

IX

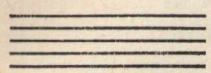
2 ВЫПУСК

Вопросы музыкальной педагогики



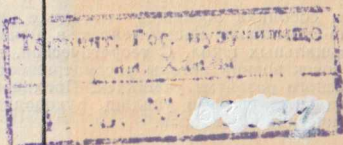
IX
B-74

2 выпуск



Вопросы музыкальной педагогики

редактор-составитель
В. И. Руденко



Издательство «Музыка»
Москва 1980

Вопросы комплексного развития учащихся в начальных классах ДМШ

А. Станко

О методах музыкального воспитания детей дошкольного возраста

Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста обычно начинается в детских садах. Здесь они поют, танцуют, занимаются ритмикой, участвуют в шумовых оркестрах, играют на детских музыкальных инструментах, учатся слушать и понимать доступную им музыку, постепенно накапливая слуховой опыт. Все это содействует общему музыкальному развитию, выявляет способности детей.

В последние годы вопросы музыкального воспитания дошкольников привлекают к себе более пристальное внимание общественности. Методика работы и организация занятий с ними все чаще обсуждаются в печати¹. В ряде детских музыкальных школ проводится эксперимент по созданию специальных групп детей четырех-шестилетнего возраста, являющихся как бы соединительным звеном между детским садом и музыкальной школой. По сравнению с работой в детском саду здесь гораздо больше уделяется внимания эстетическому воспитанию и, что самое главное, намечается возможный профессиональный «прицел» по дальнейшему обучению детей на определенных инструментах.

Основная задача музыкального воспитания детей дошкольного возраста заключается не в увеличении количества лет занятий на инструменте, не в превращении семилетних школьников в девятилетние, а в развитии внутренних музыкальных представлений ребенка, в приобщении его к музыкальному искусству, художественному творчеству. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста создает тот необходимый фундамент, на котором возможно не только успешное дальнейшее занятие музыкой, но и все последующее духовное развитие личности.

¹ О современных методах музыкально-эстетического воспитания, развития и обучения дошкольников см.: Ветлугина Н. Методы музыкального воспитания ребенка в детском саду. — В кн.: Музыкальное воспитание в СССР, вып. 1. М., 1978, с. 401—434. — *Примеч. редактора.*

Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2:
В 74 Сб. статей/Ред.-сост. В. И. Руденко. — М.: Музыка, 1980, — 160 с., нот.

Второй выпуск сборника посвящен методике преподавания игры на струнно-смычковых инструментах в начальных классах детских музыкальных школ. С теоретической, методической и практической точек зрения авторы рассматривают актуальные вопросы комплексного развития учащихся. Предназначается для педагогов музыкальных школ и училищ, руководителей и слушателей педагогических семинаров.

В $\frac{90205-345}{026(01)-80}$ 544—80 4905000000

782

© Издательство «Музыка», 1980 г.

Выдающийся советский педагог профессор Г. Г. Нейгауз писал: «Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся — будь это ребенок, отрок или взрослый — должен уже духовно владеть какой-то музыкой: так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом. Весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он первый раз прикоснется к клавише или проведет смычком по струне; вот почему младенцем Моцарт „сразу“ заиграл на фортепиано и на скрипке»². Эти слова как нельзя лучше подтверждают мысль о том, что при правильном понимании задач дошкольное воспитание — явление не только желательное, но и необходимое.

Некоторыми музыкальными школами уже накоплен известный опыт этой работы. Они обладают целым арсеналом специальных наглядных пособий, игр и технических средств для проведения занятий с малышами. В ряде городов проводятся семинары-практикумы по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста, на которых подводятся определенные итоги и намечаются пути дальнейшего совершенствования методов и форм работы.

Методика работы с детьми дошкольного возраста должна быть построена с учетом их возрастных особенностей. Эффективно осуществляется усвоение учебного материала, когда он преподносится в виде игры. Такая организация учебного процесса всегда вызывает у детей живой интерес к занятиям.

Характерными чертами психологии детского возраста являются неустойчивость и быстрая утомляемость внимания. Практика показывает, что каждое занятие не может продолжаться более тридцати минут. В противном случае внимание ребенка ослабевает, и восприятие изучаемого материала становится затруднительным.

Учебный план работы может охватывать примерно следующие основные дисциплины: общее музыкальное воспитание, ритмику, шумовой оркестр, уроки образительного творчества. Несколько позднее, примерно со второго полугодия первого года обучения, на индивидуальных занятиях следует приобщать ребенка к музыкальным инструментам, а затем, в следующем году, выбрав уже определенный инструмент, проводить специальные занятия на одном из них.

Особое внимание следует уделить принципам комплектования детских групп для совместных занятий по сольфеджио или ритмике.

Опыт показал, что целесообразно комплектовать группу, состоящую из восьми — двенадцати детей примерно с одинаковой музыкальной одаренностью и степенью сосредоточения внимания. В противном случае интерес ребят к занятиям становится неодинаковым. То, что один ребенок только начинает усваивать, другой уже давно усвоил и скучает.

² Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967, с. 13.

Необходимый теоретический материал, нотную грамоту следует преподносить таким образом, чтобы не утомлять сознание ребенка сухостью изложения³. Для этого рекомендуется использовать специальные игры. Например, для изучения нотной грамоты можно пользоваться металлической пластинкой с нотным станом и магнитными фишками-нотами, которые ребенок ставит на нужные линейки в зависимости от требования педагога. Материалом для этой игры может служить пластинка из любого листового железа размером примерно 30×100 см. На пластинку наносятся краской пять линеек нотного стана и скрипичный или басовый ключ. Для магнитных фишек-нот можно использовать магнитные фишки, имеющиеся в продаже в магазинах культтоваров⁴.

Говоря о развитии внутренних музыкальных представлений ребенка, на первое место следует поставить слух, ритм и творческое воображение.

Развитие музыкального слуха является одной из важнейших задач дошкольного воспитания детей. Особенно большое внимание этому вопросу уделяется на уроках сольфеджио, а также на индивидуальных занятиях с педагогом. Материалом для работы должна явиться песня (вначале — знакомая детям). Текст песни помогает пониманию музыки.

Отмечая пользу исполнения песен всей группой детей, следует оговорить, что это возможно лишь при правильном укомплектовании группы. Если же группа составлена из детей с различными слуховыми данными, то фальшивое исполнение песни многими детьми засоряет общее звучание. Дети с хорошим музыкальным слухом, случайно попавшие в такие группы, весьма незначительно могут влиять на большинство детей со слабыми слуховыми возможностями, скорее наоборот. Однородная же группа детей, даже со слабыми слуховыми данными, целиком может ориентироваться на мелодию, исполняемую педагогом на каком-либо инструменте или голосом.

Когда песенный репертуар ребенка расширяется, полезно провести игру в отгадывание знакомых мелодий: педагог играет на инструменте различные песни, а дети отгадывают их названия. На более позднем этапе работы, когда ученики уже знакомы с нотной грамотой, целесообразна другая игра: на металлической пластинке написан нотный стан со скрипичным или басовым ключом, на столе лежат магнитные фишки-ноты; педагог играет попевку из пяти-шести звуков, а ученик ставит фишки на соответствующие линейки нотного стана. Получается своеобразная игра-диктант.

³ О методике «донотного» этапа в музыкальном обучении ребенка см.: Ветлугина Н. Музыкальный букварь. М., 1973.

⁴ Широкое распространение в практике получил «фланелеграф» — прямоугольная фанера или доска, обтянутая фланелью и «разлинованная» сшитой кольцами резинкой. Картонные карточки или ноты, значки, также подклеенные фланелью, удерживаются на месте благодаря сцеплению материала. — *Примеч. редактора.*

Очень важным моментом в работе является развитие внутренних звуковысотных представлений, без которых чистое интонирование на струнно-смычковых инструментах вызывает большие затруднения. Прежде чем петь или играть ноты той или иной мелодии, видимой им в записи, ребенок должен научиться сначала предслышать их звуковую высоту. Для этого на первом этапе, когда ребенок еще не обучается игре на инструменте, работа ведется по формуле: «вижу — слышу — пою». До знакомства с нотной грамотой дети поют песни по слуху, повторяя мелодию, исполняемую педагогом на фортепиано. Затем при знакомстве ребенка с нотописанием педагогу следует приучать его к тому, что графическое изображение той или иной ноты имеет за собой реальное звучание. Каждую изображенную на нотном стане ноту он поет, связывая таким образом написанное с определенным звуковысотным представлением⁵.

На втором этапе, когда ребенок уже обучается игре (особенно на струнно-смычковом инструменте), занятия проходят по схеме: «вижу — слышу — играю — проверяю». Отсюда возникают и соответствующие методы работы. Прежде чем приступить к изучению пьесы на инструменте, надо ее сначала просольфеджировать. Необходимо приучать будущего музыканта к своеобразному «слушанию глазами». В дальнейшем интересной формой работы, способствующей развитию музыкального слуха, является следующая игра: педагог исполняет знакомую мелодию на инструменте, а ученик внимательно слушает последовательность звуков. Внезапно педагог прекращает игру, а ученик продолжает мелодию на своем инструменте.

Большую пользу в работе с дошкольниками приносит также пение и исполнение детьми небольших пьес от различных нот, что активизирует музыкальный слух на быстрые реакции.

Развитие чувства ритма у детей дошкольного возраста — вторая важная задача. Уроки ритмики развивают равномерность ритмической организации, вырабатывают координацию движений, на маршах, танцах, музыкальных играх воспитывают эмоциональную выразительность и пластику, основы восприятия музыкальных жанров. Дети двигаются под музыку различного темпа и характера, а также дирижируют, передавая движениями свое восприятие музыки. Однако некоторые из них не могут сразу правильно уловить ритмическую пульсацию. Часто это происходит потому, что, совершая движения, они не слушают музыку. Полезно в таких случаях резко менять темп с быстрого на медленный и обратно, что приучает детей внимательно следить за темпом. Указанный прием может быть использован и в специальных играх. Хорошо

⁵ Ряд ценных методических указаний содержится в кн.: Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 2./Ред.-сост. В. А. Натансон. М., 1967, с. 87—114; Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 1. Ред.-сост. В. А. Натансон. М., 1979, с. 3—36, а также в статье М. М. Берляника в настоящем сборнике, с. 35—38.

воспитывает чувство ритма, динамики, первые навыки коллективного творчества участие в шумовом оркестре.

Воспитанию художественного воображения у детей дошкольного возраста способствуют уроки музыкального и изобразительного творчества. Большую пользу в развитии у ребенка творческого начала приносит сочинение маленьких музыкальных пьес на заданный педагогом сюжет. Такие музыкальные пьески представляют собой мелодии, ритмические формулы, выразительную сущность которых составляют различные регистры фортепиано, характерные интервалы и соответствующий темп.

