальной речи: аккордам, ладам, мелодиям, ритмам.

По окончании упражнения программа выводит результаты и показывает допущенные ошибки. Многие программы позволяют хранить результаты и давать статистику правильных ответов, на основании которой можно следить за собственным прогрессом. В некоторых из программ есть также виртуальный «учитель» и готовый курс упражнений – от начальных до самых сложных. «Учитель» контролирует прохождение курса и даёт советы — стоит ли перейти на новый уровень, повторить текущий или даже вернуться к предыдущему.

В упражнениях существуют 5 возможных способов ответов.

1) **Виртуальный**. На экране нарисована клавиатура фортепиано или гриф гитары, ответ вводится щелчком мыши по клавиатуре или грифу.

2) **Нотный**. Ответы «пишутся» мышью на экранном нотном стане с помощью инструмента, напоминающего карандаш.

3) **Поименный**. Ответы выбираются из предлагаемых вариантов (ставим галочку).

4) **MIDI-клавиатура**. Ответы проигрываются.

5) **Микрофон**. Ответы пропеваются голосом, а программа сразу анализирует высоту тона или ритмическую структуру сигнала.

Для каждого типа упражнений больше подходит один из способов. В идеале хорошо бы иметь MIDI-клавиатуру для ввода аккордов, электронные ударные для ритмических упражнений и микрофон для пропевания интервалов или мелодий. Поименный способ хорош для тех упражнений, где нужно выбрать один ответ из двух или нескольких возможных, например, «да или нет», «больше/меньше», «ниже/выше», «трезвучие, секстаккорд или септаккорд».

Особо следует отметить ценность микрофонного способа ответа. В тренировке слуха, как мы знаем, огромную роль играет пропевание упражнений голосом – оно лежит в основе сольфеджио. *Осознанное восприятие* музыки развивается через *осознанное воспроизведение*, то есть интонирование, чему лучше всего способствует микрофонный способ ответа.

Ввиду того, что компьютерных программ по развитию слуха очень много, и не все из них универсальны (т.е. содержат только ритмические или только гармонические упражнения) в рамках данной статьи мы ограничимся краткой характеристикой трёх лучших зарубежных разработок. Это **Earope**, **Auralia** и **EarMaster**².

Знакомство с этими программами облегчается наличием демо-версий на сайтах производителей. Системные требования для использования всех трёх программ скромны: процессор Pentium и выше, несколько мегабайт памяти на жестком диске, любая из версий Windows и любая звуковая плата с MIDI-интерфейсом и встроенным синтезатором.

Earope

Программа Earope выпускается датской компанией Core Media с интерфейсом на разных языках, в том числе и на русском. Впрочем, русификация довольно неточная (особенно в отношении музыкальных терминов), поэтому лучше сразу обратиться к англоязычной версии.

Сильная сторона программы – простой и понятный интерфейс. Все индивидуальные настройки задания расположены в центре экрана, что облегчает работу — не надо ничего искать по меню и окнам. Даже такая

² Существует несколько отечественных разработок, но они серьёзно отстают от зарубежных аналогов по своим функциональным возможностям.

мелочь, как подзвучка правильных и неправильных ответов, выполнена со вкусом, а это создает благоприятную атмосферу. Программа содержит 7 модулей (типов упражнений), которые выбираются во вкладке вверху слева.

Это *интервалы, лады, аккорды, обращения аккордов, аккордовые обороты, мелодия, ритм*.

Работа в *Earore* включает серию однотипных заданий на определенную тему. Сначала ученик выбирает модуль, с которым собирается работать, затем отмечает флажками те элементы, которые нужно определять (например, в модуле интервалов — кварту и квинту). Программа будет давать в заданиях отмеченные элементы случайным образом. По умолчанию серия состоит из 20 заданий, но их число можно изменить в окне *Other Settings* (меню *Options*), в поле *Problems in each exercise*.

В *Earore* за правильные ответы начисляются очки, что придает тренировке дух состязательности при коллективном использовании программы. Очки начисляются по-разному в зависимости от способа ответа (например, за ввод ответа нотами очков дается больше, чем за ввод с виртуальной клавиатуры), а также от способа воспроизведения задания (например, гармонические интервалы оцениваются дороже, чем мелодические). По каждому модулю хранится «горячая десятка» пользователей и их результатов.

По завершении последнего упражнения в серии выводится результат, отражающий количество заработанных очков, а также позиции, по которым были допущены ошибки, вместе с числом ошибок. Если количество набранных очков велико, есть шанс попасть в «Топ 10», где ученику будет предложено записать свое имя.

Настройки всех упражнений можно сохранять в одном файле, а потом загружать (используются команды меню *File*). С программой поставляются шесть таких файлов, с настройками разной сложности. В *Earore* есть также режим виртуального «учителя».

Auralia

Программа *Auralia* выпускается австралийской компанией *Rising Software* как практическая часть курса теории музыки, выпускаемого той же фирмой в виде обучающей программы *Musition*. По сравнению с другими программами, *Auralia* содержит больше всего упражнений. Кроме того, она оформлена наиболее привлекательно — в тёплых и мягких тонах.

Рабочее окно программы устроено просто: сверху есть 5 больших колонок, в которых выбирается один из модулей: *intervals & scales, chords, rhythm, harmony & form* и *pitch & melody*. При нажатии кнопки в центре окна появляется список упражнений данного модуля.

При выборе упражнения появляется окно настроек (список уровней, нужные элементы для тренировки — *Custom Level*). При выборе уровня в списке сразу же дается информация о том, какие элементы нужно определить.

В программе есть замечательная контекстная справка по каждому упражнению, доступная по кнопке *Lessons* главного меню. В справке кратко излагается теория, даются рекомендации о том, как определять элемент на слух, тут же можно прослушать звучание элементов, например, каждого интервала или аккорда.

После выбора уровня сложности появляется окно упражнения, в котором и проходит основная работа. Для повторения вопроса служит кнопка *Replay*, для подтверждения ответа — *OK*. Иногда (в ритмических упражнениях или в упражнениях на пение) подтверждать ответ не нужно, программа сама определяет, что ответ введен. После ответа выводится окно, содержащее оценку «*Correct/Incorrect*», а в некоторых упражнениях — подробное описание каждой допущенной ошибки. Здесь же для закрепления предлагается еще раз прослушать вопрос, а также перейти на уровень вверх или вниз.

В упражнениях на ритм можно настраивать акценты на сильных долях и громкость метронома, в упражнениях на аккордовые последовательности — выделять басовую линию.

EarMaster

Программа выпускается датской компанией *MidiTech*, и единственная из серьезных программ снабжена адекватной русификацией. Поэтому для пользователей, не владеющих английским, *EarMaster* подойдет лучше всего.

Виды заданий представлены в 10 вкладках: *Сравнение интервалов, Определение интервалов, Определение аккордов, Обращения аккордов, Последовательности аккордов, Определение ладов, Чтение ритма, Имитация ритма, Коррекция ритма, Мелодический диктант*. Каждое из выбранных упражнений можно подготовить (выбрать настройку), а после выполнения сохранить результат. Оформление результата напоминает ведомость, включает колонки «Дата», «Время», «Тема занятия», «Время ответа», «Продолжительность», «Общий результат». Внизу страницы выведены итоги за определенный период, например, за 1 неделю.

Навигация по программе существенно облегчается применением «горячих клавиш» *Ctrl +*. Например, нажав, *Ctrl + 6* пользователь с любой открытой страницы попадает на страницу определения ладов.

Скромный опыт применения трёх программ (менее 1 года) позволяет, тем не менее, уверенно выделить сильные стороны каждой из них. По качеству и количеству упражнений лидирует *Auralia*, по удобству интерфейса — *Earore*, а по доступности начинающему пользователю — *EarMaster*.

Для упражнений на *интервалы* хороша любая программа, но на первом этапе обучения лучше воспользоваться *Auralia*, так как в ней можно задать свои параметры упражнения (*Custom Level*).

Лады лучше разучивать в *EarMaster*, так как в ней представлен наиболее полный набор (31 лад классической, народной и джазовой музыки).

Для упражнений на *аккорды и обращения* особенно хороша *Earore*, так как предлагает около 50 аккордов с альтерациями и обращениями.

В упражнениях на *аккордовые последовательности* однозначный лидер Auralia: упражнения вполне серьезные, даются классическим способом.

Мелодический диктант — только Auralia. Остальные программы, как это ни странно, предлагают интонационно бедные упражнения, которые, к тому же, звучат как искусственные, неживые. Кроме того, в Auralia есть упражнение на определение точности настройки инструмента.

Ритмические упражнения – Auralia. Она предлагает: определение метра по ритмической фразе, сравнение ритмов мелодических фраз, узнавание ритмических моделей, запись фразы путём подбора ритмических моделей, полную запись ритма фразы. Есть даже задание на определение стиля музыки по ритму (!). Но и в EarMaster есть очень полезное задание на исправление неправильно исполненного ритма.

Для коллективного обучения подойдёт лишь Auralia, поскольку только она умеет работать в сети и вести централизованную базу данных по студентам. Особенно удобна эта программа для автоматизированной проверки знаний (регулярного тестирования слуха) в музыкальной школе, колледже или училище. Но нужно учесть, что сетевые лицензии (возможность установки на несколько компьютеров в локальной сети) довольно дороги.

Представленная тройка программ комплексно применяется нами первый учебный год, т.е. проходит своего рода апробацию. Говорить об устойчивом влиянии на процесс обучения можно будет после проведения контрольных уроков и экзаменов в конце года. Но уже сейчас стоит отметить возросший интерес учеников к предмету сольфеджио, и как следствие, более активное освоение ими всех элементов музыкальной речи.

Лихарева Г.Б., Лихарев Е.В.
(г. Арзамас)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ СМЫСЛОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ — УЧЕНИК – РОДИТЕЛЬ»

В «Советском энциклопедическом словаре» «смысл» определяется как «идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо»¹. Из всего многообразия смысловой парадигмы дополнительного образования художественной направленности, по нашему мнению, наиболее актуальны следующие смысло-ценности:

- 1) в области искусства - а дополнительное образование художественной направленности связано с ним напрямую - художественный образ;
- 2) в социальных отношениях – социальная значимость занятий искусством;
- 3) в педагогике её смысл и ценность мы видим в развитии творческой личности;
- 4) собственно в дополнительном образовании художественной направленности – непосредственное активное общение с произведениями искусства, в противовес пассивному восприятию массовой культуры;
- 5) в педагогике (дидактике) смысл предстает как конечная цель знаний, умений и навыков.

Вот тот, далеко не полный, перечень смыслов, реализация которых позволила бы системе дополнительного образования войти в смысловую парадигму всего образовательного пространства.

Обозначим сопутствующие выявленным смыслам проблемы.

Художественный образ, как наиболее «трудоемкий» смысл искусства, его конечный продукт, требует не только интеллектуальной составляющей личности, но и всего её экзистенциального потенциала. В своей книге «Естественное и искусственное: борьба миров» нижегородский философ В.А.Кутырёв пишет: «Постижение образной сути мира есть самая глубокая предпосылка постижения его смысла, без которой его (смысла) нет, а есть только голая информация»².

Социальная значимость занятий искусством, представленным классическими традициями, поддерживается лишь профессионалами и любителями искусства. Слабо ощущается поддержка со стороны основного образования. В силу известных причин преподавание предметов художественного цикла не доходит до конечной цели – смысла, а «задерживается» на уровне перечисления произведений искусства, переписывания биографии авторов – на «знаниевой» парадигме.

Педагогика дополнительного образования художественной направленности главным смыслом, конечной целью видит развитие творческой личности ребёнка. Проблемой остается педагогический аспект осмысления самого понятия «развитие». При обучении и воспитании доминирует внешнее воздействие, жесткий императив как условие развития, что противоречит основным современным принципам гуманистической направленности, которая предполагает синергетические процессы в развитии творческой личности.

Проблемой, пока ещё мало изученной, остается влияние популярного искусства массовой культуры на неокрепшие духовные силы ребёнка, у которого эта культура развивает пассивное восприятие, не требующее усилий в поисках смысла. По нашему мнению, лишь образцовое искусство (классика),

¹ См.:4, с.1240.

² 2, с.7

непосредственное общение с ней, требует активного развития интеллектуальной, художественно-эмоциональной сторон личности.

В образовательных учреждениях дополнительного образования художественной направленности конечной целью знаний, умений и навыков декларируется смысл, но действительная трудность процесса нахождения в каждом предмете знания его смысла является так же проблемой учения и научения.

Осознание этих основных смыслов дополнительного образования художественной направленности подвигло нас на создание на практике системы «Учитель – ученик – родитель» (далее УУР), теоретическая модель которой представлена в данной статье. Эта модель сложилась и реализуется в системе дополнительного образования детей в Детской музыкальной школе №2 г. Арзамаса.

По нашему мнению, модель авторитарной педагогики - это бинарные отношения (учитель – ученик), но без обратной связи. Ответ-рикошет ученика, в точности повторяющий мысль учителя, недопустим в педагогике искусства, где каждую ценность надо пережить, а не повторить, где в личности ребёнка она приобретает свои неповторимые черты. Бинарные отношения, полностью реализующие свои прямые и обратные связи, составляют основные признаки гуманистической педагогики.

Необходимо подчеркнуть, что в содержание понятия «обратная связь» мы включаем «саморазвитие» и «самоактуализацию» личности учащегося.

В результате многолетней педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей мы пришли к убеждению, что бинарные отношения, даже в педагогике гуманистической направленности с необходимостью требуют существенного дополнения, а именно третьего полноправного участника педагогического процесса – родителей.

Чтобы педагогический процесс носил продуктивный, целенаправленный характер, необходима его организация, он должен носить системный характер. Поэтому потенциал родителей должен быть элементом этой педагогической системы и обладать своими связями и отношениями в ней.

Эти теоретико-педагогические мысли составляют теоретические предпосылки созданной нами системы «учитель – ученик – родитель» (УУР).

Закон «Об образовании» (ст.15, п.7) (3) гласит: «Родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся, воспитанников должна быть обеспечена возможность ознакомления с ходом и содержанием образовательного процесса, а также с оценками успеваемости обучающихся». В другой статье (ст.18,п.1) (там же) говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте» (1).

Усадить родителей вместе с их детьми за парты, тем более при большой наполняемости класса, в системе основного образования не реально, а в детской музыкальной школе, образовательном учреждении дополнительного образования детей, где основные занятия по музыкальному инструменту носят индивидуальный характер, такая ситуация возможна, тем более, если речь идёт о детях 5-7 лет, которых приводят за руку в музыкальную школу родители.

Маленький ребёнок не может вынести с урока, даже при строгой дозированной, того объёма знаний, который необходим ему на данный момент. Ему трудно отделить главное от второстепенного, всё ему кажется главным и значимым. Звуковой мир, мир музыкального искусства, созданный по законам красоты, является реально новым миром, в котором действуют свои пространственные и временные отношения.

Чтобы произнести музыкальный звук, вплетённый в музыкально-речевой поток, необходимы особые движения человеческого тела (на осознанном и интуитивном уровнях). Каждое музыкальное произведение обладает своим пространством, своей координацией движения, помогающей ориентироваться в этом пространстве, где зрительные, тактильные и мышечные ощущения соединены со слуховыми и образуют тот комплекс, который материализует в пространстве художественную задачу.

Интересен разговор на уроке музыки и о другом пространственном измерении, в котором разворачивается содержание произведения – это композиционно-драматургическое пространство. Для этого пространства характерны характеристики перспективы. В детской музыкальной школе это пространство заполняется сочинением сказок, привнесением в фабулу произведения жанровых сцен из нашей жизни. Такое измерение пространства имеет связь и прямой выход в окружающий ребёнка социум.

Конечно, при анализе музыкального произведения можно выделить множество различных пространственных отношений: фактурные (мелодия, аккомпанемент), гармонические. Но всё это будет значимо для юного музыканта, если будет обобщено в понятии «смысл», которое, и это необходимо подчеркнуть, через экзистенциальные детерминанты предполагает выход в социум.

Музыкант-ученик, на какой бы стадии обучения он не находился, оперирует реальным и художественно-музыкальным временем. Именно оперирует (замедляет, ускоряет), в зависимости от своего вкуса и поставленной художественной задачи. Время – феномен, который на чувственном уровне не имеет операционального значения для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Лишь соприкоснувшись с временным видом искусства, которым является музыка, ребёнок на первых порах приспособляет временные отношения под свои детские временные размерности. Но художественное целое и раскрытие педагогом художественного времени произведения помогают, прежде всего, ощутить истинные временные художественные отношения. В этой практически абсолютной новизне мировосприятия и мироощущения и заключены основные педагогические проблемы воспитания и обучения музыке.

Этот процесс обучения учителем и присвоения знаний, умений, навыков и смыслов учеником является трудным как для учителя, так и для ученика. Выявив эти проблемы педагогической практики, мы пришли к выводу о необходимости ввести в педагогический процесс «третьего участника» - родителей. В рамках данной статьи мы ограничиваем рассмотрение этого института и, сообразуясь с тематической направленностью, рассматриваем систему «УУР» как открытую, вектор которой направлен в социальную реальность. Социализация, как вхождение ребёнка в человеческий мир культуры, предполагает присвоение нравственных норм и художественно-эстетических ценностей. Такие нравственные абсолюты как Любовь, Добро необходимы ребёнку для полноценного, настоящего общения, для любых форм общности.

Художественный образ, воплощенный в рассматриваемых конкретных произведениях искусства и, по мере возможности сил ребёнка, реализуемый его исполнением, приобретает реальные зримые черты. Речь идёт, конечно, о музыке высокой традиции – классике, которая являет собой необозримое поле высочайших устремлений человека.

Раскрытие нравственного потенциала в произведениях музыкальной классики в присутствии родителей способствует объединению системы «УУР» на основе высоконравственной художественной идеи.

Неблагодарное занятие – переводить музыку на словесный текст, поэтому слово учителя, в данной ситуации, должно быть художественным словом или к таковому приближающимся. Лексическое богатство речи, её интонационная выразительность задают высокий уровень общения и создают модель должествующих, истинных человеческих отношений.

Ребёнок (ученик) и его родитель, присутствующие на уроке – это частичка семьи, а порой и вся семья. Взаимосвязь системы «УУР» с институтом семьи на основе нравственных абсолютов Любви и Добра должна стать одной из моделей взаимоотношения со всеми социальными институтами. Высокие отношения на уроке – это не только «пиковые эмоциональные состояния» (3), но и отношения сотрудничества, направленного на овладение мастерством, на приобретение знаний, умений и навыков, которые приобретаются в состоянии спокойствия и собранности. Процесс освоения знаний, тем более на таком коротком промежутке времени, которым является урок, должен носить возвышенный характер.

Педагогическое взаимодействие, способствующее саморазвитию и самоактуализации ребёнка должно способствовать не только приращению знаний, но и раскрытию сущности обучения и воспитания – смысла. Переход от знаниевой парадигмы к смысловой имеет и социальное звучание. По нашему мнению, смысл – это такой интенциональный объект, вектор которого всегда направлен в социально значимую для человека сторону.

В искусстве «конечным продуктом» - смыслом - выступает художественный образ, который генетически связан с социумом и одновременно художественно воспроизводит его. Эти смысловые каналы, связывающие систему «УУР» с социумом, являются интеграторами, кооперирующими знания, умения, навыки с окружающим социумом ребенка.

Представленная модель «УУР» рассмотрена нами в социальном аспекте. Система возникла в социуме и функционирует в нём. Вся продуктивная деятельность системы, отраженная в смыслах, суть социальные явления. Любое отклонение от социальных норм и идеалов приводит к искажению общественно-значимого смысла, к потере смысла деятельности как ученика и его родителей, так и педагога.

Гуманистическая направленность в педагогике, её оптимистическая традиция, вбирающая в себя высочайшие проявления человеческого духа, черпающая мудрость в народной педагогике, позволяет нам быть уверенным в будущем наших детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 4-е изд. – М.: ИНФРА, 2001. – 53с.
2. Кутырев В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. – Н.Новгород: Издательства «Нижний Новгород», 1994. – 199с.
3. Маслоу А. Пиковые переживания //Маслоу А. Психология бытия. – Рефл-бук. Ваклер, 1997. – С.102-138.
4. Советский энциклопедический словарь //Научно-редакционный совет: А.М.Прохоров (предс.). – М.: «Советская энциклопедия», 1981. – 1600с.

Лобанова Ю.А.
(г. Сыктывкар)

СИНТЕЗ ИСКУССТВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

О соотношении между искусствами, их близости, сходстве, взаимотяготении в свое время писал Гегель: «...живопись в чистом аромате и волшебстве своих тонов, в их противоположности, взаимопроникновении и играющей гармонии начинает в такой же степени приближаться к музыке, как скульптура в дальнейшем развитии рельефа начинает приближаться к принципам живописи». Необходимость существования различных видов искусств вызвана тем, что ни одно из них своими собственными средствами не может дать достаточно полную картину мира. Такую картину могут дать только все виды искусства, вместе взятые, только вся художественная культура человечества в целом. Для

развития культуры личности в равной степени важно знать специфику каждого вида, их взаимодействие, а также знаково-символическую систему. Особенно педагогу, у которого искусство выступает как фактор формирования личности ребенка, а культура основой образовательного процесса.

Синтез искусства как понятие произошло от греческого «*sintesis*», т.е. соединение, сочетание, органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в которых воплощена универсальная способность человека эстетически осваивать мир. Синтез искусств – явление исторически обусловленное, т.к. художественное развитие человечества представляет собой два встречных процесса:

1) от синкретизма к образованию отдельных видов искусств (в древности искусство было синкретичным, т.е. нерасчлененным, слитным; с развитием общества, стали отпочковываться танец, пение, музыка, театр и т.д.);

2) от отдельных искусств к их синтезу (пример этому – появление кино).

В современной науке термин «синтез искусств» в широком смысле означает:

- взаимодействие искусств внутри систем, а в узком смысле – формирование устойчивого синтетического образования и синтетических по своей природе видов искусств;
- определенное сочетание видов искусств, выбранных для решения тех или иных задач эстетического воспитания личности;
- взаимодействие, сочетание, смешение и составление;
- единство «трех знаменитых художеств», порождающих новую целостность.

Какими бы отличиями ни характеризовались данные понятия, общими для них является единение, взаимодействие.

Предпосылкой и основой синтеза искусств выступают общие законы его развития как единой системы, в которой каждый вид искусства обладает чертами общими, единичными и особенными. Синтез как процесс может осуществляться в рамках межвидового, междового, межжанрового синтеза. На уровне синтеза как процесса те или иные виды искусства могут пользоваться при определенных условиях изобразительными средствами других искусств¹.

Объединив художественные средства разных видов искусств в единое целое, педагог может достичь результатов в оптимальные сроки. Синтез искусств при умелой организации в образовательном процессе становится способом творческой деятельности педагога и средой для творческой активности и самореализации ребенка. В основном в педагогическом процессе используются три вида искусств: литература, музыка и живопись. И это не случайно, т.к., с одной стороны, они воздействуют на главные сферы личности ребенка (мысли, чувства и представления). С другой, ребенок владеет тремя способами освоения мира (познание, осмысление и преобразование), обусловленными такими процессами, как мышление, переживание, воображение. Искусство стремится воплотить все три стороны духовной жизни человека, обеспечивая работу мысли словом, переживаний – музыкой, представлений – изобразительным искусством

До 70-х годов XX века привлечение смежных искусств в образовании еще не имело системного характера и рассматривалось как частный случай. Однако исследователи отмечали, что ознакомление со смежными видами искусства в преподавании литературы², особенно музыкой и изобразительным искусством способствует формированию более высокой эстетической культуры школьников.

Методологическая основа концепции Д.Б. Кабалевского стала поворотным этапом в отечественной музыкальной педагогике прошлого века, положила начало развитию важнейших тенденций. По мнению Д.Б. Кабалевского, уроки музыки, ни в коей мере не отрицая важности хорового пения, ставят перед собой гораздо более сложную задачу – ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве её форм и жанров, иначе говоря, воспитывать в учащихся музыкальную культуру как часть всей духовной культуры³.

Так, в программе Д.Б. Кабалевского не случайно выделяются две линии изучения тем «Музыка и литература» и «Музыка и изобразительное искусство». Например, размышляя со школьниками над вопросом: «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?», учитель, прежде всего, обобщает жизненные и музыкально-слуховые представления учащихся на примере такого синтетического жанра, как песня. По мнению Д.Б. Кабалевского, «включенность» детей в активную исполнительскую деятельность (хоровое, ансамблевое, сольное пение) позволяет им самостоятельно вести поиск ответов на ряд проблемных вопросов: что случилось бы с песней, если бы не было слов? Что стало бы со всеми песнями, если бы не было поэзии?

Таким образом, рассматривая проблему интеграции музыки и литературы, прежде всего, закрепляется в сознании школьника мысль о том, что оба эти искусства обогащают друг друга. Музыка в литературных произведениях углубляет характеристики персонажей, событий, эпохи, делает её более яркой и многогранной⁴.

Обобщением линии «Можем ли мы увидеть музыку?» служит мысль о том, что музыка в воображении человека вызывает зрительные образы. Эти зрительные ассоциации помогают не только лучше понять музыку, её интонационную природу, приемы драматического развития, но и осознать сущность тех жизненных явлений, о которых повествуют художественные образы. Важно также подчеркнуть, что проблема развития внутреннего зрения и внутреннего слуха отмечена Кабалевским в теме «Музыка и изобразительное искусство». В размышлениях над вопросом «Можем ли мы увидеть музыку?» найден нетрадиционный «методический ход»: от зрительного образа к музыкальному образу. При этом обращают внимание специально подобранные произведения

¹ См. 10, с. 34 в списке литературы.

² См. 2, с. 26.

³ См. 5, с. 85.

⁴ См. 5, с. 17 в списке литературы.

музыки и изобразительного искусства, такие как «Вечерний звон» И. Левитана и русская народная песня «Вечерний звон» на стихи И. Козлова; «Масленица» М. Кустодиева и сцены из балета «Петрушка» И. Стравинского.

В теме «О чем говорит музыка?» Кабалевский рассказывает и показывает, как человеческая речь близко и тесно связана с музыкой. На доступном для детей языке он обращает внимание на повышение и понижение интонации голоса, монотонность. При этом подчеркивается, что чем человеческая речь ближе к музыке, тем она красивее и выразительнее. Одновременно автор отмечает, что про музыку можно сказать обратное – чем музыка правдивее передает человеческую речь, тем она становится красивее. Они идут как будто друг другу навстречу. Таким образом, у детей формируется ясное представление о том, что пение и речь человека не отстоят друг от друга, разделенные непроходимой пропастью.

Созданная Кабалевским и его научной школой система формирования музыкальной культуры как части духовной культуры учащихся на уроке музыки опирается, прежде всего, на идею изучения закономерностей музыки в её связи с жизнью. В ней определены подходы к проблеме взаимосвязи искусств, при главенствующей роли музыки в процессе обучения. При этом следует отметить проблему отбора художественных произведений, которые выявляют основные принципы взаимосвязи музыки, изобразительного искусства и литературы. К ним относятся:

- художественная ценность произведения искусства;
- воспитательная направленность и ориентация на постижение детьми «вечных тем» жизни, раскрывающих общечеловеческие ценности;
- педагогическая целесообразность включения их в учебный процесс;
- приоритетное значение музыкальных произведений, их интонационно-жанровых и стилевых особенностей на уроках музыки.

В своей художественно-педагогической концепции Д.Б. Кабалевский открыл принципиально новые для музыкальной педагогики подходы в раскрытии проблемы взаимосвязи искусств⁵:

1. Выявление широких жизненных связей музыки с другими видами искусства, что позволяет решать задачи формирования нравственных ориентиров личности ребенка, так как художественные образы рассматриваются на уроках музыки сквозь призму общечеловеческих ценностей, «вечных тем» искусства и жизни.

2. Привлечение, в контексте урока музыки, произведений литературы и изобразительного искусства направлено не на простое иллюстрирование музыки сходными по сюжету произведениями других видов искусств, а связано, прежде всего, с тем, чтобы более эмоционально, ярко и, вместе с тем, осмысленно постигать язык музыки, её закономерности. Как отмечают Г.П. Сергеева и И.В. Пигарева, при этом ассоциативный подход на уроке музыки расширяет художественный кругозор ребенка, обогащает воображение, способствует обобщению и систематизации его художественных впечатлений.

3. Обозначение критериев отбора художественных произведений позволяет учителю вариативно подходить к разработке проблемы интеграции искусств. Важно, что школьники при этом усваивают не только чисто музыкальные понятия, но и выявляют с их помощью параллели между средствами выразительности в разных искусствах: интонации – в музыке, литературе, живописи; композиции, формы – в художественных произведениях.

Следует особенно подчеркнуть, что Д.Б. Кабалевский, как автор новой для своего времени концепции музыкального воспитания, понимал, что в рамках традиционной общей дидактики создание специфической методики преподавания искусства невозможно. Он считал, что для преподавания музыки нужна художественная дидактика, системно объединяющая принципы преподавания искусства в массовой школе. При этом, как отмечает Л.В. Школяр, Кабалевский не отвергал присутствия общедидактических принципов в педагогике искусства, он лишь фиксировал внимание на их тотальном преобладании в музыкальном образовании того времени и выступал против такой односторонности⁶.

Он писал «...активное восприятие музыки – основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев...не умеющий слышать музыку никогда не научится по-настоящему хорошо её исполнять (петь, играть, дирижировать), а все историко-теоретические знания, почерпнутые на уроках, останутся при этом пустыми, формальными фактами, не приближающими к пониманию подлинного музыкального искусства»⁷.

Последователи Д.Б. Кабалевского продолжали развивать идеи привлечения синтеза искусств на уроках музыки. Так, особенностью авторской программы «Музыка» О.С. Нечаевой является насыщение урока широкими ассоциативными связями музыки с другими видами искусства – литературой, пластикой, хореографией, элементами театрального искусства. По сравнению с программой Д.Б. Кабалевского, задачи поиска интегрированных переплетений музыки, живописи, литературы обозначены в программе более рельефно. При этом связующим звеном различных видов искусств выступает жанр – портрет, пейзаж, поэтическая картина, народно-бытовая зарисовка. Музыкальный материал нацелен на расширение представлений учащихся о выразительных возможностях музыки в создании музыкальных характеристик художественных образов. Также, по мнению автора программы, параллели с произведениями живописи и литературы, воплотившими эти образы,

⁵ См. 6, с. 37.

⁶ См. 12, с. 21.

⁷ См. 5, с. 27.

выводят учащихся на более глубокое понимание творческого замысла композитора, художника, писателя, помогают осознать смысл произведения искусства.

Нечаева О.С. считает, что на основе погружения в образно-интонационную среду художественного произведения через многообразие взаимосвязей музыки с другими видами искусства, у школьников происходит осмысление его стилистических аспектов, различных средств музыкальной выразительности (мелодия, ритм, лад, динамика, тембр и др.).

Развивая концепцию массового музыкального воспитания по системе Д.Б. Кабалевского, И.В. Кадобнова, В.О. Усачева, Л.В. Школяр, О.В. Кузьмина опираются в своей методике (программе) на развитие способности ребенка воссоздать путь рождения музыки в собственном варианте, пробуждая в каждом учащемся поэта, музыканта, композитора.

Синтез искусств – не механический конгломерат отдельных искусств и не сводится к их простой сумме. При объединении искусств каждое из них вносит в синтетическое целое свой вклад, обогащает его присущими данному искусству специфическими возможностями и чертами. Вместе с тем, входя в синтетическое целое, каждое из искусств так или иначе приспособляется к другим и к целому, приобретает особые черты, в которых у него не было необходимости при обособленном существовании. Поэтому синтез искусств – это органическое целое, обладающее новым качеством по отношению к каждому входящему в него искусству. Это творчество художника, которое может в руках профессионала-педагога стать средством формирования основ духовности, художественно-эстетической культуры ребенка, развития творческих основ его образа «Я», сделать образовательный процесс художественно культурной развивающей средой, где ребенок познает мир культуры. Синтез искусств приобретает особое значение и в образовании, так как придает целям и содержанию гуманистический и гуманитарный смысл, способствует возникновению новых возможностей и путей художественного освоения действительности, раскрытию способностей личности и самореализации ее творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Горюнова Э.Н. Живопись, музыка, театральное искусство на уроках литературы и на внеклассных занятиях как средство повышения уровня эстетического воспитания в старших классах средней школы – М.: Наука, 1999.
3. Искусство в жизни детей. - М.: Просвещение, 1991.
4. Искусство в системе культуры. - Л.: Наука, 1987.
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. - М.: Просвещение, 1984.
6. Кравчук Л.В. Формирование музыкально-образных представлений младших школьников на основе синтеза искусств: Дисс. ... канд. пед. наук: Москва, 2004.
7. Литература и живопись. – Л. Наука, 1992.
8. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1985.
9. Поэзия и музыка. – М.: Музыка, 1973.
10. Ребенок в мире культуры. / Под ред. Чумичевой Р.М. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 558с.
11. Субботинский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991.
12. Школяр Л., Кадобнова И., Усачева В. Программа музыкального воспитания // Дошк. восп., 1993. - № 6.
13. Юсов Б., Кабакова Г., Савенко Л., Сухова Т. Живой мир искусства // Дошк. восп., 1993. - № 6.

Марасанова Н.М.

(г. Сыктывкар)

ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Наше время – это время перемен. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Ведь только такие личности внесут свою лепту в развитие науки, культуры, промышленности и, тем самым, поднимут престиж страны на должный уровень.

Многие сегодняшние выпускники школы, обогатив свою память за десять лет учения обширными знаниями по всем предметам, часто оказываются беспомощными при столкновении с жизненными проблемами, с практическими и теоретическими задачами, для решения которых требуется выбрать из кладовых памяти нужные знания, применить умение самостоятельно думать, принимать нестандартные решения.

Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Все, что нужно для того, чтобы они могли проявить свои дарования, – это умелое руководство со стороны взрослых. У каждого ребенка есть способности и таланты. Просто кого-то из них не растормошили, недоучили, недоразвили. Нельзя упускать такой благодатный, с точки зрения развития разнообразных способностей, возраст. Ребенок наиболее открыт и восприимчив к чудесам познания, к богатству и красоте окружающего его мира, он не разучился удивляться лучику солнца, пробившемуся сквозь тучу, маленькой букашке на лепестке цветка и многому, многому другому, чему мы, взрослые, разучились радоваться.

По своей удивительной способности вызывать в человеке фантазию искусство занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А

предмет музыки, как никакой другой, располагает возможностями для созидания, так как музыка есть предмет сотворчества на уровне личности автора музыкального произведения, личности учителя и личности ученика, где ведущее значение приобретает потенциал личности ученика, его потребность и способность к творчеству, самореализации, совершенствованию. Музыка, как «искусство, жизнью рожденное и к жизни обращенное», является посредником между творчеством и восприятием. Однако мало организовать процесс общения с музыкой так, чтобы соединить с ней детскую душу (как чем-то приходящим извне, придуманным людьми для тех или иных целей), необходимо вызвать у детей такое чувство, когда музыка для них – это и есть сама жизнь их души.

Следует помнить: ученик – это слушатель, исполнитель, хотя и менее знающий и опытный, не проявляющий своего отношения к музыке. Недостаточно научить его каким-то музыкальным умениям, дать знания о музыке – важно пробудить постоянную потребность в общении с ней, творческую активность.

Детское творчество в области музыки рассматривается не как процесс создания произведений, а как один из методов музыкального воспитания. С большим вниманием относились к музыкальному детскому творчеству выдающиеся советские музыканты-педагоги и теоретики Б.В. Асафьев и Б.Л. Яворский. Проблемы музыкального детского творчества широко исследовались Институтом дошкольного воспитания АПН СССР (в частности, Н.А. Ветлугиной). Значительный вклад в музыкальное воспитание и образование детей внесён Д.Б. Кабалевским, В.Н. Шацкой, В.С. Локтевым и др.¹.

Активизация творческой деятельности обосновывается в педагогических трудах Ю.Г. Алиева. По его мнению, современная методика работы с детьми должна представлять собой способ самореализации ребенка. Привлекая детей к разным видам музыкальной деятельности, педагог должен предполагать «не простое развлечение, а активную работу чувств, мыслей»².

Разрабатывая программу для шестилетних детей, Г.С. Ригина и В.А. Алексеев предлагают использовать на музыкальных занятиях различные виды импровизаций. Организуя путешествие в страну «Музыка», Г.С. Ригина вводит импровизацию в различные виды музыкальной деятельности: в процесс движения под музыку (различные ритмические компоненты выбирают сами дети); в процесс хорового пения (импровизация музыки без текста в заданном характере, мелодизация стихотворений, сочинение подголосков к известным мелодиям) и др.³

Интересным и практически целесообразным является универсальный метод «моделирования художественно-творческого процесса или сочинение уже сочиненного», разработанный И.В. Кадобновой, В.О. Усачевой, Л.В. Школяр. Предложенный подход позволяет организовать работу с детьми таким образом, что практически любой вид музыкальной деятельности позволяет им каждый раз ощущать рождение музыки и совершать новые открытия в уже написанной музыке.

Детское музыкальное творчество обычно не имеет художественной ценности для окружающих людей. Оно важно для самого ребенка. Критерием его успешности является не художественная ценность музыкального образа, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, вариативности, оригинальности. Особенности детского творчества заключаются:

- во-первых, в относительной новизне продукта творчества. Сочиняя, ребенок в первую очередь открывает новое для себя. Это так называемая относительная, или субъективная, новизна детского творчества;
- во-вторых, в рассмотрении результатов сочинительства как результатов выражения внутреннего мира ребенка, его способностей, склонностей, ценностей. Это открытие себя окружающему миру и в какой-то степени самому себе.

Именно эти характеристики отличают творчество детей от творчества взрослых, и именно поэтому творчество детей определяется как «детское». Кроме того, детское музыкальное творчество по своей природе – синтетическая деятельность. Оно может проявляться во всех видах музыкальной деятельности.

А.Т. Шумилин, изучив механизмы и закономерности творчества, утверждает, что все качества личности, необходимые для созидания, успешно развиваются в процессе обучения и творческой деятельности, что каждому человеку доступны самые высокие творческие достижения, которые обусловлены трудолюбием и обучением. Для этого лишь необходимо грамотное руководство со стороны педагога и знание последним физиологических закономерностей личности ученика, участвующего в творческом процессе⁴

Ученым определены составляющие творческого процесса:

- цельность восприятия – способность воспринимать художественный образ целиком, не дробя его;
- оригинальность мышления – способность субъективно воспринимать предметы и явления окружающего мира посредством чувств, через личностное, оригинальное восприятие и материализовывать в определенных оригинальных образах;
- гибкость, вариативность мышления – способность переходить от одного предмета к другому, далекому по содержанию (например, музыка и литература);
- легкость генерирования идей – способность легко, в короткий промежуток времени выдавать несколько разнообразных идей;
- сближение понятий – способность находить причинно-следственные связи, ассоциировать отдаленные понятия;

¹ См.: 5, с. 71.

² 2, с. 43.

³ 10, с. 7.

⁴ 12, с. 6.

- способность запоминать, узнавать, воспроизводить информацию обеспечивается индивидуальным объемом и надежностью памяти;
- работа подсознания – необходимое условие при выдвижении гипотез и генерировании идей, поэтому предвидение или интуиция — необходимая составляющая для любого творческого процесса;
- способность к открытию – это установление неизвестных ранее, объективно существующих закономерностей предметов и явлений окружающего нас мира, вносящих коренные изменения в уровень познания;
- способность к рефлексии – способность к оценочным действиям;
- воображение или фантазия – способность не только воспроизводить, но и создавать образы или действия.

Итак, получилось 10 психофизиологических механизмов, составляющих творческий процесс. Задача творческого развития школьников заключается в том, чтобы, с одной стороны, целенаправленно и систематически развивать необходимые для занятия любым видом творчества, в данном случае музыкальным и художественным, способности учащихся: оригинальное, образное мышление, воображение, эмоциональную отзывчивость и т. д., а с другой стороны – формировать потребность в творчестве и общении с искусством. Необходимо, чтобы каждый ребенок не только смог научиться читать заложенный в том или ином произведении искусства авторский замысел, включающий себя отношение автора к изображаемому, его чувства мысли, но и смог свободно овладеть языком искусства как средством выражения своего собственного отношения к тем или иным явлениям жизни.

Рассмотрим подробнее каждый из представленных составляющих творческого процесса относительно возможности его развития на уроках музыки.

I. Цельность восприятия. Этим термином обозначают способность воспринимать действительность целиком, не дробя ее. Воспринимать мир в образах, а не аналитически.

Главное место здесь занимает категория «художественный образ». Восприятие художественного образа всегда шире, многомернее, чем эпизодический контакт с произведением. Именно художественный образ является критерием художественного восприятия; постижение его – творческий процесс, в котором возникает сам феномен искусства. Ведущей задачей становится умение слушать, целостно анализировать музыкальное произведение. На ранних этапах процесса развития целостного восприятия решаются задачи, связанные с характером и содержанием прослушанных произведений. Но далее, по мере усложнения произведений, усложняются ассоциативные связи услышанных образов с предметами и явлениями окружающего нас мира.

Одним из приемов по развитию целостного восприятия является *«Творческая мастерская»*, где дети разбиваются на три группы: художники, поэты, танцоры. Учащимся разных классов дается установка на воспроизведение художественного образа услышанного произведения согласно своему виду деятельности. Но существенной разницей в заданиях будет то, что пятиклассники нацелены на конкретно-образные воспроизведения образов (предметы, явления), а восьмиклассники – на абстрактно-образные (чувства, ощущения), что обусловлено психологическими новообразованиями. Если на начальных стадиях развития восприятия девиз: «Что представляю под музыку, то и воплощаю в другой вид деятельности», то в старших классах он будет: «Что ощущаю, слушая музыку, то передаю».

Еще один прием развития целостности восприятия – ролевая игра *«Художники-декораторы»*. На начальных этапах это задание предлагается в отношении небольшого, желательно вокального, программного или ярко выразительного, красочного произведения, способы выполнения тщательно обговариваются, содержание и характер музыки также выносятся на предварительное обсуждение. В старших классах задача расширяется как качественно, так и количественно. Так, художники-декораторы выполняют функцию оформителей шоу-программ современной эстрадной музыки или декорации к опере, классическому концерту (по выбору учащихся). Этот прием – один из высших этапов обобщенно-целостного восприятия⁵.

II. Гибкость мышления. Способность быстро и легко переходить от одного явления к другому, далекому по содержанию, называют гибкостью мышления. Отсутствие такой способности называют инертностью, ригидностью и даже застойностью мышления, что не приемлемо в процессе решения творческих задач.

Эту способность можно развить на уроках музыки с помощью частой смены видов деятельности, а особенно эффективно – с использованием разнообразных творческих заданий в относительно короткий промежуток времени урока, что обеспечивает быстрое «переключение» с одного объекта деятельности на другой, относительно отдаленный.

Примером такого задания будет ролевая игра *«Я – сочинитель»*. Здесь предлагается решить целый комплекс творческих задач на знание выразительных средств музыки. Данный прием требует предварительной подготовки и умения оформлять задания на сочинение ритмических рисунков, определение размера и других составляющих музыкального языка.

Следующий прием, направленный на развития гибкости мышления, – *«Литературно-музыкальная палитра»*. Этот прием формирует способность к преодолению образной фиксированности. Он употребим уже на первых этапах развития гибкости мышления в процессе решения творческих заданий. Реализуется данный прием в три этапа:

1. Учащимся предлагается прослушать музыкальное произведение, где обязательным условием будет присутствие двух контрастных по характеру частей (например, грустная и торжественная).

2. После анализа характера и содержания произведения учащимся предлагается перечислить слова-

⁵ 11, с. 14.

«оттенки» к понятию «грусть» (*трагедия, драма, печаль, переживание, волнение, обида, раздумье*) и к понятию «торжество» (по аналогии).

3. Напротив каждого слова-«оттенка» предлагается нарисовать кружок определенного цвета, который, по мнению учащегося, соответствовал бы его первому литературному образному значению.

Итак, составив такую палитру на наиболее часто встречающиеся в музыке образные понятия, мы не только решаем задачу на развитие гибкости мышления, но готовим учащихся к абстрактному, образному мышлению в процессе передачи музыкального произведения средствами изобразительного искусства. Этот прием можно использовать в течение всех лет обучения музыки в школе, качественно изменяя его в процессе развития учащихся⁶.

III. Оригинальность мышления – следующий обязательный критерий творческой развитости, так как творческая деятельность всегда обладает признаком оригинальности. Оригинальная деятельность, завершающаяся созданием новой вещи, явления, способа действия, – классический тип творчества. Одним из показателей оригинального мышления в процессе творческого задания является прием *«Перевод музыки на язык другого вида искусства»*.

П. Антокольский приравнивал любой художественный перевод на язык другого искусства к труду оригинального автора. Это как бы внутреннее «переинтонирование». Иногда другой вид искусства может дать вторую жизнь первоисточнику (например, стихотворение «Однозвучно звучит колокольчик» И. Макарова не было бы известно, не будь удачной музыки Гурилева).

Простейшим заданием будет предложение учащимся после прослушивания и анализа музыкального произведения «перевести» его на язык красок или движений. Требования к старшеклассникам относительно приема будут усложняться как количественно (более крупное музыкальное произведение, более сложная форма его построения), так и качественно (образы музыкального произведения не столь изобразительны, чувственный мир, напротив, богаче). Учащимся предлагается сочинить историю, рассказ, стихотворение в письменной форме, выразить в цвете (абстрактно) образный строй каждой из частей или пантомимой («театр одного актера») изобразить услышанное и увиденное содержание данного музыкального произведения.

IV. Готовность памяти является существенным критерием творческого развития. От того, насколько быстро и качественно ребенок способен запомнить, опознать, воспроизвести немедленно или с отсрочкой учебный материал, будет зависеть и уровень творческих способностей. Но память необходимо подготовить не просто к воспроизведению знаний и умений, но к нестандартному их использованию в процессе решения творческих задач.

Начиная с первых уроков музыки, педагог обращается к прошлому музыкальному опыту учащихся с просьбой воспроизвести (напеть, спеть, озвучить содержание, название или композитора) музыкальный материал с целью иллюстрации новой темы.

Так, на уроке, где звучит музыка Чайковского, учащиеся припоминают известные им произведения данного композитора. А в случае разучивания русской народной песни необходимо пропеть (или вспомнить) ранее изучавшиеся песни русского народа.

Прием *«определение автора»* будет наивысшим показателем работы памяти в процессе творческого восприятия произведения. На пути к решению такого рода задач необходимо сформировать у учащихся способность к быстрому, точному воспроизведению информации, другими словами – готовность памяти выдать нужную информацию в нужную минуту. Наиболее эффективным приемом развития памяти будет прием *«ассоциативная сеть»*. При большом количестве ассоциативных связей, обеспечивающих быстрый доступ к нужной информации, возможно мгновенное решение задачи.

Для этого необходимо, начиная уже с пятого класса, когда основные понятия, в том числе о выразительных средствах музыки, уже сформированы, разбирать прослушанное произведение, исходя из следующего плана:

- русское произведение или зарубежное;
- классическое, романтическое или современное произведение;
- характер произведения;
- изобразительные средства;
- выразительные средства музыки.

Данный разбор предполагает не только тщательное знакомство с прослушанным материалом, но, что более существенно, формирование многоуровневой информации о наборе отличительных признаков музыкального стиля того или иного композитора

Более сложный вариант, направленный на решение тех же задач: оформить в тетради «ассоциативную сеть» признаков, которые являются отличительными для данного композитора.

V. Следующей составляющей творческих способностей является легкость генерирования идей. Необязательно, чтобы каждая идея была правильной: чем больше идей выдвигает человек, тем больше вероятность, что среди них будут хорошие идеи. При проверке способности генерирования идей предлагается задание: составить осмысленное предложение, включающее в себя слова, например, по теме пятого класса: *музыка, литература, композитор*; или: *Чайковский, литература, романс* и др. Это простейший прием – *«мозговой штурм»*. Далее прием усложняется количественно: исходно даются 5-6 слов (и более), а также предлагается придумать несколько вариантов предложений.

⁶11, с. 16.

К восьмому классу рекомендуется использовать данный прием следующим образом: после прослушивания и анализа музыкального произведения учащимся предлагается по цепочке, не повторяя друг друга, назвать ассоциативные слова, относящиеся как к произведению, так и к уже названным словам. Все варианты ответов фиксируются на доске или каждым учащимся в рабочей тетради. Исходя из перечисленных понятий, предлагается написать мини-сочинение при условии соответствия последнего прослушанному музыкальному произведению.

VI. Сближение понятий. Следующее слагаемое развития творческих способностей – легкость ассоциирования отдаленных ассоциируемых понятий, «смысловое расстояние» между ними.

В памяти нормального человека слова группируются в «гроздь», ассоциативные заготовки, которые используются в процессе восприятия и мышления. Готовые ассоциативные шаблоны «экономят» мышление, но в то же время делают его менее гибкими. В связи с этим возникает необходимость решать задачи, направленные на расширение диапазона ассоциативных связей. Прием **«Логическая цепочка»**, нацеленная на установление ассоциативного перехода в четыре-пять этапов от одного исходного понятия к другому. На первых этапах учитель должен качественно упростить задание, готовить ребят. Для этого мы предлагаем прием: найди **пропущенное слово**.

Романс – это... и музыка (*литература*).

Балет – это ... танец и музыка (*литература*).

Это задание можно выполнить как устно, так и письменно. Оно активно способствует развитию мышления в процессе поиска ассоциативных связей.

Еще один прием, нацеленный на тот же процесс, – **«найди ненужное слово»**. Учащимся предлагается из ряда логически связанных между собой слов найти лишнее, в этом задании также нужно сочетать как учебный материал, так и творческую деятельность, направленную на развитие ассоциативного мышления. Учащимся предлагается цепочка музыкальных слов, которые исчезли бы из литературных произведений, не будь музыки. При перечислении учителем этих слов учащимся ставится условие: поднимать руку или говорить слово «нет» в случае «ошибки» педагога: песня, нота, роль, слово, пластика, дирижер, струна, *строка*, оркестр и т.д.

Еще один подготовительный прием на пути построения «логической цепочки» – упражнение **«Ассоциативные гроздья»**. Учащимся предлагается подобрать к исходному слову несколько ассоциативных значений, в которых чем более многообразны направления поиска, тем выше уровень развитости творческого мышления. Это задание может быть использовано на любом уровне ассоциативного мышления при условии, достаточном для выполнения уровня музыкальных знаний, а также и практики выполнения предыдущих приемов. После успешного освоения вышеперечисленных приемов можно переходить непосредственно к построению «логических цепочек» при условии выполнения подробного инструктажа, совместного проговаривания направлений ассоциативного поиска, совместного построения первых «логических цепочек».

VII. Способность предвидения или интуиция – важная составляющая часть процесса развития творческих способностей. Человек моделирует в мозгу, т.е. мысленно, цепь событий, объединенных связью. При этом он использует прошлый опыт, ибо закономерности могут быть обнаружены лишь в повторяющихся явлениях. Таким путем предугадывается заключительное звено моделируемой цепи событий. Подобное явление рассматривается в философской и психологической литературе как интуиция. Среди ее признаков выделяют прямое созерцание сути вещей, самоочевидность возникшего знания, независимость его системы доказательств, внезапность возникновения. Приемом подознательного исследования будет **«творческое комбинирование»**. Данный прием предполагает формообразование, комбинационное построение прослушанного музыкального произведения. Начиная с пятого класса, учащимся предлагается в процессе восприятия двух-трехчастных произведений самим додумывать композиционную идею построения, условия преднамеренной перестановки его частей.

К восьмому классу учащиеся совершенствуют процесс комбинирования не только количественно (укрупняется форма произведения) и качественно (учащиеся выдвигают обоснованные гипотезы, фактически безошибочно делают расстановку частей), но и при усложненных условиях решения данной задачи (не просто продумать идею построения частей, но и при полном отсутствии одной из них интуитивно предсказать содержание, образный строй недостающей части музыкального произведения).

VIII. Следующей составляющей развития творческих способностей является **способность к открытию**. Открытием признается установление неизвестных ранее объективно существующих закономерностей, свойств и явлений материального мира, вносящих коренные изменения в уровень познания. Сущность художественного открытия для искусства состоит в новом познании тех или иных явлений окружающего мира, новизне чувств или новых выразительных возможностей художественных средств в их воплощении, а для процесса музыкального воспитания огромную педагогическую ценность имеют личностные аспекты художественного открытия.

В качестве последних выведены:

- новизна, оригинальность, неповторимость художественного открытия для каждого субъекта;
- синтезирование в его рамках интеллектуальной, рефлексивной деятельности, сильного положительного эмоционального потрясения и опыта самостоятельной творческой работы.

Язык музыки может быть понят всеми и в то же время сложнопереводим. В качестве попытки адекватного «перевода» был предложен прием **«поиск художественной ассоциации»**. К седьмому классу у школьников уже имеет опыт целостного восприятия и опыт ассоциативного мышления, данный прием объединяет и совершенствует их, помогая тем самым усвоить программу седьмого класса, раскрывающую понятие «музыкальный образ». Мы предлагаем учащимся не просто определять характер музыкальных образов в произведении, но искать точные ассоциации, связи его с жизнью. К восьмому классу умелое владение данным приемом обеспечивает сравнительно

безошибочное определение «прототипов» музыкального произведения – тех предметов и явлений, которые влияли на композитора в момент написания.

Следующий прием, поставленный решать эту же задачу – «Ситуация «Я – психолог». Проводится в форме ролевой игры. Мы предлагаем учащимся на время роль «психолога» и даем возможность через прослушивание одного или ряда произведений композитора рассказать о композиторе-человеке, которого они никогда не видели, не знали, но который оставил нам «звуковое письмо» о себе и своем времени.

Обязательным условием введения в урок данного приема является выразительность и характерность «звукового письма» для задуманного композитора, что обеспечивает получение меткой и точной характеристики автора, его чувств, его отношения к миру.

Х. Воображением или фантазией психология называет всякую деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. Как уже было замечено, фундаментальным моментом творческого воображения является комбинирование – разрушение старых понятий, систем и созидание из их элементов новых систем и понятий. Приемом, обеспечивающим развитие комбинировющего воображения, является *«импровизация отдельных средств музыкальной выразительности»*.

Еще один прием, развивающий творческое воображение, – **моделирование заключительного звена**. Его необходимость обусловлена тем, что человек моделирует мысленно цепь событий, объединенных причинной связью. При этом он использует прошлый опыт, ибо закономерности могут быть обнаружены лишь в повторяющихся явлениях. Таким путем и выстраивается заключительное звено моделируемой цепи событий. Этот прием может включать следующие задания: досочинить заданный учителем ритмический рисунок; прослушав две первые части музыкального произведения, устно или письменно предложить свой вариант, продолжения в произвольной форме.

Задатки творческих способностей присущи любому человеку, любому нормальному ребенку. Нужно лишь раскрыть их и развить. В музыкальном творчестве ведущую роль играют синтез эмоциональной отзывчивости и мышления абстрактного и конкретного, логики и интуиции, творческого воображения, активности, способности быстро принимать решения. Творчество ребят связано с самостоятельными действиями и с умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями.

Детское творчество на уроках музыки, конечно, не искусство в строгом смысле, оно представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику. Но тем оно и ценно, что учащиеся сами открывают что-то новое, ранее им неизвестное в мире музыки. Несмотря на свою специфику, музыкальное творчество подчиняется общим закономерностям. Поэтому разработанные приемы основаны на знаниях особенностей музыкального воспитания, но ориентированы на развитие общих психофизиологических механизмов, составляющих любой творческий процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1983.
2. Алиев Ю.Б. Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2005.
3. Баглич Э. Задачи и перспективы изучения детского творчества // Музыкальное воспитание в странах социализма. – М., 1975. – 232с.
4. Винокурова Н.К. Управление процессом развития творческих способностей учащихся // Завуч. – 1998. - № 4.
5. Дмитриев В.А. Развитие творческой направленности в процессе различных видов музыкальной деятельности [Электронный ресурс]: Дисс....канд. пед.наук: 13.00.08.
6. Завгородняя Е.О. О мотивах художественного творчества. // Педагогика. – 1994. - № 5.
7. Кабалевский Д.Б. Программа общеобразовательной школы по музыке. 5-8 классы. – М., 1990.
8. Лейтис Н.С. Психология одаренных детей и подростков. – М., 1997.
9. Плюхин В. Главное – творчество. // Искусство в школе. – 1998. -№ 3.
10. Ригина Г.С., Алексеев, В.А. Путешествие в страну «Музыка». – Пермь, 1991.
11. Смолина У.А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания. / Е.А.Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 128с.
12. Шумлин А.Т. Проблемы теории творчества. – М., 1989.

Маслякова А.И.
(г. Санкт-Петербург)

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.Н. СКРЯБИНА

А.Н. Скрябин является одной из самых ярких фигур рубежа XIX-XX веков. Грандиозные идеи композитора о преобразовании мира силой искусства свидетельствуют о масштабности, разносторонности его личности. Рассмотрение музыкально-просветительской деятельности Скрябина, неразрывно связанной с творчеством композитора, будет способствовать более глубокому постижению его воззрений и заинтересует не только исполнителей, но и педагогов-музыкантов.

Эмоциональное общение с аудиторией во время исполнения музыкального произведения является одним из важнейших направлений музыкально-просветительской деятельности. Как известно, репертуар Скрябина-пианиста был основан на произведениях Скрябина-композитора. Не случайно А.П. Коптяев подчеркивает: «...рояль (пианизм, концерты) открывает скрябинскую музыкальную карьеру. Правда, наш виртуоз почти совершенно исключил из своего репертуара других композиторов, весь уйдя в пропаганду своего творчества, но, все-таки, исходной его точкой остается рояль, - его лучшая кафедра, его лучшее оружие»¹.

Прекрасно владея педализацией, чутко передавая мельчайшие градации звука, Скрябин мог «захватить» слушателей своим исполнением, вовлечь аудиторию в «тесный круг» своих единомышленников. Как отмечает А.Б. Гольденвейзер, «...невзирая на волнение, сила таланта Скрябина производила огромное впечатление. Но все-таки, тот не знал истинного совершенства и гениальности исполнения Скрябина, кто не слышал его в домашней обстановке. Скрябин, в противоположность многим пианистам, которые обычно не любят играть дома даже среди своих друзей, наоборот, охотнее всего играл в такой атмосфере и играл в этих случаях совершенно незабываемо. Его рубато, исключительно свободное, даже изысканное, производило в то же время впечатление убедительной естественности и простоты. При отсутствии физической силы, исполнение Скрябина отличалось темпераментом исключительной яркости. Его незабываемый фортепианный звук и непревзойденное мастерство педализации делало его исполнение единственным в своем роде»².

Музыкально-просветительская деятельность Скрябина включает также и *вербальное межличностное общение* - беседы, касающиеся вопросов музыкального искусства. По свидетельствам современников, Скрябин охотно делился с окружающими своими идеями и размышлениями. Ю. Энгель отмечает следующее происшествие: ««Однажды», рассказывает В.И. Скрябина, «был такой случай. А.Н. пропал из дому, - целый день не было. Жду, не дождусь. Вечером сама пошла по направлению к трамваю, которым приезжают из Женевы, - может быть он там, и придет. Вдруг, проходя мимо кафе, слышу его голос. Подхожу. В кафе много людей, простого народа; тут и Отто. Слушают Александра Николаевича. А он возбужден, горячо проповедует. Вот где нашелся!»³. При этом свои воззрения Скрябин нередко облакал в рациональную форму. По воспоминаниям М.К. Морозовой, ученицы Скрябина, однажды композитор «... пришел на целый вечер с большой тетрадью, в целый лист писчей бумаги, переплетенной в темный переплет. Это были его записи, наброски отдельных мыслей, часто выраженных схемами и геометрическими рисунками. Меня очень поразили эти схемы, линии и сферические рисунки, которые он чертил. Как странно сочеталась в нем философская фантазия с таким стремлением *рационализировать*, так сухо приводить все свое мысли к математически точным схемам»⁴. Однако далеко не каждый гость удостоивался чести быть посвященным в замыслы композитора. Малейшее пренебрежение или насмешка могли навсегда исключить посетителя из числа «приближенных» Скрябина.

Таким образом, можно сделать вывод, что музыкально-просветительская деятельность Скрябина осуществлялась в единстве *эмоционального общения с аудиторией во время исполнения музыкального произведения* и *вербального межличностного общения*. Единство эмоционального компонента и рационального компонента музыкально-просветительской деятельности композитора, согласуется с таким понятием музыкальной педагогики как *аллотропизм* (от греческого *allos* - иной, *tropos* - способ, образ), предполагающим вышеуказанное сочетание⁵.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольденвейзер А.Б. Воспоминания / А.Б. Гольденвейзер. - М.: Дека-ВС, 2009.
2. Коптяев А.П. А.Н. Скрябин. Характеристика / А.П. Коптяев. - М.: Издание П. Юргенсона, 1916.
3. Морозова М.К. Воспоминания о А.Н. Скрябине. / М.К. Морозова // Наше наследие. - 1997. - № 41.
4. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. - Минск: ИВЦ Минфина, 2009.
5. Энгель Ю. А.Н. Скрябин. Биографический очерк / Ю. Энгель. - Петроград: Сириус, 1916.

¹ См. 2, с. 8.

² См. 1, с. 357.

³ См. 5, с. 57.

⁴ См. 3, с. 50.

⁵ См. 4, с. 236.

Медведева Ю.П.
(г. Нижний Новгород)

ОРКЕСТРОВЫЕ ЖАНРЫ ОПЕРЫ НАЧАЛА XX ВЕКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

Начало XX столетия справедливо считают одним из самых сложных периодов в истории оперы. Напряженное взаимодействие старого и нового, использование окостеневающих шаблонов и прозрения в будущее, подведение итогов и прорывы в неизведанное - все это вместе определило собой картину оперной жизни

тех лет. Трансформации подвергается в этот период и семейство оркестровых жанров, издавна ставшее одной из специфических сфер структуры оперы.

Большая часть оперных сочинений этого времени находится под воздействием традиций вагнеровской музыкальной драмы. Симфонические эпизоды в этом случае оказываются протяженными и концепционно значительными, а авторские идеи, вслед за Вагнером, тщательно и целенаправленно проясняются в них при помощи лейтмотивов и текстовых ремарок. Особенно часто оркестровые эпизоды подобных опер тяготеют к музыкальной картине. Примеры подобного подхода мы найдем как у композиторов, почтительно следующих за вагнеровской традицией (Г. Пфизнера, Э. Шабрие, Э. Шоссона), так и у тех, кто стремился к ее обновлению. Например, в поздних операх Римского-Корсакова, написанных в первое десятилетие XX в. («Кашей», «Сказание о невидимом граде Китеже», «Золотой петушок»), музыкальная картина представлена во множестве разновидностей. В первой из названных опер обе интерлюдии (перемещающие слушателей из царства Кашея в тридцатое царство, а затем обратно) - характерные примеры типично вагнеровской трактовки жанра как картины пространственно-временного движения.

И все же рубеж столетий приносит с собой серьезные изменения в подходе к оркестровым жанрам. Многие оперы этого времени демонстрируют дальнейшее расширение спектра их возможностей. Отражая глобальные сдвиги в европейской культуре, опера начала XX в. претерпевает значительные изменения идейных основ, драматургических и языковых закономерностей и оказывается едва ли не затопленной разлившимся на ее просторах морем симфонизма.

С конца XIX в. все более отчетливо ощущается коренной мировоззренческий слом, ознаменовавшийся в начале XX в. открытым утверждением идей иррационализма. С началом XX в. связан расцвет философских систем, противопоставляющих интуицию разуму (А. Бергсон, У. Джеймс, Э. Гуссерль). Предпринимаются первые серьезные исследования проблем памяти и сновидения. Создающиеся в эти годы работы З. Фрейда по исследованию бессознательных и подсознательных процессов в психике становятся настольными книгами для представителей целого поколения. В атмосфере повышенного внимания к глубинным процессам человеческой психики в первые десятилетия XX в. возникает целая школа писателей, выдвигающая в качестве основного творческого принципа идею «потока сознания». В их числе - М. Пруст, В. Вулф, Г. Стайн, Д. Джойс. В творчестве этих писателей на первый план выходит непосредственное воспроизведение процессов душевной жизни. Сходные стремления к отражению мимолетных и не всегда осознанных процессов и состояний возникают в это время не только в литературе, но и в других видах искусства, так же как и в различных художественных течениях. «Поток сознания» с его задачей «перехватить мысль на подороге», склонностью к зыбким впечатлениям, текучестью формы находит соответствие в живописи и музыке импрессионизма, экспрессионистской обнаженности эмоций, в стремлении символистов приблизиться к «сумраку» невыразимого, в характерных для искусства модерна принципах роста и саморазвития форм...¹

Эти идеи, несомненно, нашли отклик и в опере того времени. Тотальное насыщение оперы инструментализмом не случайно совпало по времени с эпохой расцвета иррационалистских идей. Оркестровые жанры оказались в наибольшей степени предрасположенным к воплощению стихии иррационального. Являясь островками «чистой» музыки в опере, они изначально более абстрактны и многозначны, чем окружающие их эпизоды. В опере начала XX в. они нередко дают возможность уйти от конкретности слова и действия в мир скрытых и неуловимых психических импульсов. Отдаленным предвосхищением находок начала века можно считать романтическое стремление воплотить в музыке идеальное, словесно не выразимое. У романтиков интерес к музыкально-идеальному, «неизреченному» выразился, в частности, в возрастании роли инструментальной партии в вокальных миниатюрах. Проявился он и в оркестровых комментариях романтической оперы. В числе первых попыток погружения в бездны человеческой души необходимо назвать оперы Вагнера. Однако на рубеже столетий стремление к проникновению в глубины психических процессов приобретает иное качество. Речь идет о нарушении привычной логики процессуального развития и уподоблении принципов организации музыкальной формы законам «внутренней логики» сознания. В результате оркестровые эпизоды приобретают принципиально иное качество и становятся воплощением царства бессознательного. Зачастую они образуют относительно самостоятельный пласт в драматургии оперы. Возникает противопоставление вокально-сценического и собственно оркестрового рядов, реализующееся через контраст «объективного» и субъективного начал, «внеличного», фатально predeterminedного действия и его преломления в индивидуальном сознании автора или его героев (среди ярчайших примеров - «Пеллеас и Мелизанда» Дебюсси). При этом наиболее важным оказывается скрытый, «внутренний» слой содержания. Таким образом, оркестровые жанры приобретают исключительное значение в системе составляющих оперных жанров и становятся важнейшими вехами драматургии.

Среди предпосылок развития оркестровой сферы оперы исключительно важными представляются и достижения романтического симфонизма XIX в. Стремление к воплощению предельно конкретных поэтических образов, особая индивидуализация тематизма, новые принципы формообразования - все это оказалось очень актуальным для оперы. Востребованными в ней оказались и находки романтиков в области оркестра.

Трактовка оркестровых жанров в опере начала XX в. оказывается несомненно оригинальной. Можно выделить два основных подхода. В первом случае в противовес «объективной», внешней логике сценических

¹ О близости названных художественных течений в литературе и творческого принципа «потока сознания» см.: Урнов Д. «Потока сознания» литература // Краткая литературная энциклопедия в 8 т.: Т. 5. М., 1968, с. 918-919.

событий симфонические эпизоды выводят нас *в сферу, далекую от объективной реальности – в сверхреальное или бессознательное*, обладающее собственными законами. В результате оркестровые жанры могут приобретать одну из ведущих ролей среди составляющих жанров оперы.

Музыкальное воплощение «выхода в иное пространственно-временное измерение» связано с использованием двух важнейших приемов. Первый из них предполагает использование средств «драматургии погружения». Ощущение отключения от реального времени и все более глубокого проникновения в изначально заданную звуковую среду создается путем «бесконечного» повторения одних и тех же оборотов, длительного пребывания в сфере изначально данного, все более явного выявления глобального единства всех используемых тематических импульсов. При этом время как бы останавливается совсем, а мгновение становится равным вечности. Один из примеров - интерлюдия между 1 и 2 картинами 4 д. «Сказания о невидимом граде Китеже» Римского-Корсакова «Хождение в невидимый град», в основе которой лежит двухтактовая гаммообразно восходящая попевка из сцены появления призрака убитого княжича. Прием бесконечного обновления и одновременно бесконечного пребывания в одном состоянии служит «сворачиванию» времени, выводит нас на просторы вечности. Первые слова, произносимые на сцене по окончании интерлюдии, прямо указывают на это. «Вам открылись двери райские. Время кончилось. Вечный миг настал!» – возвещают Сирин и Алконост.

В других случаях музыкальное отражение сверхреального приводит к «обнаружению» формы. Целое возникает путем монтажа независимых друг от друга темообразований и отражает логику «потока сознания». Как писал А.Бергсон, «В сознании, сутью которого является длительность, предыдущие состояния не могут определять последующих».² Среди примеров интерлюдия между 2 и 3 картинами 4 д. «Игрока» Прокофьева: в сознании Алексея в произвольной последовательности проносятся отголоски только что происшедших в игорном доме событий. Форма строится по монтажному принципу. За репликами хора «Двести тысяч выиграл!» (связанными с только что происшедшим – с последним выигрышем Алексея) следуют восклицания «Ставьте за ним!» (звучавшие после его первого выигрыша), их сменяют фразы «Стоит на этой ставке вся моя жизнь!» (один из начальных разделов картины) и «Все ставки сорваны...» (из ее середины) и т.д.

В эпизодах, отражающих внутренние процессы сознания, форма как бы разрастается на наших глазах, захватывая все большее пространство, и завершается там, где естественно заканчивается процесс ее роста. Подобная концепция формы - «витальной», «флоральной» или «вегетативной» явилась порождением стиля модерн.

Второй из подходов состоит в тяготении к *воплощению «внешнего», видимого*. Он проявляется различными способами: через обобщенную музыкальную картинность или конкретное звуковое иллюстрирование совершающихся на сцене событий. Музыкальная иллюстративность явилась «крайним» воплощением стремления музыкальной драмы к сближению музыки и действия. Это своего рода «предельный случай», когда даже в «собственно музыкальных», инструментальных эпизодах музыка оказывается под диктатом сценического действия. Строение целого в этом случае определяется происходящими на сцене событиями, которые получают последовательное звуковое отражение. Один из первых образцов подобного рода мы находим у Вагнера в интерлюдии между 2 и 3 сценами 3 д. «Нюрнбергских майстерзингеров» (Бекмессер в доме Закса). К концу XIX – началу XX вв. возникает значительное количество оркестровых эпизодов такого типа. Один из примеров – вступление к «Испанскому часу» Равеля. Оно открывает собой сцену в лавке часовщика, представляющей царство оживших механизмов. Музыка последовательно живописует «вступление в игру» все новых и новых «героев»-автоматов и изображает качание маятников, бой часов, звуки различных часовых механизмов. Очевидна безусловная преемственность подобных фрагментов от жанра музыкальной картины (в последнем случае вступление является звуковой картиной часовой мастерской). Но наличие действия на сцене и детальное следование за ним сообщает жанру новое качество.

Более того, на рубеже XIX-XX в. тяготение к «видимому» зачастую приобретает особый смысл. На примере опер Дебюсси, Штрауса и Шрекера мы видно, что картинно-образительное нередко становится «*обратной стороной*» стремления к полюсу *иррационального*. Немецкий исследователь оперного творчества Франца Шрекера З.Дёринг подчеркивает взаимообусловленность двух тенденций: «воплощение «таинственно-психического» оставляет ощущение чувственного постижения музыкального и театрального образа, нуждаясь в точности изображения сценических ситуаций».³ Кроме того, и сама *картинность* нередко окрашивается глубоким *субъективизмом* и приобретает *символический характер*; образы внешнего мира становятся как бы таинственным шифром, позволяющим проникнуть туда, где реальные образы и конкретные понятия становятся бессильными. Так, оркестровый эпизод шестивия призрака княжича Всеволода из 1 к. 4 д. «Сказания о невидимом граде Китеже» генетически связан с типом картины движения, на что указывает целенаправленно создаваемое динамическими, фактурными и оркестровыми средствами ощущение приближения. В то же время картинность здесь намеренно «нереальная». Согласно авторской ремарке, призрак шествует по топи, как посуху, едва касаясь ногами почвы, озаренный золотым сиянием. Музыкальное изображение его приближения не содержит типичных для музыкальной картины конкретных пластических знаков и основано на «бесконечном» повторении упоминавшихся выше интонаций церковной темы «Се жених грядет». Оно символизирует нисхождение Божественной благодати на Февронию и начало нового, далекого от земной реальности этапа ее существования.

² Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания // Бергсон А. Собр.соч. в 4 т.: Т.1. М., 1992, с. 20.

³ Döhning S. Der Operntypus Franz Schrekers. \\ Franz Schreker. Am Beginn der Neuen Musik. Graz, 1978, s. 23.

Как отмечалось выше, во второй половине XIX в. начинается коренная *перестановка акцентов* в системе оркестровых жанров оперы. И если раньше увертюра или вступление играли, несомненно, ведущую роль, то к концу XIX в. они ее постепенно утрачивают. Акцент все более явно переносится на симфонические фрагменты, находящиеся *между* этапами сценического действия. Более того - в начале XX в. композиторы во многих случаях вообще отказываются от вступления. (Так, не имеют вступлений «Саломея», «Электра», «Женщина без тени» Штрауса, «Кладоискатель» Шрекера, «Воцтек» и «Лулу» Берга, «Нуш-Нуши» Хиндемита, «Катерина Измайлова» Шостаковича и т.д.)

К рубежу XIX-XX вв. возникают еще две предпосылки выдвижения на первый план «промежуточных» по местоположению оркестровых эпизодов. Обе они обусловлены культурной ситуацией «переломного» времени. *Первая* из предпосылок состоит в возникновении на рубеже столетий нового философского взгляда на *категорию времени*. Осознание наукой рубежа XIX-XX вв. различия между объективным, физическим временем и субъективным, «внутренним», вызвало пристальный интерес к проблемам последнего. Так, в ранних трудах Гуссерля время понимается как содержание метафоры «поток сознания», представляющей собой последовательную смену фаз «теперь». Начало этого потока Гуссерль называет «первопечатлением». Поскольку предшествующая ему непрерывность отсутствует, то «первопечатление» *не может быть пережито как момент «потока»*. Для его характеристики философ использует ряд метафор: «точка отсчета», «нулевая точка» и т.д.⁴ Если спроецировать эту идею на закономерности внутренней структуры оперы, то становится очевидным, что в рамках данной мировоззренческой системы вступительный оркестровый эпизод оказывается как бы вынесенным за пределы единого «потока» (поскольку ему ничто не предшествует), а значит, он должен быть исключен из сферы воплощения иррациональных процессов. Поэтому необходимость в нем либо отпадает вообще, либо логика данного фрагмента должна быть противопоставлена законам «внутреннего» времени. Именно это и происходит в опере начала XX в.: в тех случаях, когда вступление все же присутствует, оно чаще всего строится по старым, проверенным схемам (опирающимся на законы привычной музыкальной логики, а не на принципы «потока сознания») и по новизне подхода к жанру значительно уступает другим инструментальным фрагментам. Напротив, эпизоды, находящиеся внутри оперного целого, приобретают теперь особое значение. (В последующих главах данные тезисы будут детально проиллюстрированы на примере опер Дебюсси и Шрекера).

Вторая из обозначенных предпосылок связана с ростом субъективистских устремлений в культуре и искусстве рубежа веков. В этой атмосфере значительно возрастает потребность в весомом комментарии действия, в обращении к его *подтексту*. Такой комментарий в чисто оркестровом эпизоде возможен не ранее, чем произойдет экспозиция основных действующих сил, иначе он может быть не «прочитан» слушателями. По-видимому, для того, чтобы осуществить уход в сферу «внутреннего», необходимо *создание особого контекста*, в котором данный эпизод будет восприниматься именно как «голос иррационального»; логика такого эпизода должна отчетливо *противопоставляться «объективной» логике* окружающих сцен. Этим требованиям отвечают только те симфонические фрагменты, звучанию которых предшествует сценическое действие. Среди них в начале XX века важнейшее значение приобретают *интерлюдии, постлюдии и танцы* (которые в эту эпоху могут приобретать характерные признаки собственно оркестровых жанров).

Вступления к отдельным актам оперы, несмотря на их промежуточное положение в системе целого, не могут все же претендовать, в отличие от названных жанров, на ведущую роль. Их задача - ввести слушателя в атмосферу действия и несколькими штрихами обрисовать обстановку, в которой оно будет совершаться. На первом плане при этом зачастую оказывается «внешняя» изобразительность, которая нередко служит лишь толчком к проникновению в глубины психики. Поэтому в условиях господства субъективного начала вступления к актам не могут претендовать на ведущую роль в системе оркестровых жанров. В этом смысле вступления к актам близки вступлениям к опере в целом. И те, и другие не могут быть очевидно противопоставлены логике предыдущих сцен (так как им ничто непосредственно не предшествует), а потому под вопросом оказывается и их субъективная природа.

Ведущая роль среди оркестровых жанров оперы начала XX в., несомненно, принадлежит *интерлюдии*. Назовем здесь несколько причин ее значительной активизации в музыке данного периода. Прежде всего, именно этот жанр в силу своей внутренней природы оказался более всего предрасположен к воплощению в нем подтекста. Одной из коренных черт интермедийной фазы Е.Назайкинский считает «наличие в ней двойного смысла, сочетание прямого и переносного значения с преобладанием второго».⁵ Кроме того, в рамках активно развивающейся на рубеже веков «философии жизни» переходные, динамически открытые состояния вызывают особый интерес, поскольку они воплощают саму суть жизненного потока. У.Джеймс в «Научных основах психологии» наряду с устойчивыми («субстантивными») состояниями сознания выделяет переходные («транзитивные»). Именно последние, по мнению философа, имеют ведущее значение, поскольку «жизнь сознания подобна жизни птицы, состоящей из перелетов и кратких моментов отдыха».⁶

Указанные причины обусловили не только выдвижение интерлюдии к началу XX в. на первый план, но и ее переосмысление: интерлюдия приобретает *новые функции*, сформировавшиеся на базе разделительной. В их числе - субъективно-авторская интерпретация происшедших событий (не совпадающая по своему характеру с их сценической интерпретацией), выведение событийности на уровень иррационального истолкования, выявление

⁴ См.: Зотов А., Мельвиль Ю. Западная философия XX века. М., 1998, с. 230-231.