На уроках изобразительного творчества внимание ребенка следует направлять на содержание и настроение исполняемой педагогом музыки. Дети должны словесно описать то, что выражают звуки, а затем нарисовать или вылепить сложившийся музыкальный образ⁶. Следует чередовать контрастные по настроению пьесы, вызывая у ребенка противоположные эмоции.

Проблема выбора музыкального инструмента обычно решается родителями. При этом они редко вникают в способности и возможности ребенка. Однако в дальнейшем обучении ребенка игре на инструменте такой подход приводит часто к печальным результатам, вызывая разочарование как у детей, так и у самих родителей.

За время общего музыкального и эстетического обучения малыша в дошкольной группе педагог имеет возможность тщательно изучить его способности, стремления и физические возможности. Это помогает правильно решить вопрос о выборе музыкального инструмента.

При отборе детей для обучения их на скрипке или виолончели в первую очередь следует рекомендовать тех, кто на протяжении прошедшего года занятий в дошкольной группе достиг большего, чем другие, уровня развития музыкальных данных. Игра на струнно-смычковых инструментах требует особенно обостренного слуха. Мало того — слуховая реакция ребенка на фальшь должна быть активной. Часто инертность реакции порождает фальшивую игру при отличном слухе.

Немаловажным условием являются физические данные, а также стремление и любовь ребенка к определенному инструменту. Нельзя насильно обучать малыша игре на инструменте, который ему не нравится. Поэтому на протяжении первого года обучения педагог, решая вопрос выбора того или иного инструмента, должен постепенно прививать ребенку любовь к нему.

Приобщение учащегося к музыкальному инструменту — проблема большого значения. Педагог должен показать скрипку или виолончель, рассказать о них, продемонстрировать характер звучания каждой струны, поиграть доступные для восприятия малыша пьесы. Полезно слушать игру учеников, обучающихся в пер-

⁶ Чаще подобная практика осуществляется в виде домашнего задания, что развивает и память ученика. — *Примеч. редактора.*

вых классах музыкальной школы. У малыша постепенно возникает тяготение к данному инструменту, желание как можно скорее начать играть самому. Вот теперь появляется необходимость в специальных занятиях ребенка на инструменте.

Начинается обычно эта работа с постановки игрового аппарата. Еще с первых шагов работы с детьми необходимо использовать специальные упражнения для расслабления мышц всего корпуса ребенка, особенно плечевого пояса и рук. Положительные результаты приносит упражнение, которое следует часто повторять на уроках: ноги поставить на ширину плеч, корпус наклонить вперед, свободно раскачивая опущенные руки. Навыки расслабления, привитые в детском возрасте, оставляют заметный след на протяжении всего периода обучения ребенка.

Значительные трудности встречаются при отработке правильных игровых движений различных частей правой руки и ровного ведения смычка по струнам параллельно подставке. Большую помощь в этом отношении приносит специальное приспособление, созданное доцентом Киевской консерватории Ю. А. Полянским. Устройство этого приспособления несложное, его легко можно изготовить самому. Легкий металлический (алюминиевый) стержень размером в длину смычка крепится зажимом на подставке скрипки или виолончели. Стержень направлен по пути движения смычка. На стержень надета резиновая трубочка, которую ученик водит вверх и вниз. Данное приспособление облегчает работу в двух отношениях. Если учащийся крепко зажимает пальцами трубочку (а значит, в будущем также может зажимать трость смычка), то движение ее по стержню прекращается (вследствие трения). Это является своеобразным сигналом о зажатости мышц пальцев, кисти, а может быть, и локтя правой руки. С другой стороны, такое беззвучное предварительное упражнение значительно помогает в дальнейшей работе над ровностью ведения смычка по струнам и правильностью движений различных частей правой руки⁷.

Некоторые педагоги неправильно понимают цели и задачи дошкольного музыкального воспитания детей. Сразу, чуть ли не с четырехлетнего возраста, они приступают к обучению ребенка игре на музыкальном инструменте, стремясь во что бы то ни стало быстрее добиться количественных показателей в учебе. Проводя

⁷ В своем пособии для начинающих О. Пархоменко и В. Зельдис рекомендуют еще более простой вариант: «Обернуть трость смычка бумажкой и склеить ее в трубочку, свободно перемещающуюся вдоль трости. Педагог берет смычок за винт и устанавливает его конец на струну Ля или Ре параллельно подставке. Ученик поднимает свободно опущенную правую руку, плавно опускает пальцы на трубочку и начинает передвигать ее по трости» (Пархоменко О., Зельдис В. Скрипка. Школа игры. Киев, 1974, с. 19). Применение этого вспомогательного приема, однако, должно быть кратковременным, ибо он оторван от главной цели — звукоизвлечения и исключает возможность корректирования учеником конечного звукового результата. — *Примеч. редактора.*

занятия без учета особенностей психологии детского возраста методами, часто недоступными для восприятия ребенка четырех лет, педагоги, искренне желая принести пользу, наносят вред. Ребенок, будучи не в состоянии постичь сложные задачи начального обучения игре на инструменте, утомленный большим количеством теоретического материала, из урока в урок закрепляет неверные навыки игры. Настойчивая борьба педагога с этими укореняющимися недостатками отбивает у ребенка желание продолжать занятия. Искусство вместо радости приносит огорчение и становится мукой.

Духовное развитие детей происходит неодинаково, с учетом этого вся работа должна проходить естественно, без нажима и спешки. Не должно быть забеганий вперед, напористого стремления к программе первого класса школы, к показу «вундеркиндов» — все это наносит только ущерб. В методе работы с дошкольниками следует избрать индивидуальный подход к каждому ребенку. Необходимо найти ключ к его душе, суметь заинтересовать и привить любовь к искусству.

А. Готсдинер

Дидактические основы музыкального развития учащихся

К проблеме обучения и развития
в музыкальной педагогике

В настоящее время все еще наблюдается значительный разрыв между достижениями практической музыкальной педагогики и ее теоретическим осмыслением. Этот разрыв особенно заметен, если сравнить его с научными и практическими достижениями общей педагогики. Больше всего он ощущается в наиболее ответственных звеньях музыкального обучения: начальном и среднем. В них-то как раз и преобладают эмпирические методы преподавания, обучение «из рук в руки».

Обобщение эмпирического опыта стало основой практической музыкальной педагогики, которая добилась значительных результатов в подготовке высококвалифицированных музыкантов. Но осмысление педагогического опыта лишь в небольшой своей части, в работах таких выдающихся педагогов, как А. Б. Гольденвейзер, А. И. Ямпольский, Г. Г. Нейгауз, Л. С. Гинзбург, К. Г. Мострас, Г. М. Коган, С. И. Савшинский и другие, освещается на высоком научном уровне.

Разрыв между личными достижениями педагога-исполнителя и научно-теоретическим анализом музыкально-педагогических процессов таит в себе опасность доминирования субъективных установок, выводов и утверждений, которые некритически применяются в работе с учащимися.

Важно отметить, что педагогическая деятельность только тогда будет отвечать требованиям времени, когда будет опережать запросы практики, а не осваивать пройденные этапы.

Значение теории для педагогики еще в прошлом веке очень метко подчеркнул выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский. Он писал: «Одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине»¹. Как часто об этом забывают педагоги-музыканты!

Между тем и сейчас можно было бы воспользоваться многими

достижениями в смежных науках для совершенствования учебного процесса. В первую очередь это относится к общей педагогике и психологии.

Советской дидактикой, творчески переосмысливающей многовековой педагогический опыт и разрабатывающей теорию обучения и образования, созданы определенные принципы, правила и требования, способствующие лучшему усвоению знаний и умственному развитию учащихся. К принципам, ставшим уже традиционными — систематического и последовательного обучения, сознательного усвоения знаний учащимися, прочного усвоения знаний, доступности обучения, наглядности, — добавим еще принцип индивидуального подхода и принцип активности. Рассмотрим эти принципы общей педагогики в аспекте музыкального обучения.

Принцип систематического и последовательного обучения исходит из того, что нельзя овладеть предметом обучения, если изучать его от случая к случаю, отрывочно и нерегулярно. Занятия должны посещаться регулярно, изложение предмета проводиться последовательно, согласно логике развития данного предмета. Это то общее, что связывает музыкальную педагогику со всеми другими видами обучения. Так же как в других дисциплинах, в музыкальной педагогике последовательность применяемых методов и их систематичность имеет важнейшее значение для формирования музыкальных знаний, умений и навыков, развития музыкальных способностей и эстетического вкуса. Этот дидактический принцип включает в себя такие требования, как связывание незнакомого материала со знакомым, изложение от простого к сложному, от легкого к трудному, с раскрытием между ними причинно-следственных связей и с подведением к необходимым обобщениям. Суть этого принципа в том, чтобы освоение каждой области знаний последовательно углублялось и расширялось. Также систематически накапливается и исполнительский фонд умений и навыков.

Характерной особенностью музыкального обучения является необходимость в систематических домашних занятиях. Если в общеобразовательной школе они нужны для закрепления знаний, усвоенных на уроке, то в музыкальной учебной практике они необходимы для формирования музыкального образа и воспитания исполнительских средств его воплощения, что требует систематических занятий и длительной тренировки. Однако, несмотря на теснейшую связь между собой, каждая из этих сторон требует и специального внимания. Музыкальный образ и исполнительские движения не только обогащают друг друга, но порой и сдерживают взаимное развитие. Требуется известное время для их слияния, что и вызывает необходимость в систематических занятиях.

Принцип систематического и последовательного обучения означает также правильное планирование работы с учащимся и точный выбор репертуара в соответствии с индивидуальностью ученика, в том числе верно сбалансированное соотношение учебно-педагогического и художественного материала. Этот принцип должен

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 2. М. — Л., 1948, с. 24.

включать, например, и такое правило, как усвоение одночастных, двух- и трехчастных произведений малой формы (песен, менуэтов, вариаций и т. д.) до изучения крупной формы.

Принцип сознательного усвоения знаний в музыкальной педагогике является антиподом авторитарных методов преподавания («играй так!»), подражания игре педагога и тем более бездумного тренажа по формуле «чем больше, тем лучше». Принцип сознательного обучения требует от ученика умения самостоятельно, на первых порах хотя бы в элементарной форме, разобратся в темпе, знаках (тональности), аппликатуре, штрихах, педалях, позициях и другой общей и специальной скрипичной, фортепианной и т. д. терминологии, в структуре (фактуре) и содержании исполняемого произведения. Применение этого принципа связано с уровнем музыкального и общего развития ученика, его потенциальными и возрастными особенностями. Действовать сознательно в музыке — это не только уметь сделать формальный анализ, но в первую очередь слышать внутренним слухом изучаемое произведение; это означает играть образно, выразительно, понимать стиль исполняемого произведения и применять необходимые именно в данном случае штрихи, педаль, аппликатуру. То есть исполнительские действия должны быть также осознанными и логичными и подчиняться содержанию произведения. Сознательная работа помогает выработать целесообразные приемы игры, учит управлять свободными движениями, повышает эффективность упражнений. Сознательность в исполнении опирается на хороший слуховой самоконтроль, самокритичность в исполнении, что служит основой для развития самостоятельности в работе учащегося. Постепенно у ученика формируется собственный подход к изучению произведения, индивидуальный метод организации работы и в итоге — самостоятельность мышления и интерпретации. Вместе с тем этот дидактический принцип в музыкальной педагогике чреват опасностью «перемудрить», свести общение с учеником к сплошным рассуждениям о мельчайших деталях исполнительского процесса или структуре произведения. Основа музыки — эмоциональное ее переживание — должно оставаться и основой общения между педагогом и учеником. Нужно помнить, что рассудочность в музыкальном обучении и исполнении, если не убивает, то значительно снижает остроту музыкального переживания. Удельный вес музицирования должен быть намного выше рассуждений о музыке.

Принцип прочного усвоения знаний в музыкальной педагогике — это последовательное накопление знаний и умений до такой степени, чтобы они стали достоянием ученика и составили собственный фонд приемов умственной работы и исполнительских движений. Он требует тщательной проработки каждого произведения и основных исполнительских навыков, хорошей подготовки к выступлению в концерте или на экзамене в противоположность тому, когда произведение наспех «склеивается» для показа или отчетности, когда навыки не отрабатываются до полной готовности, а тот или иной исполнительский прием (скачки, ак-

корды) то получается, то нет. Прочное усвоение знаний невозможно без развития общей и музыкальной памяти ученика, причем не только основных проявлений памяти — запоминания, узнавания и воспроизведения, но и готовности памяти — умения использовать накопленный опыт в новых условиях.

Принцип доступности обучения в первую очередь связан с необходимостью учитывать возрастные особенности учащихся. Музыкальное развитие отличается от общего тем, что оно не так жестко связано с возрастными нормами. Нередко младшие школьники в состоянии овладеть и на высоком художественном уровне исполнить сложные музыкальные произведения. В музыкальном обучении доступность связана не столько с возрастом, сколько с индивидуальными особенностями учащихся — уровнем их музыкальной одаренности, общим и музыкальным развитием, способностью к усвоению. Заметим, что наблюдающиеся повсеместно явления ускоренного развития детей проявляются и в их музыкальном развитии.

Доступность обучения требует учета таких сторон в развитии психики, как необходимость завершения определенных ее циклов. В музыкальной педагогике это то индивидуально необходимое время, которое требуется для овладения тем или иным произведением, его «созревания». Этот принцип, как, впрочем, и все другие, требует гибких и эффективных методов преподавания. Мнение американского психолога профессора Дж. Брунера о том, что «основы любого предмета в некоторой форме можно преподавать в любом возрасте»², должно заинтересовать педагогов-музыкантов. Очевидно, речь идет о выработке методов преподавания, адресованных каждому ученику и делающих доступным для него любой изучаемый материал.

Принцип наглядности обучения достигает наибольшего эффекта, когда он следует диалектическому закону познания: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике...»³. А. Н. Леонтьев показал психологическую сущность наглядности в обучении, указав, что она служит «внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями»⁴.

В музыкальной педагогике используются два основных вида наглядности: показ (иллюстрация) и объяснение. Цель показа — создание представления о художественном образе в одном из конкретных исполнительских вариантов. Различают педагогический и исполнительский показ. От художественного исполнения (исполнительского показа) педагогический отличается тем, что он сопровождается анализом игровых приемов и указанием на способы овладения ими. Без объяснения и обсуждения важнейших сторон ис-

² Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962, с. 16.

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 152—153.

⁴ Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. — Известия АПН РСФСР, вып. 7. М., 1947, с. 17.

полнения — пути к выполнению художественно-выразительных требований текста — показ будет малоэффективным и сведется к простому подражанию игре педагога.

Итак, основные дидактические принципы так же актуальны для музыкальной, как и для общей педагогики. Их простота и кажущаяся очевидность объясняется логикой педагогического процесса, тем, что они вытекают из самой системы и сущности обучения, ее целей, содержания, закономерных связей между отдельными сторонами и компонентами учебного процесса.

Некоторые особенности музыкального обучения и достижения педагогической науки за последнее десятилетие побудили выдвинуть еще два дидактических принципа: принцип индивидуального подхода и принцип активности⁵.

Принцип индивидуального подхода следовало бы поставить в музыкальной педагогике на первое место. Он связан с задачей максимального развития присущих каждому ученику черт, свойств и особенностей, составляющих творческую музыкальную индивидуальность. Поскольку занятия по специальности проходят в индивидуальной форме, это дает возможность наиболее эффективно воздействовать на музыкальное развитие учащихся.

Индивидуальный подход важен для всех звеньев обучения и воспитания, но сложность установления личных контактов с каждым учеником, например в общеобразовательной школе, где в классе обучаются 35—40 учащихся, очень затрудняет его применение. Вместе с тем малейшее забвение индивидуальности ученика со стороны педагога-музыканта значительно снижает эффективность обучения.

Психологическая сущность индивидуального подхода заключается в способности и умении понять образ мышления ученика, правильно использовать его интересы и склонности, увлечения и желания. Это помогает применять наиболее эффективные приемы воздействия и активные методы обучения. Чуткость педагога к настроению и психике ученика делает его более наблюдательным и зорким и, с другой стороны, — более метким и оперативным в своей работе.

Важнейшей стороной, связанной с индивидуальным подходом, является понимание того, в какой мере и в какой форме нужно оказать помощь ученику и что он может выполнить самостоятельно, какой темп обучения должен быть избран для данного ученика. Составной частью индивидуального подхода является объективный анализ достижений и недостатков ученика и наличие педагогического такта.

Объективный подход предохраняет педагога от излишнего оптимизма или пессимизма, от захваливания или чрезмерной требовательности. Педагогический такт позволяет воздействовать на

⁵ См.: Готсдинер А. Л. Формирование музыкальных способностей школьников в процессе обучения игре на музыкальном инструменте. Автореферат кандидатской диссертации. Л., 1967.

ученика незаметно и ненавязчиво, правильно дозировать поощрения и порицания и делать их вовремя, без ущемления самолюбия ученика. Все это способствует установлению хорошего контакта с учеником, усиливает эффективность педагогического воздействия.

Необходимость творческого подхода к развитию индивидуальности общепризнана. Однако осуществляется он далеко не всеми педагогами и применяется не ко всем учащимся.

Принцип — активности выдвигается как признание ведущей роли педагога в музыкальном развитии и как необходимость активной деятельности учащегося на всех стадиях учебного процесса. «Быть активным, — пишет проф. А. А. Люблинская, — значит находиться в деятельном состоянии»⁶. В плане развивающего обучения под активностью понимается максимальное участие школьника в учебной деятельности.

Активность учащихся может проявляться на разных уровнях. Многочасовые механические упражнения — один из видов активной учебной деятельности, но далеко не самый продуктивный. Высшей формой активности является «напряженная мыслительная деятельность» (Люблинская) и активное эмоциональное отношение к исполнению и обучению в целом.

Применение принципа активности тесно связано с методикой обучения. Она должна быть направлена не столько на деятельность памяти и многочасовые упражнения, сколько на повышение интереса к занятиям, поддержание высокого эмоционального тонуса в работе, побуждение к напряженной умственной деятельности. Поскольку принцип активности исходит из задачи добиться максимальных результатов в музыкальном развитии, он предполагает в качестве методического приема преодоление заданий высокого уровня трудности как в отношении репертуара, так и в отношении выполнения художественных и технических требований педагога. «Проблемный, поисковый характер мыслительной деятельности, — пишет Люблинская, — обеспечивает максимальную активность учеников»⁷.

В заключение краткого обзора основных дидактических принципов отметим их тесную связь между собою и взаимное проникновение друг в друга. Нельзя говорить об одном из них вне связи с другими; например, о принципе сознательности вне учета последовательности обучения или об этом принципе вне его связи с принципом прочного усвоения знаний. Подчеркнем также, что опаснее всего формальное применение дидактических принципов в музыкальной педагогике. Один и тот же репертуар для всех учащихся, одна и та же последовательность в изучении исполнительских навыков под флагом выполнения систематического и последовательного обучения едва ли будут оправданными. Наи-

⁶ Люблинская А. А. Природа активности и ее значение в развитии школьника. Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, вып. 300. Л., 1967, с. 11.

⁷ Люблинская А. А. Цит. соч., с. 15.

более оптимальный результат в музыкальном развитии учащихся можно получить при творческом применении дидактических принципов, гибких методов обучения, которые допускают разнообразное использование репертуара и различные способы его изучения.

Есть еще одна проблема, занимающая в общей педагогике и психологии значительное место, особенно в последние пятнадцать лет. Это проблема обучения и развития. Большие успехи, достигнутые как в теоретическом, так и в практическом ее решении, позволили, как известно, перейти у нас в стране на новые учебные программы, благодаря которым обучение в начальных классах вместо четырех лет успешно проводится за три года. Основные теоретические установки, выработавшиеся в процессе исследования этой проблемы, несомненно актуальны и для музыкальной педагогики.

Мысль о том, что в процессе обучения и воспитания необходимо добиваться и развития детей, высказывалась очень давно. Можно вспомнить Сократа и Аристотеля, Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко. Эта идея, однако, не может считаться полностью решенной и теперь.

Проблему обучения и развития подверг глубокому анализу крупнейший советский психолог Л. С. Выготский. Он выдвинул представление о двух уровнях умственного развития ребенка: зоне актуального развития — уровне самостоятельных умственных операций и действий, которые дают возможность школьнику успешно решить поставленную перед ним задачу, и примыкающей к ней зоне ближайшего развития, которая стимулируется деятельностью взрослых. Они помогают учащемуся решить более трудное задание путем наводящих вопросов или стимулируя подражание их действиям. Подчеркивая роль правильно организованного обучения, вызывающего к жизни целый ряд таких процессов, которые невозможны в других условиях, Выготский сделал вывод, что обучение должно вести за собой развитие⁸.

Для нас особенно важны выводы Выготского о том, что обучение должно опираться на завершенные циклы развития, но строиться на тех психических функциях, которые еще не созрели, так как незавершенные психические процессы являются наиболее чувствительными к внешним воздействиям. В другое время те же педагогические воздействия могут оказаться бездейственными и бесплодными для развития.

Советские ученые, занимающиеся проблемой обучения и развития, пришли к единодушному выводу: старая система обучения, направленная на усвоение определенного объема знаний и выработку некоторого количества навыков, не всегда достигала основной цели — умственного развития учащихся. «Пережевывание уже известного школьниками в виде многократных однообразных

⁸ Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. — Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 449.

повторений, — писал Л. В. Занков, — приводит к умственной лени, к духовной апатии, а следовательно, тормозит развитие»⁹. Нужно было выработать такую систему, при которой в центре внимания работы педагога оказалось бы развитие учащегося. «Только такой учебный процесс, который систематически дает обильную пищу для напряженной умственной работы, — продолжает Занков, — может служить быстрому и интенсивному развитию учащихся»¹⁰.