⁵ Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. М., 1982, с. 249.

⁶ Джеймс У. Научные основы психологии. СПб., 1902, с. 121.

скрытых пружин действия, акцентирование его «второго плана», попытка угадать за внешними событиями скрытую руководящую ими силу, коренящуюся в области бессознательного. В условиях акцентирования в опере иррациональных мотивов интерлюдии приобретают исключительное значение в драматургии оперы. Они становятся отнюдь не подчиненным, а напротив, одним из ведущих жанров, играющих важнейшую роль в системе целого. Заметим, что выполнение последней из названных функций характерно не только для интерлюдий: оно свойственно и другим оркестровым жанрам оперы этого времени, в частности, *постлюдиям и танцам* (среди примеров – танцы Саломеи и Электры из одноименных опер Р.Штрауса).

Таким образом, в опере этого периода различные оркестровые жанры сближаются между собой, тяготея к выполнению одних и тех же функций. Более того, зачастую они опираются на сходные композиционные приемы. Поэтому все они могут быть рассмотрены как разновидности одного и того же метажанра: оркестрового монолога, который становится ведущим инструментальным жанром в опере начала XX в. Более того, его закономерности могут распространяться и на вокально-сценические эпизоды. Налицо тенденция к *прекращению изолированного существования оркестровых жанров*. В том случае, когда все действие оперы оказывается как бы смещенным в сферу подсознательного, оркестровый монолог возникает не изолированно, в виде отдельных «островков», а может *определять собой форму всего произведения* («Ожидание» и «Счастливая рука» Шенберга). В этом случае разделение на собственно инструментальные и вокально-сценические эпизоды исчезает: тотальный оркестровый монолог присутствует постоянно и берет на себя едва ли не ведущую драматургическую и формообразующую роль.

Мишунова Ю.В.
(г. Нижний Новгород)

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ АНСАМБЛЕВЫХ НАВЫКОВ В КВАРТЕТЕ

На сегодняшний день квартетное искусство получило относительно малое освещение в музыкально-исследовательской литературе.

Безусловно, имеется некоторое количество работ, в которых рассматривается эволюция этого жанра и некоторые методические вопросы, но таковых насчитывается всего четыре источника на русском языке, к тому же, написанные еще в середине XX века.

В нашей стране специальные книги, посвященные квартетному искусству, принадлежат Л. Раабену и Р. Давидяну. Первая имеет главным образом теоретический и инструктивный характер. Несмотря на сравнительно небольшой её объем, автор сумел затронуть в ней основные моменты освоения ансамблевого мастерства, а так же организационную сторону процесса самих занятий в струнном квартете, без чего трудно добиться создания подлинно профессионального ансамбля.

В книге Р. Давидяна наряду с вопросами исполнительства и педагогики содержатся также ценные сведения о квартетном искусстве в России, обогащающие представления о нем как о значительном явлении в истории данного жанра.

Отметим также появившиеся в самое последнее время две научные работы, посвященные струнному квартету. Это кандидатская диссертация Л. Синявской "Струнный квартет и живая музыка в становлении русской музыкальной культуры (1790-1860 гг.)" и докторская диссертация Р. Давидяна "Квартетное исполнительство".

В целом, квартетное исполнительское искусство - почти не исследованная область исполнительства.

Столь слабое внимание исследователей к жанру инструментального ансамбля объясняется недооценкой его значения и критическим отношением к нему, которое имеет место среди многих музыкальных деятелей и критиков. Стоит заметить, что возможность возникновения таких взглядов заложена в специфических свойствах самого жанра. Квартет, при всем своем богатстве слагающих его инструментов, все же не обладает таким разнообразием тембров, как симфонический оркестр. Отсутствие словесного текста и сценического действия затрудняет восприятие камерных инструментальных произведений. В результате жанр оценивается как второстепенный. Именно это мы можем наблюдать во всех средних и высших музыкальных заведениях.

Квартетный класс примыкает или к кафедре струнных инструментов, или к кафедре камерного ансамбля. Жанр не воспринимается как самостоятельная единица. Согласиться с такой оценкой никак нельзя, в силу хотя бы той значимой роли, которую он сыграл в развитии мировой и отечественной музыкальной культуре. Ведь не найдется, пожалуй, ни одного крупного композитора мира, который бы не обратился к этому жанру. Достаточно вспомнить о квартетах Бетховена, Шумана, Чайковского, Танеева, чтобы представить себе, какие огромные художественные ценности накоплены в этом жанре. Поэтому квартетная литература представляет собой одну из самых богатых областей инструментальной музыки. Занятие квартетом обогащает кругозор музыканта, имеет воспитательное значение, поэтому является обязательным предметом в музыкальном училище и консерватории.

Работа в квартете должна начинаться с выработки первичных навыков совместной игры, с освоения наиболее простых приемов ансамблевого аккомпанемента, мелодико-гармонических сочетаний. Принцип постепенности и последовательности в накоплении таких навыков имеет большое значение. Следовательно,

начинать работу с квинтетом нужно с произведений, в которых используются указанные простые композиционные средства.

Простая гомофонная фактура, различные виды аккордовых репетиций и прочие подобные приемы встречаются чаще всего в классических квинтетах. Именно такими приемами обычно пользовались композиторы в эпоху формирования квинтетного жанра. Следовательно, нужно начинать работу с квинтетов Гайдна или Моцарта, с чего многие преподаватели и начинают. То есть весь процесс обучения проходит по пути исторического развития жанра – Гайдн, Моцарт, Бетховен и т. д. Классический квинтет представляет собой песенную структуру: есть мелодия, которая, как правило, поручается первой скрипке, аккомпанемент, который отдан второй скрипке и альту, а так же басовая функция - в подавляющем большинстве принадлежит виолончели.

Конечно, чем больше мастерства у ансамблевого коллектива, тем большей свободой и естественностью мелодического дыхания, ритма и голосоведения отличается его игра; но вся эта свобода предполагает большую организованность и полнейшее взаимодействие ансамблистов, с выработки их и нужно начинать.

Первый скрипач должен научиться «вести» за собой ансамбль, а для этого ему необходимо иметь четкие намерения относительно фразировки, интонирования, кульминаций и окончаний фраз. В ансамбле недопустима неорганизованность. «Ведя» ансамбль, первая скрипка должна строго подчиняться действиям остальных голосов, «опираться» на них.

Средние голоса – вторая скрипка и альт, как правило, исполняют одинаковый материал или очень похожий. Это простое гармоническое наполнение. Именно на ранних квинтетах исполнителям средних голосов надлежит выработать особую ансамблевую гибкость в аккомпанементе, в отношении к мелодическому голосу.

Задача средних голосов научиться предчувствовать намерения первой скрипки и баса. Представим себе самую простую квинтетную фактуру – мелодия у первой скрипки, виолончель выполняет функцию баса, вторая скрипка и альт играют аккомпанемент – аккордовые репетиции. Здесь роль средних голосов такова: аккомпанируя, нужно следить за мелодией первой скрипки, не упускать из вида бас, так как он определяет начало такта, и к тому же тщательно согласовывать каждую сыгранную ноту аккорда друг с другом. Это достаточно сложно для начинающих музыкантов.

Роль виолончели в квинтетах Гайдна и Моцарта – басовая функция. Виолончелист должен научиться «держат ритм», сдерживать, регулировать общее движение музыки. Организующая ритмическая роль баса чрезвычайно сильна в большинстве квинтетных произведений. Вялый, пассивный, лишенный волевого начала, опаздывающий по отношению к мелодическому голосу, бас никогда не станет настоящей опорой ансамблю.

Также одним из важнейших аспектов игры в квинтете является чистота интонации. Выработка чистой интонации, как известно, представляет собой одну из самых сложных задач квинтетного искусства. Интонация каждого музыканта в квинтете сильно отличается от интонирования сольного. Выстраивание интервалов и аккордов – первостепенная задача в работе над произведением любого композитора.

Работа над интонацией должна проходить на всех этапах развития ансамбля. Так же на первом этапе закладываются основные понятия звукоизвлечения в квинтете. Здесь важный момент - соотношение нажима и скорости ведения смычка. Так же стоит уделять особое внимание распределению силы звука между голосами квинтета. В случае гомофонной фактуры на первом месте – мелодия, а бас, являясь основой гармонии должен быть чуть ярче средних голосов. Музыканты постоянно должны контролировать баланс звучания, чтобы не перекрыть более важный материал. Это основные задачи, которые возможно поставить перед студентами, начинающими осваивать жанр квинтета. Необходимо заметить, что данные задачи стоят перед квинтетом постоянно, независимо от уровня и подготовки ансамбля.

После освоения квинтетов Гайдна и Моцарта, можно перейти к произведениям Бетховена.

Основная перемена задач происходит в средних голосах. Наряду с аккордовым наполнением, появляется больше сольных тем, проводимых в паре с каким-либо другим инструментом или соло. У Бетховена происходит увеличение моментов сочетания второй скрипки с первой, а альты с виолончелью. При всем развитии и усложнении партии второй скрипки, ее специфика как «второго голоса» ансамбля, всегда остается.

Вторая скрипка почти всегда представляет нижний голос по отношению к первой. Аналогична роль альты, хотя особая тембровая окраска звука усиливает его мелодическое значение в ансамбле. С квинтетов Бетховена начинается оттачивание умения быстрого переключения от сольного эпизода к аккомпанементу как динамически, так и эмоционально. Также происходит расширение штриховых возможностей. Например, появляется новый штрих, требующий особого внимания и выработки синхронности - «бетховенский штрих» - нечто среднее между деще и спиккато. Безусловно, все штрихи, которые используются в квинтетной литературе, также встречаются и в сольной игре, но сложность в том, чтобы сыграть их совершенно одинаково и вместе в ансамбле. С этого периода начинается углубление выработки совместности в изложении музыкального материала.

Ансамблисты должны научиться слышать не только свою партию, но и партии всех остальных участников квинтета. Каждый исполнитель должен изучить остальные партии квинтета с не меньшей тщательностью, чем свою. Так же стоит заметить, что, начиная с квинтетов Бетховена, меняется способ звукоизвлечения. Звучность переходит от мягко-камерной к более насыщенной и яркой, но при самом большом звучании не стоит превращать квинтет в оркестр.

Переходя к изучению квинтетов Бетховена и произведений более поздних периодов, студентам надлежит обратить свое внимание на понимание, осмысление заключенных в них идей, чувства, переживания, зачастую очень сложные, поэтому результат работы во многом зависит от уровня мышления музыкантов, от знаний, от способности ярко переживать музыку.

Далее следует обратиться к романтизму. Если студенты не очень подвинуты в техническом оснащении, то можно начать с несложных квартетов. Например, с Неоконченного квартета Рахманинова или Первого квартета Чайковского.

Здесь появляется масса новых задач, помимо тех, которые были освоены ранее. Прежде всего, в романтических квартетах важна гибкость, дыхание и безграничная свобода. Композиторы-романтики использовали большое количество *rubato*, *ritenuto*, *accelerando*, не говоря уже о частых сменах темпа и характера музыки.

Безусловно, музыка Гайдна и Моцарта очень разнообразна, разнохарактерна, но, уже начиная с квартетов Бетховена, образная сфера начинает расширяться, что требует большого тембрового и вибрационного умения. К вопросу тембра нужно относиться с большим вниманием, так как тембр представляет собой одно из сильных средств выразительности в музыке. В эпоху романтизма красочность, тембровость, эмоциональность, разнообразие достигает максимума. Появляются новые штрихи, которых мы никогда не встретим в квартетах Гайдна, Моцарта и Бетховена, что требует выработки и оттачивания совместности. От ансамблистов требуется не только четкое выполнение квартетных задач, но и единое музыкально-образное мышление. Роль каждого участника заметно увеличивается, голоса становятся почти равноправными.

И последнее, что необходимо пройти в квартетном классе – квартеты советских и современных композиторов. К этому моменту квартетная технология освоена, и можно работать над созданием нужных образов – именно этим богата музыка Шостаковича, Прокофьева, Бориса Чайковского и других композиторов указанных эпох. Здесь особенно важно абсолютное квартетное слияние. Снова появление новых приемов - *non vibrato*, *sul ponticello*, *sul tasto*, флажолеты, глиссандо.

Стоит заметить, что принцип изучения квартетной литературы в музыкальном училище и консерватории одинаков. Освоение квартета в среднем учебном заведении начинается с Гайдна и Моцарта и далее происходит движение по пути развития квартетного жанра, и в консерватории, начинают работу с ранних квартетов и двигаются далее по эпохам - конечно на новом, более зрелом уровне.

Между тем, всем музыкантам известно, что играть музыку Моцарта или Гайдна гораздо сложнее, чем музыку композиторов эпохи романтизма. Интерпретация квартетов этих композиторов является труднейшей задачей даже для зрелых квартетных ансамблей. Поэтому получается, что первые шаги в мире квартета – освоение технологии ансамблевой игры при полнейшем игнорировании художественной и стилистической сторон. Рецепт в данном случае только один - стоит начинать обучение студентов с более поздней музыки, нежели это принято. Есть прекрасные квартеты, которые не очень трудны с технической стороны, но дают полное представление о квартетном искусстве. Например, Неоконченный квартет Рахманинова, Неоконченный квартет Чайковского, квартет Грига и др. Более подвинутым студентам можно начать с квартетов Бетховена. Тогда с первого же урока студенты будут не только постоянно «копаться» в квартетной методике, но и задумываться об образно-эмоциональной стороне произведения.

Милова Е. Н.

(г. Арзамас)

ЗАНЯТИЕ В ФОРМЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ДМШ

Музыка в современном мире – не только предмет развлечения, но и могучее средство воспитания и самосовершенствования личности. Целью предмета музыкальной литературы является формирование у учащихся подлинной музыкальной культуры. Главная задача педагога - научить детей общаться с музыкой, расширять круг музыкальных впечатлений, направлять их деятельность на осмысление вызванных музыкой впечатлений, развивать у них образное мышление. Другая важная задача – формировать представление об элементах и структуре музыкального языка, логических закономерностях музыкальной речи, об истории музыки, как процессе накопления культурных ценностей.

Времени, которое отводится по учебному плану на предмет музыкальной литературы в ДМШ, очень мало, а научить детей нужно многому. Поэтому педагогу нужно стремиться найти такие формы проведения уроков, чтобы детям было интересно, использовать в работе такие методы, чтобы учащиеся активно включались в процесс познания. К тому же, обучаясь в музыкальной школе, ребенок сталкивается с определенными трудностями. Дополнительная учебная нагрузка, длительное напряжение произвольного внимания утомляют его, повышается психическая напряженность. Поэтому учащимся необходима психолого-педагогическая поддержка со стороны учителя. Педагогу следует построить учебный процесс так, чтобы обучение было интересным, увлекательным и, в то же время, эффективным. В этом помогают игровые моменты на уроках, занимательные и игровые задания.

Давно известно, что игра имеет большое значение в жизни детей. Ещё в начале 20 века наш земляк, выдающийся русский педагог-просветитель В.П. Вахтеров (1835-1924гг.) рассматривал игру, как средство развития ребёнка. Он писал: «Способности властно требуют своего развития и упражнений и вот почему ребёнок

хочет игр, соответствующих пробуждающимся в нём наклонностям и силам»¹. В.П. Вахтеров рассматривал игру, как одно из средств обучения и умственного развития. «Хорошо, если часть сведений, необходимых по программе школы, будет сообщена играючи», – утверждал он². Игра всегда эмоционально увлекательна для ребёнка, она поднимает настроение, придаёт ему силы и уверенность в себе. Известный психолог Д.Б. Эльконин писал, что игра оказывает большое влияние на психическое развитие ребенка, на становление его личности. Она развивает воображение, внимание, память, имеет релаксирующее значение. «Форма игры раскрепощает ребёнка, помогает снять чувство напряжения, раскрывает его творческий потенциал»³.

Д.Б. Кабалевский писал, что игра – ценный элемент урока. Создание игровой ситуации на уроке служит важной цели – увлечь детей. Когда учащимся интересно, то процесс обучения будет не только логически понятным, но и эмоционально увлекательным. При этом развивается музыкальная наблюдательность, интеллектуальная активность, обостряется воображение, восприятие, усиливается произвольное внимание, сосредоточенность. Мы рассматриваем игру, как фактор активизации учебной деятельности учащихся в ДМШ, поэтому на своих уроках применяем различные игровые приёмы, даём детям занимательные задания, проводим уроки в форме игры.

Для закрепления пройденного материала по музыкальной литературе мы проводим игру «Музыкальное лото». Сначала учащимся раздаются карточки-основы с фамилиями, например, русских композиторов (Глинка, Римский-Корсаков, Бородин, Чайковский, Даргомыжский, Мусоргский). Затем педагог раздаёт им фишки с названиями произведений, написанных этими композиторами, и даёт задание: положить фишку так, чтобы название произведения соответствовало фамилии композитора, написавшего его.

По такому же принципу построена игра «Оперное лото», только на карточках-основах записываются названия музыкальных номеров, например, из оперы «Князь Игорь» Бородина, а на фишках указываются номера действий. Нужно положить фишку так, чтобы номер действия, соответствовал музыкальному номеру из оперы. Эти занимательные игры позволяют проверить знания каждого ученика.

Игра «Кто первый» больше подходит для учащихся младших классов. Цель игры – поощрение познавательных интересов детей, развитие у них контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. У каждого ученика с самого начала урока лежит на столе карта с нарисованными на ней цифрами. За каждый правильный ответ ученик передвигает фишку вперёд. Если ученик отвечает неверно – фишка передвигается назад. В конце урока подводятся итоги с каждым учеником. Победителем является тот, кто достиг «ракеты» нарисованной на карте.

Нередко, с целью проверки знаний учащихся, им даётся задание разгадать кроссворды, чайнворды коллективно или индивидуально, а также предлагается самим придумать кроссворд дома. Такие увлекательные задания развивают интеллектуальную активность, внимание и сосредоточенность детей. Так, например, во 2 классе ДМШ № 2 был проведен открытый урок по музыкальной литературе. Первая часть урока – это коллективное разгадывание кроссворда, а вторая часть – прослушивание и анализ музыки «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане» Римского – Корсакова. Целью урока является закрепление знаний учащихся по пройденным темам «Выразительные средства музыки» и «Инструменты симфонического оркестра».

Мы живём в век научно-технического прогресса, имеем возможность пользоваться аудио и видеотехникой, телевидением, Интернетом и другими техническими средствами. Немало разной информации поступает с телевидения, где показывают много развлекательных и познавательных передач. Много лет на телевидении существует программа «Поле чудес». Дети смотрят, делятся впечатлениями от игры. И мы решили использовать такую форму игры на уроке, ведь условия игры всем уже знакомы и не отвлекают от сущности предмета обучения. Пришлось достать крутящийся барабан, приклеить карточки с цифрами (очками). Задания, конечно, связаны с музыкой, с материалом музыкальной литературы, используются наглядные пособия – портреты композиторов, альбомы, фотографии, рисунки, картины и т.д. Цели игры могут быть разными: повторение и закрепление пройденного материала с элементами углубления, т.к. учащиеся отгадывают незнакомые названия, а также объяснение нового материала. Вместо телевизионной «рекламной паузы» у нас в игре используются «музыкальные паузы» с прослушиванием музыки по данной теме с последующим её анализом. При проведении урока в такой форме применяется несколько методов работы, в том числе метод проблемного обучения, который основывается на самостоятельном мышлении учащегося. Дети включаются в процесс активного познания с элементами неизвестного, который происходит при выполнении задания. Уроки в игровой форме проходят интересно, на них царит творческая атмосфера, учащиеся с большим удовольствием выполняют задания, при этом развиваются память и мыслительные способности. Темы для игры «Поле чудес» можно выбрать разные: «Инструменты симфонического оркестра», «Русские народные инструменты», «Программная музыка», «Танцы народов Европы», опера М.И. Глинки «Руслан и Людмила» на сюжет одноименной поэмы А.С. Пушкина и другие.

Барабан от игры «Поле чудес» можно использовать и для другой игры «Музыкальная викторина», с целью проверки знаний учащихся пройденного музыкального материала. На барабан вместо карточек-очков раскладываются карточки с названиями музыкальных номеров, например из оперы «Снегурочка» Римского-Корсакова (Ария Снегурочки, Песня Леля, Каватина Берендея и др.). Учащиеся по очереди крутят барабан, когда

¹ 1, с. 505.

² 1, с. 537.

³ 5, стр. 97.

он останавливается, стрелка указывает на название музыкального номера, мелодию которого ученики должны напеть или наиграть и рассказать о нём. Для подготовки к такой музыкальной викторине учащиеся постараются дома запомнить темы из музыкальных номеров оперы.

В конце учебной четверти или в конце года, на итоговом занятии мы проводим игру *«Музыкальное путешествие»*. Педагог готовит игровое поле с вопросами по пройденному материалу, кубик и фишки для всей группы. Учащиеся по очереди бросают кубик и передвигают свою фишку по игровому полю на то количество шагов, сколько точек выпало на верхней стороне кубика. Если фишка игрока попала на кружок, возле которого стоит вопрос, то учащийся отвечает на вопрос. Если попадает на зелёный кружок – сделать ход вперёд по стрелке; жёлтый кружок – получаешь лишний ход; красный кружок – ход назад; синий кружок – пропустить очередной ход. При игре обязательно учитывается хороший, полный ответ, но если играющий не знает ответ на вопрос, то делает два шага назад. Выигрывает тот, кто первым придёт к финишу. Эта форма игры делает процесс обучения увлекательным, побуждает учащихся работать активно, развивает память.

Ещё одна игра, которая у нас проводится с учащимися старших классов в конце учебного года, называется *«Звёздный час»*. Так же называлась одна из телевизионных передач для школьников. Нас заинтересовала форма проведения этой игры, которая позволяет показывать свои знания каждому ученику. Немного изменив, мы разработали игру для фронтальной проверки знаний по музыкальной литературе по пройденному материалу. Обязательно здесь используются портреты композиторов, таблицы с названием стран, которые будут выставляться у доски (или прикрепляться к ней) под номерами 1, 2, 3, 4. Участники игры делятся на группы по 4 человека, им выдаются карточки с цифрами 1, 2, 3, 4. Каждой группе участников задаются вопросы о композиторах и их творчестве. Учащиеся поднимают карточку с цифрой, указывающей на номер ответа. За каждый правильный ответ даётся «звезда». Ученики, сидящие в зале, должны внимательно следить за ходом игры, т.к. им тоже будут задаваться вопросы, и за каждый правильный ответ они тоже получают «звезду». Победителем игры становится участник, который наберёт больше «звёзд».

Игру-викторину «Звёздный час» целесообразно проводить с большим числом учащихся, объединив несколько групп одного класса. А в выпускном классе в викторину «Звёздный час» можно включить материал, пройденный за весь курс обучения музыкальной литературы.

Проведение урока в игровой форме эмоционально комфортно и увлекательно для детей. Непринуждённая игровая обстановка помогает ребёнку раскрепоститься, работать активно и раскрыть его творческий потенциал. Все это положительно влияет на познавательный процесс, вызывает у учащихся интерес к предмету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – Арзамас: АГПИ, 2007.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. - М.: Просвещение, 1984.
3. Калинина Г.К. Игры на уроках музыкальной литературы. Вып. 1, 2, 3. - М. 2003.
4. Лагутин А. Методика преподавания музыкальной литературы в ДМШ. М.: Музыка, 1982.
5. Милова Е.Н. Социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 21 марта 2008г. – Москва – Арзамас: NOTA BENE, 2008.
6. Музыкальная литература. Примерная программа и методические рекомендации для ДМШ и МОШИ. – М., 2004.
7. Осовицкая З., Казаринова А. В мире музыки. Учебное пособие по музыкальной литературе для преподавателей ДМШ. 1й год обучения. - М.: Музыка, 1999.
8. Прохорова Г. Музыкальная литература зарубежных стран для 5 класса ДМШ. М.: Музыка, 1986.
9. Фоменкова Е.П. Пособие по музыкальной литературе для педагогов и учащихся. 1й год обучения. Вып. 1. - Н.Н., 1997.
10. Шорникова М. Русская музыка XX века. Музыкальная литература. 4й год обучения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
11. Шорникова М. Русская музыкальная классика. Музыкальная литература. 3й год обучения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

Муравьёва Е.А.
(г. Дзержинск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ»

1. Синтез искусств и его импровизационная природа.

Синтез в философском слове определяется как универсальный метод мышления, как соединение множества элементов в единое целое, осуществляемое в познавательной и практической деятельности.

Эффективным средством управления синтезом является моделирование, то есть воспроизведение в предметных, графических или знаковых модулях существенных связей изучаемых объектов. Одним из способов

интуитивного моделирования является импровизация – эмоционально окрашенная, спонтанная передача впечатлений от восприятия внутреннего и внешнего строения того или иного явления.

Синтез искусства понимается как органическое соединение разных искусств или видов искусства в целостное художественное образование, которое эстетически организует материальное и духовное пространство урока. Как универсальный метод мышления синтез искусств способствует развитию качественно нового художественного продукта (идеи), не сводимого к простой сумме составляющих его компонентов.

Наукой доказана многогранность и повсеместность явлений синтеза.

Об этом свидетельствуют ряд отечественных философских концепций. Их духовное, эстетическое и этическое единство являет собой гармонично-живое целое — «Живую этику», представляющую творческий синтез материи и духа (Е.И. Рерих); характерное для русской культуры «Живое знание» (Н. О. Лосский, В.С. Соловьев и др.); органичный синтез искусств, религии и естествознания (П.А. Флоренский); «Живое творчество» (К.И. Шилин), представляющий собой естественный принцип организации жизни – общение человека посредством животворящего знания, результатом которого становится живое восприятие и отражение мира в произведениях и образах искусства (В.П. Зинченко). Многогранность синтеза, по мнению В.И. Вернадского, не ограничивается рамками одной цивилизации (эпохи), а распространяется, транслируется в космических масштабах.

Художественная культура, являясь целостным, сложным образованием, гармонично сочетает в себе разнообразные виды искусства, в пространстве которого зарождаются и действуют все сферы и формы художественного творчества. Доказательством тому может служить простая истина, указывающая на то, что все в окружающем нас мире существует благодаря взаимосвязи на глубинном уровне реальности. И развитие различных аспектов цивилизации, таких как экономика, политика образование, наука, общение между людьми, происходит по одним и тем же законам природы, которые в большинстве своем изучены и проверены практикой жизни.

В мире природы все живет и дышит в благотворном единстве синтеза. В синтезе окружающий нас мир представлен целостно, в гармонии с тем, что его рождает: с жизнью, природой, обычаями, верованиями, стихами, сказками, дворцами, храмами, картинами и многим-многом другим. Целостность позволяет активнее наблюдать, сравнивать, сопоставлять, видеть большое в малом, находить приметы одного явления в совершенно другом, подчеркивая глубинную взаимосвязь окружающего нас мира.

Сравнительно недавно были сделаны открытия по ДНК¹ и алфавитному строению Вселенной.²

Однако попытки понять природу этих явлений ученые находят в древнейших рукописных раритетах, опередивших Библию на много веков (например, в «Книге Творения», авторство которой традиционно приписывается Аврааму). В этих рукописях сообщается, что Вселенная состоит из кирпичиков, подобных генам. Эти кирпичики по своей сути схожи с буквами алфавита, которые подобно космическим нуклеотидам образовывали в различных импровизационных сочетаниях синтеза всю духовную и материальную реальность.

Более того, импровизационные варианты синтеза в виде форм и колебаний обладают первозданной смысловой энергией. И мы эту энергию можем выразить речью, представить визуально, пластически, то есть практически всеми видами искусства. Буквы, знаки, звуки, цвета и т.д. – орудия энергетической силы.

Неслучайно слово «буква», например, на иврите фактически означает импульс, то есть поток энергии. В силу своей формы и вибрации буквы, символы, звуки, цвета, движения действуют как активные антенны.

Энергия букв, звуков, цвета, составляющих выразительные средства искусства, выходит за пределы религии, расы, географии, а иногда и понимания самого языка. Их влияние всеобъемлюще, всеохватно. Их мощь доступна всему человечеству.

2. Синтез искусств как системообразующий фактор художественного воспитания.

Современный взгляд на историко-теоретическое наследие отечественной - в том числе музыкальной - педагогики показал, что изменения, происходящие в мире и обществе - демократизация и гуманизация

¹ В XX веке генетики расшифровали генетический код жизни и установили, что алфавит ДНК состоит из четырех «букв», которые они обозначили как А, Т, С, Г. Под А, Т, С и Г подразумеваются четыре разные вида нуклеотидов. Различные сочетания четырех нуклеотидов, по сути своей представляющие элементарный импровизационный процесс, создают 20 аминокислот, а те, в свою очередь, образуют «слова» и «предложения», складывающиеся в генетический код жизни каждого человека.

Наукой доказано, что в генетическом коде человека около трех миллиардов букв, и разница между отдельными людьми заложена и проявляется только в импровизационных вариантах синтеза, влияющего на последовательность четырех нуклеотидов. И самое поразительное то, что полная копия нашего стратегического плана — ДНК — содержится в каждой клетке нашего организма. Мы в прямом смысле слова являемся сутью набора живых букв кода ДНК. Другими словами, каждый человек представляет собой живой, ходячий, дышащий и говорящий «алфавит».

² С помощью генетического алфавита создается не только геном человека, но и вся Вселенная. Происходит это по импровизационному принципу. Как из букв складываются слова, так же и атомы складываются в более сложные структуры – молекулы. Как из слов образуются предложения, так же из молекул получаются разные виды материи. И в основе этих эволюционных процессов лежит импровизационная природа синтеза.

Известный на западе астрофизик Х. Ривз приводит следующий пример алфавитного устройства Вселенной. Он считает, что в химии вода – слово, составленное из двух букв, именуемых «водород» и «кислород». Огромное разнообразие драгоценных камней, минералов и пластов породы сложено из различных сочетаний всего лишь небольшого числа атомов: кислорода, кремния, железа, кальция, алюминия, магния и нескольких других. Этими «буквами» мы можем написать всю геологию. Изучая Солнечную систему, звезды Млечного Пути и других галактик, мы обнаруживаем, что одни и те же атомы присутствуют везде и сочетаются, следуя одним и тем же закономерностям. Язык атомов, безусловно, универсален. Также универсальна аналогично языку атомов и импровизационная природа синтеза.

образовательной системы, появление самых разнообразных развивающих, дополнительных и профессиональных учебных заведений - требуют постановки целей и решения задач в области духовной и художественной культуры учащихся с учетом современных реалий. Среди них переход к комплексному, вариативному образованию, направленному на формирование целостного восприятия художественно-образной картины мира и творческого потенциала обучающихся.

За годы реформ в системе художественного образования как социальном институте произошли изменения. Среди позитивных - ориентация на приоритетность общечеловеческих ценностей, поиск нового соотношения между обучением и воспитанием и т.д. Однако наблюдаются и некоторые издержки, не способствующие совершенствованию общей гуманизации образования. К таким изменениям можно отнести наращивание информации, увеличение количества часов, отводимых на изучение традиционных и новых предметов научно-естественного и гуманитарного направлений и др.

Изменить существующее положение позволит целостный подход к осмыслению истории и теории художественного образования, рассматривающий процесс комплексного приобщения учащихся ко всем видам искусства через синтез искусств как системообразующий фактор (фактор от лат. *factor* – делающий, производящий), создающий креативную движущую силу процесса обучения.

Синтез (от греч. *synthesis* – соединение) искусств в педагогическом аспекте рассматривается как органичное соединение, основанное на взаимопроникновении, взаимовлиянии и взаимообогащении разных видов искусства, порождающих целостное художественное явление, которое эстетически организует образовательное пространство (в том числе и урока). Многогранное развитие художественной идеи оказывает на обучающихся многостороннее и наиболее сильное эмоциональное воздействие.

Успешность решения педагогических задач с позиций синтеза искусств определяется его творческой сущностью. Технология, разработанная на креативной основе синтеза искусств, эффективно мобилизует все органы чувств учащихся, повышает их познавательную активность в стремлении к саморазвитию, творчеству.

3. Образовательная программа «Музыкальная литература в контексте мировой художественной культуры».

Предмет «Музыкальная литература» традиционно является базовым для учебной программы ДМШ: «...вся музыкальная школа занимается музыкальной литературой» (Лисянская Е.Б.). Главные цели и задачи его – накопление слухового опыта учащихся, воспитание музыкального вкуса, формирование потребности познавательной деятельности, расширение кругозора.

В последние годы музыкально-теоретические циклы обогащаются новыми для ДМШ курсами: появляются предметы «История искусства», «Эстетика» и другие, находящиеся в русле общехудожественного направления. Безусловно, это положительный процесс, так как в условиях негативных социальных явлений, связанных с падением культуры общества, новая волна внимания к сфере культуры и искусства абсолютно необходима.

Однако, с другой стороны, эти предметы-«клеточки» как бы разводят явления, которые существуют в потоке истории человеческой культуры взаимосвязанно.

Решить задачу целостного представления о картине художественного мира можно с помощью интегративного учебного предмета, содержание которого складывается из изучения общих закономерностей, присущих разным видам искусства: музыки, литературы, изобразительного искусства.

Попыткой создания такого предмета является курс «Музыкальная литература в контексте мировой художественной культуры».

Цели курса:

- ввести личность обучаемого в художественную культуру;
- сформировать в нем готовность и способность к самостоятельному духовному постижению художественных ценностей;
- способствовать его всестороннему развитию.

Задачи предмета:

- изучение различных видов художественной деятельности в их взаимосвязях и взаимовлияниях;
- изучение разнообразных проявлений художественного гения разных стран в каждую конкретно-историческую эпоху;
- изучение общих закономерностей художественного развития в контексте его социальной и культурной истории.

Расширение кругозора учащихся происходит за счет привлечения богатого музыкального, изобразительного и литературного материала, знакомства с классическими произведениями великих творцов, составляющих сокровищницу мировой культуры. Полученные знания становятся базой для дальнейшего изучения мира искусства и залогом пробуждения собственного интереса к этой области человеческой жизни. Это, в свою очередь, является показателем формирования потребности познавательной деятельности школьников и базой для составления собственного мнения о том или ином произведении искусства.

Предлагаемая программа рассчитана на пятилетний курс обучения и адресована детям от 9 (10) до 14(15) лет (I - V классы).

Изучаемый материал делится на 2 части:

1. Введение в мир искусства. (1й год обучения);
2. Музыкальная литература в контексте мировой художественной культуры (2-3-4-5 годы обучения).

В первой части (1-й год обучения) закладываются базовые понятия предмета (образ, тема, жанры, форма, средства выразительности и др.), начинается накопление слухового и художественно-эстетического опыта. Занятия проводятся один раз в неделю по 45 минут (1ч).

Во второй части программы (2-3-4-5-й годы) осуществляется «путешествие» в художественном пространстве предшествующих эпох (от Древнегреческой и Древнерусской культуры до конца XX века). Занятия проводятся один раз в неделю по 70 минут (1,5ч).

Тематический план включает 62 темы.

1й год обучения. Введение в мир искусства.

1. Эстетика – наука о прекрасном. «Прекрасное» руками человека. Красота внешняя и внутренняя.
2. Характер и образ в литературе, живописи и музыке. Персонажи русских народных сказок.
3. Русская народная песня и обряд.
4. Русские народные инструменты
5. Профессиональное искусство и народное творчество. Сказка в музыке, литературе, живописи.
6. Образы природы в музыке, литературе, живописи.
7. Образы детства в музыке. П. И. Чайковский «Детский альбом», Р. Шуман «Альбом для юношества».
8. Виды и жанры искусства.
9. Мир литературы. Театральное искусство.
10. Мир живописи и пластических искусств. Архитектура
11. Мир музыки. Музыкальные жанры.
12. Форма в музыке и искусстве.

2й год обучения. От древнего искусства – к классицизму.

13. Понятие художественной культуры. Искусство и время. Искусство Древней Греции.
14. Культура и искусство Древнего Рима.
15. Искусство Древней Руси.
16. Искусство Средневековья.
17. Искусство Возрождения.
18. Европейское искусство 17 века.
19. Творчество И. С. Баха.
20. Творчество клавесинистов 18 века. Живопись рококо.
21. Классицизм в Западной Европе. Просвещение.
22. Венский классицизм. И. Гайдн.
23. Творчество В. А. Моцарта.
24. Творчество Л. Бетховена.
25. Искусство России 18 века. Русский классицизм. Д. Бортнянский.

3й год обучения. Романтизм в мировой культуре.

26. Литература и живопись Франции и Германии.
27. Творчество Ф. Шуберта.
28. Творчество Ф. Шопена.
29. Романтические образы в русской поэзии и живописи.
30. Русский романс начала 19 века и портреты В. Тропинина.
31. Творчество М. И. Глинки.
32. Творчество А. С. Даргомыжского и бытовые картины П. Федотова.
33. «Могучая Кучка» и её роль в развитии русской и мировой культуры.
34. Творчество А. П. Бородина и былинно-сказочный эпос В. Васнецова.
35. Творчество Н. А. Римского-Корсакова и сказочные образы М. А. Врубеля.
36. Творчество М. П. Мусоргского и исторические картины В. Сурикова.
37. Русская живопись 2-й половины 19 века. Творчество художников-«Передвижников».

4й год обучения. Искусство конца 19 – начала 20 веков.

38. Творчество П. И. Чайковского, поэзия А. С. Пушкина, пейзажи-настроения И. Левитана.
39. Русское искусство конца 19-начала 20 века. Творчество С. В. Рахманинова. Поэзия русской природы в пейзажах И. Левитана, произведениях И. Бунина, А. П. Чехова.
40. Творчество А. Н. Скрябина. Искусство А. Блока и М. А. Врубеля.
41. Импрессионизм во французской живописи. Западноевропейское искусство конца 19 - начала 20 века.
42. Импрессионизм в музыке. Творчество К. Дебюсси и М. Равеля.
43. «Мир искусства» как художественное явление начала 20 века.
44. Творчество И. Стравинского. «Русские музыкальные сезоны» в Париже.
45. Художественная культура между двумя мировыми войнами. П. Пикассо. Экспрессионизм.
46. Джаз как художественное явление. Д. Гершвин.
47. Агитационно-массовые жанры. Тема революции в творчестве Дейнеки, Рылова, Петрова-Водкина.
48. Творчество С. С. Прокофьева.
49. Песенное искусство 20-30-х годов. И. О. Дунаевский.

5й год обучения. Художественная культура 20 века.

50. Художественная культура в годы второй мировой и Великой Отечественной войны и послевоенного десятилетия.

51. Творчество Д. Д. Шостаковича.
52. Художественная культура 50-80-х годов. Творчество «шестидесятников».
53. Творчество А. Хачатуряна.
54. Творчество Р. Щедрина.
55. Творчество А. Шнитке.
56. Музыка к кинофильмам.
57. Новые художественные явления в европейском искусстве 20 века.
58. Рок-музыка.
59. Поп-арт.
60. Мюзикл.
61. Великие исполнители. Конкурсы. Фестивали.
62. «Искусство и мы». Творческие уроки- рассуждения.