Идея о максимальном побуждении учащихся к активной мыслительной работе была положена в основу массового эксперимента, проводившегося под руководством Люблинской. Главной задачей новой системы обучения являлось пробуждение активности и самостоятельности учащихся. Исследования показали, что активизация учебной деятельности учащихся не только повышает их успеваемость, но и развивает их творческие способности. «Сутью, ядром развивающего обучения, — пишет Люблинская, — является организация разнообразного, последовательно усложняющегося действия учащихся...». И дальше: «Развитие умственной деятельности — это прежде всего усложнение системы знаний»¹¹.

Обратимся к музыкальной педагогике. Прежде всего может вызвать недоумение настойчивое упоминание умственной деятельности как основы развивающего обучения и привлечения ее к музыкально-исполнительским процессам, которые, казалось бы, по своей природе относятся больше к движениям периферического аппарата (рук, пальцев, голосовых связок и т. д.), в лучшем случае — к эмоциональной сфере. Такое мнение господствовало в конце XIX и начале XX века. Но стремительное развитие физиологии высшей нервной деятельности, связанное с именем И. П. Павлова, в корне изменило эти взгляды. Вот что писал об этом известный физиолог Н. А. Бернштейн: «Представление, что при любом двигательном тренинге, будь то гимнастическое упражнение или разучивание фортепианного этюда, упражняются не руки, а мозг, вначале казалось парадоксальным и лишь с трудом проникало в сознание педагогов»¹². Однако если сам факт формирования движений в мозгу человека уже не вызывает сомнений, то до сих пор многие вопросы, связанные с воспитанием музыкально-исполнительских движений и их протеканием в нормальном и возбужденном состоянии, почти не изучены.

Если проанализировать основные методы преподавания игры на инструменте¹³, то можно убедиться, что в основном они сводятся к двигательной активности, к подражательным действиям игре педагога или выполнению его указаний по формированию навы-

⁹ Занков Л. В. Проблемы начального обучения. — Советская педагогика, № 11, 1963, с. 30.

¹⁰ Там же.

¹¹ Люблинская А. А. Цит. соч., с. 18, 19.

¹² Бернштейн Н. А. О построении движений. М., 1947, с. 173.

¹³ Имеется в виду обучение в младшем и среднем звене.



ков. Здесь сразу же обнаруживается, что образовательная и развивающая ценность урока не совпадают. Когда двигательная активность (изучение навыков) не осознается и ее цель — выразительное исполнение — не просматривается учеником, когда урок строится на требовании «здесь нужно играть таким штрихом», «эту аппликатуру нужно запомнить и выучить» (то есть повторять, пока она не «войдет в пальцы»), это выступает как крайне ограниченная, односторонняя форма активности. Здесь внимание ученика направляется на выработку исполнительской (в смысле «энергетической», двигательной, реализующей) части музыки, на запоминание всех операций, показанных или объясненных педагогом. На это же нацеливаются и домашние занятия ученика. Нетрудно заметить, что такая установка не повышает интерес к занятиям, снижает до минимума активность, так как ориентирует ученика на простое, многократное повторение текста: ведь искать что-то новое нет надобности; все дается на уроке «в окончательном варианте». Выбатывая таким пассивным способом игровые навыки, овладевая одним музыкальным произведением за другим, учащийся не проявляет инициативы в поисках своего способа изучения произведения, своего способа преодоления трудностей, своего метода работы. Он слепо идет за педагогом.

В памяти ученика откладываются различные этапы работы, но если они и обобщаются и становятся осознанными, то на более поздних ступенях обучения, чаще всего самопроизвольно. Такая система не может обеспечить активного музыкального (в смысле всестороннего умственного, эмоционального, эстетического и чисто исполнительского) развития детей. Она не приносит удовлетворения и самим учащимся, а скорее снижает их интерес к занятиям.

Если прибавить к этому, что музыкально-теоретические знания излагаются вне связи с конкретными исполнительскими задачами и изучаются в разные сроки, не объединенные между собой логикой действительного продвижения учащихся, то не стоит удивляться тому, что усвоение музыкальных знаний как системы, где все между собою взаимосвязано, осуществляется в сознании ученика произвольно. На каком-то этапе ученик «открывает для себя Америку»: его пьеса, оказывается, написана в мелодическом миноре, а менуэт и мазурка имеют трехчастную форму. Поэтому большой ошибкой детской (и не только детской) музыкальной педагогики является преобладание в обучении двигательной активности, раздражательных действий ученика, многократных механических повторений (бездумных упражнений). Необходимо, чтобы учитель имел в виду и всегда опирался на высшую форму активности — умственную и применительно к специфике музыкального обучения — эмоциональную. Музыкальное развитие ученика должно быть органичным. Следует учитывать значительно повысившийся по сравнению с недавним прошлым уровень музыкальных и технических требований к исполнителям. Так, в современном оркестре исполнителям порой приходится играть партии, не

уступающие по своей сложности виртуозным сольным произведениям. Требования для поступления в консерваторию 40-х годов теперь годны только для училища. А к концу обучения в специальной школе-десятилетке или в училище педагоги нередко задают себе вопрос: а что будет изучать их питомец в консерватории? Потому что, оказывается, такие произведения, как концерты Бетховена, Шопена и Паганини, партиты Баха для скрипки соло и его «Хорошо темперированный клавир», ученик к этому времени уже играл.

Издержки подобного развития, «омоложения» серьезного репертуара стали весьма ощутимы: у наших питомцев преобладает порой стремительное техническое продвижение за счет общего музыкального развития и нивелирование индивидуальности («стандартизация»). Все это требует еще более пристального внимания к методике преподавания.

Актуальные проблемы современной музыкальной педагогики требуют создания в первую очередь таких условий и такой организации учебного процесса, которые были бы направлены на музыкальное развитие учащихся. Эти условия можно разделить на две основные группы: экстенсивные, внешние, и интенсивные, в основном внутренние. К экстенсивным условиям относятся организация учебного процесса, взаимосвязь всех музыкальных дисциплин между собой и рациональный выбор репертуара. К интенсивным — методы преподавания и методы работы самого ученика. Нетрудно заметить, что каждое из этих условий достаточно самостоятельно и важно само по себе. Задача состоит в том, чтобы они взаимодействовали между собой, дополняли друг друга и служили гармоничному развитию учащихся.

Ограничим рассмотрение внешних условий выбором репертуара. Как уже говорилось выше, развивает ученика преодоление трудностей, совместные (педагог—ученик) и самостоятельные (со стороны ученика) поиски способов к их преодолению. «Всякое легкое задание, — пишет Люблинская, — не побуждает ребенка к усилию, а вызывает безразличие, потерю интереса и задержку развития»¹⁴. В физиологии это положение также нашло свое подтверждение. Шведский микробиолог А. Хиден указывает, что без зрительных стимулов, если искусственно прекратить приток зрительных раздражителей, глазной нерв атрофируется, биохимическое развитие нейтронов в зрительной области коры головного мозга прекратится. Бездействующие мышцы также атрофируются. Человек, находящийся долгое время в неподвижности, как известно, должен снова упражняться в ходьбе. Напротив, усиленная стимуляция, обильный приток раздражителей, как показали исследования американских ученых Д. Креча и М. Р. Розенцвейга, ведет к интенсивному развитию мозга. Значит, нужно подбирать репертуар так, чтобы элемент преодоления трудностей был бы всегда.

¹⁴ Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. М., 1965, с. 36.

Для этого есть два пути: специальный подбор репертуара, где будет предусмотрено преодоление каких-то трудностей (экстенсивный путь), и последовательное и систематическое возрастание требовательности к качеству исполнения, формирование самостоятельных и осознанных методов работы ученика (интенсивный путь).

Закон перехода количества в качество путем скачка, как известно, есть один из основных законов диалектики. Еще при рассмотрении дидактического принципа систематического и последовательного обучения мог возникнуть вопрос: а не противоречит ли он закону развития через скачок? Как мы видели, в системе обучения, где в основу было положено накопление знаний и навыков (количественный рост), этот дидактический принцип осуществлялся односторонне и потому не соответствовал диалектическому пониманию этого закона. При таких методах обучения также рано или поздно происходили качественные сдвиги в умственном развитии учащихся, но получалось это само по себе, спонтанно, без активного руководства со стороны педагога. Новая программа в общеобразовательной школе как раз и обеспечивает такое диалектическое развитие, так как направлена на осуществление качественных сдвигов, интенсивное умственное развитие учащихся. В ней сочетаются экстенсивные (учебный план, программа) и интенсивные (методы обучения) условия развития учащихся.

Постоянное преодоление трудностей, конечно, должно иметь разумные пределы и проводиться с соблюдением принципа доступности и последовательности обучения. Еще менее отвечали бы этим требованиям скачки с одного трудного репертуара на другой.

Для детских музыкальных школ выработаны специальные программы, где указан репертуар для каждого класса. Но рассчитаны они в основном на среднего или даже слабого учащегося. Правда, в них есть допуски «от» и «до». Однако на практике педагоги чаще всего из года в год придерживаются одного и того же репертуара для всех учащихся, с весьма незначительными отклонениями¹⁵.

Основная забота составителей программы — не дать повода к форсированию развития учащихся. Главная опасность, по мнению составителей программы, педагогов и методического руководства школ, — это завышение репертуара. Причем, кроме общего осуждения, редко можно услышать обоснованную критику вреда этого явления. Часто недостаточно доученное произведение также подвергается критике как завышение программы, что верно только отчасти.

Бесспорно, увлечение сложным репертуаром без достаточной

¹⁵ Это является также причиной того, что учащиеся в ДМШ воспитываются в основном на традиционном классическом репертуаре и почти не сталкиваются в стенах школы с современной музыкой.

музыкальной и технической базы — явление отрицательное. Но кроме завышения программы есть еще не меньшее зло — обучение по заниженной программе такими методами и темпами, которые не вполне раскрывают потенциальные возможности ученика, не развивают и не используют максимально его индивидуальные способности. Конечно, так спокойнее и критики меньше. Кто из посторонних педагогов может знать ученика лучше, чем обучающий его педагог? Поэтому его осторожность и кажется обоснованной. А на самом деле такой «тлеющий» темп развития разве что не дает погаснуть желанию ученика заниматься музыкой. О том, чтобы раздуть этот огонек и заставить ученика «гореть» и жить в музыке, здесь речи и не возникает. Но в практике нередко бывает, когда педагог, начав больше требовать от ученика, больше ему доверять, вдруг открывает у него совершенно новые качества.