В процессе обучения учащиеся должны:

- освоить основные понятия (виды и жанры искусства, художественная культура и т.д.);
- знать основные периоды культурного развития, их особенности и основные черты;
- понимать и осознавать объективность и закономерность влияния исторических событий эпохи на ее художественную культуру и формирование общего сознания;
- уметь различать в художественном произведении черты конкретной исторической эпохи и художественного стиля;
- знать специфику видов искусства и их жанров, владеть основными теоретическими понятиями (идея, тема, сюжет, композиция, средства выразительности);
- различать основные творческие методы и направления (классицизм, романтизм, реализм и т.д.).

Учет успеваемости и контроль выполнения программы проводится несколькими способами:

1. *Поурочный опрос.* Позволяет оценить уровень подготовки домашнего задания и закрепить материал прошлого урока.

2. *Фронтальный опрос по теме.* Проводится в устной или письменной форме. Выявляет общий уровень подготовки и усвоения материала.

3. *Контрольные уроки – «уроки – обобщения»* в конце четверти, полугодия, года. Форма контрольных уроков различна в зависимости от объема, особенностей пройденного материала, а также от способностей и возраста детей (тесты, собеседования, сочинения, рефераты, викторины и т. д.).

4. *Экзаменационная работа – «Творческий проект».* Творческая разработка выбранной темы в виде сочинения-эссе, реферата или научного исследования с последующей «защитой» на экзамене. Выявляет кругозор ученика, уровень владения материалом, степень заинтересованности и эмоционального отображения собственного видения выбранной темы.

5. *Видео - презентация «Творческого проекта»* - как современная форма переработки и подачи материала. Наиболее сильно отвечает задаче художественно-контекстуального раскрытия выбранной темы с позиции синтеза искусств.

Мышенкова И.Г.

(г. Орск)

ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ПИАНИСТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ОРКЕСТРОВЫХ ПЕРЕЛОЖЕНИЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ НА ПРИМЕРЕ НЕКОТОРЫХ ПЬЕС СЮИТЫ «КАРНАВАЛ ЖИВОТНЫХ» К. СЕН-САНСА

Какой океан звуков окружает нас! Пение птиц и шелест деревьев, шум ветра и шорох дождя, раскаты грома и рокот волн. Все эти звуковые явления природы можно изобразить звуками музыки, а слушатели могут их представить. Как известно, подражание звукам и голосам природы – один из распространенных приемов звукоизобразительности в музыке. Другой немаловажный прием – изображение характера движения людей, птиц, зверей.

Дар звукоизобразительности в музыке дается не каждому композитору. Мастерски и ярко превратить видимое в слышимое умели А. Вивальди в цикле концертов «Времена года», Л. ван Бетховен в VI «Пасторальной» симфонии (IV ч. – «Гроза» – картина летней грозы), К. Дебюсси в «Прелюдиях», М.П. Мусоргский в «Картинках с выставки», Н.А. Римский-Корсаков в симфонических картинах «Три чуда», «Шехеразаде», С.С. Прокофьев в «Петя и волк».

Один из подобных шедевров классической музыки – «Карнавал животных» Камиля Сен-Санса. Это произведение, в котором виртуозно и в тоже время с юмором демонстрируются звукоизобразительные возможности композиции и музыкального исполнительства. Главная же особенность «Карнавала животных», его «изюминка» - остроумная, по-французски изящная изобретательность.

Юмористично уже само авторское определение жанра: "зоологическая фантазия". Написавший в 1886 году эту инструментальную шутку К. Сен-Санс был образованнейшим человеком в области музыкального искусства, к тому же он интересовался явлениями окружающего мира, зоологией, астрономией.

С самого раннего детства будущий композитор любил вслушиваться во все шумы и звуки природы. Позднее он вспоминал, что большое удовольствие доставляла ему симфония громадного чайника, который устанавливали каждое утро перед огнем в салоне. Усевшись около него на табурете, маленький Камиль со страстным любопытством ожидал его первых ворчаний, его крещендо, медленного и полного неожиданностей, и появление микроскопического гобоя, пение которого понемногу повышалось – пока закипание воды не заставляло его умолкнуть.

О семнадцатилетнем К. Сен-Сансе Г. Берлиоз отозвался так: «Этот юноша знает всё, ему не хватает лишь одного – неопытности». Такая богатая впечатлениями и личными встречами жизнь К. Сен-Санса запечатлелась во многих его произведениях.

Зоологическая фантазия «Карнавал животных» К. Сен-Санса предназначена для камерного ансамбля инструментов: двух роялей, струнного квартета, флейты, флейты-пикколо, кларнета, ксилофона и гармоники (челесты). По форме – это сюита из 14 миниатюр. Большинство пьес цикла – это юмористические музыкальные зарисовки:

– "Куры и петух" – с уморительным "куриным трио" в форме канона в стиле строгого полифонического письма;

– "Длинноухие" ("Ослы") – пародия на критиков, с характерными интонациями крика ослов;

– "Пианисты" – пародия на неумелых, но упорных исполнителей, разучивающих гаммы;

– "Ископаемые" – легкое сожаление о том, что молодежь насмехается над тем, что было дорого старшему поколению (в пьесе цитируются мотивы «Пляски смерти» самого К. Сен-Санса и отрывки из произведений В. Моцарта и оперы «Севильский цирюльник» Д. Россини);

– "Финал" – "проход" большинства персонажей цикла (калейдоскоп, карнавал масок).

Рассматриваемый цикл основан как на приемах звукоизобразительности, так и на приеме пародирования – в этом особенность этих остроумных инструментальных зарисовок.

В пьесах «Черепахи» и «Слон» композитор использует приём пародирования, цитируя фрагменты из «Орфея в аду» Ж. Оффенбаха, «Балета сильфов» Г. Берлиоза, «Скерцо» Ф. Мендельсона. Популярны темы меняются до неузнаваемости, способствуя тем самым передаче образных характеристик пьес «Карнавала животных».

Открывает сюиту «Вступление и королевский выход льва». Лев – царь зверей. Он величественен, грозен и прекрасен. Поэтому композитор «подарил» ему королевский марш. Тема с экзотической окраской дорийского лада изложена мощными октавами в левой руке – она звучит грозно и даже устрашающе:

Пример № 1.



Однако в ее ритме нет привычного для музыкальной звукоизобразительности маршевого пунктира. В ней ощущается мягкая упругая «копачья» поступь, а концы фраз украшены бурными кадансами, подражающими фанфарным сигналам и барабанной дробь. Эпизодически в музыкальную ткань этого королевского марша вторгаются короткие резкие хроматические октавные пассажи на fortissimo, распределенные между двумя руками:

Пример № 2



С их помощью автор очень метко передает рычание льва, усиливая его октавными удвоениями и подвижной динамикой.

При исполнении оркестровых переложений большое значение имеет колористичность звучания. Но не та, что присуща тембру рояля, а, если можно так выразиться, иллюзорная – исходящая из особенностей оркестрового звучания.

Пьеса начинается с тремоло. В данном случае, это не ритмизированное тремоло, то есть, не требующее исполнения точного количества нот. Правильно будет исполнять его так: сначала взять полнозвучный аккорд, а затем тремолировать его.

Основная тема – тема марша – изложена октавами и требует исполнения с использованием веса руки.

Хроматические пассажи исполняются приемом «martellato», для которого важны волнообразная динамика и равноправие рук при ритмически точном оформлении текста с подчеркиванием опорных точек. Грубые сигналы, пронизывающие звучность всего оркестра, исполняются в фортепианной интерпретации жесткими,

направленными вертикально к клавиатуре пальцами. При этом рука и кисть должны оставаться свободными и мягкими:

Пример № 3



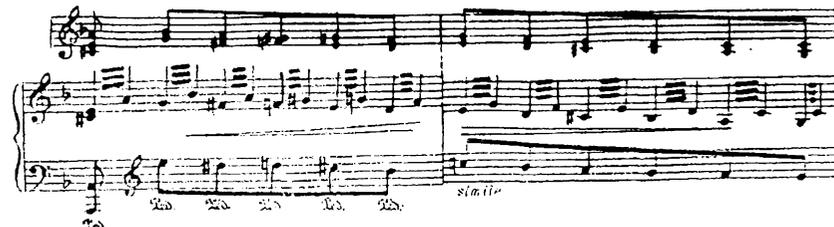
В пьесе «Птичник» К. Сен-Санс изображает движения и повадки домашних птиц. Начинается пьеса с tremolo на piano, на фоне которого появляется тема флейты, передающая гомон птичьего двора:

Пример № 4



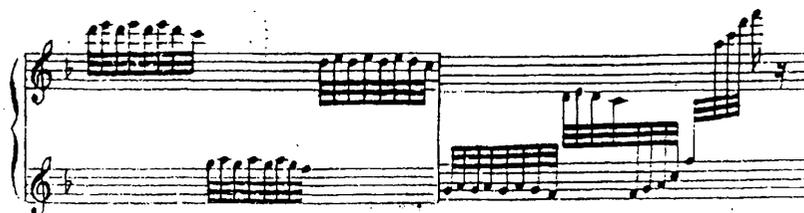
Следует отметить, что для этой пьесы характерна частая смена тремолирующих гармоний на мелких длительностях в быстром темпе. В данном случае возможно и пианистически оправдано исполнение интервалов и аккордов без tremolo:

Пример № 5



Основная тема пьесы «Птичник» построена на позиционной технике и представляет собой трель, которая передается из руки в руку. Чтобы она была изящной и легкой, нужно добиваться особой ровности звука за счет выравнивания на клавиатуре пальцев разной длины позиционно по одной линии. При работе в ансамбле особое внимание следует уделить первой партии, так как она организует и поддерживает ритмическую основу пьесы, подчеркивая началом каждого звена секвенции новую долю такта:

Пример № 6



Арпеджированные пассажи пианистически удобнее играть приемом "отражения", то есть staccato из клавиши с участием кисти и падением в первую долю следующего такта. В основе хроматических пассажей - позиционная техника максимально приближенная к клавише, с экономным переносом рук по прямой вправо:

Пример № 7

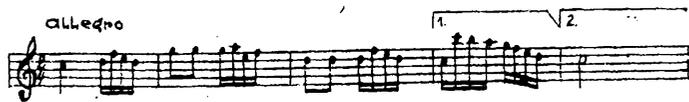


В целом музыка этой пьесы носит жизнерадостный характер, сочетает в себе виртуозный блеск и отчетливость изложения.

Ряд номеров цикла построен по принципу контраста. Таковы следующие два номера: «Черепахи» и «Слон». В этих пьесах композитор не только изображает неловкие движения своих персонажей, но и посредством серии звуковых эффектов посмеивается над ними.

Пьеса «Черепашки» характеризуется темой популярного во II половине XIX века стремительного канкана из оперетты Ж. Оффенбаха «Орфей в аду»:

Пример № 8



Тема черепах исполняется в преувеличенно медленном темпе и особенно выразительно:

Пример № 9



Пьеса построена на полиритмии партий (двухдольность темы и трехдольность аккомпанемента):

Пример № 10



Медленные, бесконечно повторяющиеся цепочки аккордов напоминают размеренное и неторопливое движение неторопливо ползущей неповоротливой черепахи:

Пример № 11



«Слон» у Сен-Санса «танцует» вальс. Наши представления об изяществе и легкости этого танца неожиданно разрушаются низкими звуками солирующего контрабаса. Его звучание в низком регистре так тяжеловесно, что ни о каких изяществе и легкости и речи быть не может.

Далее в среднем разделе пьесы несчастному слону приходится «вальсировать» под музыку духов воздуха! Здесь К. Сен-Санс цитирует музыкальные фрагменты из «Балета сильфов» Г. Берлиоза по драматической легенде «Осуждение Фауста» и «Скерцо» Ф. Мендельсона из музыки к комедии В. Шекспира «Сон в летнюю ночь»:

Пример № 12



«Воздушные» темы, звучащие в оригинале указанных произведений в высоком регистре, здесь перемещены в низкий – «слоновый». Такая метаморфоза сделала их почти неузнаваемыми:

Пример № 13



Проведение темы в низком регистре характеризуется особой четкостью звучания, поэтому нельзя допускать «смазывания» отдельных звуков и пассажей в целом. Ее нужно играть суховато и без педали. Делается это штрихом, близким струнному пиццикато. Однако для точной передачи характера штрих нужно укрупнять:

Пример № 14



Акомпанемент здесь вальсовый, но вторая и третья доли, в отличие от традиционно вальсовых, играют неуклюже и тяжеломерно:

Пример № 15

Allegretto pomposo (Довольно скоро, пышно)

Забавный «портрет» кенгуру «нарисован» в одноименной пьесе. Суетливые прыжки животного изображаются на фортепиано с помощью форшлагов, штриха *staccato* и пауз, разделяющих короткие аккорды батутной темы. Форшлаги точно отмечают момент толчка, а паузы - прыжок. Каждая фраза, ускоряясь в начале, завершается осторожным замедлением движения. При этом неожиданно меняется и размер, и ритм. Неустойчивые аккорды звучат робко и неуверенно:

Пример № 16

Moderato [умеренно]

Так возникает представление о смешных прыжках неуклюжей кенгуру, то и дело останавливающейся и осторожно озирающейся по сторонам. Движение рук в аккордах идет от локтя в клавишу. Кисть и пальцы рук мягкие, как кошачьи лапки. При этом следует сохранять цепкость кончиков пальцев на форшлагах. В ансамблевой работе важно так же единство в снятии форшлага аккорда: нужно не вязнуть в клавише, а сделать отскок. Момент остановки животного передают аккорды половинными длительностями, при исполнении которых следует использовать вес руки от плеча. Мотив следует объединять движением сверху вниз, используя «затактовый прием». Фрагменты ускорения (*accelerando*) и замедления (*rubato*) следует поучить одновременно первой и второй партиям, добываясь единства во фразировке, динамике, штрихах и движениях.

Пьеса «Аквариум» поражает живописной красочностью и феерическим звучанием звенящих тембров среднего и высокого регистров. Чудесные световые эффекты – игра бликов, преломление света в воде – отражены главным образом в гармонии и фактуре. Звуковой материал построен на чередовании аккордов тоники и альтерированной субдоминанты:

Пример № 17

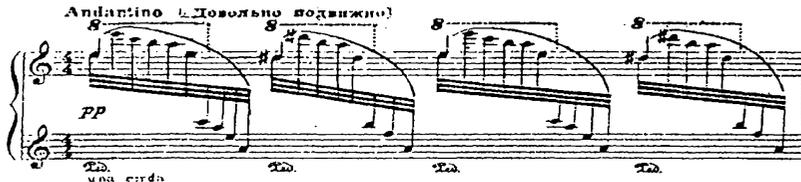
Andantino (Довольно подвижно)

Возникающие при этом полутоновые интонации создают впечатление мерцания света. В фортепианных кадансах из них вырастают длинные цепочки секвенций, состоящие из неустойчивых уменьшенных аккордов – и музыка словно искрится и переливается всеми цветами радуги:

Пример № 18

Фактура пьесы легка и изыскана. Каждый звук темы «окутан» легким облачком пассажей из 10 (!) звуков. Поэтому основной звук как бы приглушен, он словно окрашивается в нежные дымчатые тона:

Пример № 19



Для достижения такой "растворенной" атмосферы образа нужно использовать *una corda* (т.е. левую педаль). А "искристость и переливчатость" пассажей достигается четкой артикуляцией кончиков пальцев. Свобода в руке помогает добиться ровности всех звуков пассажа при использовании объединительных ротационных движений кисти. Основной принцип мышления здесь – затактовый. Нисходящие цепочки секвенций кадансовых оборотов нужно играть "вытряхивающим" кистевым *staccato* в клавишу – это напоминает прием звукоизвлечения на ксилофоне. Фортепианная интерпретация глissандо челесты достигается легким, но фиксированным движением кисти (можно выбрать один опорный палец, например - третий, можно выполнять его плотно прижатыми друг к другу длинными вторым, третьим и четвертым пальцами).

При работе над этой пьесой необходимо точно рассчитывать окраску различных звуковых планов.

Музыка пьесы «Кукушка в глубине леса» дышит покоем и тишиной, в ней нет ни одной законченной протяженной мелодии. Короткие фразы – маяющие, увлекающие в глубину леса, то появляются, то исчезают, то растворяются, чередуясь с кукованием кукушки – зовущим куда-то далеко в неизведанную даль. В музыкальной картине леса нет тяжеловесной «дремучести», грозной таинственности, характерных для этого образа в русской музыке. Здесь мы наблюдаем преобладание тихого созерцательного звучания. Музыкальный материал однороден. Оркестровая фактура насыщена аккордами и широкими интервалами (октавы). В колышущуюся фактуру аккордов краплены тембровые «блики» кларнета. Основной прием гармонического развития - вариантная повторность:

Пример № 20

Musical score for Example 20, showing piano accompaniment. The score is in 3/4 time and marked 'Andante (Неторопливо)'. It features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The left hand has 'una corda' markings and 'pp' dynamics. The right hand has 'pp' dynamics and slurs over the notes.

При работе над аккордами следует помнить, что основное движение здесь диктуется музыкальным образом – фактура перемещается в горизонтальной плоскости, поэтому удачным пианистическим приемом будет фиксированная позиция пальцев при свободно вращающейся кисти. Вертикальных движений рук целесообразно избегать. В движении аккордовой фактуры наиболее ярко прослеживаются две горизонтальные линии – мелодическая («высвечивание» вершин аккордов) и басовая (гармоническая опора). Для точного ансамблевого исполнения необходима выработка единого ощущения ритмической пульсации внутри аккорда, где важно точное выслушивание двух восьмых в каждой четвертной доле. Дыхание в паузах короткое и точное, так же, как и педальное снятие. Соло кларнета выписано штрихом *staccato*. Однако следует помнить, что стаккато на рояле значительно отличается от инструментального. В подобных случаях оно исполняется несколько мягче, штрихом, близким к *non legato*. Применение педали должно быть строго ограничено. Все оркестровые темпы при исполнении на рояле несколько ускоряются во избежание статичности и аккордовых «столбов».

В пьесе «Лебедь» воплощена совершенная красота, неподвластная времени. Выразительная пластичность мелодии, ее спокойное ритмичное дыхание, уравновешенный и плавный рисунок фраз создают неувядающий лирический образ. Следует вспомнить исторический факт: на музыку этой пьесы выдающийся русский балетмейстер Михаил Фокин создал знаменитый балетный номер «Умиравший лебедь» для великой русской балерины Анны Павловой. Спустя столетие он входит в репертуар современных балерин как яркий концертный номер и показатель высокого уровня балетного мастерства.

Фактура этой пьесы подчиняется тончайшим изгибам развития мелодии и равнозначно распределена между партиями фортепианного ансамбля. Постоянная «смена ролей» заставляет исполнителей то солировать, то уходить на второй план, что не должно быть заметно.

Мелодия пьесы – яркий пример исполнения кантилены на фортепиано. Достигнуть кантиленного звучания можно, извлекая звук весом всей руки, погружаясь кончиками пальцев до дна клавиши. Подушечки пальцев при этом очень чувствительные, они как бы «приклеиваются» к клавишам. Кисть и рука при этом – мягкие, свободные. В мелодии очень важно сохранять широту дыхания фразы, не «присаживаясь» на сильных и относительно сильных долях такта:

Пример № 21

Andantino grazioso [Довольно подвижно, изящно]

Немаловажна и такая яркая выразительная звукоизобразительная деталь: мелодия звучит на фоне спокойных повторяющихся фигураций в правой руке, напоминающих легкий умиротворяющий плеск воды:

Пример № 22

Andantino grazioso [Довольно подвижно, изящно]

Фигурации пассажей рекомендуется исполнять мягкими, чуть ошупывающими движениями слегка вытянутых пальцев при покачивающейся кисти (ротация умеренная). Звучность струнных инструментов (соло виолончели) с их мелодической протяженностью, легкостью и свойственной струнным вибрацией, подсказывает необходимость использования рессорности кисти. Прикосновение к клавиатуре должно осуществляться без жесткой фиксации пальцев и кисти, а лучше способом поглаживания клавиши.

Пьеса «Антилопы» написана в жанре блестящего виртуозного этюда для двух роялей. Стремительный бег антилоп изображен гаммообразными пассажами. Пьеса построена на 4-х звуковых фигурах, перемещающихся по ступеням, и идет в ровном движении шестнадцатых. Фактура в ней этюдная:

Пример № 23

Presto furioso [Очень скоро, неустойчиво]

Пассажные взлеты построены на чередовании рук. 4-х звуковые фигуры распределены таким образом, что левая рука берет каждый раз первый звук, правая рука – остальные. Аналогичное фактурное распределение можно встретить у К. Дебюсси (Доктор Gradus ad Parnassum):

Пример № 24

К. Сен-Санс. Антилопы.

В техническом отношении это представляет определенные трудности:

- левая рука (четвертым - вторым пальцами), двигаясь широкими скачками, ведет основное движение, держит графику фактурной линии;
- правая рука своей позиционностью обеспечивает ясность и четкость.

Мелодическая линия в средней части пьесы опирается на первую ноту фигурации, движение которой построено на непрерывных переносах из руки в руку. Секвенции построены по затактовому принципу:

Пример № 25



Затем восстанавливается первоначальное движение. Основная особенность этой пьесы – текучесть. «Этюдное» движение шестнадцатыми должно осуществляться точными пальцевыми движениями, основанными на позиционной технике при скупости движения, без излишних поворотов и нагрузок кисти в форме пережатия ее мышц. То есть, несмотря на постоянное перераспределение фактуры между двумя руками, следует добиваться экономичности и компактности в движениях рук. Этот «этюд» надо исполнять в темпе, который обеспечивал бы полную ясность фактуры. Принцип выбора темпа – не скорость, а четкость пассажей и ансамблевая точность.

Полное отсутствие педали порождает сухость в звучании, поэтому педаль нужна, но неполного нажатия, люфтовая, чтобы не было грязи. Амплитуда педали небольшая, короткая, позволяющая оставляя «клубы пыли», подчищать ее в конце такта.

Важнейшей особенностью цикла «Карнавал животных» является тембровое и колористическое разнообразие каждой из пьес. Забота о нем должна быть постоянно под контролем педагога. Путь же к тембровому и колористическому разнообразию в большей мере проходит через приобретение двигательной свободы и легкости, через пальцевую работу и туше, зарождающееся в предслышании и в момент прикосновения кончиков пальцев к клавише.

Собственно фортепианного звучания в сюите «Карнавал животных» мало («Антилопы», «Пианисты»). Большинство пьес представляет собой переложение оркестровых партий, так как в оригинальном исполнении доминирует камерный оркестр. Поэтому образное представление оркестровой звучности, тембровых красок, динамики различных групп инструментов и солирующих инструментов, умение найти оркестровые краски звучания рояля – вот тот комплекс задач, который стоит перед исполнителями оркестровых переложений и данного цикла в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1979.
2. Голубовская Т. – Искусство педализации. – М., 1974.
3. Друскин М. История зарубежной музыки. – М., 1983
4. Коган Г. Работа пианиста. – М., 1979.
5. Любомудрова Н. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М., 1977.
6. Сорокина Е. Фортепианный дуэт. – М., 1988.
7. Цыпин Г. – Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.

*Панкратов Е.Р.
(г. Дзержинск)*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ РФ В УСЛОВИЯХ ПАДЕНИЯ ПРЕСТИЖА ПРОФЕССИИ МУЗЫКАНТА

Основной задачей преподавателя музыкально-теоретических дисциплин в музыкальном училище является участие в воспитании музыканта, который стал бы не просто и не только добротным профессионалом-практиком, но и был бы грамотным в теоретическом отношении, что, в свою очередь, будет систематизировать и упорядочивать его практическую деятельность.

Не секрет, что в последние годы профессиональному обучению музыке посвящают себя всё меньше и меньше молодых людей. Prestиж музыканта-профессионала упал до очень низкой отметки, и тенденция к обратному движению пока не прослеживается. Причин падения престижа несколько, и вот некоторые из них:

1. Экономические особенности нынешнего периода развития нашей страны предполагают большее внимание молодежи к проблемам финансового порядка. Молодые люди в гораздо большей степени, нежели это было ранее, заботятся о будущем финансовом благосостоянии своём и своих будущих семей. Это само по себе скорее хорошо, чем плохо. Однако нищенское финансирование музыкальных учебных заведений, низкая оплата

труда музыкантов, плачевное состояние материальной базы не способствуют приливу в музыкальные училища думающих о будущем абитуриентов.

2. Средства массовой информации, в нашем случае радио и телевидение, в несравненно меньшей степени являются пропагандистами серьёзной классической и современной музыки, чем это было до 1990 года у нас в стране. У молодых людей создаётся очень узкое и ущербное представление о музыкантах, об обучении музыке и о музыке вообще как таковой.

3. Дальнейшее, после училища, обучение является платным (если только студент не показывает отличных результатов). Конечно, и в других ВУЗах обучение платное, но уж если платить, рассуждает музыкальный вундеркинд 15 лет от роду, то лучше за такую профессию, от которой затем можно гарантированно получить отдачу.

В связи с этим контингент абитуриентов музучилищ, при общем снижении уровня, поделился на две категории.

Первую, и лучшую, категорию составляют люди, наделённые большими музыкальными способностями и понимающие, что им следует развивать именно те таланты, которые у них отчетливо проявляются.

Вторую категорию представляет слабо одарённая молодёжь, которой всё равно где учиться, лишь бы получить документ о среднем образовании. Учёба в музыкальном училище даёт возможность получать стипендию, пользоваться, если есть необходимость, общежитием, получить в итоге образование и профессию. Тем более что на некоторые отделения музучилища можно поступить, и не имея начального музыкального образования. Достаточно минимальных слуховых и ритмических данных и владения в минимальной степени музыкальным инструментом.

Следует заметить при этом в скобках, что музыкально одарённые люди сами по себе тоже могут быть подразделены на две категории. К первой из них относятся не просто музыкально-способные, но и разносторонне одарённые личности. Таковые на учёбу в музучилище в нынешнее время, обычно, не идут. Они предпочитают реализовать другие, в материальном отношении более перспективные свои способности. Счастливые исключения лишь подтверждают правило.

Вторая часть музыкально-одарённых людей не обладает столь явно выраженными способностями в других областях и потому предпочитает дальнейшее обучение на музыкальном поприще.

Преподаватели училищ, будучи материально заинтересованы в большем количестве будущих студентов, вынужденно понижают критерии знаний, умений и навыков абитуриентов на вступительных экзаменах.

Поэтому сегодняшний контингент представляет собой сочетание двух крайне отличных друг от друга категорий, «середина» же между ними не заполнена. Так называемые «крепкие середняки», на которых преподаватель мог бы опираться в своей работе и которые были бы своего рода связующим звеном между «основными» категориями, представлены сегодня очень слабо.

Принципиальная задача преподавателя остаётся прежней – формирование не узкоремесленного профессионала, а подлинного музыканта, даже несмотря на особенность учащегося контингента. Тем не менее, изменения в свою работу преподаватели, исходя из вышеизложенного, вносить должны.

В этой статье мы попытаемся, не претендуя на полноту исследований, рассмотреть некоторые особенности преподавания дисциплин «Сольфеджио», «Теория музыки» и «Гармония» в свете изменений в составе студентов музыкальных училищ. Мы рассмотрим, какие формы работ могут быть облегчены или сокращены, а какие должны, несмотря ни на что, быть полностью представлены в работе в новых условиях. Заметим, что данный материал не касается преподавания музыкально-теоретических дисциплин студентам теоретических отделений.

Особое внимание следует уделять практической направленности изучаемого предмета. Понимая, что многие воспитанники не будут продолжать обучение музыке после училища, нужно делать упор на воспитании готового практического музыканта.

Представляется совершенно необходимым разделение группы – хотя бы на I-II курсах – на 2 подгруппы, «сильную» и «слабую», в зависимости от доучилищной подготовки. И понятно, что перед «слабой» группой и её преподавателем стоят поначалу более сложные задачи, чем перед «сильной».

Может быть применена – в качестве альтернативы предыдущему предложению или совместно с ним – система дополнительных занятий с отстающими студентами с целью своевременного заполнения пробелов в знаниях учащихся. Это особенно удобно преподавателям, ведущим одну дисциплину на разных отделениях одного курса. Тогда на это занятие могут прийти ученики с разных отделений. Дополнительные неоплачиваемые затраты времени благодарно окупаются лучшими знаниями воспитанников.

Очень важно внушить студентам, что изучаемый ими предмет музыкально-теоретического цикла – не ненужная на практике принудительная «обязаловка», а необходимая составляющая в воспитании профессиональных музыкантов. Таким образом, мы сможем заинтересовать «слабых» и верно направить «сильных».

В любом случае от преподавателя требуется индивидуальный подход к учащемуся. В наших условиях это требование лишь усиливается.

Преподаватель-теоретик должен всегда осознавать, что он воспитывает музыканта-профессионала и призван помнить о его специализации. Педагог должен иметь постоянный контакт с преподавателями по специальности и корректировать направление своей работы в зависимости от специальности студентов.

Сольфеджио

Наиболее ясно требования индивидуального подхода проявляются именно в дисциплине «Сольфеджио». Поэтому в наших условиях преподавать этот предмет наиболее сложно. По своим слуховым, ритмическим

способностям, по заложенной ранее музыкально-теоретической базе (или по её отсутствию) студенты одной группы могут быть совершенно различными (и разделиться на 2-3 категории).

Необходимо объяснить учащимся, что предмет «сольфеджио» является, по сути, **главной дисциплиной** для музыканта любого уровня любой специализации. «Сольфеджио – единственный предмет, для которого воспитание и развитие музыкального слуха, выработка навыков чистого и выразительного интонирования является основной, а не попутной, задачей» (5, с.4-5).

Педагогу следует помнить, что многие студенты могут быть заражены бытующим вредным мнением, что музыкальный слух – это некая константа, которую невозможно развить. Вот что пишет А. Л. Островский о развитии музыкального слуха: «Формирование профессионального слуха музыкантов проходит сложный и противоречивый путь, в известной мере аналогичный историческому пути движения европейской музыки от классицизма к современной музыке. Характерным для него является воспитание на каждом этапе обучения и профессиональной деятельности определённой инерции слуха и одновременно выработка навыков преодоления этой инерции. Новые стилистические ценности, усвоенные слухом, в свою очередь становятся привычными и уже на новом уровне вновь преодолеваются слухом, от которого требуется всё большая активность и оперативность» (4, с. 157-158).

«Потребность в серьёзных занятиях по сольфеджио вызвана весьма высокими требованиями к музыканту-профессионалу, который должен не только обладать эмоциональной отзывчивостью к музыке, хорошими музыкальными способностями, но и иметь большой опыт слушания музыки, пройти основательную тренировку музыкального слуха» (3, стр. 3, вступление Ю. Рагса).

Занятия сольфеджио развивают слух и ритм в неизмеримо большей степени, нежели упражнения по специальности или другим предметам. Студенты должны понимать, что ежедневные занятия сольфеджио позволяют постоянно находиться в хорошей слуховой и ритмической форме. Сольфеджио – ежедневный тренинг для музыканта в той же степени, в какой общефизические упражнения – ежедневный тренинг для спортсмена. Нельзя добиться успехов в музыке, «уча» сольфеджио накануне вечером перед уроком, так же, как нельзя добиться успехов, скажем, штангисту, если он вечером перед соревнованием пойдёт «немножко поподнимает штангу».

Занятия сольфеджио с нынешним контингентом учащихся требуют, конечно, корректировки программы. Но **все** формы работы данной дисциплины должны быть представлены. В основу занятий необходимо положить, по нашему мнению, не достижение тех или иных «показателей» (скорость, безошибочность и т. д.), а чистоту интонации, понимание взаимоотношений звуков, интервалов и аккордов в ладу, а также соблюдение ритма.

Как замечает Е. В. Давыдова, «в музыкальном училище... группы сольфеджио комплектуются не по возрастному принципу, а по специальности» (3, с. 78). О причинах этого автор пишет достаточно подробно. В наших условиях, когда, кроме снижения потенциального уровня студентов, ещё присутствует и недостаточность их количества, руководство училищ вынуждено компоновать группы, в которых соединены учащиеся разных отделений (например, струнного и духового). Принимая это как «объективную реальность, существующую независимо от нашего сознания», педагог должен искать пути преодоления проблем, вызванных и разным уровнем подготовки и развития студентов, и разностью развития музыкального слуха у студентов разных специальностей, и разностью задач, стоящих перед выпускниками того или иного отделения. И здесь также не обойтись без деления групп на подгруппы. При возможностях расписания можно объединить в одну подгруппу, например, не имеющих достаточной подготовки духовиков, народников и контрабасистов и т. п.

Естественно, в новых условиях особую важность приобретает необходимость тщательного выстраивания используемых упражнений в различных формах работы по принципу постепенного возрастания интонационной и метроритмической трудности.

Плохим учащимся всех звеньев образования, начиная со школы, присуща тенденция к обучению только в стенах учебного заведения и игнорированию самостоятельной работы, в частности домашних заданий. Значительная часть нынешнего контингента музыкальных училищ также не лишена такой тенденции. Поэтому необходим самый тщательный контроль над выполнением домашних заданий. И в большей степени, нежели других музыкально-теоретических дисциплин, это касается именно сольфеджио.

Мы предлагаем в качестве задания на дом и упражнения в начале урока следующую работу. *Пение* в заданной тональности следующих элементов лада: трёх видов гамм, натуральных и гармонических тритонов, характерных интервалов с разрешением, затем следующих аккордов (также с разрешением) – доминантсептаккорда и его обращений, вводных септаккордов и увеличенного трезвучия. Участвуют все. После индивидуального исполнения одного вида задания последовательно двумя студентами этот вид поётся всей группой, что не даёт отвлекаться и расслабляться не занятым непосредственно в данный момент и помогает более слабым учиться у более сильных. За каждый вид этого упражнения ученик получает оценку. В случае плохого или посредственного исполнения на следующем уроке этот же вид (но уже в другой тональности) будут в первую очередь исполнять именно те учащиеся, которые получили более низкие оценки, а также те, кто ещё не исполнял эту часть задания. Преподаватель заранее готовит таблицы для занесения оценок, отдельно для мажора и для минора. Таким образом, к концу семестра каждый студент не по одному разу представляет педагогу свои достижения в интонировании **всех** элементов лада.

Практика показывает, что со слабыми учащимися не удаётся полноценно использовать для развития слуха такое важное упражнение, как пение интервалов (особенно тритонов и характерных интервалов) от заданного звука с последующим разрешением во все возможные тональности. Если всё же это упражнение будет

использоваться, система контроля и оценок может быть применена та же, что и при пении элементов лада в тональности.

При прослушивании пения одноголосных примеров, заданных на дом, к чистоте интонации и ритму должно быть предъявлено более требований, нежели к лёгкости и гладкости исполнения, темпу и правильному называнию нот.

Задание выучить номер наизусть не столь важно в свете нашего понимания задач сольфеджио в предложенных условиях. Часто такой способ – единственная возможность заставить плохого студента готовиться к занятиям. Нужно искать другие пути заинтересовать ученика занятиями сольфеджио.

Напротив, очень полезно усилить требования к пению двухголосия – и дуэтом, и с фортепиано. Это очень важный момент в подготовке практического музыканта любой специализации. «Начало работы над двухголосием не требует каких-либо особых усилий и специальной подготовки, и недопустимо откладывать на долгий срок начало работы над двухголосием, столь важным для развития гармонического слуха, для выработки чувства ансамбля, для выравнивания интонации» (5, с. 27). При работе над двухголосием не стоит стремиться к чрезмерному усложнению уровня упражнений, к ускорению темпа; здесь, как представляется, более важны развитие гармонического слуха, воспитание умения слушать себя и партнёра в ансамбле, а не получение технических навыков.

О пении трёхголосия – последовательностей и номеров сольфеджио – заметим следующее: хотя в условиях снижения уровня контингента часто бывает «не до трёхголосия», преподаватель не должен мириться с таким положением вещей и отказываться заранее от возможности заниматься трёхголосием. «Будучи нелёгкой для усвоения, трёхголосная фактура... приносит исключительную пользу развитию активного слуха» (5, с. 39). Ясно при этом, что трёхголосие, как и упражнения в четырёхголосном складе, совершенно необходимо студентам дирижёрско-хорового отделения.

Запись музыкальных диктантов особенно сложна в условиях, когда студенты имеют разные музыкальные способности. Преодолеть эту сложность трудно, не поделив группу на «сильных» и «слабых».

«Цель музыкального диктанта – воспитать навыки непосредственного перевода воспринимаемых музыкальных образов в чёткие слуховые представления и возможно более быстрого закрепления их в виде нотной записи... Практика нотной записи служит большим подспорьем в воспитании и развитии чётких, рельефных музыкальных представлений; занятия по музыкальному диктанту воспитывают чувство стиля музыки и обогащают память запасом полезных музыкальных образцов» (4, с. 252).

Теория музыки

«Теория музыки – первый систематический курс в цикле музыкально-теоретических предметов, призванный дать учащемуся прочную основу для дальнейшего музыкального развития.

Содержанием курса теории музыки является изучение основных средств музыкальной выразительности – музыкальных звуков, интервалов, ритма и др. – первоначально в изолированном виде, а в дальнейшем в некотором взаимодействии. Курс теории музыки также должен дать учащимся необходимые сведения о музыке как искусстве и о мелодии как главном средстве музыкальной выразительности, объединяющем все основные элементы музыки. Усвоение курса теории музыки должно выработать у учащегося сознательное отношение к музыкальным явлениям, с которыми он встречается в жизни» (4, с. 9).

Здесь педагогу следует приложить всё своё старание к тому, чтобы малоприлежные студенты посетили без пропусков и усвоили четыре наиболее важные темы программы, складывающиеся в единую концептуальную линию: «Интервалы», «Лад и тональность», «Интервалы в тональностях мажора и минора» и «Аккорды», ибо пропуск хотя бы одного из этих звеньев чреват отсутствием усвоения сути всего этого цикла. Сюда же можно отнести и тему «Родство тональностей. Хроматизм».

Теория музыки – не противоречие музыкальной практике, а необходимая основа для неё. Без теории музыки нет музыкальной практики. И в любом другом виде деятельности практике всегда предшествует теория. Это надо доходчиво объяснить учащимся, приведя конкретные примеры.

В связи с вышеизложенным понятно, что преподавание теории музыки постоянно должно быть связано с непосредственным восприятием музыки. На уроках важны не только устная речь, текст учебника, запись речи буквами и элементов музыки нотами. Всё, что изучается, должно быть продемонстрировано педагогом на фортепиано и в дальнейшем должно интонироваться и определяться на слух на уроках сольфеджио.

«Было бы недопустимой ошибкой переоценивать значение целенаправленных дидактических упражнений, но это должны быть музыкально-технические, а не абстрактно-технические упражнения... Заучивание учащимся определения, формулировка правил, продиктованных педагогом в виде абстракций, без слухового осознания музыкального смысла изучаемого явления, недопустимы» (4, стр.10).