Среди преподавателей общеобразовательных предметов есть целая категория лиц, которые с трудом преодолевают ломку, связанную с переходом на новую программу обучения. Причем выступают они от имени учащихся: «Детям это трудно и непосильно». Такие педагоги есть и среди музыкантов. Но как первые, так и вторые не учитывают, что современные дети совершенно непохожи на тех, которых мы обучали еще восемь-десять лет тому назад, и что эта дистанция все время увеличивается; что на воспитание детей влияет не только микросреда — общение с педагогом, ближайшими товарищами, учащимися своего класса, — но и макросреда — радио, телевидение, книги и кино, различные экскурсии и музыкальная жизнь вне школы. Нельзя не принимать во внимание влияние макросреды и в музыкальном развитии учащихся. Этот момент осложняется тем, что ученик на уроке не всегда раскрывается полностью. В результате оказывается, что мы мало его знаем и у нас почти отсутствует возможность воздействовать на ученика за стенами школы. Введенный в 1968 года в городской детской музыкальной школе Ленинграда «Дневник интересов»¹⁶ дал возможность познакомиться с интереснейшим материалом о познавательной и культурной деятельности детей за стенами школы. Так, с помощью «Дневника» выяснилось, что дети посещают концерты, театры, ходят в музеи, читают книги из разных областей знаний, увлекаются шахматами, бальными танцами, рисованием, ухаживают за животными, собирают марки, значки, открытки, активно участвуют в школьном музыкальном клубе, выступают в общеобразовательной школе и делают многое другое. Эти материалы показывают, насколько широки интересы школьников и насколько мало мы умеем их использовать.

Возьмем в качестве примера изучение концерта А. Вивальди ля минор для скрипки с фортепиано. Насколько действеннее будет музыкальное развитие ученика, если это произведение с комментариями педагога он услышит в грамзаписи, на концерте в филар-

¹⁶ Форма этого «Дневника» разработана А. Л. Готсдинером. — *Примеч. редактора.*

монии или по радио. Эти возможности необходимо умело использовать.

В книге «Моя школа игры на скрипке» Л. Ауэр рассказывает о двух случаях, когда он дал заведомо трудный репертуар своим ученикам М. Эльману и Т. Зейделю, чтобы определить их возможности. Подчеркивая в описании этого эксперимента, что преподаватель должен установить постепенный ход развития ученика и оградить его от случайных продвижений скачками, Ауэр вместе с тем пишет, что если у ученика «музыкальная сознательность соответствует остальным качествам... хорошо в качестве эксперимента дать ему задание, превышающее его возможности»¹⁷.

Довольно широко в своей практике использовал «скачки» в репертуаре проф. П. С. Столярский. В качестве примера такого скачка можно привести изучение концерта Мендельсона с одним из учеников после прохождения концерта Виотти № 22, минуя произведения Вьетана, Бруха и Венявского (концерт № 2). Но как и у Ауэра, эти скачки были хорошо подготовлены и тщательно продуманы.

Проф. Б. А. Струве передает свою беседу со Столярским по этому вопросу. «Случается, — говорил Столярский, — что назначенная педагогом пьеса оказывается юному скрипачу не по силам. Тогда необходимо временно ее совсем оставить, развить в ученике недостающее и лишь после этого снова вернуться к изучению ее»¹⁸. Столярский образно сравнивал выбор репертуара с планированием военных действий. «В войне огромное значение имеет тыл: без хорошего тыла не может быть крепкого фронта, так как тыл „питает“ фронт. То же в скрипичной учебе. Тыл, т. е. состояние пройденных этапов развития, ранее усвоенных учеником навыков, есть база для новых его достижений (фронт). Необходима периодическая проверка тыла (на более легком произведении). Если тыл в порядке, смело иди дальше, вперед, не боясь сложностей фронта; но если он слаб, сперва укрепи его!»¹⁹.

Сам Струве осуждал форсирование («форс-мажор»). Тем не менее он допускал естественные скачки, если они строились на глубоком изучении индивидуальности ученика²⁰.

Любопытны и выводы, к которым пришел Ауэр после своего эксперимента: «Проделанный мною опыт оказался вполне удачным, и после него я знал, как руководить мальчиками (Эльманом и Зейделем. — А. Г.) вплоть до их дебюта»²¹.

Бесспорно, что в таком хорошо подготовленном скачке имеется рациональное зерно. Оно заключается в том, что заставляет ученика мобилизовать все свои силы с тем, чтобы оправдать доверие

¹⁷ Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., 1965, с. 66.

¹⁸ Струве Б. А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. М., 1952, с. 158.

¹⁹ См. там же, с. 159.

²⁰ См. там же, с. 156.

²¹ Ауэр Л. Цит. соч., с. 67.

педагога или, как в описанном случае, выйти победителем из выпавшего на его долю испытания. Здесь следует отметить, что самые талантливые и опытные педагоги постоянно пользуются репертуарными скачками как средством более интенсивного продвижения, способом возбудить дух соревнования, вызвать стремление ученика к преодолению трудностей, воспитать веру в свои силы. Но было бы ошибочно применять скачки постоянно. Они должны носить эпизодический характер. Причем важно не только «вырваться вперед», но еще более важно «заполнить образовавшийся разрыв», «подтянуть резервы», как говорила известная педа­гог и музыкальный деятель С. С. Ляховицкая.

Как же нужно подбирать программу ученику? Вспомним положение Выготского о двух уровнях развития: актуальном и зоне ближайшего развития. Наметим «зону перспективного развития», под которой понимается не только ближайшая программа-минимум, но и программа-максимум на несколько лет вперед. Очевидно, ориентироваться нужно на зону ближайшего развития, имея в виду зону перспективного развития и не забывая принципа доступности и систематичности обучения. Это примерно, в самых общих чертах предусмотрено программой. Но со стороны ученика очень часто наблюдаются попытки играть произведение в более скорых темпах, выбирать трудные сочинения. Со стороны педагога также наблюдается желание испытать возможности ученика на более трудном репертуаре. Выход в некотором отношении подсказан методической запиской к программам, где указана возможность прохождения дополнительного репертуара в виде классной работы. Причем методическая записка допускает различную степень завершенности работы над таким репертуаром²². Некоторые педагоги пошли еще дальше: в классе проходит трудный репертуар, он «пробуется», а на концерт или экзамен выносятся заведомо легкий. И волки сыты, и овцы целы.

Но форсирование заключается не только в трудном произведении, завышении программы. Существует два вида скачка. Пока условно назовем их завышением программы. Первый — изучение произведений трудных, главным образом в техническом отношении. Второй — изучение произведений, которые превышают возможности понимания ученика в силу недостаточного общего развития, музыкальной культуры, эмоциональной и эстетической зрелости. Нетрудно убедиться, что второй вид завышения, когда ученику, допустим, шестого — восьмого класса назначаются произведения Шопена, Рахманинова, «Испанская симфония» Лало и т. д. (то есть односторонне используется экстенсивный путь для его музыкального развития), будет особенно пагубен. Потому что даже при наличии технической подготовленности такой путь всегда сопровождается эмоциональной перегрузкой, применением

²² См.: Специальный класс скрипки. Программа для детских музыкальных школ. М., 1976. Пояснительная записка к специальным классам скрипки и альты, с. 14.

метода «натаскивания». Эмоциональный «нажим», неизбежный со стороны педагога, вызовет преждевременные «эмоции», не свойственные ученику данного возраста.

Но не только выбор репертуара может быть причиной форсирования и «натаскивания». Форсирование может быть и не на завышенном репертуаре. Корни его всегда связаны с методами обучения. Когда активность ученика подменяется активностью педагога, когда художественный образ навязывается ученику без учета его подготовленности, сроков «вынашивания» этого образа у данного ученика, наконец без учета его индивидуальности, — всегда в этих случаях независимо от трудности произведения будет форсирование. Все виды бездумной работы ученика по образцу, сложившемуся у педагога, без активного участия ученика — то, что получило меткое название «натаскивания», — все это и есть форсирование, противоположное гармоничному музыкальному развитию. На завышенном репертуаре оно приобретает еще более пагубный характер.

Ну а как отнестись к двойному прохождению репертуара, который можно назвать «двойной бухгалтерией», когда в классе проходится трудный репертуар, а для отчетности готовится заведомо легкий по программе? Думается, что классная работа не должна отрываться от общей задачи обучения и воспитания. В порядке ознакомления с произведениями различных стилей, закрепления эпизодически встречающихся, но важных навыков (например, скачков, трелей, staccato) это будет полезно. Часть классной работы подобного плана может быть выполнена в порядке чтения с листа. Но брать узловые, важные в педагогическом отношении произведения и систематически оставлять их недоученными, на наш взгляд, непедагогично.

Нежелательность такой классной работы аргументируется еще следующими доводами. Во-первых, редкий ученик при наличии повсеместной перегрузки двойным учебным расписанием (по общеобразовательным и музыкальным предметам) может одолеть две программы (по сути дела в классе ведется работа над трудным репертуаром, а одно-два более легких произведения держатся «про запас», для отчетности). Во-вторых, весьма существенно закрепление на эстраде достижений ученика. И здесь важны не только положительная психологическая сторона концертного выступления и испытываемое в связи с ним чувство удовлетворения. Гораздо ощутимей те глубинные психофизиологические процессы, которые связаны с этим выступлением. Имеется в виду более высокая степень возбудимости всех нервных процессов, обеспечивающая «высокий накал» мыслей и чувств, повышенное внимание и значительно большее чувство ответственности, чем при исполнении в классе. Они приводят к тому, что, коль скоро произведение сыграно на эстраде при таком «напряжении», все преодоленные в процессе работы трудности, все усвоенные навыки становятся достоянием ученика. Он как бы закрепляется на новой ступени своего развития, а преодоленные трудности стано-

вятся его основным исполнительским фондом. Поэтому учить узловое произведение желательно с закреплением его на эстраде. Это и будет отвечать основным дидактическим принципам, задаче интенсивного музыкального развития ученика.

До сих пор речь шла о методах, связанных с выбором репертуара и главным образом — с деятельностью педагога. Но обучение — двуединый процесс. Задания педагога достигнут цели при условии, если ученик активно включится в их выполнение. Заметим, что Столярский очень внимательно прислушивался к желаниям ученика и очень часто привлекал его к выбору репертуара.

Приведу пример из собственной практики, когда одна из учениц попросила Второй полонез Венявского, намного превосходивший в то время ее исполнительские возможности. Согласие на изучение этой пьесы было дано, но выдвинуты следующие встречные условия: пьесу нужно учить весь учебный год; для лучшего ее освоения будет пройдена большая программа (которая и заполнит разрыв между актуальными возможностями ученицы и чрезмерно трудной, но страстно желаемой пьесой). «Соглашение» оправдало себя. Весь учебный год интенсивность и интерес к занятиям был намного выше всех прежних лет, а в конце года на экзамене полонез был сыгран настолько качественно, что вызвал полное одобрение со стороны комиссии. Как видим, в этом случае внимание к пожеланиям ученицы способствовало интенсификации учебного процесса.

Другой пример, когда резкому перелому в музыкальных занятиях способствовало участие в конкурсе и возбуждение духа соревнования. Ученице шестого класса было предложено «тайно» готовиться к конкурсу на лучшее исполнение «Мелодии» Чайковского, организованного для учащихся восьмых—десятих классов. «Тайна» была сделана и в притягательных целях, и для того, чтобы ученица могла отказаться от участия в конкурсе, если выяснится, что эксперимент не удался. Но он оправдал себя: девочка по праву завоевала первое место среди старших и более сильных соперников. А главное — этот конкурс стал переломным в ее жизни. После него уже было ясно, что она обладает большими потенциальными возможностями, что и подтвердилось в дальнейшем. Очень важно, что после конкурса ученица поверила в свои силы и ее отношение к занятиям резко изменилось в лучшую сторону.

Конечно, существует очень много педагогических приемов, использующих индивидуальный подход для возбуждения максимальной активности учащихся. Фактически их столько, сколько есть учащихся, педагогов и разнообразных условий обучения.

Важную роль играет организация индивидуального и продуктивного метода работы над репертуаром. Сюда входят такие вопросы, как воспитание культуры прочтения музыкального текста (чтение с листа и разбор), умения сосредоточить внимание, развивать память, преодолевать трудности (в первую очередь психологические, затем художественные и технические), организовать домашние занятия. Эти вопросы выходят за рамки данной статьи.

Здесь же хочется обратить внимание на разумное сочетание художественного и инструктивного репертуара. Последний должен обеспечить опережающее усвоение исполнительских приемов, которые встретятся в художественном произведении. Речь идет о том, что недостающие приемы и навыки предпочтительнее вырабатывать не на «узловом» произведении, а на аналогичных пьесах, например малой формы, или вычленив необходимый прием в специальных этюдах и упражнениях.

Исключительно важная задача педагога — руководить темпом продвижения и развития ученика, «вести его за собой» (Л. С. Выготский). Раскроем это положение на частном примере изучения быстрых темпов. Вполне закономерно, что учеников привлекает быстрая игра. Объясняется это тем, что процессы возбуждения возникают легче процессов торможения, к тому же желание испытать свои силы и возможности очень свойственны детскому и юношескому возрасту. Эти физиологические и психологические особенности педагог должен учитывать. Простой запрет играть быстро, как это подтверждается практикой, дает ничтожные результаты. А когда ученик убеждается в том, что это замечание делается постоянно по отношению к большинству исполнительских недочетов, он как бы выключается и уже больше не реагирует на них. Даже психологически важно, чтобы педагог время от времени предлагал ученику играть быстрее. У педагогов-практиков нередко бытует мнение, что умение играть быстро приходит само собой как вызревание усвоенных медленных навыков и что быстрой игре якобы и учить не нужно. Это мнение ошибочно. Быстрой игре нужно специально учить. Не всякий навык в медленном темпе автоматически переходит в быстрый. К тому же есть произведения, которые медленно учить просто противопоказано. Было бы странным учить какое-нибудь «Вечное движение» четвертями вместо шестнадцатых. Если ученик не может его сыграть быстрыми восьмыми вместо шестнадцатых, значит он попросту не подготовлен для изучения этой пьесы. К тому же учить, например, скрипачей и виолончелистов играть широким *détaché*, чтобы исполнять пьесу *sautillé*, маленьким смычком, по меньшей мере нелогично. Это техническая сторона вопроса. Но есть еще более важная — психологическая. Играть быстро — это прежде всего мыслить быстро. На обращенный к известному виртуозу И. Гофману вопрос одного пианиста, почему ему очень трудно играть быстро, Гофман ответил: «Я полагаю, что в вашей фортепианной игре проявляется общая ваша медлительность»²³. Гофман рекомендовал в этом случае настойчиво тренировать способность к быстрому мышлению. Исключительно большое значение в этом вопросе, несомненно, имеет педагогическое руководство.

Самый общий анализ исполнительского навыка показывает,

²³ Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1961, с. 199.

что в начале изучения какого-нибудь приема, штриха, трудного места сознание активно участвует во всех элементах этого движения, устанавливая смысл всех составных частей движения и их последовательность. Это аналитический этап в формировании навыка. Но постепенно все движения отрабатываются, прилаживаются друг к другу, и играющему уже нет надобности сопровождать каждое движение сознательным волеизъявлением и контролировать все его элементы: движения группируются в определенные комплексы, внутри которых от одного волеизъявления каждый элемент движения вызывает за собой следующий, без активного участия сознания. Однако в педагогическом отношении очень важно, чтобы указанный процесс не развивался стихийно: педагог должен предвидеть, когда может наступить переход к синтезирующему и автоматизирующему этапу в формировании навыка, и своевременно «подвинуть» темп игры. В этом и будет заключаться один из методических приемов руководства музыкальным развитием учащихся²⁴. Закрепить данный отрывок в рабочем, более медленном темпе, значит поставить перед учеником еще одну задачу — ломки старого, привычного исполнения (ибо в сознании фиксируются все временные и пространственные детали формы, темпа, слухового контроля за исполнением, его переживания) и выработки нового стереотипа — игры в надлежащем темпе. Причем у учащихся меланхолического (слабого) и флегматического (сильного, но медленного) темперамента такая переделка, с различным характером течения этого процесса, будет проходить болезненно и затрудненно.

Здесь необходимо подчеркнуть, что если в руководстве темпом развития музыкального мышления ученика и его исполнительскими навыками ведущая роль педагога несомненна, то столь же несомненно должно быть вдумчивое и осторожное отношение к его эмоциональному развитию. Форсирование, стремление вызвать в ученике полные (по взрослой мерке) переживания будут пагубными и должны быть осуждены. Со всех точек зрения — педагогической, воспитательной и самой эстетической — предпочтительнее взрослой имитации детская непосредственность в исполнении, чистота и свежесть чувства, нежели преждевременная и не свойственная детскому возрасту намуштрованная «зрелость». Вполне очевидно, что это связано с эстетической и педагогической ответственностью в выборе репертуара. Было бы глубоко ошибочным и порочным играть серьезные классические или трудные виртуозные произведения в других, например замедленных темпах, оправдывая выбор произведения его художественной ценностью, а снижение эстетических и профессиональных требований — «индивидуальным» толкованием педагога или допустимостью каких-то послаблений, мотивируя это школьным возрастом. Выбор

²⁴ Хотя здесь речь идет о техническом приеме, однако способность к быстрому мышлению, несомненно, должна быть отнесена к музыкальному развитию в целом.

обязывает. И никакое снижение эстетических и педагогических требований недопустимо и оправдано быть не может. Они самым пагубным образом отразятся на воспитании эстетического вкуса, воспитании художественной требовательности у ученика. Профессор Столярский говорил, что иногда выбор репертуара представляет собой хорошо обдуманый риск. Но отказ от неудачно выбранного произведения требует порой еще большего мужества со стороны педагога, чем назначение трудного репертуара. Бесспорно, центральное место в эстетическом воспитании и музыкальном развитии ученика занимает художественное произведение. Оно служит основным учебным пособием. Техническая же оснащенность, освоение исполнительских навыков должно всегда несколько опережать их применение в художественном произведении.

Подведем некоторые итоги.

Следование основным дидактическим принципам в музыкальной педагогике столь же целесообразно и продуктивно, как и в общей. Специфика музыкального обучения и задача активного воздействия на музыкальное развитие учащихся выдвигает принцип индивидуального подхода и принцип активности в разряд важнейших.

Правильный выбор репертуара является одним из эффективных средств воздействия на музыкальное развитие ученика. Под этим подразумевается не только комплекс ближайших задач, например выбор произведения к очередному выступлению или экзамену, но и более важная цель — гармоничное музыкальное развитие учащегося. Она выходит за рамки выбора текущего репертуара и требует его продумывания и организации индивидуальных методов работы на несколько лет вперед. Отсюда становится ясным, что это — творческий процесс, к которому нужно относиться со всей ответственностью.

В развитии учащегося принцип последовательного и систематического обучения должен быть основополагающим. Вместе с тем принцип активности и задача, связанная с интенсивным музыкальным развитием, допускают применение скачка, понимаемого как разрыв в постепенности, постановку более трудных задач, преднамеренное стимулирование его развития.

Применение экстенсивных методов обучения в сочетании с интенсивными может обеспечить полноценное и гармоничное музыкальное развитие ученика.

М. Берлянич

Пути активизации интонационно-мелодического мышления начинающего скрипача

Общеизвестны трудности первоначального этапа обучения игре на скрипке. Специфические условия приспособления к инструменту, овладения звукоизвлечением и чистотой интонации часто вынуждают педагогов уделять этим проблемам максимум внимания, оставляя до поры до времени в стороне вопросы разностороннего музыкального воспитания начинающего, формирования основ его художественного мышления. Это, конечно, не проходит бесследно для последующего музыкально-исполнительского развития юных скрипачей. Успешно справляясь с технической стороной, они нередко обнаруживают беспомощность в главном — плохо чувствуют и не умеют передать образно-эмоциональное содержание мелодий, проявляют безразличие к их ладоритмическому строению, не понимают особенностей формы, стиля и т. д. В таких случаях педагоги обычно сетуют на ограниченность музыкальных способностей ученика, в то время как истинная причина часто коренится в том стереотипе мышления, который складывается у него с первых шагов обучения.

Чтобы преодолеть подобные недостатки, необходимо во всех видах и формах работы с начинающими исходить из того, что одна из основных задач этого периода обучения скрипача состоит в формировании предпосылок развития культуры интонирования мелодии. «...При исполнении музыки (так же как и при ее восприятии), — замечает Г. М. Коган, — первое, важнейшее условие — это понимание и сопереживание ее интонационного смысла», а поэтому «начинать работу следует... с выработки ощущения музыкальной речи, с интонации...»¹ (разр. моя. — М. Б.). При воспитании скрипача это особенно существенно, потому что мелодия как основа музыки (по

¹ Коган Г. М. Об интонационной содержательности фортепианного исполнения. — Сов. музыка, 1975, № 11, с. 96.

Б. В. Асафьеву — «искусства интонируемого смысла») неразрывно связана с методической природой инструмента.

Главный методологический просчет традиционной практики начального обучения скрипача, по нашему мнению, состоит в том, что те или иные технические приемы даются ребенку в отрыве от разъяснения их музыкально-выразительной роли. Впоследствии, освоив первичные навыки звукоизвлечения и элементарные движения пальцев левой руки, начинающий непосредственно приступает к изучению мелодий. Познание закономерностей музыкального языка в этих условиях происходит эмпирически — в результате постепенного обобщения многих впечатлений. У большинства учащихся, обладающих не только средними, но и хорошими музыкальными задатками, этот процесс идет медленно, подчас длится годами. Лишь наиболее одаренные ученики способны к иному типу обобщения — к выявлению сущности исполняемого при первых же опытах восприятия и воспроизведения мелодий. Поэтому методы первоначального обучения музыканта (как утверждает современная педагогическая психология относительно путей активизации мышления школьника) должны быть с самого начала подчинены «логике предмета... а не узким требованиям, вытекающим из необходимости сформировать тот или иной набор практических навыков»².