Значимость дисциплины «Теория музыки» понятна студентам хотя бы ещё и потому, что оценка за этот курс выставляется в диплом об образовании. Но они также должны чётко представлять себе, что без теории музыки не может быть начат курс гармонии. Глубокое понимание ладовых взаимодействий, которое невозможно воспитать в музыкальной школе хотя бы даже и в связи с малым возрастом учеников, должно быть привито на уроках теории, чтобы воспитанники были готовы к восприятию материала курса гармонии.

Надо не просто подавать материал курса, а заставлять студентов думать, почему именно так, а не иначе. Это привьёт интерес к занятиям по теории.

Почему столб воздуха или струна издаёт музыкальный звук, а ключ от кабинета и кольцо на нём – шумовой? Что такое тембр: почему мы различаем голоса Игоря Анатольевича и Константина Афанасьевича? Для чего нужны семь ключей, почему для многих инструментов используются только два ключа и почему именно эти,

а не другие? Почему звукоряд мелодического минора применяется чаще при движении вверх, а мелодического мажора, напротив, – при движении вниз? Пусть прежде вашего объяснения учащиеся над этим подумают. Все, окончившие музыкальную школу, знают, что в гармоническом миноре повышается седьмая ступень, но мало кто ответит – с какой целью.

Чтобы изучение, допустим, тритонов и характерных интервалов не отдавало схоластикой, можно и нужно объяснить студентам, почему мы изучаем именно их и какую роль они играют в аккорде, в ладу и в музыкальном развитии. Совсем не обязательно постоянно носить в голове абстрактную информацию о том, что увеличенные кварты в мажоре строятся на IV и VI пониженной ступенях. Эта информация сама по себе мало полезна. Лучше обратить внимание студентов на то, что все тритоны натуральных и гармонических ладов строятся на **всех четырёх неустойчивых** ступенях по определённой, совсем не сложной для запоминания, формуле: мажор: IV+VII, II+VI, минор – наоборот: II+VI, IV+VII. В построении характерных интервалов всегда используются III, VI и VII ступени, первая пара – VI+VII, вторая пара – III+изменённая. Знания и усвоения этих формул вполне достаточно для свободного ориентирования в ладово-значимых интервалах.

Особого внимания преподавателя требует тот факт, что многие студенты плохо ориентируются в тех ключах, которые они не применяют в своей музыкальной практике. Поэтому, чтобы не возникали потом, в курсе гармонии, проблемы с записью задач, необходимо обеспечить, чтобы студенты свободно владели записью и чтением нот именно в **басовом ключе**. Если после темы «Нотное письмо» мы в домашних заданиях не используем басовый ключ, то до начала изучения курса гармонии учащиеся многих специальностей (скрипачи, альты, флейтисты, кларнетисты и т. п.) активно применять этот ключ не будут. Его освоение придётся начинать заново, и ошибок в записи партий баса и тенора не избежать.

Гармония

«Изучение классической гармонии – необходимое звено в цепи музыкального образования, как специального, так и общего. Оно ставит перед собой, в первую очередь, задачу общего музыкального развития учащихся, задачу расширения их музыкального кругозора и воспитания в них понимания гармонии как важнейшего выразительного средства и фактора формообразования музыки в её связи с другими компонентами музыкального языка, в многообразных формах проявления её в различных стилях». (2, с.3).

«Обучение гармонии», или собственно «Гармония», – предмет строго концептуальный. Пропуск одной-двух тем может поставить в тупик даже сильного ученика. В наших условиях этот момент усугубляется, так как многие представители нынешнего контингента не отличаются хорошим прилежанием к обучению.

Программа курса гармонии достаточно насыщена, и не со всеми группами удаётся пройти её целиком. Представляется правильным отдать здесь предпочтение качеству, пусть и за счёт количества. Плохо, если в погоне за количеством преподаватель сосредоточится на какой-либо одной форме работ, пренебрегая другими упражнениями. Думается, достаточно, если основная часть группы усвоит материал до темы «Модуляция» (включительно). Для студентов, решивших продолжить своё обучение в музыкальном ВУЗе, предусмотрен в программе один семестр консультаций или факультативных занятий (в зависимости от учебного плана), который нужно посвятить либо изучению оставшихся тем, либо конкретной подготовке в высшее учебное заведение в соответствии с требованиями к вступительным экзаменам, либо и тому, и другому.

При **гармонизации голоса** одной из задач является необходимость научить студента мыслить не только по вертикали, но и по горизонтали, следить за ведением каждого голоса, за сочетанием аккорда и линий голосов. В предлагаемых условиях представляется важным в первую очередь привить крепкие навыки вертикальных построений в аккордовой фактуре. Гармонизация сопрано будет составлять основу этих занятий. Тем не менее, принципы гармонизации баса тоже следует преподавать, даже в очень слабых группах.

Любая мелодия, предлагаемая учащимся в качестве материала для гармонизации, должна предполагать ясные и определённые гармонии. Следует, исходя из дальнейшей практической деятельности студентов, направлять их на поиски аккордов, заложенных в мелодии, её реальной гармонической основы. Если же в таких поисках мы сможем распознать элементы рационального творчества, то следует их поощрить и помочь воспитаннику.

К сожалению, слабость контингента студентов часто препятствует полноценным **занятиям на фортепиано** как раз ввиду недостатка времени. Опять же, не стоит пренебрегать этой формой работ в погоне за «планом». Кроме того, игра на фортепиано – едва ли не единственная форма работы, непосредственно способствующая развитию слухового освоения гармонии.

Не стоит отказываться от упражнений на фортепиано (вообще или наиболее трудных), поддаваясь жалобам студентов, плохо владеющих инструментом. Стоит начать с таких несложных заданий, как игра главных трезвучий в разных расположениях, а также исполнение простейших секвенционных оборотов. На этих примерах ученик привыкнет к инструменту и к упражнениям на нём.

Для ясности понимания мы бы рекомендовали постоянное, без исключений, разделение голосов четырёхголосной фактуры «поровну», по два в каждой руке.

Занятия на пианино должны быть постоянными, без перерывов и пропусков каких-либо тем, тогда они будут легче усваиваться. Более того, фортепианные упражнения будут хорошим подспорьем слабым студентам-непианистам в освоении фортепиано.

Следует, кроме собственно упражнений на фортепиано, требовать от студентов проигрывания своих «задач», иначе последние могут превратиться в подобие прикладных математических задач, полезных для развития мышления, но никак не связанных с практическим музицированием.

В наших условиях *гармонический анализ* очень важен для того, в первую очередь, чтобы занятия по гармонии не оторвались от художественной практики. В конце концов, в практической деятельности выпускник музыкального училища будет иметь дело не с «задачами» в форме периода, а со всем многообразием музыкальной литературы.

«Гармонический анализ – основное звено связи проходимых теоретических закономерностей гармонии с художественной практикой. Его конечной целью является раскрытие значения гармонии как важнейшего выразительного средства и формообразующего фактора музыки, в совокупности с другими компонентами музыкального языка участвующего в создании и формировании музыкального образа» (2, с. 33).

В рассматриваемых условиях гармонический анализ несомненно полезен в деле ликвидации музыкальной безграмотности, существующей даже в среде выпускников музыкальных школ, особенно из сельской местности, и в ознакомлении студентов с лучшими образцами мировой музыкальной литературы.

Использование в гармоническом анализе так называемой «популярной музыки» возможно, но эпизодически, лишь для того, чтобы показать, что и такая музыка строится по тем же законам, что и вся мажорно-минорная классическая западноевропейская музыка. Злоупотреблять такими примерами не стоит, чтобы не отнимать время от знакомства с шедеврами музыки.

Если потенциал группы невысок, не стоит пытаться слишком концентрироваться на попытке научить воспитанников делать какие-либо обобщения при анализе. Лучше сосредоточиться на детальном анализе. Когда (и если) вся группа, без отстающих, научится свободно определять аккорды, тогда возможно говорить о формообразующей и выразительной роли этих аккордов. Впрочем, в любом случае учащиеся должны хорошо представлять типологию, местоположение и гармоническое оформление каденций периода.

В заключение позвольте выразить надежду, что данные рекомендации имеют исключительно временный характер и в недалеком будущем, при создании соответствующих экономических и социальных условий, в музыкальных училищах Российской Федерации станут обучаться только одаренные и талантливые юноши и девушки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин. Сборник статей. М., Музыка, 1967.
2. Бершадская Т. О методике преподавания гармонии в музыкальных училищах. Л., Музыка, 1969.
3. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. М., Музыка, 1975.
4. Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., Музыка, 1970.
5. Островский А. Методические основы и структура учебника сольфеджио. Л., Музгиз, 1958.
6. Шацилло А. Некоторые вопросы методики обучения гармонизации мелодии». М., Музыка, 1982.

Полежаева В.М.

(г. Орск)

ФЕСТИВАЛИ ВИОЛОНЧЕЛЬНОЙ МУЗЫКИ В ОРСКЕ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ШКОЛА - УЧИЛИЩЕ - ВУЗ

Фестивали виолончельной музыки проводятся Орским колледжем искусств с 2000 года по инициативе автора данной статьи. История фестивалей такова. Приехав по распределению в Орское музыкальное училище, наряду с кропотливой работой в классе специальных дисциплин с 1 сентября 1979 года, уже в октябре 1979 года я сыграла в Орске свой первый сольный концерт. В 1980 году, когда в классе виолончели обучались 7 студентов, был создан ансамбль виолончелистов. С тех пор так и повелось: каждый год я и мои ученики выступали с новыми концертами. На сегодняшний день в моем личном арсенале 32 концертные программы. Это выступления в дуэте, фортепианном и инструментальном трио, струнном квартете и квинтете, фортепианном секстете, не считая иллюстраторской работы в классах камерного ансамбля, концертмейстерского мастерства и в камерном оркестре колледжа. Если в специальном классе учатся хотя бы два студента, в концертах колледжа всегда принимает участие ансамбль виолончелистов. С энтузиазмом концертируют мои студенты классов квартета и камерного ансамбля.

В первую очередь концертные программы исполняются в детских музыкальных школах Зонального методического объединения восточного Оренбуржья, с которыми налажен постоянный профессиональный контакт, тесное сотрудничество. С первого года существования Орского музыкального училища основано методическое объединение преподавателей музыкальных школ. Кураторы – преподаватели колледжа – консультируют учащихся школ по вопросам выбора программ, работы в классе и дома, помогают в приобретении нотной литературы, инструментов и запчастей к ним, всегда присутствуют на прослушиваниях выпускников, итоговых экзаменах, активно занимаются профориентацией одаренных детей.

Мы не оставляем без внимания и выпускников колледжа, советуем правильно выбрать ВУЗ, посылаем на прослушивания и «Дни открытых дверей». Свои концертные программы мы несколько раз показывали в Оренбургском государственном институте искусств имени Л. и М. Ростроповичей, а также в Магнитогорской государственной консерватории имени М.И. Глинка.

В 1999 году успешный опыт совместной со студентами концертной программы натолкнул на мысль передачи эстафеты поколений: в 2000 году собрать в программе не только нынешних студентов, но и выпускников – преподавателей ДМШ и их учеников, то есть объединить три поколения орских виолончелистов с целью сохранения и развития виолончельной школы. Тем более что студенты увлечённо занимались с детьми в секторе педагогической практики, готовясь к будущей профессии, а с учащимися детских музыкальных школ часто встречались в наших кураторских концертах. Так родилась идея проведения городского фестиваля виолончельной музыки как одного из способов решения вопросов преемственности музыкального образования.

I городской фестиваль виолончельной музыки, в котором приняли участие 24 человека (10 солистов, 5 ансамблей), развернул работу с 1 по 16 февраля 2000 года. Во время фестиваля было задействовано несколько концертных площадок Орска – состоялось 3 концерта в ДШИ № 3, 4, 5, а четвертый, заключительный, в зале колледжа искусств. Готовили учащихся к концертам фестиваля преподаватели Детских школ искусств Марина Александровна Левакова, Марина Владимировна Иноземцева, Ольга Петровна Жукова (все – мои выпускницы). Концертмейстером большинства участников была студентка IV курса отделения специального фортепиано Анастасия Полежаева. Партии фортепиано исполняли также студентки моего класса камерного ансамбля Дементьева Юлия, Комчакова Марина и преподаватель ДШИ № 4 Любовь Семеновна Тимофеева.

Слушатели могли воочию наблюдать, как растет мастерство виолончелистов от малышей – второклассников до взрослых музыкантов. Тепло встречала публика игру Лены Гладышевой (II класс ДШИ № 3), Оксаны Даниловой (III класс ДШИ № 5). Смело и ярко выступили Ирина Корнилова (II класс ДШИ № 5) и Миша Студенов (III класс ДШИ № 3). Понравилась музыкальной тонкостью «Восточная мелодия» Ц. Кюи в исполнении Ирины Пащенко (IV класс ДШИ № 5), а искрометностью – «Юмореска» М. Букиника, сыгранная Еленой Даниловой (V класс ДШИ № 4).

Мой класс в музыкальном училище представляли солисты, фортепианное трио, струнный квартет, ансамбль виолончелистов. Звучали произведения Л. Бетховена, Л. Боккерини, А. Власова, Д. Шостаковича, В. Полторацкого. Программу завершило виртуозное выступление семейного дуэта – «прародительницы» участников фестиваля и Анастасии Полежаевой. К сожалению, на тот момент времени не нашла поддержки у преподавателей школ искусств моя инициатива о сводном ансамбле виолончелистов города. Но я надеялась, что это дело ближайшего будущего. Главное – фестиваль родился! Большую помощь в его организации оказал директор Орского музыкального училища Александр Зиновьевич Федоров. Он подсказывал, как зрелищнее представить заключительный концерт, нашел помощников по компьютерному набору программы, вникал во все детали подготовки мероприятия. И праздник получился: 16 февраля 2000 года в фойе музыкального училища публику встречала приятная музыка. У дверей концертного зала расположились стенды с фотографиями из истории виолончельной школы Орска. На столах можно было увидеть книги по виолончельному искусству и записи выдающихся исполнителей. Для ведущей концерта был подготовлен прекрасный литературный сценарий.

Участники фестиваля получили подарки, сфотографировались на память, после чего их ждал чайный стол и огромный пирог с надписью «CELLO». Благодаря средствам массовой информации, фестиваль получил большой социально-культурный резонанс в городе.

Фестиваль как совместный проект позволил ученикам музыкальных школ, студентам колледжа и их педагогам наглядно ощутить творческий потенциал каждого участника и радость общего дела, обменяться профессиональным опытом.

Виолончельные фестивали было решено проводить регулярно, один раз в два года. II городской фестиваль виолончельной музыки состоялся 16 февраля 2002 года в зале Детской школы искусств № 5. Организаторами фестиваля стали Орское музыкальное училище и ДШИ № 5. Было разработано Положение о городском фестивале виолончельной музыки, в котором определены цели и задачи мероприятия: повышение уровня педагогической работы преподавателей виолончельных классов Орска, пропаганда виолончельного искусства, преемственность поколений музыкантов, профессиональная ориентация. К сожалению, педагоги-виолончелисты музыкальных школ посчитали затруднительным показать программу заключительного концерта в каждой школе, а также слишком сложным для детей играть на сцене училища. Поэтому сначала в каждом учебном заведении проводились внутренние концерты классов виолончели в рамках фестиваля, а заключительный концерт прошел в небольшом зале школы № 5.

Участниками II фестиваля виолончельной музыки стали 41 человек (4 солиста, 10 ансамблей), в программу заключительного концерта вошло 19 произведений. Таким образом, программа концерта II фестиваля получилась очень разнообразной и интересной. Первые шаги в музыке показала самая юная участница Настя Белоус из ДШИ № 1 (преподаватель Попова Людмила Александровна, партия фортепиано учащаяся 6 класса Ковальчук Татьяна). Проникновенно прозвучало «Андантино» А. Хачатуряна в исполнении второклассницы из ДШИ № 4 Гаврюшенко Евгении (преподаватель Иноземцева Марина Владимировна, концертмейстер Варавина Алина Михайловна).

Отрадно было видеть технический рост и тонкую музыкальность участников уже двух фестивалей Михаила Студенова из ДШИ № 3 (преподаватель Левакова Марина Александровна, концертмейстер Власова Татьяна Анатольевна) и Ирины Пащенко из ДШИ № 5 (преподаватель Жукова Ольга Петровна, концертмейстер Военчер Татьяна Дмитриевна).

Какой же фестиваль обходится без «новенького», без неожиданностей? Ученики Детской школы искусств № 5 удивили своей фантазией в исполнении ансамблей, переложения для некоторых из них сделала преподаватель О.П. Жукова. А инструментальный ансамбль ДШИ № 4 можно было назвать даже маленьким оркестром (преподаватели Иноземцева М.В., Корень Ирина Александровна, концертмейстер Варавина А.М.). Я также

подготовила сюрприз, сделав своё переложение кларнетовой пьесы Г. Кассадо «Танец зеленого дьявола» для виолончели.

Первый этап III Фестиваля виолончельной музыки также прошел на базе учебных заведений. В программу заключительного концерта вошло 21 произведение.

Концерт оказался разнообразным по составу: 9 солистов, дуэт флейты с виолончелью, 2 дуэта виолончелистов с сопровождением фортепиано, инструментальное трио (флейта – виолончель – фортепиано), фортепианный квартет (2 скрипки – виолончель – фортепиано), 2 ансамбля виолончелистов. В 2004 году, наконец, сбылась моя мечта: в III фестивале принял участие сводный ансамбль виолончелистов города, в составе которого были и дети, и студенты, и все орские преподаватели виолончели! Выступление сводного ансамбля вызвало восхищение публики и самый восторженный приём. Прозвучал «Грузинский танец» А. Айвазяна. 19-ти ансамблистам не хватило места на сцене музыкальной школы № 5, поэтому первый ряд юных виолончелистов расположился перед сценой. Чтобы все участники справились с произведением, я сделала переложение отдельной партии виолончели для малышей. Успех сводного ансамбля виолончелистов закреплен выступлением солидного коллектива на IV и V фестивалях – 22 и 18 музыкантов «от мала до велика» играли так дружно и с такой любовью к своему инструменту, что публике не оставалось ничего, кроме возгласов «Браво!»

Появились новые юные виолончелисты: первоклассница Михайлова Виктория из ДШИ № 5 (преподаватель Жукова Ольга Петровна, концертмейстер Военчер Татьяна Дмитриевна), две второклассницы из ДШИ № 4 – Ракица Анна и Цент Ирина (преподаватель Иноземцева Марина Владимировна, концертмейстер Варавина Алина Михайловна, моя выпускница по классу камерного ансамбля).

Второй раз солировала на фестивалях Гаврюшенко Евгения из ДШИ № 4, на этом концерте она играла виртуозную пьесу. И уже в третий раз радовали слушателей подростки Гладышева Елена и Студенов Михаил из ДШИ № 3 (преподаватель Левакова Марина Александровна, концертмейстер Власова Татьяна Анатольевна). Теперь, в VI и VII классах музыкальной школы, им по силам оказались «Колыбельная» А. Аренского и «Мелодия» А. Рубинштейна. А Ирина Пашенко, восьмиклассница ДШИ № 5, тоже участница уже третьего своего фестиваля, осмелилась представить на суд зрителей «Астурию» Альбениса! Студентка III курса Орского колледжа искусств Елена Данилова играла стремительную «Тарантеллу» Д. Поппера, и так убедительно, что публика поверила легенде, заключенной в названии пьесы (вспомним первый фестиваль и «Юмореску» М.Букинника в исполнении Лены – школьницы). В год третьего фестиваля Елена стала Дипломантом Межрегионального конкурса молодых исполнителей в г. Магнитогорске (преподаватель Полежаева Вероника Михайловна, концертмейстер Приходько Наталья Николаевна).

Новый состав ансамбля – 2 скрипки, виолончель и фортепиано – показала ДШИ № 4 (преподаватели Иноземцева М.В., Корень И.А., концертмейстер Тимофеева Л.С.). Учащиеся играли и классического Р. Шумана, и шутиливую пьесу «Микки - Маус» Шмитца. На правах хозяев концертного зала больше всего участников представила ДШИ № 5 – 2 солиста и 7 ансамблей. В первый раз на фестивалях виолончельной музыки один из ансамблей школы использовал звучание электронного инструмента – синтезатора. В будущем в школе появился постоянно концертирующий эстрадный ансамбль виолончелистов «Шоу челло». Всего одним участником была представлена ДШИ № 1.

На III фестивале мы с Натальей Николаевной Приходько, кроме выступления со студенческим ансамблем виолончелистов, исполнили «новенькую» «Прелюдию и токкату» А. Шувалова, бывшего преподавателя колледжа, композитора, концертмейстера класса виолончели (ноты специально были присланы автором из Тольятти).

IV городской фестиваль виолончельной музыки состоялся 22-23 марта 2006 года, в трех концертных залах г. Орск: в колледже искусств, ДШИ № 5 и Доме творчества «Радость». Событием фестиваля стало приглашение старшего преподавателя Уфимской государственной академии искусств имени З.Г.Исмагилова, Заслуженного работника культуры республики Башкортостан Марка Донатовича Афанасьева. На открытии фестиваля наш гость отметил, что фестивали виолончельной музыки – по-настоящему уникальные события. В первый день фестиваля слушателей порадовал дуэт преподавателей колледжа: автора этих строк и Натальи Николаевны Приходько. Мы играли «Три фантастические пьесы» Р. Шумана, Фа-мажорную Сонату И. Брамса, Сонату Б. Бриттена До-мажор и «Реквиеброс» Гаспара Кассадо. Романтическую, тонкую музыку Шумана сменил масштабный четырехчастный опус Брамса с его сложной фактурой, своеобразными приемами игры. Следующую часть программы я исполнила на новом инструменте немецкого производства, только что купленном для колледжа в Москве. Мне не терпелось поделиться ярким звучанием виолончели. Тембр современного инструмента как нельзя лучше подошел для исполнения музыки XX века. Пять частей Сонаты Бриттена следовали без перерыва. Необычные пиццикато с глissандо, прерывистые переключки виолончели и рояля, искусственные флажолеты и «сфорцандо», глубокая кантилена и «хулиганский» марш, наконец, неудержимый поток «перпетуум мобиле» финала совершенно загнипотизировали слушателей. В завершение праздника виолончельного звучания мы сыграли роскошную пьесу испанского композитора и виолончелиста Г. Кассадо.

В Мастер-классе М.Д. Афанасьева, который проходил в зале ДШИ № 5, приняли участие 5 учеников ДШИ и одна студентка колледжа. Это Варфоломеев Владислав и Ельшин Кирилл (ДШИ № 2, преподаватель Иноземцева М.В., концертмейстер Максименко В.О.); Цент Ирина и Гаврюшенко Евгения (ДШИ № 4, преподаватель Иноземцева М.В., концертмейстер Варавина А.М.); Тюлоова Алтын (ДШИ № 5, преподаватель Жукова О.П., концертмейстер Лебедева О.Н.); Корнилова Ирина (ОКИ, преподаватель Полежаева В.М., концертмейстер Приходько Н.Н.).

Ученики музыкальных школ волновались, не решились играть произведения наизусть. Марк Донатович с первых слов сумел создать спокойную рабочую атмосферу. Чувствовался огромный опыт работы с детьми. Основные проблемы учеников: неточная интонация, постановка рук, неверные движения – решались на глазах. Доверительный тон, умение пошутить, показ на инструменте привели к стремлению детей играть лучше прямо здесь и сейчас. Занимаясь с учениками музыкальных школ на Мастер-классе, М.Д. Афанасьев сравнил уровень их подготовки с ДМШ г. Екатеринбурга. Занятие со студенткой III курса колледжа проходило более серьезно. Корнилова И. играла «Этюд» А. Скрябина, не была связана нотами (отметим, что в ДШИ она училась только 5 лет, но за два года обучения в колледже освоила Концерты Э. Лало, К. Сен-Санса). Исполнение Ирины понравилось, поэтому Марк Донатович предложил позаниматься и крупной формой, Концертом А. Дворжака.

Мастер-класс М.Д. Афанасьева оказался настолько полезным и продуктивным, что эту форму решено было сохранить и в последующих Фестивалях виолончельной музыки.

Приведем слова Марка Донатовича, выражающие его впечатления о приезде в Орск – он был поражен. До поездки он представлял Орск маленьким городом и удивился его протяженности. Услышав начало концерта преподавателей колледжа, вновь удивился: «Три фантастические пьесы» Шумана играют!..» Когда после этого зазвучала Фа-мажорная Соната Брамса, которую сам Марк Донатович учил, но не решился сыграть, а затем еще Соната Бриттена, наш гость был поражен вновь. Ну а когда в заключительном концерте номера сменяли друг друга, «как в калейдоскопе – а вот ещё какой ансамбль, а вот ещё какой солист» – М.Д. Афанасьев был совершенно сражен и сказал публике о своем впечатлении. Он не ожидал услышать в провинциальном городе в исполнении второклассника Концерт А. Вивальди, ученицы 4 класса – «Арио» Маттесона, а 6 класса – «Ариозо» Баха. Студенты колледжа играли Квартет № 4 Бетховена и Фугу из «Бразильской бахианы» Вилла-Лобоса!

V Фестиваль виолончельной музыки был объявлен открытым. Положение о его проведении было разослано в ДШИ и ДМШ Оренбургской области и Актюбинска (Казахстан). На приглашение участвовать с энтузиазмом откликнулся струнный квартет преподавателей Магнитогорской государственной консерватории имени М.И. Глинки и их художественный руководитель, проректор по научной работе, кандидат искусствоведения, заведующий кафедрой струнных инструментов, профессор Александр Александрович Глазунов.

V Открытый городской фестиваль виолончельной музыки состоялся 16-17 декабря 2008 года в концертном зале Орского колледжа искусств. Первый день фестиваля начался с концерта Лауреата Международного конкурса-фестиваля «Южноуральск - Зальцбург», фортепианного трио преподавателей Орского колледжа искусств, в составе которого Наталья Приходько (фортепиано), Валентина Кудашова (скрипка), Вероника Полежаева (виолончель). Вела концерт преподаватель ДШИ № 1 Чернавина Ирина Александровна, ныне студентка Оренбургского государственного института искусств имени М. и Л. Ростроповичей.

В программу концерта вошли: первая часть Трио ре-минор А. Арени, первая часть Трио ми-минор Д. Шостаковича памяти И.И. Соллертинского. Дети – виолончелисты, скрипачи, пианисты из музыкальных школ, их родители, преподаватели, слушая серьёзную камерную программу, познакомились с прекрасной музыкой и наглядно видели перспективу обучения. Мастер-класс с виолончелистами ДМШ проводили автор данной статьи и преподаватель Магнитогорской государственной консерватории имени М.И. Глинки Наталья Леонидовна Сокольева.

На следующий день в заключительном концерте чередовались солисты и ансамбли. Солировали и первоклассники: Зима Сергей из ДШИ № 1 (дебют педагога Чернавиной И.А., концертмейстер Грибова Инна Борисовна), Мотин Дмитрий из ДШИ № 4 (преподаватель Иноземцева М.В., концертмейстер Варавина А.М.); и уже знакомый нам Ельшин Кирилл из ДШИ № 2 (преподаватель Иноземцева М.В., концертмейстер Максименко В.О.); и старшеклассница Егорчева Елена из ДШИ № 5 (преподаватель Жукова О.П., концертмейстер Денисова Антонина Владимировна). Порадовал своим выступлением Шлепнев Данил (2 класс ДШИ № 5). И особенно порадовала участием уже в пятом своем фестивале солистка Ирина Александровна Чернавина. Ирочка Корнилова на первом фестивале была ученицей 2 класса, на втором – четвертого, затем – студенткой I и III курсов колледжа. Теперь она Ирина Чернавина, преподаватель Детской школы искусств №1. «Адажио» Д.Шостаковича в ее исполнении прозвучало зрело и темпераментно.

И уже по традиции выступил сводный ансамбль виолончелистов с «Экспромтом» А. Арутюняна (в нем играла и выпускница колледжа, ныне студентка Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова Анастасия Климова). Одно из самых эффектных произведений для виолончели публики приняла «на ура».

После мастер-класса профорориентационной направленности со студентами-скрипачами колледжа профессора А.А. Глазунова свою программу показали гости, Лауреат Международного конкурса, струнный квартет преподавателей Магнитогорской государственной консерватории имени М.И. Глинки в составе: Грицай Наталья – I скрипка, Якушенкова Анна – II скрипка, Ключева Ирина – альт, Сокольева Наталья – виолончель. В начале программы артисты исполнили Фа-мажорный Квартет Глинки, затем звучали «Музыкальный момент» Ф. Шуберта, «Турецкое рондо» В. Моцарта, «Сладкая греза» П. Чайковского, «Полька» С. Рахманинова, «Шинель» из сюиты «Ревизские сказки» по произведениям Н. Гоголя Альфреда Шнитке, обработки русских народных песен «Лучинushка», «Светит месяц» С. Асламазяна, «Регтайм» Д. Джоплина.

Профессор А.А. Глазунов на закрытии V Фестиваля виолончельной музыки назвал всех присутствующих в зале «контрагентами возрождения отечественной культуры», так как город Орск «может позволить себе проводить фестивали виолончельной музыки, аналогов которым трудно найти не только в России, но и в мире». Я

поблагодарила участников и гостей и пригласила всех на следующие наши «Декабрьские вечера» в 2010 году, ставшие «позволяющей роскошью» для Орска.

В городе Орске 5 Детских музыкальных школ, во всех есть классы виолончели, во всех работают мои выпускники. Они настоящие подвижники своего дела: самозабвенно любят детей, пополняют репертуар (выписывая новинки в издательствах, в Интернете, делая собственные переложения), постоянно играют в концертах. Неразрывна связь музыкальных школ с колледжем искусств и высшими музыкальными учебными заведениями. Зональное методическое объединение преподавателей ДМШ и ДШИ восточного Оренбуржья чередует ежегодные конкурсы учащихся и педагогов детских музыкальных школ, практикует заседания секции виолончели с открытыми уроками, мастер-классами, докладами. Проводя Фестивали виолончельной музыки, Орский колледж искусств заботится о преемственности поколений в музыкальном образовании, постоянно ищет методы и возможности сохранения и развития виолончельной школы.

Сафонова О.Р.
(г. Нижний Новгород)

К МЕТОДИКЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОГО СРАВНЕНИЯ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

Компаративный (сравнительно-исторический) подход только в отечественном искусствознании насчитывает уже более чем полуторазековую историю. Утвердившись как продуктивный метод в литературоведении (научные концепции Ф.И. Буслая, А.Н. Веселовского, В. М. Жирмунского, Д. С. Лихачёва, Ю.М. Лотмана и др.), он находит дальнейшее применение в области музыковедения (труды А.В. Михайлова, Ю. Н. Холопова, В.В. Медушевского, Е.И. Чигарёвой, В.С. Ценовой, Т.С. Кюрегян, Л.О. Аюяна и др.). «Можно сказать, что сравнительно-исторический метод имеет общенаучное моделирующее значение, заключая в себе один из важнейших мотивов человеческого мышления вообще», - отмечают современные исследователи искусствоведческой методологии¹. Результативность метода налицо – это новые ракурсы во взгляде на музыку прошлого (например, с позиций интертекста), это также исследования в сфере новейшей музыки (полистилистика).

Явления, находящиеся в проблемном «поле» компаративистики, складываются в два рода – «те, которые образуют типологические (возникающие независимо друг от друга) феномены и те, которые возникают под прямыми влияниями (анalogии на основе «встречных течений»)»².

На наш взгляд, заслуживает внимания самое широкое введение области представлений, связанных со сравнительным музыковедением, в педагогическую практику музыкально-теоретических дисциплин. Так, в процессе контроля знаний учащихся на уроках музыкальной литературы дополнительно к основным формам контроля (устный монотемный семинар, письменные тесты, викторина) иногда может принести значительную пользу методика «компаративного» семинара, то есть семинара, посвящённого сравнению музыкальных произведений (как правило, крупномасштабных), творческих портретов и стилей композиторов, культурных эпох и художественных направлений.

Основами искусства сравнительной характеристики учащиеся начинают овладевать уже с первого курса при изучении тем «Музыкальное искусство средневековья» и «Музыкальное искусство Возрождения», «Гендель» и «Бах». В дальнейшем к сравнению рядоположенных в истории музыки явлений для более глубокого осознания каждого из сопоставляемых объектов и взаимовлияний приходится прибегать довольно часто. Методом сравнения спорадически, однако, довольно удачно пользуются при ответах учащиеся как теоретического, так и исполнительских отделений. При этом чаще и удачнее происходит обнаружение именно *различий* (уподобления обычно делаются учащимися на раннем этапе механически – вслед за педагогом или учебной литературой – и редко осознаются). Устойчивые пары в этом смысле образуют оперы Моцарта «Свадьба Фигаро» и «Дон Жуан», симфонии Гайдна № 103 и № 104, творческий почерк Шопена и Листа, Вагнера и Брамса, Глинки и Даргомыжского, Мусоргского и Чайковского, Рахманинова и Скрябина и ряд других объектов, известных каждому педагогу-музыковеду. Возможны и тройственные сравнения – например, Прелюдии C-dur Баха («Хорошо темперированный клавир») с соответствующими прелюдиями из циклов Шопена и Скрябина.

Однако в данном случае речь не о тех сравнениях, которые «направляются сами». С нарабаткой учащимися относительного гуманитарного опыта возникает необходимость в привлечении элементов *типологического сравнения*. Естественно, прежде чем подвести учащихся к этому непростому рубежу, педагог проводит продолжительную подготовительную работу. Так, при объяснении нового материала имеет смысл время от времени обращать специальное внимание учащихся на сходство некоторых ныне изучаемых музыкальных тем, мотивов, ритмических рисунков, оркестровых приёмов, сценических ситуаций, лирических героев или исторических обстоятельств с аналогами из области материала, изученного уже достаточно давно. Так, в звучании музыки затмения в Прологе оперы Бородина «Князь Игорь» можно указать на её близкое родство с

¹ Методы изучения литературы. – М., 2002. С. 77.

² Гуляницкая Н. С. Методы науки о музыке. – М., 2009. С. 69.

бетховенской темой «стука судьбы» и натолкнуть учащихся на функциональную аналогию двух мотивов (надличное начало, вторгающаяся в человеческое бытие грозная судьба).³

На следующем этапе педагог задаёт наводящие вопросы, затем уже лишь «подталкивает» учащихся вплотную к такой параллели. Полезно порой умышленно обойти в лекции момент особенно очевидного параллелизма в расчёте на самостоятельное мышление учащихся. Желательно, чтобы аналогии были, пусть пока не совсем уверенно и грамотно, обнаружены и сформулированы ими самими. Например, в ходе изучения 4-й симфонии Брамса педагогу можно не раскрывать учащимся всего замысла композитора сразу, но при прослушивании финала последовательно останавливаться на вариациях, обнаруживающих стилистические «экскурсы» (Бах, Шуман, Моцарт, Вагнер). Полезно предложить учащимся задуматься о цели привлечения Брамсом в Пассакалии столь многих аллюзий, высказать свои предположения. Порой результаты бывают очень высоки – учащиеся самостоятельно формулируют симфоническую концепцию. Интересно звучат предположения о своеобразном «прощании» композитора в финале с тем, что было ему особенно дорого и свято в жизни. В самом деле, в Пассакалии (прощальном, траурном жанре) он словно «припоминает» своих любимых композиторов, исключение – Вагнер. Что касается последнего, наиболее развитые учащиеся порой склонны к предположению, что его стиль сам по себе не вызывал резкого отторжения у Брамса, мыслившего рационально и, вероятно, находившего рациональное зерно в вагнеровской оркестровке, и что вагнеризмы – тоже по-своему дорогая для сердца автора страница его жизни. Подобные «догадки» учащихся должны всячески стимулироваться педагогом. Впрочем, чувство научного открытия, обычно сопровождающее их, как показывает практика, является лучшим моральным стимулом.

Наконец, на старших курсах, когда объём освоенного материала уже достаточно солиден, а учащиеся многое умеют, читали, слышали, играли и начинают определяться как профессионалы, педагог вместо привычного семинара по пройденной теме временами может предложить группе альтернативное решение. Учащимся предоставляется возможность самостоятельно отыскать параллели между внешне «далековатыми» явлениями, такими, например, как творческие портреты Скрябина и Шумана, Грига и Глинки, Мусоргского и Шостаковича, как оперы «Евгений Онегин» Чайковского и «Фауст» Гуно, «Кармен» Бизе и «Дон Жуан» Моцарта, духовный концерт Березовского «Не отвержи мене во время старости» и кантата Танеева «Иоанн Дамаскин», как симфонии № 4 Чайковского и № 5 Бетховена.

Несомненная увлекательность этого относительно нового эвристического подхода ни в коей мере не должна отвлекать педагога от его цели – активизации памяти и мыслительных процессов учащихся. Поэтому, руководя ходом семинара, всегда следует просить учащихся точнее формулировать свои аргументы, не ограничиваясь констатацией сходства или своего субъективного ощущения (это частая общая ошибка эмоциональных юных музыкантов).

Удобно начинать вводить подобный сравнительный анализ в качестве одного из пунктов (чаще всего – завершающего) семинарского занятия. В случае, если группа стабильна, демонстрирует достаточно высокий интеллектуальный уровень и кругозор, работает в высоком темпе, можно применять «компаративный» семинар как целое контрольное занятие.

Формы, в которых можно проводить подобный семинар, могут варьироваться. Помимо устной проблемной беседы, тема которой обдумана учащимися заблаговременно дома или квази-импровизированной дискуссии, это может быть письменная работа, а также работа у доски с таблицей в два столбца. Последняя форма работы привлекательна присущим ей динамизмом, возможностью сочетания письменной и устной работы и охватом всей группы (по очереди).

Плоды применения компаративного метода на уроках музыкальной литературы в учебных заведениях среднего звена – это возникновение у учащихся полезной привычки к свободному обращению со всем изученным материалом, к развёрнутой аргументации собственной точки зрения, способности абстрагироваться от второстепенного. Кроме того, это выработка гибкого и многоаспектного взгляда на явления музыкальной культуры, ведения дискуссии, повышение уверенности в своих силах, умение внимательно и уважительно выслушать контраргументы и правильная реакция на них – словом, всё то, что окажется бесценным подспорьем юным музыкантам при поступлении в высшие учебные заведения и дальнейшем обучении в них.

³ Кстати, здесь уместно и выяснение различий – эпохальных, стилевых, жанровых, этнокультурных.

Сметанин К.И.
(г. Сыктывкар)

УНИКАЛЬНОСТЬ КАМЕРНО-ВОКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА, СОЗДАННОГО В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Стремительные преобразования, происходящие начиная с середины 80-х годов в нашей стране, привели к переоценке многих явлений культуры советского периода. Этап, связанный со временем Великой Отечественной войны – небольшой по протяженности, но чрезвычайно напряженный и значительный в развитии жанра массовой песни. В чем парадоксальность факта развития песенного жанра в годы смертельной опасности и суровых лишений для нашей страны?

В годы войны *массовая песня переживает пору расцвета*. Во время героической борьбы, когда вся деятельность людей была направлена к одной цели – всё для фронта, – должно было если не исключить, то хотя бы сильно ограничить создание новых художественных ценностей. На деле же произошло прямо противоположное: годы Великой Отечественной войны вызвали к жизни художественные творения непреходящего значения, в том числе в области самого популярного жанра – массовой песни.

История сохранила свидетельства непосредственного участия музыкантов в борьбе – имена погибших можно прочитать на памятных досках, находящихся на почетных местах в зданиях наших музыкально-общественных учреждений. Но в том-то и заключалась особенность великой битвы против фашизма, что для музыканта выполнение его прямых профессиональных обязанностей стало патриотическим долгом. Возможно, никогда прежде деятели музыки не ощущали себя столь нужными своему народу.

Трудности, с которыми была сопряжена музыкально-общественная деятельность в годы войны:

1. В глубокий тыл были эвакуированы крупнейшие музыкальные театры и музыкально-исполнительские коллективы, не всегда удавалось преодолеть неразбериху в деятельности тыловых учреждений
2. Война перестроила всю привычную деятельность, связанную с функционированием музыки в жизни общества, сломала налаженный ритм работы концертных и театральных организаций.

И все-таки в конечном итоге сложилась особая система музыкально-общественной деятельности, приспособленная к условиям войны, где многое определялось решающим фактором жизни народов в те суровые годы – взаимодействием фронта и тыла. Как доходили до масс созданные песни?

Искусство в условиях фронтовых будней принимало организованные формы:

- формирование самодеятельных коллективов и концертных бригад из числа артистов союзных республик для работы на передовой и в тылу;
- проведение конкурсов и олимпиад с участием самодеятельности;
- организация совместных мероприятий, объединяющих художественные силы различных регионов (декады музыки союзных республик);
- организация новых исполнительских коллективов, например «Ансамбль советской песни Всесоюзного радио» под управлением А. Александрова (1942 г.), Государственный хор русской народной песни под управлением А. Свешникова (1942 г.).

После временных затруднений был налажен выпуск художественных кинофильмов, где песня по-прежнему играла ведущую роль. Так, например, поистине всенародную популярность приобрел кинофильм «Два бойца» с музыкой Н. Богословского. Особенно следует подчеркнуть деятельность Всесоюзного радио. Официальные сообщения «От Советского информбюро» с суровым голосом Ю. Левитана имели такое же важное значение для жизнедеятельности русских людей, как и звучавшая в эфире музыка. Популярное, обращенное к широчайшим массам, сменялось серьезным, требовавшим внимательного вслушивания. Таким образом, музыка смогла найти путь к сердцам людей вопреки трудностям, которые ныне показались бы непреодолимыми. Требования, которые предъявляла к музыке война, были простыми и человечными – интонационная правда, способная убедить человека, умеющего понимать с полуслова непосредственный язык души.

Вышеперечисленное позволило быстрому вхождению нового песнетворчества в быт фронтовых будней, сыграло неоценимую роль в подъеме музыкальной культуры. Музыка звучала на всех фронтах, она стала неотъемлемой частью повседневного быта людей в экстремальных условиях. Песня могла звучать в окопах и землянках, рождаясь при помощи естественного инструмента, данного природой человеку, – его голоса. Вот почему такое *интенсивное развитие* получила в годы войны армейская самодеятельность, которая действовала едва ли не в каждой воинской части.

Песенное творчество военных лет выступило как явление необычайно *многообразное*, в нем были почти что *въявь* запечатлены все истинно человеческие качества, ценность которых возросла под непрестанной угрозой самому существованию нашего государства.

Но что было показательно, так это быстрый выход из обращения созданных в предвоенные годы песен, которые, казалось бы, были призваны укреплять в народе решимость в борьбе с врагом. Ушли в небытие лихие кавалерийские, «гарцующие» мелодии, аффектированные песни-баллады, создававшие миф о героях гражданской войны с их свирепой беспощадностью к идейным противникам, ко всем, «кто не с нами»¹. Примечателен факт, что в первые дни войны была создана *песня-эмблема*, песня-эталон, которая почти с фотографической точностью

¹ См. 1, с. 64.

передала смысл свершившегося события и тот сдвиг, что произошел в мироощущении людей. Это была «Священная война» А.В. Александрова на слова В. Лебедева-Кумача, мелодия которой аккумулировала в себе все то, что содержится во множестве армейских песен, восходящих еще к старому солдатскому фольклору. Но в ней было то неуловимое, трудно поддающееся музыковедческому анализу свойство, которое возвышало ее над сонмом походно-маршевых, строевых песен, рассчитанных на коллективное исполнение. Отсутствие риторики официальных призывов-заклинаний гораздо сильнее и эффективнее служило главной цели – внушить народу сознание серьезности происходящего, вдохнуть в него решимость противостоять врагу.

Заметное усиление лирического начала в массовой песне свидетельствует о возросшей демократичности ее музыкального языка. Портрет «коллективного лирического героя» одним из первых воплотил в своих песнях В. П. Соловьев-Седой. Тема фронтовой дружбы, воплощенная в песне «Вечер на рейде», предвосхитила *расцвет фронтовой лирики*, пришедшей на разгар войны. В песне была запечатлена живая, доверительная интонация, особая сердечность и откровенность выражения тех единственных и нужных мыслей и чувств, которые приходят к человеку перед лицом смерти. В песне «Вечер на Рейде» (на слова поэта А. Чуркина) соединились в неразрывном сплаве теплота человеческого чувства и ощущение надвигающейся опасности, которую не всем удастся пережить. Тесный круг боевых друзей, доверяющих друг другу заветные думы, – это и есть «коллективный лирический герой», многогранно раскрывшийся в песнях Соловьева-Седого на слова Фатьянова, Исаковского, Чуркина и других поэтов.

Высокую этическую нагрузку приняли на себя вечные темы любовной лирической песни, соотнесенные с жизненными ситуациями грозовой военной поры. В них переплелись личное и общественное, интимное и гражданственное. Таковы «Землянка» Листова - Суркова, «Темная ночь» Богословского - Агатова, «Случайный вальс» Фрадкина - Долматовского и многие другие песни, ставшие летописью военных будней.

Потребность в песне, в общении людей посредством живой, осмысленной интонации была неодолима. Уникальность факта в том, что подчас песня (например, «Вечер на Рейде», «Синий платочек»), не выдерживавшая критики с позиций взыскательного художественного вкуса профессионалов, находила отклик в сердцах, и воспринималось в ней именно то, что хотелось услышать. Тяга к преувеличенной чувствительности была неодолима, она определялась экстремальностью ситуации, острой потребностью людей в «хватаящем за сердце» слове.

В условиях фронтовых будней, особенно в периоды затишья, не всегда могла «реализоваться» песня, рассчитанная на хоровое исполнение, – уместное на демонстрациях и парадах, оно теряло почву среди солдат, разбросанных по линии окопов и блиндажей. Вот почему значительные преимущества получила песня, предполагавшая индивидуальное исполнение. *Широкая распевность и акцент на раздумье* характерны для многих лирических песен, где живой голос неумирающей природы на какой-то момент вытеснил шум и скрежет полей сражения. И такая картина временного затишья, отдыха после боя подчеркивает бесчеловечность войны, ее враждебность естественному течению жизни на земле. Еще один интересный факт заключается в межнациональных интонационных истоках песен. Нередко она возникала на основе мелодий зарубежного происхождения либо жанров европеизированного фольклора. Сошлемся на феноменальный успех откровенно сентиментального «Синего платочка», против которого с таким ожесточением метали критические стрелы беспощадные ревнители реализма и народности. Эта песня, несмотря на свои вальсовые истоки, проникнута исключительно типичным для русского человека состоянием – *меланхолией*. А факт свидетельствует о том, что массовая песня по самой своей природе служила межнациональному общению.

Таким образом, уникальность песнетворчества в годы войны, на наш взгляд, связана со следующим:

1. Музыка была неотъемлемой частью повседневного быта людей в экстремальных условиях.
2. Для музыканта выполнение его прямых профессиональных обязанностей воспринимается как патриотический долг служения Отечеству в трудные годы.
3. Песня явилась важным звеном в развертывании антифашистской пропаганды, в которую включились все действовавшие средства массовой информации, печать и радио.
4. Расцвет лирики времен Великой Отечественной войны был связан с тем, что в ней запечатлена живая, доверительная интонация, особая сердечность и откровенность выражения тех единственных и нужных мыслей и чувств, которые приходят к человеку перед лицом смерти.

В песенном творчестве военных лет сказалось величие духа народа, который на грани жизни и смерти сохранил ценности духовной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. История современной отечественной музыки: учебник в 2 выпусках. Вып. 2 /под ред. М. Тараканова. - М.: Музыка, 1999.
2. Отечественная музыкальная литература: 1917- 1985. Вып.1: учебник для музыкальных училищ. - М.: Музыка, 1996.
3. Соловьев-Седой В.П. Пути-дороги: воспоминания, рассказы о песнях, мысли об искусстве. – Л.: Советский композитор, 1983.

Трухина Т.В.
(г. Нижний Новгород)

НА ПЕРЕЛОМЕ ЭПОХ: 1920-Е ГОДЫ В ЖИЗНИ С.С. ПРОКОФЬЕВА (ПО МАТЕРИАЛАМ ДНЕВНИКОВ КОМПОЗИТОРА)

Дневники Прокофьева вышли в 2002 году¹. Свои записи композитор вел в течение двадцати четырёх лет, с 1909 по 1933 г., то есть с 18- до 42-летнего возраста. Это время юности и зрелости: учеба в Петербургской консерватории, а по окончании ее жизнь свободного художника, совпавшая с роковыми событиями первой мировой войны и революции 1917 года, отъезд в США, утверждение там своего имени, завоевание Европы и, наконец, возвращение в Советскую Россию.

В 1933 году Прокофьев прекращает записи. Перед переездом в СССР в 1936 году он оставил весь дневник и часть переписки в сейфе, в США. После смерти композитора архив был перемещен в СССР, по истечении 48 лет дневники издали. Подготовкой издания занимался сын композитора Святослав и внук Сергей.

Дневники – бесценный документ, явивший неведомый нам мир Прокофьева. Они сулили читателю многие открытия: ведь все, что мы знали до этого в советской печати – «просеяно» цензурой и самоцензурой², здесь же материал «из первых рук».

Остановимся на самой волнующей проблеме биографии композитора – причине возвращения в СССР. Она высвечивается 20-ми годами, что побудило сформулировать тему: «На переломе эпох: 20-е годы в жизни Прокофьева». Переломом эпох в жизни человечества 19-20 веков традиционно называют время первой мировой войны, расколовшей бытие на «до» и «после». В жизни Прокофьева такой границей стали 20-е годы. Они отделили его жизнь свободного художника в дореволюционной России, а затем за рубежом от жизни в тоталитарном государстве. Этот рубеж он пересек добровольно. Как объяснить данный феномен? Возвращением романтика, не ведающего страха, не сумевшего оценить опасности этого шага? Дневники приоткрывают завесу над этой загадкой.

Покидая Россию, Прокофьев не ощущал себя эмигрантом: он уехал, чтобы переждать смуту, где «резня и дичь»³ и нет места художнику. 29 мая 1918 года на борту парохода, следующего в Японию, Прокофьев записывает: «Итак, прощайте, большевики. Прощайте, «товарищи»! Отныне не стыдно ходить в галстук и никто не наступит на ногу.»⁴ Его путь лежал в Америку («Там – жизнь ключом»⁵).

21 августа 1918 года Прокофьев прибывает в США и энергично берется за дело. «Надо победить Америку». Рекомендательные письма, встречи с американскими дирижерами, интервью газетчикам, устройство концертов. Все это при полном отсутствии денег. На свой первый ресайтл он вынужден занять 450 долларов. Дневники фиксируют неизменный успех концертов и «ослиное» непонимание критиков. После первого же концерта 20 ноября 1918 года американский менеджер предлагает сотрудничество на будущий сезон. (Надо уже сейчас вкладывать деньги в рекламу). «А я хочу в Россию и интересуюсь только этим сезоном»⁶, - возражает Прокофьев. Новости о приближающемся конце войны вызывают у него мгновенную реакцию: «Германия просит мира... А может быть я вернусь в Россию через Атлантику?»⁷ С радостным волнением он пишет 30 декабря 1918 года: «Неужели в самом деле к лету можно будет просто сесть в поезд и поехать по Европе в Петроград?»⁸. Несмотря на шумные успехи концертов, на заказ оперы Чикагским оперным театром и стремительно растущее число поклонников и друзей, душа его в России. В Америке многое отталкивает, здесь, как выражается Прокофьев, нет поэзии. Почти на каждой странице дневника «здесь» и «у нас».

Но уже с января 1919 года тон резко меняется. Война кончена, а междоусобица осталась. Из России доходят жуткие слухи: ужасные разбои, голод, тиф, обыски, доносы, озлобленная чернь. Это «полная бесперспективность для композитора и пианиста»⁹. «В Кисловодске тоже была чистка генералов и богатых слоев»¹⁰. 25 декабря 1919 года: страшные вести из Петрограда: он «тих, пустынен, все вывески содраны... китайцы торгуют мясом, говорят - человеческим. Интеллигенции не видно: или разъехались, или вымерли...»¹¹. Гнетет невозможность связаться с мамой. Она в Кисловодске. Вызволнение матери из «ада» теперь единственная цель. Прокофьев с тревогой следит за продвижением большевиков: надо, чтобы мама успела уехать до того, как большевики возьмут юг. Ночью, просыпаясь, с ужасом рисует страшные картины.

Личный интерес, казалось бы, должен определить позицию относительно российских событий раз и навсегда. Однако Дневник свидетельствует о непредвзятом отношении к ним. 24 января 1919 года: «Я очень слежу за политикой, хотя часто теряю нить, куда все это идет»¹². Недоумение и даже уважение вызывают успехи

¹ С.Прокофьев. Дневник. Sprkv: Paris 2002.

² Прежде всего, С.Прокофьев. Автобиография. М., 1973.

³ Дневник, т. 1. С. 678.

⁴ Дневник, т. 1. С. 705.

⁵ Дневник, т. 1. С. 678.

⁶ Дневник, т. 1. С. 749.

⁷ Дневник, т. 1. С. 739.

⁸ Дневник, т. 1. С. 759.

⁹ Дневник, т. 2. С. 13.

¹⁰ Дневник, т. 2. С. 19.

¹¹ Дневник, т. 2. С. 60.

¹² Дневник, т. 2. С. 17.

большевиков. 19 ноября 1919 года: «В России политический узел затягивается, ибо побеждают большевики, а ведь, в конечном счете, они должны проиграть»¹³. 1 августа 1919 года: «Большевики победоносно наступают. В чем дело? Почему будущей России суждено выковаться сильной через грубость и разбой?»¹⁴ 25 марта 1919 года: «Большевики, храбро сражаясь, стоят у ворот Одессы»¹⁵. 30 октября 1919 года: «Большевики подвезли подкрепления и отбили Петроград. Опять и опять надо отдать должное их оружию»¹⁶. 15 января 1920 года записывает поразившее сообщение о том, что много денкинских войск со своими генералами перешли на сторону большевиков и что все лучшие русские генералы сражаются на их стороне. И тут же добавляет: «Очевидно, что-то есть, чего мы здесь не знаем»¹⁷.

Наконец, невероятная радость: 6 марта 1920 года письмо из Константинополя - мама прибывает туда на днях. С души свалился камень: «Ведь надо мной висел приговор: что я... человек, удравший сам и низко бросивший мать на съедение событиям!»¹⁸.

27 апреля 1920 года Прокофьев уезжает из США во Францию, которая теперь станет его домом вплоть до возвращения в Россию. Здесь в Париже он будет жить со своей семьей, отсюда он выезжает на многочисленные гастроли и не раз в США. Прокофьев любил Францию. «Насколько все здесь милее и поэтичнее!»¹⁹ - восклицает он, едва ступив на французскую землю. Он наслаждается её цветущими ландшафтами, французской речью, старинными постройками, восхитительной кухней. В Париже с огромным успехом проходят его премьеры. «Париж меня любит», - не раз пишет он. Здесь он мечтает купить дом и сад.

Счастливая жизнь 1920 и 1921 годов омрачается лишь «камушками», долетающими из буйного российского смерча. Один за другим выезжают из России Сувчинский²⁰, Кусевский²¹, Метнер²², еще раньше - Рахманинов²³, писатели, художники, артисты, друзья, знакомые. Бегут, кажется, все. Прокофьев приветствует «бегство из Бельгизии»²⁴ друга Б.Захарова. Август 1920: «Приехал из России Н.П.Рузский²⁵, удравший от большевиков, но семья, обвиненная в «белой» пропаганде, попала в тюрьму»²⁶. Прибывшие рассказывают ужасные вещи... Пессимистическая запись 13 мая 1920 года: «На тех близких и друзей, которые в России, надо ставить черный крест...»²⁷ 20 ноября 1921 года, в Чикаго, где готовилась премьера оперы «Любовь к трем апельсинам»: «Читал «Последние новости»... повеяло таким ужасом из России, что стало стыдно увлекаться здесь постановкой «Апельсинов», когда там такой плач».²⁸ Среди прочих сообщение, что его квартира разграблена, а бумаги сожжены.

Кажется, именно сейчас Прокофьев и сам поставил крест на своих отношениях с Россией. Но на фоне этих строк мелькает и иное. Кто-то в переписке с Петроградом. «А казалось, что с большевистской Россией нет ни почты, ни сношений, как с тем светом»²⁹. В августе 1920 года записаны удивительные слова Бальмонта³⁰, которого большевики «выпустили с почетом из страны»: «В России хаос..., но из хаоса родится творчество, а во Франции мертвечина».³¹ Осенью 1922 года встреча с Маяковским³² в Берлине. «Он только что приехал из России и имел в виду заявить миру, что мир отстал, а что центр и будущее в руках московских художников».³³ Далее описание темпераментных споров Дягилева³⁴ и Маяковского и чтения Маяковским своих стихов, которые привели в восторг и Стравинского³⁵, и Сувчинского, и Дягилева, и самого Прокофьева.

С весны 1922 года до осени 1923 года Прокофьев живет в Германии, в Эттале, где работает над оперой «Огненный ангел» и Пятой сонатой. Эттальский период завершается женитьбой на Линетт Кодине («Пташке»), роман с которой начался еще в Америке и длился четыре года³⁶.

В это время с декабря 1922 года завязывается оживленная переписка с российскими друзьями. Мясковский³⁷ прислал четыре «Причуды». Пришли письма от Элеоноры³⁸, Державинского³⁹, Демчинского⁴⁰,

¹³ Дневник, т. 2. С. 52.

¹⁴ Дневник, т. 2. С. 40.

¹⁵ Дневник, т. 2. С. 29.

¹⁶ Дневник, т. 2. С. 49.

¹⁷ Дневник, т. 2. С. 71.

¹⁸ Дневник, т. 2. С. 84.

¹⁹ Дневник, т. 2. С. 98.

²⁰ П.П.Сувчинский (1892-1985) – музыковед, музыкальный критик.

²¹ С.А.Кусевский (1874-1951) – дирижер, контрабасист, основатель Российского музыкального издательства.

²² Н.К.Метнер (1879-1951) – композитор, пианист.

²³ С.В.Рахманинов (1873-1943) – композитор, пианист, дирижер.

²⁴ Дневник, т. 2. С. 172.

²⁵ Н.П.Рузский (...1927) – виолончелист-любитель, знакомый Прокофьева.

²⁶ Дневник, т. 2. С. 116.

²⁷ Дневник, т. 2. С. 101.

²⁸ Дневник, т. 2. С. 175.

²⁹ Дневник, т. 2. С. 116.

³⁰ К.Д. Бальмонт (1867-1942) – поэт, переводчик.

³¹ Дневник, т. 2. С. 116.

³² В.В.Маяковский (1893-1930) – поэт.

³³ Дневник, т. 2. С. 206.

³⁴ С.П.Дягилев (1872-1929) – антрепренер, организатор «Русских сезонов» в Париже.

³⁵ И.Ф.Стравинский (1882-1971) – композитор, дирижер.

³⁶ Пташка – неизменная спутница его американской, французской и эттальской жизни. В 1924 году у Прокофьевых родился сын Святослав.

³⁷ Н.Я.Мясковский (1881-1950) – композитор.

³⁸ Э.А.Дамская (1898- ...) – арфистка, соученица С.Прокофьева по Петербургской консерватории.

Асафьева⁴¹. Мама вяжет шарф для тети Кати в Пензу⁴². Внимание Прокофьева привлекает каждый, казалось бы, незначительный штрих неведомой ему жизни. Оказывается, его музыка очень популярна в России. От Держановского: «Разыгрывали мой гавот ор. 32 и «очумели». На Кузнецком открывается новый магазин «Книга», где целая витрина будет посвящена мне»⁴³. 9 июля 1924 года письмо от Гаука⁴⁴: Мариинский театр хочет поставить «Игрока» и «Шута». «Приятно, что Петербург вновь заинтересовывается мною»⁴⁵.

Художественная жизнь России набирала темпы. 28 мая 1924 года. Скрипач Сигети⁴⁶ рассказывает про Москву и Шестую симфонию Мясковского, которую только что слышал. «В Москве он дал девять концертов. Жизнь очень дорога. Публика внимательна».⁴⁷ 4 апреля 1924 года: «Певца Гонич⁴⁸, молодая красивая женщина, недурный голос. Недавно из Москвы и, кажется, хочет обратно».⁴⁹ В этих словах удивление: оттуда не только бегут, там живут. Строки 5 ноября 1924 года говорят о внутреннем расхождении с радикальной эмиграцией. «Заходил Коля Кедров, сын профессора Петербургской консерватории... Очень милый, скромный, хорошо воспитанный юноша 19 лет».⁵⁰ Для Прокофьева он прямое опровержение слухов о том, что в России все разрушено большевиками – воспитание, нравы, взгляд на жизнь... «А ведь Кедровы всего несколько месяцев как из России, где прожили всю революцию. Я с интересом расспрашивал его про консерваторию, в которой сам провел десять лет, всю свою юность».⁵¹ Прокофьеву интересно все: как выглядит здание, каковы рояли, как одеты ученики и ученицы.

1925 год ознаменовался двумя событиями, произошедшими одновременно: композитор получил официальное приглашение на гастроли в СССР и Дягилев заказал ему балет о большевистской России. Оба события занимают в дневнике много места. Здесь и портреты Эренбурга⁵², Якулова⁵³, Красина⁵⁴, и собственные ощущения, испытанные в общении с этими людьми «оттуда», и описание поразившего его проекта памятника бакинским революционерам Якулова.

Предложение Дягилева вызвало сложные чувства: Прокофьев был далек от такой темы. Балет на большевистскую тему – «область чрезвычайно деликатная»⁵⁵. Шли долгие поиски сюжета, который должен быть двусмысленным, чтобы не разобрать в пользу большевиков он или против. Наконец, надо было знать о том, что творится сейчас в России. Б.Кохно⁵⁶ напел несколько частушек начала революции. «Есть премилые деревенские, городские же дрянь и сентиментальщина. Новый режим прибавил слова, но не музыку.»⁵⁷ Декорации поручены Якулову, который только что из Москвы и «вполне сросся с новым режимом»⁵⁸. «Я из него выудил массу любопытных вещей и черточек: передо мною прямо развернулась картина и большевистской Москвы, и нашего балета.»⁵⁹ Много интересного рассказал Эренбург (его предполагали автором сценария), многое казалось привлекательным в современной Москве. Встреча с Красиным, представителем Всероссийской филармонии, описана очень подробно. Первая реакция Прокофьева – страх запятнать себя в глазах эмиграции: «Я привык, что с большевиками не надо общаться».⁶⁰ А молодой человек рядом с Красиным вызвал неприятное чувство опасности: «Я не мог отделаться от мысли, что ... мальчишка состоит при нем, коммунист и «око» Москвы»⁶¹. Однако предложение было принято сразу.

- Ну что ж, С.С., надо ехать в Москву!

- По-моему, тоже надо».⁶²

Прокофьев внутренне уже был готов к этому. (Рядом запись о том, что Красин пытался увидеть Рахманинова, но тот уклонился от встречи: «Я знаю, они будут звать меня в Россию, но я дал зарок, что не поеду»⁶³, - цитирует Прокофьев.) Единственное условие, которое ставит Прокофьев – свободный выезд из СССР.

Прокофьев так же ждал встречи с Россией, как и Россия с ним. В 1925-26-м годах его жизнь наполняется мыслями о России: письма, встречи, чтение русских книг, новости из России и ностальгия... «Читаю «Барсуков»

³⁹ В.В.Держановский (1881-1942) – редактор и издатель журнала «Музыка», один из основателей АСМ.

⁴⁰ Б.Н.Деичинский (1877-1942) – филолог.

⁴¹ Б.В.Асафьев (1884-1849) – музыкальный критик, музыковед, композитор.

⁴² Сестра М.Г.Прокофьевой, матери композитора.

⁴³ Дневник, т. 2. С. 211.

⁴⁴ А.В.Гаук (1893-1963) – дирижер и композитор.

⁴⁵ Дневник, т. 2. С. 272.

⁴⁶ Й.Сигети (1892-1973) – скрипач.

⁴⁷ Дневник, т. 2. С. 260.

⁴⁸ М.А.Гонич-Гида – певица.

⁴⁹ Дневник, т. 2. С. 249.

⁵⁰ Дневник, т. 2. С. 291.

⁵¹ Там же.

⁵² И.Г.Эренбург (1891-1967) – писатель, поэт.

⁵³ Г.Б.Якулов (1884-1928) – художник.

⁵⁴ Б.Б.Красин (1884-1936) – член дирекции Российской филармонии.

⁵⁵ Дневник, т. 2. С. 331.

⁵⁶ Б.Е.Кохно (1894-1990) – секретарь С.Дягилева, либреттист и хореограф.

⁵⁷ Дневник, т. 2. С. 333.

⁵⁸ Дневник, т. 2. С. 342.

⁵⁹ Дневник, т. 2. С. 346.

⁶⁰ Дневник, т. 2. С. 343.

⁶¹ Дневник, т. 2. С. 344.

⁶² Там же.

⁶³ Дневник, т. 2. С. 346.

Леонова⁶⁴, новый роман, дитятя советской России. Здорово. Увлекательно».⁶⁵ Дукельский⁶⁶ «зашел на минуту,... безумно ругал московских композиторов. Я рассердился и в ответ ругал Пуленка⁶⁷ и Орика⁶⁸, говоря, что они без вкуса и техники».⁶⁹ Прокофьев энергично продвигает сочинения Мясковского, хлопочет об издании книги Асафьева. Художник Анисфельд, эмигрировавший в США, принял американское гражданство – Прокофьев упрекает его за измену России.

Письмо от Дранишникова: в Ленинграде начались репетиции «Апельсинов». «А я за тридевять земель. Жаль».⁷⁰ В Голландии Прокофьев с удовольствием слушает «Скифскую сюиту», представляя, как ее будут слушать в Москве, где она в эту зиму идет три раза. Друзья пишут о необычайных успехах его музыки в Москве. «Моя российская слава докатывается до Парижа, кажется, через всех, кто оттуда приезжает».⁷¹ В мае 1926 года в Париже появился Яворский.⁷² («Он теперь довольно важный чиновник по министерству народного просвещения в Советском государстве»⁷³.) «В Москве у большой публики Вы сейчас так же популярны, как Чайковский в последние годы своей жизни».⁷⁴ Письмо от Сувчинского. Он «видел Зою Лодий⁷⁵, только что из Москвы. Когда она поет в России мои романсы, то при одном моем имени в публике проходит ток... Если я так близок к родной почве, то понятно, почему я чужд отрезанным ломтям».⁷⁶ Эмигранты, вычеркнувшие Россию из своей жизни, возмущались: неужели Прокофьев будет жать руку «этим убийцам»? «Я не еду за деньгами, а еду к русским музыкантам..., посмотреть на родные места, повидать друзей, просто погулять в Москве и Петербурге, и затем свободно выехать обратно»⁷⁷, - отвечает Прокофьев. Россия приближалась. Прокофьев начинает играть на рояле больше. Надо выгладеть в приличном виде. И вдруг 22 августа 1926 года письмо от Нади Раевской, жены двоюродного брата, которая пишет, что Шурик в тюрьме, «куда его засадили как бывшего лицеиста. Вот она, милая Россия: не так еще там мило!»⁷⁸

Сомнения ни на минуту не оставляли Прокофьева. 24 ноября 1926 года: «Бенуа⁷⁹ благополучно вернулся из России, где все оказалось совсем не таким страшным, как казалось при отъезде из Парижа. Рассказывал много интересного. «Конечно, поезжайте, там Вас никто не тронет!»⁸⁰ За несколько дней до отъезда, 28 декабря: «Какие бы успехи мне там не прочили, а все же это – путешествие в неведомое царство, из которого за последнее время вышло много ужасов и насилий».⁸¹

1927 год многое проясняет в биографии Прокофьева. Не случайно исследователи называют его переломным. Впрочем, до последнего мига Прокофьев готов был отказаться от поездки.

18 января в Риге: «Собрали вещи⁸², отправились на вокзал – ехать в Большевизию. Мелькали мысли: а не плонуть ли на все это и не остаться ли?»⁸³ 19 января, на латвийской границе: «Опять приходили мысли: теперь последний момент, когда еще не поздно повернуть оглобли... Пускай это очень стыдно, но в конце концов на это можно пойти, если вопрос идет чуть ли не о жизни... С этими рассуждениями мы сели в поезд и поехали в страшную СССРию».⁸⁴

Два месяца, проведенные в советской России открыли Прокофьеву новый мир. Восторг, изумление не могли переломить черные знаки нового режима. Радость встречи с друзьями – Держановским, Асафьевым, Мясковским («Мясковский такой же утонченный, в нем то же очарование»⁸⁵), успех, какого он не знал нигде, кипучая жизнь искусства.

Первые самые острые впечатления – вид людей в вокзальном буфете в Себеже – «здоровый, спокойный, солидный, вежливый»⁸⁶. Валенки, шапки, тулупы. Русский солдат в матерчатой каске и длинной до пят шинели. Вокруг беспредельная снежная даль. В Москве 20 января: «Холодно. Мороз. Интересно было пройти по этому страшному городу. Толпа спокойная, добродушная. Это ли те звери, которые ужаснули весь мир?»⁸⁷ Поразили

⁶⁴ Л.М.Леонов (1899-1994) – писатель.

⁶⁵ Дневник, т. 2. С. 349.

⁶⁶ В.А.Дукельский (1903-1969) – композитор.

⁶⁷ Ф.Пуленк (1899-1963) – композитор, пианист.

⁶⁸ Ж.Орик (1899-1983) – композитор.

⁶⁹ Дневник, т. 2. С. 351.

⁷⁰ Дневник, т. 2. С. 356.

⁷¹ Дневник, т. 2. С. 435.

⁷² Б.Л.Яворский (1877-1942) – музыковед, пианист.

⁷³ Дневник, т. 2. С. 399.

⁷⁴ Дневник, т. 2. С. 400.

⁷⁵ З.П.Лодий (1886-1957) – певица.

⁷⁶ Дневник, т. 2. С. 433.

⁷⁷ Дневник, т. 2. С. 419.

⁷⁸ Дневник, т. 2. С. 431.

⁷⁹ А.Н.Бенуа (1870-1960) – художник, искусствовед.

⁸⁰ Дневник, т. 2. С. 146-147.

⁸¹ Дневник, т. 2. С. 453.

⁸² Прокофьева сопровождала жена Лина.

⁸³ Дневник, т. 2. С. 461.

⁸⁴ Дневник, т. 2. С. 464.

⁸⁵ Там же.

⁸⁶ Дневник, т. 2. С. 462.

⁸⁷ Дневник, т. 2. С. 464.

магазины, набитые битком. «На прилавках масса вкусных вещей, которые заворачивали в отличную бумагу... Мы ничего не понимали: где же голодная Москва?»⁸⁸ (время НЭПа!).

Прокофьевы совершенно ошеломлены Москвой. В номере делятся впечатлениями шепотом. Осторожность и еще раз осторожность: из соседнего номера могут подслушивать, могут подслушивать телефон. Прокофьевы знают о слежке в Москве за теми, кто появился из-за границы. Оказывается, в сферах в подробностях осведомлены о его парижском разговоре с Яворским. Прокофьевы боятся навестить семью Шурика, ведь он в тюрьме за политическую неблагодарность, осужден на 10 лет. А вдруг к ним приставлен сыщик? С юмором описывает Прокофьев полулегальный визит к Раевским: «быстро шмыгнули в ворота... Впрочем, Пташкина леопардовая шуба так бросалась в глаза, что нас не трудно было запомнить».⁸⁹ Попытка через разных людей «вытащить» Шурика не удалась. Не помог и Мейерхольд⁹⁰, почетный красноармеец и коммунист, у которого были приятели в ГПУ.

Но самое яркое российское впечатление – искусство и концерты. Прокофьева встречали как национального героя. Первая встреча с публикой в Московской консерватории 24 января. «При моем появлении оркестр играет туш, затем весь встает и аплодирует. Овация зала и оркестра становится грандиозной и необычайно длинной. Я долго стою, кланяюсь во все стороны, и вообще не знаю, что делать, сажусь, но так как аплодисменты продолжают, опять встаю, опять кланяюсь, и опять не знаю, что делать... По окончании концерта зал ревет. Конечно, такого успеха у меня не было нигде».⁹¹ Это было начало триумфальных гастролей по Советскому Союзу. В Ленинграде, который, как скромно выразился Прокофьев, обыграл Москву в смысле успеха, «дикорущая» публика после «Скифской сюиты» (такое сейчас можно представить только на поп-концертах).

В Одессе южный темперамент одесситов дал себя знать – в набитом зале консерватории стоял страшнейший рев, а затем «несколько сот человек высыпала на улицу и провожала меня громкими криками... Словом, произошло целое народное волнение»⁹².

Кипение музыкальной жизни, место, которое занимало искусство в стране, знаки внимания Прокофьеву со стороны Луначарского⁹³, Литвинова⁹⁴, Рыкова⁹⁵, энтузиазм музыкантов на всех уровнях – все удивляло и восхищало. Щербачев⁹⁶ с увлечением рассказывает про свою новую систему преподавания в Ленинградской консерватории. В Киеве «в артистической привязалась некая Гольденберг, преподавательница здешней Консерватории, ... упрасывая послушать ее учеников... Не знал, как от нее отвязаться»⁹⁷, но пошел. «В консерватории меня ждала неожиданность... Играла самая зеленая молодежь, от 10 до 16 лет, причем некоторые карапузы в четыре руки разыгрывали номера из «Шута» по клавиру. Три девочки выступили с докладом о форме моего Гавота, которая была разрисована красками на плакатах (теория Яворского)»⁹⁸. Вывод Прокофьева: при таком способе воспитания концертная аудитория, понесшая потери во время революции, быстро пополнится.

Однако рядом вполне трезвые строки. Рыков: «Как же Вам у нас понравилось?» Прокофьев: «Мой приезд сюда – одно из самых сильных впечатлений моей жизни»⁹⁹. И сам расширяет свой дипломатический ответ: «В сущности, я совсем не похвалил Большевизию, и в то же время выглядело, что я высказался в предельных похвальных выражениях»¹⁰⁰. В России ему не раз приходилось быть дипломатом. До решения вернуться далеко, но камень брошен.

В Париже Прокофьев вновь окунается в гущу артистической жизни. 1927, 1928, 1929 годы удивительны по насыщенности событиями. Премьера «Стального скока» и Третьей симфонии, заказ Дягилевым балета «Блудный сын» и его премьера, гастролы, парижские концерты. Событие личной жизни – рождение второго сына Олега в 1928 году. О Прокофьеве много говорят в Париже. После поездки в СССР его авторитет в Европе и Америке сильно вырос. Вместе с тем, известный тезис «Прокофьев не нашел своего места на Западе» получил ясное отражение на страницах дневника. Многие в современном искусстве вызывало удивление, неприязнь, непримиримость, открытую ненависть. 19 мая 1932 года Прокофьев пишет о снобистском отношении к искусству в Париже: «К снобам я отношусь враждебно: они часто культурны, обладают вкусом, понимают, но из искусства стараются сделать моду, как для платьев... Дягилев считался со снобами»¹⁰¹. Сам Прокофьев сопротивлялся «моде» (многим новым веяниям). Об этом свидетельствуют яростные споры со Стравинским и Дягилевым об опере. В этальском дневнике 1922 года композитор пишет о «громоносной схватке с ужасными криками»¹⁰²,

⁸⁸ Дневник, т. 2. С. 466-467.

⁸⁹ Дневник, т. 2. С. 471.

⁹⁰ В.Э.Мейерхольд (1874-1940) – режиссер.

⁹¹ Дневник, т. 2. С. 474.

⁹² Дневник, т. 2. С. 547.

⁹³ А.В.Луначарский (1875-1933) – первый нарком просвещения РСФСР, драматург, критик.

⁹⁴ М.М.Литвинов (1876-1951) – государственный и партийный деятель, дипломат.

⁹⁵ А.И.Рыков (1881-1938) – политический деятель.

⁹⁶ В.В.Щербачев (1889-1952) – композитор, педагог.

⁹⁷ Дневник, т. 2. С. 544.

⁹⁸ Там же.

⁹⁹ Дневник, т. 2. С. 549.

¹⁰⁰ Там же.

¹⁰¹ Дневник, т. 2. С. 799.

¹⁰² Дневник, т. 2. С. 205.

когда Стравинский заявил, что Прокофьев на ложном пути. «Нас еле развели»¹⁰³. «Дикарь» - называл Прокофьева Стравинский.

Прокофьев категорически отрицал развлекательность в музыке. Здесь он был несгибаем. Балеты Пуленка, Мийо¹⁰⁴, Орика, которые Дягилев охотно ставил, называл «вульгарностью», «шарманочными штучечками», чье главное достоинство и причина шумного успеха - веселость. «Это все в цепи тех новых направлений, смысл которых я не улавливаю»¹⁰⁵. Ненавидит оперетту («вот вкус толпы»), приходит в бешенство от рахманиновской парфразы на какую-то «пошлость» Крейслера: «Как смеет человек, так импонирующий публике, демонстрировать такую гадость?!»¹⁰⁶ Прокофьевский эстетический пуризм и его отношение к искусству как к религии в постоянном противоречии с набирающей силу коммерциализацией искусства. Веяние времени – неоклассицизм – было принято в штыки: «Просто сочинять музыку уже не умеют!»¹⁰⁷ Для самого Прокофьева индивидуальность и качество тематизма – один из главных критериев настоящей музыки. С этой точки зрения критике подвергаются все неоклассицистские сочинения Стравинского.

Тема «Прокофьев – Стравинский» заслуживает отдельного исследования. Имя мэтра не сходит со страниц дневника. Здесь ревностное слежение за каждым шагом его творческой жизни: сочинения Стравинского, их оценка окружающими и самим Прокофьевым, их сценическая и концертная судьба, встречи, реплики, мнение Стравинского, автомобили Стравинского, анекдоты о Стравинском. Кто первый композитор? Других имен для Прокофьева как будто не существует. По сравнению с ним «кишащие кругом композиторишки ничтожны» (о парижском окружении)¹⁰⁸. Всегда изумляется блестящей технике, восхищается «Весной», «Свадебкой», «Пульчинеллой». Но неоклассицистские произведения не принимает. После «Поцелуя феи»: «Стравинский - золотой идол с глиняными ногами. И ноги эти треснули».¹⁰⁹ Причина Прокофьеву ясна. «Трудность сочинения своих тем толкает на чужие.»¹¹⁰ Внешние отношения Прокофьева и Стравинского самые дружественные, но при этом внутренне напряжены. Прокофьев много размышляет об этом, сомневаясь в искренности Стравинского («Поцелуй Иуды»).