Система целостного развития художественных и технических навыков скрипача, конечно, еще только создается. Одной из перспективных линий ее разработки представляется использование в практике начального обучения тех методов развития музыкальных способностей, интонационного слуха и чувства ритма, воспитания музыкально-творческих навыков, которые сегодня известны в музыкальной педагогике. В этом плане в статье сделана попытка наметить некоторые пути развития музыкального мышления начинающего скрипача. Речь пойдет прежде всего о формировании ладового и ритмического чувства в ходе овладения постановкой, изучения начального репертуара и инструктивно-технического материала. Эта работа в конечном счете направлена к более эффективному развитию умения выразительно интонировать мелодию начиная с первых шагов обучения ребенка игре на скрипке.

О некоторых принципах формирования навыков интонирования мелодии. В начальном обучении скрипача очень важно исходить из того, что выразительное интонирование мелодии зависит от наличия не одного какого-либо качества (эмоциональности, слуха и т. д.), а широкого спектра взаимосвязанных способностей, развития многих умений и навыков. Культура интонирования в широком, асафьевском смысле этого понятия, бесспорно носит системный характер и отличается весьма сложными структурными связями. Поэтому подход к ее воспитанию должен быть прежде всего комплексным.

² Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972, с. 377.

В системе интонирования можно выделить несколько стержневых компонентов, развитие которых постоянно должно быть в поле зрения педагога при работе с начинающими. Это, во-первых, неустанная забота о качестве звука, «строительного материала» музыкальной интонации, требующая соответствующего сосредоточения слухового внимания ребенка. Важным подспорьем здесь может стать раннее использование динамических градаций и темповых красок.

Во-вторых, способность чувствовать выразительность высотно-ладовых и метроритмических соотношений звуков в их взаимосвязи. Эти два компонента в системе интонирования, на наш взгляд, являются центральными, поскольку именно «...высотные и временные (ритмические) соотношения» служат «важнейшими сторонами мелодии, в наибольшей степени определяющими ее образно-выразительный характер... ее строение и логическое развитие»³.

Понятно, что функционирование этого компонента обеспечивается всем слуховым опытом ребенка, его пусть еще скромными музыкальными знаниями и сопутствующими им жизненными впечатлениями. Подчеркнем: развитие данной способности служит необходимой предпосылкой эмоционального переживания и осмысления образно-художественной стороны мелодии, что представляет собой высший, «идеальный ряд» в целостной системе интонирования. Естественно, что в последней существует и низший, так называемый «материальный ряд» (имеется в виду свобода и целесообразность игровых движений ученика, соответствующее профессиональным требованиям состояние его моторно-двигательного аппарата).

В практической работе следует постоянно учитывать взаимозависимость отдельных компонентов системы интонирования. Между ними существуют не только прямые, но и обратные связи. Так, к примеру, развитие ладового слуха, чувства функциональных тяготений в большой мере зависит от свободы и гибкости пальцев играющего, а следовательно, и от правильной постановки, от его общей мышечной «раскрепощенности». В свою очередь, активизация слухового сознания оказывает благотворное влияние на формирование двигательных игровых навыков, на техническое развитие ученика в целом. Поэтому в процессе работы над исполнением мелодии, как указывает Ю. Н. Рагс, «...нельзя переоценивать значения отдельных конкретных советов и даже иллюстраций, они мало помогут ученику — нужно формировать у него всю систему интонирования»⁴.

Важно, чтобы ученик с самого начала активно познавал метроритмическую и звуковысотную стороны мелодии в их единстве, овладевая, таким образом, пространственно-временной координа-

³ Мазель Л. О мелодии. М., 1952, с. 34—35.

⁴ Рагс Ю. Н. О художественной норме чистой интонации при исполнении мелодии. Канд. дисс. Машинопись. М., 1970, с. 407.

цией этих компонентов звучания как основополагающим свойством музыкальной речи. К сожалению, начальный период развития скрипача часто бывает оторван от целенаправленного решения этой задачи. Помимо концентрации внимания начинающего на вопросах постановки (о чем уже говорилось), здесь сказывается и специфика игры на смычковом инструменте. Имеется в виду разделение функций правой и левой частей игрового аппарата в процессе исполнения мелодии, когда звуковысотная ее сторона выявляется через движение пальцев на грифе, а метроритмическая главным образом при посредстве смычка. В этих условиях осознание взаимосвязи двух основных сторон мелодики должно быть запрограммировано в самом методе обучения.

Для начинающих скрипачей весьма характерно отставание развития ритмических навыков. Этот типичный недостаток, среди прочего, обусловлен тем, что метроритмическая сторона нотной записи для ребенка гораздо более абстрактна по сравнению со звуковысотными обозначениями, которые конкретизированы названием звука и соответствующей ему аппликатурой первой позиции. Поэтому в работе с начинающим поначалу необходимо максимум внимания уделять воспитанию чувства ритма и ритмических навыков.

Осуществить это требование помогает опора на методы, очень широко распространенные в современной музыкально-педагогической практике (использование типизированных ритмо-формул, введение ритмослогов, связь музыкального ритма с ритмикой стиха, обращение к двигательноритмическим играм, упражнениям и проч.). Важнейшую роль при этом играет структура исходной ритмоинтонации. Ею должно быть более естественное для детского восприятия соотношение четверти и двух восьмых, а не «ритмический блок», состоящий из половинной ноты и двух четвертных (на котором построена значительная часть мелодий, используемых в начальном периоде обучения скрипача).

Естественно, что первоначальные ритмические представления надо давать ребенку в так называемом «доинструментальном» периоде занятий и на первом, подготовительном этапе работы в скрипичном классе, когда он еще не приступил вплотную к овладению игровыми навыками.

Выразительность интонирования мелодии в очень большой мере связана с ладовой ориентацией слухового восприятия начинающего. Поэтому с самого начала важно всячески активизировать формирование-развитие относительного слуха⁵. Однако при обучении скрипача, особенно когда он приступает к игре по нотам, нередко возникают противоречия между этим естественным требованием и фиксацией абсолютных звуковысотностей в нотной

⁵ Это положение в полной мере сохраняет свое значение и в тех (в общем не частых) случаях, когда ребенок обнаруживает задатки развития абсолютного слуха.

записи и аппликатуре⁶. Учитывая объективный характер этих противоречий, в начальном периоде обучения игре на скрипке полезно обращаться к тем известным в музыкальной педагогике средствам, которые направлены к более эффективному воспитанию относительного слуха, к оптимизации развития ладового музыкального мышления.

С этой целью в ходе первоначальной работы над игровыми движениями левой руки целесообразно параллельно использовать два подхода: традиционный, связанный с опорой на нижний или верхний тетраорд гаммы, и ладоинтонационный, заключающийся в последовательном освоении типизированных интонаций. Однако и применение тетраордов (в целях организации группового взаимодействия пальцев на грифе, овладения правильным интонированием тонов и полутонов) необходимо переосмыслить с точки зрения интенсификации развития ладового слуха и мышления начинающего.

При использовании последовательностей больших и малых секунд, имеющих, как известно, более широкие интонационные зоны по сравнению с квартой, квинтой, большой и малой терциями, нужна предварительная ладовая настройка, состоящая в слуховом осознании отдельных, опорных звуков как определенных ступеней лада (в их связи с тоникой).

Как с точки зрения эффективности воспитания слуха начинающего, так и со стороны двигательнотехнической целесообразности более оправдано использование в первых игровых упражнениях не восходящей, а нисходящей последовательности звуков. Тем более, что в современной скрипичной методике общепринята постановка пальцевого аппарата левой руки по принципу «от четвертого пальца к первому». Правда, при этом начинающему приходится овладевать достаточно сложным навыком сочетания противоположных движений смежных пальцев — подстановки нижележащего и отскока вышележащего. Однако овладение этим навыком с самого начала, как показывает практика, перспективно для развития беглости пальцев в целом⁷. Добавим, что при этом уменьшается опасность чрезмерного расхода мышечной энергии, вызванного излишним давлением на гриф отыгравших пальцев. Главное же преимущество заключается в том, что при нисходящей последовательности звуков облегчается

⁶ Исторические причины возникновения этих противоречий, особенно дающих о себе знать на начальных этапах обучения музыканта, состоят в том, что, по словам А. Н. Дмитриева, «метод певческо-транспозиционный, на который тысячелетиями опиралось само музыкальное мышление, связанное с развитием речевого мышления и использованием общего для них природного инструмента — голоса, оказался подчиненным методу инструментального исполнительства, лишенного свободы комбинирования и соответствующей логической гибкости». (Дмитриев А. Предисловие к кн.: Еременко К. О перспективах развития симфонического оркестра. Киев, 1974, с. 6).

⁷ См. об этом: Либерман М. Б. Некоторые вопросы развития техники левой руки скрипача. — В кн.: Вопросы музыкальной педагогики. Смычковые инструменты. Новосибирск, 1973, с. 61—72.

ладовая настройка слуха благодаря естественному предслышанию связи каждой ступени с тоникой.

Другой подход, как уже сказано, состоит в последовательном освоении типизированных интонаций. При этом, как показал опыт, перспективно использование некоторых приемов системы развития музыкального слуха, известной под названием ладовой (относительной) сольмизации⁸. Речь идет прежде всего об освоении поначалу коротких (двух- или трехступенных) мелодических попевок, обладающих всеми главными признаками музыкальной интонации. Детальная работа над ними становится для начинающего фундаментом освоения «словаря интонаций», который входит важнейшей составной частью в целостную систему — «программу интонирования» (Ю. Н. Рагс), о которой шла речь выше. «Самая важная и обязательная область интонационных упражнений, образующая переход к отделу мелодики (разр. моя. — М. Б.), — писал Б. В. Асафьев в методической работе „Речевая интонация“, — это приучение слуха к наиболее характерным и часто встречающимся попевкам...»⁹.

Общие для различных тональностей названия ладовых ступеней, известные детям еще с доинструментальных занятий¹⁰, позволяют благодаря применению нескольких типовых вариантов простейших аппликатур культивировать транспонирование попевок в ходе овладения первоначальными игровыми навыками. Широкое использование транспонирования способствует тому, что у начинающих скрипачей более эффективно формируется способность к обобщениям как с точки зрения познания основ музыкальной речи, так и в плане технического развития, свободы ориентировки на грифе.

В этой работе исходной может служить интонация нисходящей малой терции (например, сопоставление V и III ступеней в мажоре), к которой затем присоединяется большая секунда (VI ступень). При освоении этих интонаций открываются немалые возможности создания в процессе овладения основами игры различных мелодико-ритмических вариантов, дополнений, окончаний, импровизаций, сочинения попевок на стихотворные ритмы и т. д. Трудно переоценить значение подобной творческой работы на начальном этапе воспитания музыканта, поскольку, как говорил Б. Л. Яворский, «школа должна учить не только читать написан-

⁸ См.: Куцанов В. А. Использование элементов относительной сольмизации на уроках сольфеджио. М., 1975; Микита И. И. Развитие музыкального слуха детей на основе ладовой сольмизации. М., 1978; см. также: Берлянич М. М. К проблеме развития мелодического слуха при обучении игре на скрипке. — В кн.: Учебно-воспитательная работа в струнно-смычковых классах детских музыкальных школ. М., 1975, с. 45—76.