Между тем в России с нетерпением ждут нового приезда Прокофьева уже в 1928 году. От сольных концертов Прокофьев отказался («надо держать марку»), а приехать на предполагаемую премьеру «Игрока» с радостью согласился. Но из-за отсутствия валюты поездку отменили. Прокофьев воспринял это болезненно. «Лишь после отказа я понял, как меня тянуло туда, и как я в сущности уже настроился ехать!» Вечером этого же дня: «Идя домой, думал о России и меня страшно тянуло туда. И в самом деле, какого черта я здесь, а не там, где меня ждут и где мне самому гораздо интереснее?»¹¹¹

Однако политический климат в России к 1929 году изменился. Наступает время «пролетарщиков». Луначарский снят с должности. «Держановского выперли из «Книги»... А Мясковский пишет: «Вы собираетесь сюда? Зачем? Наши идеологи находят, что ваша музыка рабочим вредна...»¹¹² Но предостережения не пугают Прокофьева. Скорее, наоборот, появляется азарт сопротивления. «Пора мне ехать в СССР – сразиться за свое знамя», - пишет Прокофьев¹¹³. Если нет валюты, он готов ехать за рубли. На них можно строить квартиру в Москве. И все же «мосты еще не сожжены». Фраза «пора ехать в СССР», наполненная романтическим пафосом, имеет вполне прагматическое продолжение: «Но лишние и покрепче уцепиться за границу»¹¹⁴.

Гарантия абсолютно свободного передвижения и сейчас остается для Прокофьева главным условием пребывания в СССР. Все еще велика зависимость от мнения эмиграции. Об этом говорит история с приглашением выступить в советском посольстве. Приглашение вызывает злость и досаду – «пропечатают в эмигрантских газетах и подымут ругань». «Но надо, видимо, выбирать или Россию, или эмиграцию. Ясно, что из двух – Россию».¹¹⁵ 31 мая 1929 года: «Вечером на русском фильме: «Рязанские бабы». Много приятного и родного, особенно волнующееся поле ржи. Ехать – не ехать в Россию?»¹¹⁶.

Вторая поездка состоялась осенью 1929 года. 30 октября Прокофьев отправляется на московскую премьеру «Апельсинов» в Большом театре и запись на Радио симфонических произведений.

Характер дневниковых заметок этого времени специфичен: мысль выражена пунктиром, фразы заменены отдельными словами. Иной тон – ушла эйфория. В России многое изменилось. Арестована Надя, жена Шурика, семья Раевских выселена из квартиры. Теперь Прокофьев должен просить позволения навестить родственников. У всех на устах ГПУ. Появляется слово «чистка». В Ленинграде Дранишников¹¹⁷ жалуется на трудность работы:

¹⁰³ Там же.

¹⁰⁴ Д. Мийо (1892-1974) – композитор, дирижер, критик.

¹⁰⁵ Дневник, т. 2. С. 268.

¹⁰⁶ Дневник, т. 2. С. 738.

¹⁰⁷ Дневник, т. 2. С. 563.

¹⁰⁸ Дневник, т. 2. С. 405.

¹⁰⁹ Дневник, т. 2. С. 650.

¹¹⁰ Дневник, т. 2. С. 636.

¹¹¹ Дневник, т.2. С. 657-658.

¹¹² Дневник, т.2. С. 689.

¹¹³ Дневник, т.2. С. 691.

¹¹⁴ Там же.

¹¹⁵ Дневник, т.2. С. 678.

¹¹⁶ Дневник, т.2. С. 709.

¹¹⁷ В.А. Дранишников (1893-1939) – дирижер.

«Все боятся друг друга. В филармонии развал... Малько за границей».¹¹⁸ Кончился НЭП. 4 ноября: «У Мейерхоolda – блины, выдали белой муки по случаю праздников, – всю на блины».¹¹⁹ Прокофьев дважды подвергается «чистке» на обсуждении своего доклада в Большом театре 11 ноября и через три дня там же на прослушивании балета «Стальной скок». «В зале человек 60, я на эстраде за столом, еще на эстраде Мейерхоold, секретарь и председательствующий истопник или монтер, впрочем, довольно ловкий».¹²⁰ Атаку «пролетарщиков» отражают Прокофьев, Мейерхоold, Гусман¹²¹. Прокофьев дерзко отвечает на «вопросы-крючки». Среди радостных событий - удачные хлопоты по освобождению Шурика, а перед отъездом почти нелегальная покупка каракуля для Пташки («обстановка такая, будто сейчас выйдут гепоушники»¹²²), и неожиданная запись 19 ноября на границе: «Жаль расставаться с СССР. Цель поездки достигнута, я ясно и определенно укрепился».¹²³

Последние страницы дневника, охватывающие 1930, 1932 и два месяца 1933 года (1931 отсутствует), рисуют ясную картину – все дальше от эмиграции, все ближе к России. Любопытные строки о встрече русского Нового года 13 января 1930 года в Нью-Йорке,¹²⁴ где присутствовали великие князья, и русские эмигранты провозглашали гибель «дьявольских узурпаторов» большевиков. «После Москвы казалось, что больные люди играют в театр»¹²⁵.

Записи, прерванные в 1931 году, почти на полтора года, возобновляются после известных апрельских событий 1932 года – ликвидации РАГМ. Уже осенью по приглашению Союза композиторов Прокофьев едет в СССР в третий раз, а через полгода, весной 1933, в четвертый. Насколько значима эта дата для Прокофьева, говорит дневниковая заметка о годовщине события. Падение пролетарских музыкантов послужило сигналом: идея возвращения в Россию, подспудно зревшая с 1927 года, стала реальной. Прямых высказываний об этом на страницах дневника нет, Прокофьев здесь более сдержан, нежели в устных заявлениях. Но очень многое читается между строк: другая лексика (исчезли иронически-презрительные наименования СССР и, наоборот, появились типично советские клише – «гнилой запад», «передовой советский композитор»); другой статус в России – не гостя, не стороннего наблюдателя, а активного участника советской жизни (на юбилее Неждановой Прокофьев выходил на эстраду с Мясковским от Союза композиторов). Именно сейчас возникает желание делать советскую вещь (а раньше, начиная с 1925 года, Прокофьев правдами и неправдами открепивался от подобных предложений). Россия притягивала. «Жадно гляжу на Москву»¹²⁶, - пишет Прокофьев 14 апреля 1933 года, вновь появившись в столице. Через несколько дней, 27 апреля 1933 года: «Когда приезжаешь в СССР, первое впечатление серости, но под этой серостью постепенно начинаешь рассматривать интересные и одухотворенные лица»¹²⁷.

До возвращения оставалось совсем немного. Знал ли он об опасности этого шага? При всем романтизме, искренности и серьезности восприятия советской жизни, - видимо, знал. Неслучайно перед возвращением в 1936 году он оставил дневник в сейфе в США. Но преданность своему искусству, которому, как он полагал, в СССР широкая дорога, заставила сделать этот решительный шаг.

¹¹⁸ Дневник, т.2. С. 728.

¹¹⁹ Там же.

¹²⁰ Дневник, т.2. С. 733.

¹²¹ Б.Е.Гусман (1892-1944) – театральный критик, заместитель директора и заведующий репертуарной частью в Большом театре в 1929 г.

¹²² Дневник, т.2. С. 734.

¹²³ Дневник, т.2. С. 736.

¹²⁴ Прокофьев после СССР гастролировал в США.

¹²⁵ Дневник, т.2. С. 746.

¹²⁶ Дневник, т.2. С. 823.

¹²⁷ Дневник, т.2. С. 827.

*Форшток Т.Е.
(г. Нижний Новгород)*

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НИЖЕГОРОДСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ
ИМЕНИ М.А. БАЛАКИРЕВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРЕХОДА
К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

Модернизация системы СПО является следствием реформирования всей системы образования России и предусматривает модернизацию содержания и структуры профессионального образования в соответствии с требованиями современности.

Особенно болезненно процесс реформирования проходит в образовательных учреждениях, система управления которыми имеет отраслевой (ведомственный) характер. К этой категории относятся учреждения культуры и искусства, многие годы, подчиняющиеся своему ведомству – Министерству культуры.

Централизованное управление образованием всех уровней осуществляет Министерство образования Российской Федерации, которое определяет государственные образовательные стандарты с требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника.

За последние 20 лет учебные планы СПО претерпевают постоянные изменения.

До 1993 года реализация учебного процесса проводилась по учебным планам, разработанным для каждого вида инструмента специальности, планы имели традиционную форму изложения с четко прописанным перечнем предметов и количеством часов по каждой дисциплине.

В 1993 году Министерством культуры был предложен экспериментальный план по всем специальностям, который представлял собой перечень блоков дисциплин с общим объемом часов и учебное заведение самостоятельно, основываясь на традициях и предшествующем опыте, определяло учебные дисциплины, количество часов и разрабатывало учебный план.

В 1997 году был введен в действие первый государственный образовательный стандарт базового уровня, в котором прописаны требования к основной образовательной программе, к организации и обеспечению учебного процесса, к промежуточной и итоговой государственной аттестации; представлен перечень учебных дисциплин и, вместе с этим, образовательному учреждению были даны академические свободы. Этот стандарт впервые поставил перед нами требования к написанию рабочих программ по всем дисциплинам учебного плана.

С 2002 года начинается реализация Государственного образовательного стандарта повышенного уровня. Этот стандарт позволяет творчески подходить к разработке рабочего учебного плана, ежегодно его корректировать и дорабатывать, проявлять инициативу в формировании дисциплин регионального компонента, дисциплин по выбору и факультативов, направленных на развитие личностных наклонностей в сфере профессиональных интересов студентов.

С 2011 года вводятся новые Федеральные образовательные стандарты углубленной подготовки. Необходимость появления новых ФГОС была вызвана сформировавшимися тенденциями в развитии профессионального образования в мире и Российской Федерации. Их можно сформулировать следующим образом:

1. Система управления образованием – обеспечение роста самостоятельности и ответственности, расширение прав учебного заведения.
2. Система финансирования – финансирование образовательных программ по результатам, передача учреждений среднего профессионального образования в ведение субъектов РФ.
3. Содержание образования – ориентация на требования работодателя, разработка компетентностно ориентированных ФГОС как основы учебных планов, программ.

Итак, новые ФГОС ориентированы:

1. На результаты обучения;
2. на соразмерность результатов обучения профессиональным функциям;
3. на соответствие профессиональных компетенций требованиям работодателя.

Макет этого стандарта имеет совершенно иную структуру, основанную на модульной системе объединения дисциплин, дисциплин в междисциплинарные курсы. Стандарт дает еще большую свободу образовательным учреждениям для формирования учебных циклов и модулей, формирующих у студента общие и профессиональные компетенции, исходя из потребностей региона и работодателя.

ФГОС СПО по специальностям «Инструментальное исполнительство (по видам)», «Вокальное искусство», «Хоровое дирижирование», «Теория музыки», «Сольное и хоровое народное пение», «Музыкальное искусство эстрады» в полной мере соответствуют поставленной Концепцией развития образования в сфере культуры и искусства на 2008-2015 годы задаче «обеспечения гарантированного сохранения лучших отечественных традиций образования в области культуры и искусства».

В процессе адаптации среднего профессионального образования к международным тенденциям развития образования особенно важно появление такого документа, где гармонично сочетаются традиционные для названных специальностей квалификации, сроки обучения, и при этом все разделы построены с учетом современных научных и практических разработок в области художественного образования.

Все разделы названных ФГОС содержат детальную профессиональную проработку. Важнейшая черта ФГОС СПО - сохранение традиционных для названных специальностей квалификаций, дисциплин и в то же время дополнение учебных планов профессиональными модулями, обеспечивающими приобретение знаний и умений, расширяющих возможности выпускников в плане их трудоустройства (например, по специальности «Теория музыки», где введена новая квалификация – организатор музыкально-просветительской деятельности).

В стандарте третьего поколения обозначены условия приема, в которых определен необходимый уровень предшествующей подготовки: «Прием осуществляется при условии владения абитуриентом объемом знаний и умений в соответствии с требованиями к выпускникам ДШИ и ДМШ»; учебные заведения проводят вступительные испытания профильной творческой направленности, - эта позиция подчеркивает значимость системы дополнительного художественного образования детей, сохраняет преемственную связь разных ступеней художественного образования.

Набор и определение профессиональных модулей оптимальны, соответствуют практическим задачам, которые придется решать выпускникам СПО по названным специальностям. Введение и реализация данных ФГОС СПО будет способствовать увеличению престижа нашей профессии, поможет решить социальные проблемы в отрасли, улучшит конкурсную ситуацию при приеме в учебное заведение, сделает более устойчивой и стабильной деятельность образовательных учреждений. В настоящее время в Нижегородском музыкальном

колледже имени М.А. Балакирева проводится большая подготовительная работа по организации перехода к внедрению ФГОС СПО третьего поколения.

НМК имени М.А. Балакирева – одно из старейших учебных заведений России. В 2011 году Колледж отметит своё 138-летие. Благодаря сплоченному высокопрофессиональному коллективу преподавателей каждая специальность за эти годы формировала свои традиции, которые сохраняются и преумножаются. Но современные требования диктуют определенные условия, необходимо соответствовать постоянно обновляющейся нормативно-правовой базе, совершенствовать и модернизировать учебный процесс. Методические темы, которые определяет колледж в последние годы, направлены на модернизацию учебного процесса: «Модернизация учебной деятельности за счет внедрения в учебный процесс новых форм и средств обучения», «Инновационные технологии и интеграция в учебном процессе», «Совершенствование форм и содержания профориентационной работы в условиях модернизации образования». В соответствии с заявленными темами определились приоритетные направления в организации образовательного процесса колледжа:

Введение информационных технологий в образовательный процесс.

- В 2009 году в свете новых требований к организации учебного процесса и внедрения в него новых технологий, колледж активно принимал участие в проектах межрегионального масштаба. В апреле 2009 года на Нижегородской ярмарке состоялся Международный форум информационных технологий, в рамках которого проводилась выставка «Образование и карьера». На ней были представлены стенды НМК им. М.А. Балакирева. По итогам форума коллектив колледжа был награжден Почётной грамотой.

- Колледж имеет собственный сайт.

- Для совершенствования научной и информационной деятельности в колледже был создан сектор «Научной и информационной деятельности». В сферу его работы входит организация научно-практических и методических конференций самого различного уровня, а также издательская деятельность.

Уже сделано немало. Проведена Научно-методическая конференция «Особенности развития культуры Нижегородского края», в которой приняли участие не только представители музыкальных образовательных учреждений, но и ведущие учёные Нижегородских ВУЗов. Прошла межрегиональная конференция по проблемам современного музыкального образования среднего звена и дополнительного образования детей. 150-летию организации РМО и 160-летию со дня рождения В.Ю. Виллуана - основателя музыкального образования в Нижнем Новгороде, было посвящено Торжественное собрание педагогического коллектива и студентов колледжа. Активизировалась и работа по изданию методических и творческих работ преподавателей колледжа. Оснащение библиотеки и фонотеки, оцифровка виниловых дисков, пополнение музыкального фонда, использование информационных технологий в самостоятельной работе студентов и в учебных занятиях – всё это свидетельствует о новом подходе к построению и организации учебного процесса в современных условиях.

Очень важен в образовательном процессе момент осознания студентом высокой просветительской миссии, которую несёт его профессия. И здесь значительную роль играет и организация концертной, лекторской практики студентов, как составляющего компонента образовательных программ, и концерты как преподавателей, так и студентов на концертных площадках города и области. Для реализации этих целей в колледже был создан концертный отдел. В течение двух лет действует детский абонемент, на концерты приглашаются дети из школ Советского района. Совместно с Нижегородской консерваторией и Областным методическим кабинетом уже несколько лет проходят концерты абонемента «Баян и время». Традиционными стали концерты творческих учебных коллективов колледжа: духового, симфонического оркестра, оркестра народных инструментов, хора. Создаются и совместные программы коллективов – хора и оркестров. Создан новый коллектив - симфо-джазовый оркестр, успешно выступающий на разных площадках города.

В процессе подготовки к реализации ФГОС нового поколения очень важное значение имеет укомплектованность преподавательского состава высококвалифицированными кадрами. Эти требования также содержатся в Федеральном образовательном стандарте. К выполнению этого требования коллектив колледжа готов. Вопрос решается путём пополнения штата преподавателей молодыми специалистами, нашими выпускниками, закончившими консерватории, привлечение к работе в колледже профессорско-преподавательского состава Нижегородской государственной консерватории (академии) им. М.И. Глинки. На сегодняшний день в штате преподавателей колледжа работают кандидаты наук, причем не только по профильным дисциплинам, но и общеобразовательным - 2 кандидата исторических наук, кандидат философских наук, филологических наук, аспиранты консерватории и кандидаты искусствоведения. Это молодые и перспективные педагогические кадры.

Тем не менее, организуя учебный процесс в новых достаточно сложных условиях, преподавательский коллектив колледжа и администрация стремятся приоритетно сохранять в своей деятельности академическое направление в подходе к выбору репертуара, создания и внедрения новых дисциплин. Формируя учебные планы новых ФГОС в части формирования модулей, междисциплинарных курсов мы обоснованно ставим своей целью направленность их на реализацию творческих способностей студентов и углубления знаний по всем дисциплинам и МДК. Студенты разных специальностей будут иметь возможность посещать курсы по композиции, вокалу, дирижированию, углублённо изучать историю жанров и стилей академического и эстрадного искусства. Традиционными в колледже уже сейчас стали концерты факультативного класса композиции. Установка в Большом зале колледжа органа открыла новые перспективы обучения студентов не только специализации «Фортепиано», но и других специальностей. Предусмотренные в новых учебных планах Междисциплинарные курсы по ансамблевой подготовке откроют ещё большие возможности использования этого инструмента в разных

исполнительских составах. Сейчас в колледже успешно студенты обучаются в классе дополнительного инструмента «Орган», созданного при содействии консерватории.

Таким образом, коллектив колледжа готов к реализации ФГОС третьего поколения.

Но существует основная проблема последних лет – это **проблема приема и качества** подготовки абитуриентов. Учреждения культуры города и области испытывают дефицит профессиональных кадров. Это проблема не отдельно взятого учебного заведения, проблема, которая затронула всю нашу отрасль во всех регионах. Поэтому ещё одним важным и необходимым в современных условиях направлением деятельности колледжа является работа по профессиональной ориентации учащихся ДМШ и ДШИ. Работа организована планомерно и уже в приёме 2010-2011 учебного года была ощутима. Резко повысилось количество абитуриентов на специальность «Хоровое дирижирование», специализацию «Инструменты народного оркестра». Этому способствовали и созданные концертные бригады, объехавшие в 2010 году областные школы, и мастер-классы преподавателей колледжа в ДМШ и ДШИ Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Начиная со 2 семестра ежемесячно проводятся консультации для поступающих в колледж (как по теоретическим, так и по специальным дисциплинам). Администрацией колледжа разработано соглашение о сотрудничестве между нашим учреждением и ДМШ и ДШИ, целью которого является взаимная деятельность сторон в целях повышения качества музыкального образования на начальном этапе обучения, в условиях создания системы многоуровневой подготовки специалистов в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами среднего и высшего профессионального образования.

Многие колледжи России в этих условиях принимают абитуриентов без должного уровня предшествующей подготовки (без ДМШ). Мы держим на сегодняшний день свою планку достаточно высоко и это тоже определённого рода достижение развития системы музыкального образования в нашем регионе.

При организации учебного процесса в колледже всегда учитывалась степень одаренности студента и уровень его предшествующей подготовки. Мы будем и дальше в рамках нормативно-правовой базы и Законодательства поддерживать таких студентов. Для этого:

- Ярко одаренным ученикам, не желающим ограничиваться минимумом своей специальности, предоставляется возможность посещения занятий по музыкально-теоретическим дисциплинам с группой специальности «Теория музыки», имеющим более сложные программы по теоретическим дисциплинам.

- В исключительных случаях предлагается сокращённая форма обучения.

- Стимулом для профессионального роста является участие в творческих школах, мастер-классах, конкурсах самого высокого уровня.

Результатом планомерного целенаправленного развития способностей наших студентов являются их профессиональные достижения: успешные выступления на различного уровня исполнительских и теоретических конкурсах, присуждение различных стипендий: Губернаторской, Министерства культуры Нижегородской области, Пушкинской стипендии, Министерства культуры РФ «Молодые дарования России», а также продолжение обучения по выбранной специальности в **профильных ВУЗах**. Ежегодно в профильные учебные заведения России и зарубежья поступает до 60% выпускников, а продолжают обучение в ВУЗах до 90%.

Таким образом, в нашем колледже существуют все условия для получения полноценного музыкального образования, каковыми в первую очередь являются высокопрофессиональный коллектив преподавателей и творческая атмосфера. Переход на ФГОС третьего поколения создаст возможность подготовки всесторонне развитых и конкурентоспособных специалистов в соответствии с требованиями времени.

Фролкин В.А.
(г. Краснодар)

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ ПИАНИСТА

Плохие меморайзеры (от англ. *memory* - «память») не в состоянии запомнить музыкальное произведение и терпят множество неудач оттого, что никогда не пользуются эффективными методами запоминания. Это приводит их к ошибочному выводу: стремление быстро и прочно запомнить изучаемое произведение бесполезно. Однако многие удивительные подвиги в области музыкальной памяти способны совершить большинство самых обычных учащихся-пианистов.

Правильно разученное произведение, вопреки общераспространённому представлению, никогда не забывается. Ниже мы попытаемся обсудить важнейшие аспекты памяти пианистов, исходя из последних достижений фортепианной методики¹.

Прежде всего, зададим себе вопрос: для чего необходимо запоминать музыкальные произведения и играть их наизусть?

¹ Наиболее полно и глубоко проблемы музыкальной памяти пианиста рассмотрены в книге: Chuan, C. Chang. *Fundamentals of Piano Practice*. – Odessa - Florida, 2004.

Профессиональные пианисты должны играть по памяти из-за необходимости исполнять перед публикой произведения, требующие очень высокого уровня технического мастерства. Трудные пассажи психологически легче играть по памяти, поскольку они во многом зависят от тактильной памяти, называемой «памятью рук».

Из-за потребности играть по памяти, запоминание превратилось в серьезную и трудноразрешимую практическую и научно-методическую проблему, с которой сталкивается каждый обучающийся пианист.

Запоминание не сводится к повторению пьесы до тех пор, пока пианист не сможет играть её не смотря в ноты; оно представляет собой сложный процесс создания в мозге ассоциативных связей неизвестного с тем, что уже известно, непривычного, нового – с известным, привычным.

Запоминание ценно не только само по себе, оно – путь к быстрому изучению новых пьес. В конечном счете, технически трудные фрагменты выучиваются быстрее. Запоминание позволяет пианисту начать исполнение произведения с любого места; это – прекрасный метод для предотвращения потерь и промахов; он способствует лучшему пониманию произведения. Запоминание позволяет играть фрагменты и маленькие «кусочки» произведения, что очень полезно не только для памяти, но и для развития технических навыков.

Главное – игра по памяти позволяет полностью сконцентрировать внимание на музыке. Сам факт игры музыкальных произведений наизусть оказывает на публику особое впечатление сопричастности творчеству, живой и свободной импровизации.

Практика показывает, что учащиеся, не запомнившие произведение, никогда не будут играть его публично. Если они приучатся быстро осваивать музыкальные произведения технически, одновременно запоминая их, то смогут на всю жизнь сохранить в своем активном репертуаре огромное количество произведений. В этом и состоит существенное различие между художником-исполнителем и тем учащимся (студентом), который никогда не имеет в своем репертуаре пьес, готовых для исполнения. Именно после того, как заканчивается изучение произведения, начинается и продолжается *долгая* работа над музыкальным образом и его конкретным воплощением; только тогда пианист получает возможность развиваться как художник.

Наконец, запоминание – это великолепное упражнение для мозга, которое приносит огромную пользу развитию мышления особенно в юном возрасте; его положительная динамика замедляется и ухудшается с возрастом. Развитие привычки постоянно запоминать фортепианные произведения улучшает память в ежедневной жизни, улучшает способность мозга к запоминанию, а также замедляет неизбежную потерю памяти с возрастом.

Итак, запоминание необходимо для быстрого и надежного изучения произведения. Оно способствует выявлению музыкальности в исполнении, приобретению и совершенствованию исполнительской техники и т.д. Наличие в памяти широкого и разнообразного репертуара придает учащемуся уверенность в том, что он – «настоящий, реальный» пианист, а не человек, постоянно что-то выучивающий, в чем-то упражняющийся, но не имеющий возможности ничего сыграть в данный момент.

Некоторые люди интуитивно полагают, что существует некий «принцип наименьшего количества знания», согласно которому, чем меньше ненужной информации содержит мозг, тем лучше. Эта теория исходит из аналогии с памятью компьютера: чем больше ненужной информации будет удалено из памяти компьютера, тем большим станет объем его памяти и увеличится скорость его операций. Такой подход к человеческой памяти совершенно ошибочен. Он рождает лень и комплекс неполноценности, укрепляет музыканта в мысли, будто он плохой «меморайзер» и вреден для мозга, поскольку ослабляет психологическую уверенность, очень важную для процесса запоминания. В действительности мозг человека, в отличие от памяти компьютера, имеет беспредельную вместимость памяти.

Память – *ассоциативная функция мозга*. Фактически всё, что мы испытываем, запасено в наших умственных способностях, нравится нам это или нет, и как только мозг передает некоторую информацию из временной памяти на постоянное хранение (автоматический процесс, который может протекать в пределах 10 минут), это перемещение фактически закрепляет в нашем мозгу запоминаемое на всю жизнь. Поэтому в процессе запоминания проблема состоит не в сохранении информации, а в ее воспроизведении. Ведь в отличие от компьютера, в котором все данные имеют конкретные адреса, восстановительные процессы человеческой памяти имеют иные, еще не вполне изученные наукой механизмы.

Процесс воспроизведения – процесс ассоциативный. Что, например, происходит, когда мы пытаемся вспомнить номер телефона нашего знакомого (предположим, его имя Борис)? Сначала мы думаем о нем, вспоминаем его имя, затем «уточняем», о каком именно Борисе идет речь (поскольку каждый из наших знакомых, имеющих имя Борис, имеет свой номер телефона) и лишь после этого уточнения вспоминаем необходимый номер телефона. Таким образом, номер телефона Бориса ассоциативно связан в нашем сознании с его именем. Любой номер телефона, хранящийся в нашей памяти, связан множеством самых разных ассоциаций, сложившихся в границах опыта нашей жизни. Без этих ассоциаций, мы не были бы способны вспомнить искомый номер телефона. Имя «Борис» может иметь для нас много самых разнообразных ассоциаций (внутренний вид его квартиры, образ его жены, его профессия, черты характера и т.д.) и мозг должен отфильтровать их все, чтобы следовать лишь за «телефонной» ассоциацией.

Огромная мощь мозга в процессе обработки информации реализуется наиболее эффективно, при наличии как можно большего количества ассоциаций, которые, благодаря их перекрестному пересечению, взаимно облегчают поиск и отбор необходимой информации. Увеличение количества ассоциаций напрямую зависит от увеличения числа запоминаемых фактов, сведений и т. п. Поэтому человеческая память действует диаметрально противоположно памяти компьютера: чем больше Вы запоминаете, тем более легким становится процесс запоминания, потому что появляется большая возможность формирования большего количества ассоциаций.

С увеличением количества информации, «размещаемой» в человеческой памяти, число ассоциаций увеличивается в геометрической прогрессии. Это геометрическое увеличение частично объясняет огромные различия в скорости и качестве запоминания у хороших и плохих «меморайзеров». Таким образом, все, что мы знаем относительно памяти, говорит о том, что запоминание может приносить нам только пользу.

Научиться запоминать, развить свою музыкальную память может любой пианист, если он будет использовать правильную методику. Как же следует организовать работу по запоминанию нового музыкального произведения, дабы сократить затраты времени, необходимого для запоминания?

Правильные методы работы на фортепиано предполагают *слияние процесса запоминания и технического освоения произведения*. Любопытно, что почти все требования, предъявляемые к процессам памяти, одинаковы с требованиями, касающимися технического и эмоционально-творческого характера. Если Вы разделяете эти процессы, то вынуждены проходить одну и ту же процедуру дважды. Очевидно, лучшее время для знакомства с процессом запоминания произведения – начало его изучения. Поскольку запоминание – есть самый быстрый способ изучения произведения, следует запоминать каждую заслуживающую внимания деталь сочинения, которое Вы играете. Запоминание есть также свободный побочный продукт процесса изучения нового произведения. Производить запоминание произведения следует прежде чем приступать к технической работе над ним. Следуйте правилу: упражняться, играть произведение или его фрагмент, необходимо только наизусть.

Ключ к быстрому техническому освоению произведения заключен в *членении музыкальных элементов* до уровня тривиально простых наборов звуков, что одновременно позволяет сделать эти наборы и легкими для запоминания. Запоминание может сэкономить огромное количество времени работы за инструментом. Для этого необходимо концентрироваться на изучении техники без отвлечений всякий раз на нотный текст. Лучше всего упражняться по памяти, а потому прежде, чем упражняться следует запомнить упражняемый материал.

Запоминать очень много произведений следует *как можно раньше*, особенно до 20-летнего возраста. Дело в том, что произведения, выученные в ранние годы, фактически никогда не забываются и, даже, если забыты, наиболее легко вспоминаются. Вот почему учащихся следует поощрять к запоминанию всего изучаемого фортепианного репертуара. Произведения, изученные после 40 лет, требуют большого количества усилий для запоминания и закрепления, хотя многие люди без особых затруднений запоминают новые пьесы в возрасте 60 лет и старше (между тем процесс запоминания и закрепления происходит у них более медленно, чем прежде).

Запоминаемый репертуар требует двух видов временных затрат: во-первых, для первоначального запоминания пьесы и, во-вторых, для *удержания* в памяти и восстановления (вспоминания) их. В течение всей жизни пианиста, второй компонент – имеет намного большую значимость. Ведь в чем состоит одна из главных причина, почему многие учащиеся-пианисты не стараются запоминать? «Зачем мне надо запоминать, – рассуждают они, – если я все равно забуду то, что стремлюсь запомнить?»

Произведения, которые достаточно хорошо запомнились, могут очень легко и быстро вспоминаться и очень быстро совершенствоваться, даже если их не играли в течение ряда лет. Дело обстоит здесь также, как в езде на велосипеде: научившись однажды достаточно хорошо ездить на велосипеде, уже никогда не будет необходимости снова и снова обучаться езде на нем; приобретенный навык сохраняется на всю жизнь.

Важным компонентом памяти пианиста является память рук, которая является следствием практики повторения. Рука лишь продолжает каждую ноту играть без вашего действительного запоминания.

«*Ручная память*» имеет два компонента: 1) отраженное движение рук, которое происходит от касания клавишей и 2) отражение в мозгу от звука фортепьяно. Оба компонента служат в качестве указаний для руки, чтобы двигаться predetermined способом.

«Ручная память» полезна тем, что помогает запоминать во время упражнения в исполнении произведения. Поэтому нет никакой потребности сознательно избегать использования «ручной памяти». После приобретения «ручной памяти» на данную пьесу она уже никогда не теряется. Это явление следует использовать, чтобы искоренить случайные ошибки и пропуски нотного текста.

Биологический механизм приобретения «ручной памяти» до конца еще не выяснен. Существует гипотеза, согласно которой тактильная память дополнительно вовлекает нервные клетки, имеющиеся вне головного мозга (например, нервные клетки спинного мозга). Количество подобных нервных клеток, вероятно, сопоставимо с их количеством в головном мозгу. Хотя конкретные «команды» при фортепианной игре возникают в головном мозгу, весьма вероятно, что быстрые отражения игры не достигают полностью головного мозга. Таким образом, «ручная память», должна быть, является таким видом рефлексов, которые вовлекает много типов нервных клеток.

«Ручная память» – не есть настоящая память, и она имеет многочисленные серьезные неудобства и недочеты. Под «ручной памятью» обычно подразумевается память на исполнение двумя руками вместе. Поскольку это – память, созданная отраженными нервными связями, она представляет собой одно из наиболее трудных воспоминаний; их трудно стереть или изменить. Вот почему *работа каждой рукой отдельно* является фундаментом совместной игры двумя руками.

Память при игре отдельными руками существенно отличается от памяти при игре двумя руками. Первая более проста и может управляться непосредственно из мозга. Сигнал просто должен прийти от мозга до руки. Таким образом, память отдельной рукой требует незначительного времени, чтобы закрепить в памяти исполнение. Памяти при игре двумя руками вместе необходимо пройти более длинный путь, чтобы изучить произведение. В памяти при игре двумя руками необходимо участие обратной связи, чтобы скоординировать руки (и, вероятно, в этом процессе участвуют обе половины мозга). Этапы этой обратной связи (звук от фортепьяно – тело), вероятно, также используют осязательную и отраженную обратную связь. Это объясняет, почему игра двумя руками вместе значительно труднее, чем игра отдельными руками.

Итак, «ручная память» – это в основном память, распространяющаяся на игру двумя руками вместе, которая в свою очередь является, главным образом, обусловленным отражением, которое не является частью сознательно управляемой техники. Поэтому мы должны минимизировать её с заменой, в конечном счете, на нечто высшее.

Самый верный и эффективный способ запоминания состоит в том, чтобы на основе музыкально-теоретических знаний запоминать и использовать детальный музыкальный анализ и глубокое понимание музыки. Использование этого типа памяти приводит к способности записать весь нотный текст произведения по памяти. Однако большинство студентов не являются столь продвинутыми в обучении. Поэтому мы описываем здесь некоторые общие процедуры для запоминания, которые не зависят от обширного и глубокого музыкально-теоретического образования.

Начинать запоминать следует с вычленения в произведении легких и трудных фрагментов («трудный» здесь означает либо трудный технически, либо трудный для запоминания). Запоминать следует сначала наиболее трудные пассажи. Легкие разделы можно запомнить позже «для забавы», на досуге. Целесообразно также начинать запоминать пьесы с конца (и только трудные разделы), если нет особенно трудного раздела в другом месте произведения. При желании запомнить пьесу такт за тактом, необходимо следовать правилу непрерывности, особенно при запоминании фраз. После каждой «сессии» упражнения обязательно следует проигрывать пьесу в относительно умеренном темпе, чтобы удостовериться, что знаете все её детали. Медленная игра укрепляет память не меньше, чем развивает технику. Таким образом, технику и память невозможно разделить.

Как трудные, так и легкие разделы запоминаются наиболее быстро и прочно, если изучается каждая рука отдельно. Заметьте, насколько более легко можно анализировать структуру и запоминать руки раздельно, чем играть обеими руками вместе.

При анализе музыки ноты не ранжируются случайным порядком. Они выражают смысл музыки. Таким образом, любой из нас способен с легкостью запомнить огромное количество музыкального материала, если мы умеем связать этот материал с вещами, которые мы знаем и понимаем, например, с реальным звучанием музыки. Таким образом, знание теории музыки может помочь быстро и прочно запомнить музыкальное произведение.

Музыкальная теория полезна для запоминания, но не необходима, потому что музыка может говорить с нами своим собственным способом – любой из тех, кто любит музыку, уже «говорит» на её «языке».

Как Вы помните, музыкальное настроение пьесы сильно зависит от темпа. Если Вы играете в быстром темпе, Вы способны помнить музыку на более высоких уровнях абстракции. При игре в медленном темпе необходимо помнить каждую ноту. Ведь в стихах, прочитанных бегло и гладко, вовсе не обязательно помнить точную последовательность букв (букву за буквой). В более быстрых темпах легче думать не буквами, а словами и фразами, а в более высоких темпах более важными становятся соотношения между фразами. Эти более высокие уровни абстракции всегда более легки для запоминания. Таким образом, при работе в разных темпах, память следует использовать различными способами.

При работе каждой рукой отдельно можно брать более высокие скорости движения. Полезно рассматривать и запоминать музыку в разных темпах. В этом случае запоминание одной и той же музыки в разных скоростях движения очень помогает памяти. Обычно легче запоминается музыка быстрая, нежели медленная. Поэтому, при знакомстве с новой пьесой нецелесообразно играть её медленно, чтобы не создавать дополнительные трудности для памяти. Поскольку обычно пианисты пользуются постепенным ускорением темпа в процессе изучения произведения, то это обстоятельство способствует лучшему запоминанию пьесы. Постепенное повышение скорости в ходе работы отдельными руками становится самым быстрым способом запоминания произведения. Многие учащиеся инстинктивно замедляют темп, когда сталкиваются с трудностями запоминания; в действительности, быстрее и легче запоминать музыкальную пьесу, если её постепенно ускорять. Следует только помнить, что при ускорении темпа необходимо изменить уровень ассоциативной памяти. Студенты, никогда сознательно не изменявшие уровень ассоциативной памяти, могут находить сначала это трудным, но это то, чему все пианисты должны научиться.

Даже если какой-либо раздел легко играется обеими руками, следует запомнить его отдельными руками. Это – один из немногих случаев, по которым различаются процедуры запоминания и познания. Если раздел легко играется двумя руками, то нет никакой надобности упражнять его каждой рукой отдельно. Но если надлежит исполнить произведение перед публикой, то ради предотвращения возможных остановок, пропусков, ошибок памяти следует непременно запомнить его отдельными руками. Это правило применяется в равной мере к сочинениям Баха и к музыке Моцарта, которая порой технически является довольно легкой, но запомнить её бывает довольно трудно. Произведения этих композиторов иногда трудно запомнить отдельными руками потому, что когда руки отделены, теряется смысл полифонической фактуры. Вот почему память отдельно каждой руки необходима; она показывает, насколько ненадежной может быть музыка, если предварительно не прорабатывалась игра отдельными руками.

При запоминании музыкальный материал прежде всего фиксируется во временной или *краткосрочной* памяти. Для того чтобы произошла фиксация в краткосрочной памяти, требуется поработать с материалом от 2 до 5 минут. За меньший срок фиксации в памяти может вообще не случиться². После передачи сохраняемого в

² Многочисленные исследования показали, что люди, попавшие в катастрофические ситуации и несчастные случаи, помнят лишь то, что с ними произошло в промежутке от 2 до 5 минут перед инцидентом.

долговременную память необходимо произвести некоторое число повторений; отложенное в *долговременную* память имеет свойство постепенно исчезать, если не получает достаточного подкрепления. Если Вы повторяете пассаж много раз в пределах 1й минуты, Вы приобретаете «ручную память» и технику, но в целом память еще не закреплена пропорционально числу повторений. Согласно формуле Дж. Миллера, оптимальное число повторений $= 7 \pm 2$. Для успешного запоминания лучше подождать от 2 до 5 минут и заново приступить к запоминанию. Вот почему в течение одной сессии запоминания можно запоминать параллельно несколько вещей. Поэтому не следует концентрироваться только на одной вещи в течение долгого времени, надеясь, что большее количество повторений даст лучшее усвоение памяти.

При запоминании фразы или группы нот никогда не следует пытаться запоминать каждый звук, каждую ноту. Чем быстрее темп исполнения, тем легче запомнить музыку, потому что чувство фразы и структуры более легко проявляется в более быстром темпе. Вот почему запоминание материала каждой руки отдельно столь эффективно. Многие неопытные меморайзеры инстинктивно замедляют темп и пробуют запоминать отдельные ноты, когда они сталкиваются с трудностями. Это уж точно ненужная вещь.

Физическая причина заключена в том, что учащийся раскоординирован. Играя двумя руками вместе, он не может играть с такой же скоростью, как отдельно каждой рукой, и ему встречается большее количество материала, который приводит учащегося в замешательство. Хороший меморайзер использует методы организации учебного материала таким образом, чтобы не осталось ничего неясного и не случилось никакого замешательства.

Запоминать следует исходя из развития музыкальных тем, их структуры. Медленная игра хороша для памяти не потому, что облегчает запоминание игры, а потому что она является жестким испытанием того, насколько хорошо запомнился материал.

Одно из наиболее полезных свойств памяти – ее укрепление. При восстановлении в памяти забытого оно всегда лучше запоминается. Люди испытывают раздражение от своей забывчивости. Некая уловка может изменить эту бедственную ситуацию. Большинство людей должно забыть и заново запомнить три или четыре раза прежде, чем что-нибудь запомнить устойчиво. Необходимо забыть преднамеренно – например, не играйте произведение в течение недели или больше, а затем заново изучите его. Или отставьте пьесу до того, как она полностью выучена на память и в следующий раз начните её разучивание снова. Или вместо повторения коротких фрагментов (метод, с помощью которого обыкновенно первоначально запоминают произведение), играйте все произведение только один раз в день, или несколько раз в день, но по несколько часов. Выясните, что именно приводит к забыванию (например, запоминание многих вещей сразу); попытайтесь создавать искусственные пропуски – останавливайтесь в середине фразы и пробуйте повторять сначала.

Запоминание нового материала заставляет нас забывать то, что мы запомнили ранее. Вот почему трата большого количества времени на запоминание маленького музыкального фрагмента не эффективна. Если выбирается правильное количество объектов запоминания, то можно использовать один из них для лучшего удержания в памяти другого. Это – пример того, как опытный меморайзер может усовершенствовать свою установившуюся практику запоминания.

Следует радоваться тому, что мы способны забывать, поскольку благодаря этому получаем прекрасную возможность многократно переучить запоминаемое, укрепляя тем самым свою память.

Один из способов активизации памяти состоит в использовании правила *«тройного забывания»*, суть которого в том, что если какое-либо произведение трижды выучивается, забывается и вновь восстанавливается в памяти, то оно будет не только бесконечно долго храниться, но и легко извлекаться; оно будет помниться всю жизнь. Однако, само по себе правило «тройного забывания» является все же недостаточным. Оно составляет лишь начальную стадию целостного процесса развития памяти, потому что троекратно дает возможность применить различные методы запоминания (припоминания). В действительности не следует полностью забывать произведение или его фрагменты, но только отводите на процесс запоминания и закрепления больше времени (день или более).

Наиболее важным способом укрепления памяти служит медленная и очень медленная игра (более чем вдвое медленнее реальной скорости). Медленный темп используется с целью уменьшить зависимость от ручной памяти и заменить (вытеснить) ее «реальной памятью». При медленной игре стимулы для вспоминания «ручной памятью» изменены и уменьшены. Просто медленная игра без четко определенных целей является бесполезной тратой времени. Тем не менее, и она может дать ряд существенных выгод. Так, медленная игра полезна для формирования и совершенствования хорошей техники, особенно для достижения релаксации; укрепляет память, потому что имеется время для нервных сигналов, идущих от пальцев к мозгу и назад несколько раз до того, как сыграны ноты (занимаясь только в быстром темпе, можно укрепить ручную память, но потерять «истинную память»).

Медленная игра позволяет упражняться, находясь мысленно в музыке до её исполнения, а во время игры обеспечивает максимальный контроль над произведением и позволяет предвидеть и предотвратить ожидаемые промахи. При работе над скачками и аккордами, находясь мысленно постоянно на долю секунды впереди, предчувствуя тактильные ощущения от контакта пальцев с клавишами, можно гарантировать точность игры. Медленная игра – один из лучших способов контроля и «лечения» плохих двигательных привычек, подсознательно приобретенных в процессе быстрых упражнений. Если в процессе медленной игры пианист будет задавать себе разнообразные вопросы, ставить цели и пытаться выполнять конкретные задачи, время не будет потрачено зря и полезная работа не оставит места скуке.

Имеются, по крайней мере, пять основных видов памяти: ручная (осозательная) память, память на музыку (слуховая), фотографическая (визуальная) память, клавиатурная (визуальная) память и теоретическая память. На

деле каждый вид памяти использует комбинацию почти всех из них. Однако важно выделить один из видов памяти пианиста как принципиально наиболее важный, а другие использовать в качестве дополнительных.

Мы уже говорили о «ручной памяти», которая важна, но слишком уж неважна. На неё влияют любые изменения в окружающей среде, нервозность, или незначительные сдвиги в физиологии.

Второй тип памяти – *память на музыку*, в основе которой лежит память на мелодию, ритм, выразительность, эмоции, и т.д. Этот подход работает лучше всего у людей эмоциональных и музыкальных, которые связывают сильные чувства с музыкой.

Третий общий подход – *использование фотографической памяти*, когда запоминается картина нотного текста или его фрагментов (особенно начало пьесы). Существенное преимущество фотографического запоминания состоит в том, что она позволяет работать мысленно (правда, только медленно), без фортепьяно.

Четвертый тип памяти – *клавиатурная*, при которой в связи с музыкой запоминается последовательность клавиш и движений рук. Игра на воображаемом фортепьяно для некоторых учащихся оказывается слишком трудной, поскольку при этом отсутствует память рук и реальное звучание фортепьяно. В отличие от фотографической памяти клавиатурная память вместо нот, записанных на бумаге, использует воображаемые клавиши фортепьяно.

Пятый тип памяти – *теоретическая*. Её следует использовать насколько возможно полно. Истинная память не может быть установлена без понимания теоретического основания пьесы – её интонационного зерна, темы, центральной гармонической идеи, принципов развития, стиля, структуры. К сожалению, большинство учащихся-пианистов не получают достаточно серьёзной музыкально-теоретической подготовки, чтобы выполнить полноценный анализ. Однако этот анализ может быть заменен структурным анализом. Каждое произведение имеет структуру: начало, середину, конец; главную тему, развитие, кульминацию. Структурный анализ выявляет различные компоненты композиции и то, как они сочетаются, чтобы создать неповторимый музыкальный образ. Анализ способен оказать помощь в запоминании на короткий срок, но не дает возможности запомнить произведение навсегда.

Итак, многочисленные случаи «плохой памяти» учащихся-пианистов есть следствие неправильного метода изучения музыкального произведения, а не недостаточных способностей. Учащийся не потому не может запомнить, что плоха его память, а потому что он не знает, как правильно следует запоминать. Вот почему знакомство с механизмом музыкальной памяти и её рациональным практическим использованием необходимо каждому пианисту.

Холопов И. А.

(г. Орск)

В. ЕКИМОВСКИЙ «ЛИРИЧЕСКИЕ ОТСТУПЛЕНИЯ»: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ В КУРСЕ ПРЕДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ ИСКУССТВ

Однажды французский просветитель Б. Фонтенель заметил: «Соната, чего ты хочешь от меня? Какое ты имеешь к нам отношение непонятная инструментальная музыка?». Вопрос, поставленный уже более чем два столетия назад, выражает не столько эмоциональный отклик, сколько свидетельствует об интеллектуальных усилиях, сопутствующих осмыслению содержания музыкального произведения, не только сохраняет актуальность, но и получает особый резонанс в настоящее время.

Облик музыкальной культуры 60-70-х годов XX столетия во многом определяется достижениями научно-технического прогресса, что нашло закономерное отражение в тотальном экспериментировании, в том числе - появлении новых композиторских техник. Понять художественное «послание» автора, имеющего непосредственное отношение к новому стилю письма - авангардным способам организации звукового пространства достаточно проблематично. Нередко композитор абстрагирует звуковую материю от какой-либо конкретизации - музыкальная ткань преднамеренно освобождается от образности в привычном смысле слова - тех или иных звуковых комплексов (характерных и типичных интонаций, тематического материала, гармонического оформления), вызывающих при прослушивании какой-либо ассоциативный ряд. В то же время созданы произведения, в которых автор, напротив, четко устанавливает ориентир, указывающий на контуры определенного смыслового «поля».

Один из способов «расшифровки» содержания произведения - осмысление применения знаков музыкального текста, получающих семантическую наполненность при восприятии музыкального опуса. М.Г. Арановский, анализируя закономерности и особенности музыкального мышления, обращает внимание на способ реализации коммуникативной функции - взаимодействия музыки и слушателя. Исследователь рассматривает музыкальное сочинение как форму «знаковой культуры» - своего рода сообщение, посылаемое автором слушателю. Информация передается при помощи знаков, получающих семантическое осмысление, значение которых ассоциативно связано с тем или иным смысловым стереотипом, конкретизирующим содержание знака. Так, знаками, дающими направление потоку ассоциаций, являются некоторые мелодические формулы. Например, интонация малой секунды, семантически осмысливаемой как выражающий скорбь мотив «стона», «вздоха», интервал лирической «шубертовской» сексты. К знакам относится тема-символ - средневековая секвенция «*Dies irae*», которая в таких сочинениях как симфония Й. Гайдна «С тремоло литавр», Шестая симфония Н.

Мясковского, «Фантастическая симфония» Г. Берлиоза связана с драматической сферой образности. К семантическим стереотипам относятся также «образы зла», по поводу которых Арановский замечает: «Вспомним образы роковой неизбежности у Чайковского, сферу inferнальных образов Рахманинова, репрезентируемую обычно при помощи гротесковой, обильно хроматизированной скерцозности, образы машинизированной смерти у Шостаковича, изображающиеся, как правило, с помощью маршевых ритмов и автоматизированного движения»¹

«Лирические отступления» Виктора Екимовского для виолончелей *solì* и парного состава симфонического оркестра с четырьмя валторнами, двумя трубами, двумя тромбонами и большой группы ударных инструментов (с использованием литавр, малого и большого барабана, тарелок) – одно из ярких произведений 70-х, получивших в свое время неоднозначную оценку в связи с активным воплощением авангардных тенденций. Сочинение было представлено в качестве дипломной работы, впервые исполнено на государственном экзамене 12 июня 1971 года в Большом зале Института им. Гнесиных. «Лирические отступления» занимают особое положение не только в творчестве композитора, но и во всей отечественной музыке последней трети XX века, что обусловлено смелым авторским замыслом, связанным с применением одного из полистилистических приемов – коллажа, который характеризуется четкой отграниченностью, стилистической дистанцированностью материала.

Полистилистика, под которой подразумеваются «интонационно-стилистические взаимодействия в музыкальном произведении»², являет собой пример системы «знакового» музыкального мышления. Появление полистилистики на почве отечественной музыкальной культуры в 70-е годы XX века ознаменовало собой новый этап применения знаков в качестве формы обращения к сознанию слушателя. Знаком, конкретизирующим содержание, в полистилистике являются не только отдельная интонация, тема-символ, аккордовый, фактурный комплекс, тембр, прием исполнения, а также жанр, стиль эпохи, композитора (которые могут быть даны как непосредственно, так и завуалировано), а также новые способы организации музыкальной ткани, среди которых цитата, аллюзия, коллаж.

Формирование новых смысловых стереотипов обусловлено музыкальным контекстом. Контекст потенциален для семантического переинтонирования знака - знаки начинают приобретать новый выразительный смысл, на что обращает внимание Арановский в статье «Мышление. Язык. Семантика». Исследователь в качестве примера приводит фрагменты из Прелюдии соль мажор из I тома ХТК Баха, III части сонаты ор. 81 Бетховена, которые начинаются как фактурные цепочки, однако в определенный момент происходит изменение установившегося типа движения и вместо единой фактурной цепочки можно наблюдать появление в ней мелодии. Происходит семантический сдвиг, так как «в принципе одна и та же микроструктура способна стать элементом как ее мелодического тематизма, так и фактурной цепочки. Соответственно будут различными ее семантические функции»³. К примерам смысловой метаморфозы можно отнести включение в ткань академических сочинений «низких» - бытовых жанров ряда – практику, утвердившуюся в творчестве А. Шнитке. Примером переинтонирования знакового стереотипа может служить употребление танго в V части *Concerto grosso* для двух скрипок, клавесина и струнного оркестра. Танго всегда были пляжерами, это страстный танец, воплощение свободы чувств и желаний. Для Шнитке же танго является олицетворением зла, бездуховности и даже дьявольского наваждения»⁴. Подобным значением композитор наделяет танго в кантате «История доктора Иоганна Фауста», где оно выражает торжество наглой, но притягательной страсти, разъедающей личность и убивающей в ней духовное начало»⁵.

Звуковая конфигурация современного сочинения способна изменить смысл традиционно осмысливаемых знаков музыкального текста, их семантическую наполненность. «Лирические отступления» основаны на разграничении собственно «отступлений» - лирических цитат из романтической музыки второй половины XIX – начала XX веков, близкой им по стилю и силе выражения цитаты из *Adagio* для струнного оркестра С. Барбера и «не-отступлений» - «безинтонационной», нарочито невыразительной, хаотичной музыки, относительно которой сам автор замечает: «С моим собственным материалом вопрос решался легко - он не должен быть интонационно или сколь-нибудь ритмически и фактурно индивидуализированным, дабы не искушать сравнениями с музыкой великих мастеров»⁶. Начинается сочинение со вступления у виолончелей *solì*, излагающих с I по 15 такт основной ряд 24-х тоновой серии:

(Нотный пример № 1 см. в конце статьи)

О том, что это именно тема-серия при непосредственном восприятии музыки приходится только догадываться, так как характер использованных в ней интервалов и ритмическое оформление вызывают романтический образ. Романтический характер ритмически свободной декламационной темы определяют интервалы малой секунды (a-gis), хроматически изысканного тритона (es-a), патетичные ходы на октаву (b-b), а также интервалы больше октавы. Крайняя экспрессивность темы у виолончелей, порождающая ощущение гипертрофированной лирической приподнятости, достигается не только благодаря интонационной и ритмической свободе, но и партии струнных инструментов оркестра, в которой звучат наслоения малых минорных септаккордов, соединенных через большую терцию. Таким образом, характер темы вступления приближен к романтическому стилю. Однако напряженность лирического высказывания преломляется через призму сознания

¹ См.: 1, с. 103.

² См.: 3, с. 5.

³ 1, с. 115.

⁴ 5, с. 72.

⁵ 5, с. 73.

⁶ 2, с. 55.

художника современного мира. Способом переинтонирования романтического стиля, который является символом эпохи, грезящей и живущей надеждой на воплощение возвышенных идеалов, является фон, на котором проходит тема у celli. Большое число голосов, звучащих без октавных удвоений, сливается здесь в густую тягучую массу, создавая таким образом широкий гудящий сонорный пласт, воспринимающийся как единая, темная, обволакивающая краска, навещающая психоделические образы, будто наполняя раздумья автора далекими причудливыми видениями. Непрерывно сопровождающие фон струнных тяжелые многозначительные «вздохи» глассандо усугубляют психоделическое состояние, выдающее внутренне скрытый безотчетный страх и ищущее «выход во - вне» в непрерывном хаотически-отрешенном, разобщенном движении:

(Нотный пример № 2: схема)

Таким образом, в результате синтеза - контрапунктического перешлетения независимых темы-серии и сонорного фона - романтического стиля-прообраза и «авторской музыки» происходит смысловая метаморфоза, в результате которой романтичность предстает гипертрофированно неестественной и изуродованной.

Далее следует новый этап раскрытия экспрессии экспонируемого образа. Начиная со 2-й цифры, тембровый спектр партитуры обогащается, вводятся все новые и новые оркестровые голоса, что способствуют постепенному нарастанию напряжения. Форшлагги деревянных духовых придают музыке порывистость, непрерывное оркестровое крещендо приводит к грозному обвалу, обрывающему «интродукцию» пьесы. Момент слома тембрально подчеркнут введением медных духовых и ударных инструментов. Так показан процесс гибели прекрасного внутреннего мира художника под натиском внешней безликой разрушительной силы.

В основном разделе (щ.3-54 партитуры) чередуются «не-отступления» - междуколлажные эпизоды и цитированный материал. «Не-отступления» демонстрируют постепенное становление и развертывание образа, который фрагментарно заявил о себе в последних тактах вступления. Это образ зла - безличной силы, обладающей неслышанной разрушительной мощью, вызывающей хаос и страх. Начало основного раздела пьесы (ц.3 партитуры) отмечено резким динамическим (*pp* после *ff*) и фактурно-тембровым контрастом (звучанием первых скрипок и кларнета после *tutti*), вдвое ускоряется темп. Ярким воплощением хаоса служат все кульминационные моменты сочинения. Они решены идентичным способом, по этой причине создается впечатление, что показ критического состояния своего рода самоцель партитуры. Хаотическое движение восьмыми, которое в высших точках развития охватывает все полотно произведения, первоначально дает «знать о себе» достаточно осторожно. В начале основной части движение восьмых зарождается и постепенно развертывается из негромкой, но очень назойливой трелеобразной интонации. Эти назойливые группы - каскады «трелей», каждый из которых кружит возле одного и того же звука, из которого они вырастают вызывают в памяти автобиографичный квартет «Из моей жизни» Б. Сметаны, в финале которого художник запечатлел свое страшное проклятие, сопровождающий прогрессирующую глухоту настойчивый звук As, постоянно звучащий у него в голове и постепенно сводящий его с ума.

В. Екимовский отмечает, что авторский материал является результатом сложной технической работы: «Организация этого трелеобразного материала довольно жесткая - в основу положена 24-х звуковая серия (и основном виде она изложена во вступлении и заключении у виолончелей). В междуколлажных эпизодах используются различные транспозиции и модификации этой серии, причем ее числовые параметры определяют и все происходящие ритмические процессы»⁷. Серия подвергается образной трансформации. Каждый ее звук оплетается малосекундовыми «трелями», изложенными ровными восьмыми в быстром темпе. Эти доподобные, общие формы движения типа *regretium* mobile указывают на новую семантику серии. Фраза «Верди умер», произнесенная в начале фильма Бертолуччи «XX век» весьма символична. Фигура Верди как последнего великого романтика отграничивает романтизм - век мечтательных грез, стремительно уходящий в прошлое, от внезапно наступившего настоящего - раскрывшейся бездной, очертания которой туманны, и вызывают скорее мрачные предчувствия, нежели оптимистические настроения. Будущее пугает! Впереди хаос разрушения, драматизм бытия. Симптоматично, что трелеобразные «не-отступления» построены на той же теме-серии, которая первоначально имела романтический облик, но который теперь благодаря трелеобразному оформлению выхолащивается. Подобная организация музыкальной ткани не что иное, как способ воплощения постромантической депрессии - реакции на несбывшиеся романтические надежды - потерпевший катастрофу «Титаник»:

(Нотный пример № 3)

Процесс семантического переинтонирования, осуществленного с помощью метроритмической, тональной организации, фактуры, тембра и жанра характерен для переосмысления интонации малой секунды, звучащей на фоне трелеобразного движения струнных у деревянных духовых. Известно, что в музыкальной практике за этим интервалом закреплена семантика скорби, страдания («Crucifixus» из Мессы *b-moll* Баха, Прелюдия *e-moll* Шопена), метущейся человеческой души (главная партия I части 40-й Симфонии Моцарта, главная партия I части 4-й Симфонии Чайковского). Но благодаря «тотальной» атональности, равномерности ритмического рисунка вкупе с мнимотактовой - преодолевающей равномерную акцентность метрической структурой, особенностям фактуры, семантический смысл малой секунды меняется. Она воплощает медленно, но верно наползающий ужас, который постепенно захватывает сознание художника, вытесняя все то прекрасное, что составляет смысл жизни настоящего художника, перед чем хрупкий идеал романтической мечты устоять не способен. Вначале тема - серия изложена в партии скрипок, момент начала каждой «трели» выделяется акцентами двух ее первых звуков, в

⁷ 2, с. 55.

партии кларнета. Постепенно вступают все новые и новые инструменты, дополняя растущее многоголосие. С вступлением низких струнных (ц.4) фактура расширяется вниз, что усиливает чувство страха, сопровождающее восприятие музыкальной ткани в этот момент. Секунда «тонет» в общей звуковой массе, кроме того, она растворяется в этюдopodobных «трелях».

Способы воплощения страха в «Лирических отступлениях» разнообразны. Значение имеют не только особенности фактуры или жанра. В момент кульминации первого из «не-отступлений» (ц.9 партитуры С. 22), перед первой цитатой автор использует звучание медных духовых – валторны, тромбоны, трубы с сурдиной. Изменение семантики тембра *con cordino* тесно связано с фактурными приемами. Прообразом трелеобразной фактуры служит не что иное как тремоло. За редким исключением, когда тремоло мыслится как чисто технический прием, оно всегда тембрально окрашено или подразумевает тембральную окраску и, именно в этом случае, как и другие элементы фактуры, несет определенную смысловую нагрузку. У Гайдна в 103-й симфонии тремоло литавр звучит приглушенно как выражение отдаленного страха - страха небытия - вслед за тремоло в партии низких струнных можно услышать завуалированные метрической трехдольностью начальные звуки «Dies irae» - темы-символа смерти. Во II действии «Бориса Годунова» в монологе «Достиг я высшей власти» безотчетный страх – галлюцинации преступного владыки воплощает тремоло - хаотично движущийся, скользкий по хроматизму вниз каскад звуков у струнных, звучащих приглушенно в стремительном темпе. Таков, обильный неожиданными смысловыми поворотами, путь осмысления связи тремоло с тембром *con cordino*, прежде чем «нововенцы» - с приемами письма которых автор, увлекшийся в 70-е авангардом, безусловно, был знаком - утвердили в своем творчестве однозначное толкование использования медных с сурдиной как средства воплощения страха и ужаса.

Обращаясь к полистилистике, В. Екимовский использовал ее возможности в плане броско и предельно конкретно – через соединение стилей – выразить идею, которая состоит, по признанию самого автора, в том, чтобы «агрессивной суете нашего времени символически противопоставить благородные идеалы прошлого, и где война миров заканчивается разрушением и гибелью этих идеалов»⁸. Импульсом к написанию пьесы послужил инцидент в метро, случившийся с автором, когда он ехал домой в переполненном вагоне и прокручивал в голове тему побочной партии из увертюры-фантазии Чайковского «Ромео и Джульетта». Вдруг на самом пике эмоциональной напряженности музыки Чайковского случилось экстренное торможение поезда и в сознании «произошел срыв в чудовищную какофонию, как будто разразилась страшная катастрофа»⁹. Именно тогда композитору и пришла в голову идея отобразить в музыке разрушение романтических идеалов в условиях современной жестокой действительности. Сочинение было написано всего за 10 суток. Знаками, олицетворяющими высокие идеалы, в сочинении выступают цитаты из музыкальных произведений романтиков, придерживающегося в своем творчестве позднеромантических тенденций Г. Малера и одного из сочинений С. Барбера, обладающего ярко выраженным романтическим обликом. Композитором использованы следующие цитаты (в порядке их следования): Г. Малер Пятая симфония III часть; С. Барбер *Adagio* для струнного оркестра (авторское переложение второй части Струнного квартета №1 op. 11); И. Брамс Третья симфония III часть; П. И. Чайковский, «Ромео и Джульетта», тема побочной партии. При оформлении драматургической линии «отступлений» объединяющим фактором оказался тембр струнных инструментов, главным образом, виолончели, открывающей проведение темы каждой из цитат, за окраской звучания которой закрепилась семантика исповедального тембра. Смысловое «поле» лирической линии связано с последовательностью цитат, которые можно интерпретировать исходя из контекста появления произведений, ставших для автора источником цитирования.

Adagietto из Пятой симфонии – уникальный образец малеровской лирики, эта музыка кажется столь близкой каждому и столь чужой окружающему. Тембр одних лишь струнных инструментов (смычковых и арфы) придает музыке необычайную лирическую экспрессию. *Adagietto* вдохновленное любовью Малера к юной Альме Марии Шиндлер, впоследствии - его жене, повествует о глубоко-личном, сокровенном. Наполненная необыкновенной лирической красотой музыка - *Adagio* для струнных американского композитора XX века С. Барбера - поднимет слушателя на невероятную высоту эмоционального напряжения. Примечательно, что Екимовский выбирает самое страстное проведение темы из кульминационного раздела пьесы. *Adagio* до сих пор остаётся «бестселлером», его неизменно играют на похоронах известных лиц Америки. После окончания II мировой войны пьеса стала знаменитой во всем мире как неофициальный гимн в память молодых солдат, погибших в сражениях. Лирико-драматическая тема до-минорной III части симфонии Брамса – образец выражения печали и меланхолии одинокого, замкнутого в себе, разочарованного человека, время от времени встречающееся в опусах немецкого автора, пережившего кризис в конце 50-х годов XIX века, связанный со смертью горячо почитаемого им Шумана, повлиявшую на осложнение отношений с Кларой Вик, неотразимое обаяние которой вызвало у композитора запечатленные в письмах трепетные чувства. И, наконец, побочная партия (тема любви) «Ромео и Джульетты» – произведения, написанного в период увлечения Чайковского французской певицей Дезире Арто, которое изначально было обречено – с обеих сторон – и мать певицы и друзья композитора, в особенности, Н.Рубинштейн препятствуют женитьбе. Вопрос разрешился неожиданно – в начале 1869 года Арто уехала на гастроли и через месяц вышла замуж за певца из своей труппы, испанского баритона

⁸ 2, с. 56.

⁹ 2, с. 55.

Падилья¹⁰. Музыка, захватывающая страстью и искренностью покоряет своей необычайной красотой эмоциональной силой высказывания. Великий лирик, непревзойденный мастер отображения душевного мира человека, Чайковский с потрясающей силой и убедительностью передает величие и красоту любовного чувства. Хрупкость и нежность, и, в то же время силу чистой, настоящей любви, победившей вражду, ненависть, коварство и даже саму смерть – с большим мастерством запечатлены художником в этой прекрасной мелодии.

Соотношение цитат выявляет, таким образом, скрытую драму. «Сюжет» ее разворачивается от воплощенной надежды, идеалом которой выступает любовь - Adagietto Л. Висконти выбрал для фильма «Смерть в Венеции», который является экранизацией рассказа Т.Манна о творчестве, о любви, преодолевающей смерть – через драматический слом (цитаты музыки Барбера и Брамса) - «реквием по мечте» - к неосуществимому идеалу – любовь слишком идеальна, реальное воплощение ее невозможно. Попытки возродить идеал встречают сопротивление, которое приобретает все более агрессивный облик. На самом пике разворачивания романтической музыки, олицетворяющей возвышенность чувств, полет мечты, каждый раз внезапно происходит ужасный «обвал» - ударные и медные обрывают эту прекрасную музыку, ввергая в стихию хаоса и страха «не-отступлений».

Тембр медных в сочетании с ударными в партитуре сочинения играет особую роль. Если струнные инструменты, главным образом это относится к солирующим виолончелям, трактуются как носители личностного, лирического начала, то медь на фоне ударных служит воплощением страшной, враждебной человеку внешней силы, грубое вторжение которой приводит к гибели скромного и негромкого гласа художника. Тембровое решение получает новый смысл благодаря сфере маршевости. Семантика жанра марша в художественной практике подвергается кардинальному переосмыслению. Если Бетховен трактует марш традиционно - как воплощение пафосной героики и мужества, то маршеобразность отдельных частей симфоний Чайковского воплощает разрушительное начало, скрытое за внешним романтическим флером. В музыке XX столетия - века глобальных катастроф – тоталитаризма, войн - марш становится символом нашей эпохи, без сожаления разрушающей хрупкие романтические идеалы, часто прямолинейно ассоциируясь с открытым воплощением зла и насилия. В «Лирических отступлениях» воплощение разгула сил зла находит свое выражение через аллюзию на марш, которая впервые появляется в третьем «не-отступлении» (ц.34 партитуры) - ущербный, примитивный, изложенный ровными четвертями «марш» - сам композитор называл его «кривым» - усиливает впечатление ужаса. Еще большей семантической определенностью «марш» наделяется посредством тембрового решения. Его тема проводится в партии медных, которые освободились от приглушенного зловещего *con cordino*, затем – в последнем, четвертом «не-отступлении» - кульминации всего произведения. Этот момент назван композитором «эпизодом борьбы Чайковского с Екимовским». Огромная выразительная сила кроется в остроконфликтном характере противопоставления экстатической романтической музыки (ц.49), передающей полноту лирического чувства, и пошлого, тривиального «марша» (ц.50-53), тема которого, начинаясь триольным движением, перерастает в ровные четверти, звучит на *ff* у медных *senza sordini*, с акцентом на каждой ноте на фоне ударных инструментов. Интонации темы Чайковского тонут в звучащей ткани, имеющей ярко выраженный деструктивный характер - автор здесь буквально визуализирует картину деградации креативного начала, краха романтических идеалов. Примитивность «марша» нарочито выпячивается благодаря остигатной ритмической фигуре, порученной ударным инструментам. Трактовка тембра и организации звучания ударных инструментов здесь ярко современна, это еще один пример семантического переосмысления. 70-е годы – период не только бурного расцвета музыкального авангарда, но и не менее активного прорыва в эстраду рок-музыки, коренным образом изменившей представление о художественном облике организации звукового пространства. Ударным в ответе не только роль подчеркивающих и украшающих инструментов, но инструментов, задающих и формирующих ритм, собирающих вокруг своего «железобетонного» ритмического каркаса всю музыку:

(Нотный пример № 4)

«Стохастичность» фактуры, заданная применением «бит-секции» ударных придает маршу ярко выраженный эстрадный характер. Эстрадные жанры, в творчестве приверженцев музыкального авангарда, в частности, шлягер в творчестве Шнитке, служат воплощению зла современного мира, его пошлости и бездуховности.

Таким образом, авангардные опусы, наряду с традиционной музыкальной классикой, дают возможность ощутить возвышающую силу искусства, в которых запечатлен «новый» человек и современная ему эпоха.

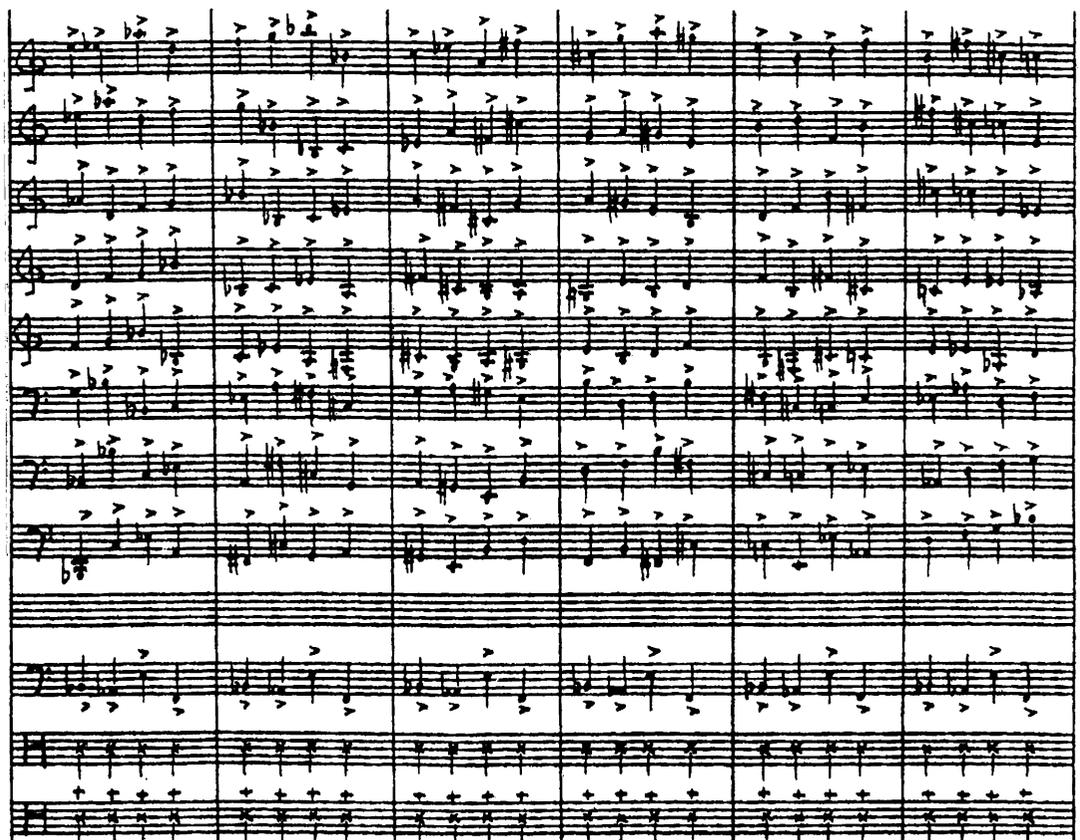
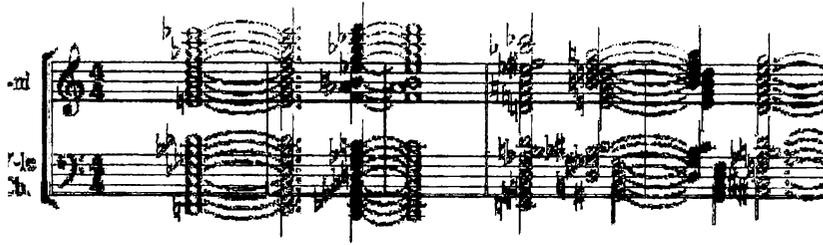
ЛИТЕРАТУРА

1. Арановский М.Г. Мышление. Язык. Семантика // Проблемы музыкального мышления. - М.: Музыка, 1974.
2. Екимовский В.А. Автомонография. - М.: Композитор, 1997.
3. Казанцева Л.П. Полистилистика в музыке XX века. Методические рекомендации. - Красноярск, 1986.
4. [http://www: thaikov.ru](http://www.thaikov.ru)
5. Шелудякова О.Е., Кобелева Т.В. Новые композиторские техники XX века и их отражение в отечественной музыкальной культуре. - Екатеринбург, 2002.

НОТНЫЕ ПРИМЕРЫ



Схема



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ

- БАДЕЕВА Ольга Анатольевна – заведующая отделением музыкально-компьютерных технологий МОУ ДОД ДМШ № 3 г. Дзержинска Нижегородской области
- БЛИННИКОВА Ирина Викторовна – преподаватель АОУ СПО «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
- ВИШНЕВСКИЙ Павел Дмитриевич – преподаватель ГОУ СПО «Нижегородский музыкальный колледж имени М.А. Балакирева»
- ГОРОЖАНОВА Анна Николаевна – к.и.н., преподаватель ГОУ СПО «Нижегородский музыкальный колледж имени М.А. Балакирева»
- ГОРЫНИНА И.А. – преподаватель МОУ ДОД ДМШ № 2 г. Арзамаса Нижегородской области
- ЕВСЕЕВА Анна Александровна – студентка теоретического отделения ГОУ СПО «Орский колледж искусств»
- ЕМЕЛИНА С.А. – преподаватель ГОУ СПО «Дзержинский музыкальный колледж»
- ЕРЕМИНА Наталья Александровна – преподаватель МОУ ДОД ДШИ № 18 г. Нижнего Новгорода
- ИСАЕВА Светлана Борисовна – преподаватель МОУ ДОД ДШИ № 18 г. Нижнего Новгорода
- КАРНАЦКАЯ Ольга Ивановна – преподаватель, концертмейстер ГОУ СПО «Орский колледж искусств»
- КРИСТОФОР Эдит Эдуардовна – преподаватель АОУ СПО «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
- ЛЕПЕШЕВА Людмила Борисовна – преподаватель МОУ ДОД ДШИ № 18 г. Нижнего Новгорода
- ЛИВШИЦ Дмитрий Романович – к. иск., преподаватель ГОУ СПО «Нижегородский музыкальный колледж имени М.А. Балакирева»
- ЛИХАРЕВА Г.Б. – преподаватель МОУ ДОД ДМШ № 1 г. Арзамаса Нижегородской области
- ЛИХАРЕВ Е.В. – преподаватель МОУ ДОД ДМШ № 2 г. Арзамаса Нижегородской области
- ЛОБАНОВА Юлия Александровна – студентка АОУ СПО «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
- МАРАСАНОВА Надежда Михайловна – студентка АОУ СПО «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
- МАСЛЯКОВА Анна Ивановна – аспирантка РГПУ им. Герцена г. Санкт-Петербург
- МЕДВЕДЕВА Юлия Петровна – к. иск., старший преподаватель кафедр истории музыки ННГК (академии) имени М.И. Глинки
- МИГУНОВА Ю.В. – аспирантка ННГК (академии) имени М.И. Глинки
- МИЛОВА Елена Николаевна – преподаватель МОУ ДОД ДМШ № 2 г. Арзамаса Нижегородской области
- МУРАВЬЕВА Елена Александровна – заведующая теоретическим отделением МОУ ДОД ДМШ № 3 г. Дзержинска Нижегородской области
- МЫШЕНКОВА Ирина Геннадьевна – преподаватель ГОУ СПО «Орский колледж искусств»
- ПАНКРАТОВ Евгений Ростиславович – преподаватель ГОУ СПО «Дзержинский музыкальный колледж»
- ПОЛЕЖАЕВА Вероника Михайловна – председатель ПЦК «Оркестровые инструменты» ГОУ СПО «Орский колледж искусств»
- САФОНОВА Ольга Рафаиловна – к. иск., преподаватель ГОУ СПО «Нижегородский музыкальный колледж имени М.А. Балакирева»
- СМЕТАНИН Константин Иванович – студент АОУ СПО «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
- ТРУХИНА Татьяна Владимировна – преподаватель МОУ ДОД ДШИ № 18 г. Нижнего Новгорода
- ФОРШТОК Татьяна Евгеньевна – ЗРК РФ, заместитель директора по учебно-методической работе ГОУ СПО «Нижегородский музыкальный колледж имени М.А. Балакирева»
- ФРОЛКИН Виктор Александрович – к. иск., профессор кафедры фортепиано Краснодарского государственного университета культуры и искусств
- ХОЛОПОВ Игорь Андреевич – студент ГОУ СПО «Орский колледж искусств»

ФГОУ ВПО «Нижегородская государственная консерватория (академия)
имени М.И. Глинки»
ГОУ СПО «Нижегородский музыкальный колледж
имени М.А. Балакирева»

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Сборник материалов II Межрегиональной
научно-практической конференции*

(Нижний Новгород, апрель 2010 г.)

Подписано в печать 20.06.11

Объем 8,0 п.л. Тираж 60 экз.

НРОО РИОДИ «Нить Ариадны»
603000, Н. Новгород, ул. Б. Печерская, д.7

Первая печатная компания
603093, г. Н. Новгород, ул. Деловая, д. 1/1, офис 301