⁹ Асафьев Б. В. Речевая интонация. М. — Л., 1965, с. 19.

¹⁰ Доинструментальный период обучения, включающий занятия музыкальной грамотой, сольфеджио, ритмикой, слушанием музыки и проч., все шире входит в практику детских музыкальных школ. Эффективность его с точки зрения развития музыкальных способностей детей доказана жизнью.

ное, но и говорить свои собственные слова»¹¹ с тем, чтобы «каждый музыкант мог произвести на языке своего искусства хотя бы простейшее выражение своих мыслей»¹².

Практическое осуществление описанных принципов требует, конечно, соответствующего подбора музыкального материала. При творческом подходе к педагогическому процессу эту задачу с успехом может выполнить каждый педагог. В дальнейшем изложении мы попытаемся конкретизировать намеченные здесь принципы музыкально-исполнительского воспитания начинающих скрипачей.

Развитие предпосылок мелодического интонирования. Подготовительная работа. Как уже говорилось, развитие способностей, умений, навыков в большой мере зависит от целенаправленного восприятия. В обучении такой сложной деятельности, как скрипичное исполнительство, важное значение приобретает подготовительный, доинструментальный период занятий. Его цель — накопление учеником разнообразного опыта, связанного со звучанием музыки и игрой на скрипке. Ребенок осваивает музыкальный язык так же, как он овладевает речью: накапливая слуховые впечатления и связывая их с окружающим миром. Необходимо поэтому демонстрацию, пение мелодий сочетать с их элементарным анализом, дополняя его хотя бы самыми простыми формами предметно-музыкальных действий начинающего. Не имея возможности детально осветить здесь этот период работы¹³, коснемся лишь некоторых моментов, относящихся к воспитанию у будущего скрипача ладовых и метроритмических слуховых представлений.

Основной формой занятий в подготовительном периоде является слушание и пение мелодий (сначала с текстом, потом — сольфеджиуря). В это время, вслушиваясь в звучание, ученик с помощью наводящих вопросов учителя выясняет: общий характер мелодии, ее настроение, образность; строение — количество фраз, их повторность, контрастность и т. д.; особенности метроритмики — быстрый или медленный темп, движение мелодии «шагом» или «бегом»; наконец, звуковысотную сторону мелодики — направленность линии вниз или вверх, постепенность или скачкообразность ее шагов. Для слушания и анализа подбираются такие мелодии, в которых преобладают (служат основным мелодиче-

¹¹ Яворский Б. Л. Из тезисов доклада «О принципах построения учебных планов и программ в профессиональной музыкальной школе». — В кн.: Из истории советского музыкального образования / Отв. ред. П. А. Вульфус. Л., 1969, с. 44.

¹² Там же, с. 44.

¹³ Содержание и методы подготовительных занятий с начинающими в скрипичном классе более подробно рассмотрены в кн.: Вопросы музыкальной педагогики. Смычковые инструменты. Новосибирск, 1973; Вопросы совершенствования преподавания игры на оркестровых инструментах. М., 1978; см. также: Полянский Ю. А. Теоретические основы подготовительного обучения скрипачей и виолончелистов. Канд. дисс. Киев, 1972.

ским зерном) ладовые интонации, избранные в качестве отправной точки развития интонационного мышления. С этой целью можно использовать интонацию нисходящей малой терции (с которой начинаются многие детские песни и народные мелодии), сопоставляя ее с самого начала с интонацией нисходящей чистой квинты (поскольку этот интервал обобщает строй инструмента). Приведем образцы подобных мелодий:

1 Е. Тиличеева. «Флажки»

Мы флажки для всех ребят мастери-ли са-ми
Мы вы-хо-дим на па-рад с красны-ми флаж-ка-ми

2 «Качели», венгерская народная песня

Вверх, вниз, вверх и вниз, вверх и вниз ле-чу я бы, строголькобнеу, пасть! Бух!

Мелодии не должны быть длинными — не более трех-четырех тактов (более продолжительные надо разучивать по частям). Полезно слушать и анализировать значительное число подобных (в смысле ритмического и интонационного строения) мелодий, транспонируя их в различные тональности. Желательно при этом разнообразить их жанровую структуру — использовать песенные, танцевальные, а затем и маршеобразные мелодии. Напомним: на данной стадии занятий надо уделять много внимания воспитанию музыкально-ритмического чувства, используя с этой целью разнообразные и вполне доступные средства, широко применяемые в современной музыкально-педагогической практике, — хлопки, притопы, шелчки, игру на различных ритмических инструментах¹⁴.

Эти средства должны быть прежде всего направлены к воспитанию чувства равномерной метрической пульсации, к выработке ощущения сильных и слабых долей, к формированию общего понятия о музыкально-ритмическом движении. Можно, например, пользуясь самыми простыми ударными инструментами, в том числе природными (ноги, руки, пальцы), построить целую партитуру аккомпанемента к мелодии, которую на уроке исполняет

¹⁴ См.: Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Под ред. Л. А. Баренбойма. М., 1978; Вейс П. О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы. — В кн.: Вопросы методики музыкального воспитания детей. М., 1975, с. 3—49; Бальчйтис Э. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы. — В кн.: Музыкальное воспитание в СССР, вып. 1. М., 1978, с. 235—300.

педагог или старший ученик¹⁵. В процессе этой работы исходный ритмический мотив — соотношение длинного звука (четверти) с двумя короткими (восьмыми) — получает слоговое название («та — ти-ти» или «дон — ди-ли») и графическое изображение, что позволяет в дальнейшем оперировать его символами при выполнении творческих заданий — варьировании, импровизировании, сочинении попевок.

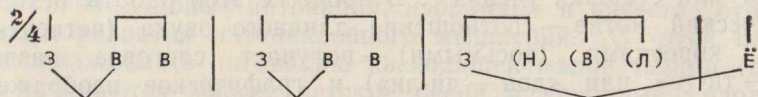
Большим подспорьем в занятиях служат ритмические карточки, на которых записаны основные ритмические мотивы. Пока ребенок еще только учится писать ноты, он может легко обозначать звучащие ритмы путем складывания карточек.

Освоение исходных ладовых интонаций организуется следующим образом. Сначала ученик поет первую интонацию вслед за учителем на любые слоги или распевает на ней свое имя. При этом выясняется, что интонация состоит из двух звуков, разных по высоте. Первое время, чтобы не связывать исходную интонацию с одной тональностью и облегчить называние звуков при транспонировании, можно использовать относительные слоги — символы ладовых ступеней, утвердившиеся в практике многих музыкальных и общеобразовательных школ¹⁶. Верхнему звуку дается название ЗО, нижнему — ВИ, каждому из них соответствует определенный ручной знак.

Получив эти названия, ученик может сольфеджировать интонацию на различной высоте. При работе с мелодиями, подобными приведенным выше, мы рекомендуем, как уже сказано, сразу давать детям понятие о двух интонациях — нисходящей малой терции и нисходящей чистой квинте (сопоставление доминанты и нижней тоники). Одновременное осознание двух интонаций на этом этапе занятий оптимально, ладово организует слуховое внимание начинающего, и как будет видно из дальнейшего, способствует соответствующей ориентации его пальцевого аппарата. При этом вовсе необязательно, чтобы интонация З — Ё (доминанта — нижняя тоника) звучала между соседними звуками. Напротив, ощущение ладовых связей несоседних звуков мелодии, культивируемое с первых шагов обучения, интенсивно развивает внутренний слух и интонационное мышление ученика. К примеру, при пении песни «Елочка» (см. пример 6) надо обращать внимание ребенка на интонацию нисходящей квинты, образующуюся между крайними звуками второго двутакта. В этот период, при сольфеджировании, как уже сказано, широко используется транспонирование, чему на первых порах помогает условная, обобщенная запись мелодий. Например, «Елочка» записывается так:

¹⁵ Мы исходим из того, что первые уроки с начинающими в классе скрипки проводятся коллективно, с группой из двух-трех детей.

¹⁶ I ступень — Ё, II — ЛЕ, III — ВИ, IV — НА, V — ЗО, VI — РА, VII — ТИ. На первом этапе записи интонаций ступени обозначаются первыми буквами этих слогов (Ё, Л, В и т. д.). См.: Куцанов В. Использование элементов относительной сольмиации на уроках сольфеджио; Ригина Г. Развитие у первоклассников ладовых звуковысотных представлений. — В кн.: Вопросы методики музыкального воспитания детей. М., 1975, с. 50—70.



Такая запись дает начинающему четкие ритмовысотные представления и позволяет петь мелодию практически в любой тональности, не загружая сознание расшифровкой нотных обозначений. Сольфеджирование полезно сопровождать общепринятыми ручными знаками ладовых ступеней. На первый взгляд, их использование при обучении игре на скрипке может показаться излишним. Однако, по нашему мнению, ручные знаки помогают связывать внутренне-слуховые представления начинающего музыканта с его моторно-двигательной сферой. Их применение особенно полезно в тех случаях, когда одна из этих сторон у ученика отстает. Первичная координация слуха с моторикой, стимулируемая ручными знаками, впоследствии переносится и в игру на инструменте.

После освоения исходных ритмических мотивов и ладовых интонаций появляется возможность выполнения учеником различных творческих заданий — варьированных повторений, импровизаций, сочинения попевок на разные ритмы, тексты и т. д. Этот шаг можно считать завершающим в подготовительной работе, позволяющим непосредственно перейти к занятиям на инструменте. Трудно переоценить его музыкально-воспитательную роль, поскольку, по словам А. В. Луначарского, «для того чтобы человек мог воспринимать красивое в области слуховой или зрительной, он должен сначала сам научиться творить»¹⁷.

Может, однако, показаться, что подобное «развивающее обучение» скорее относится к классам музыкальной грамоты, сольфеджио, ритмики. Однако мы полагаем, что на первой стадии музыкального обучения и в классе сольфеджио и в классе специальности работа должна быть направлена на разностороннее, гармоничное развитие способностей ученика, формирование у него творческих умений и навыков¹⁸.

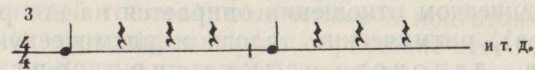
Работа над звуком и ритмическое воспитание. Изучение основ звукоизвлечения надо с самого начала связывать с развитием музыкально-ритмического чувства. Согласно новой методике¹⁹, работа над звуком первоначально ведется в нижней половине смычка, где легче достичь свободы игровых движений правой руки и необходимой координации весовых ощущений с

¹⁷ Луначарский А. Речь на Первом Всероссийском съезде по просвещению. — В кн.: Луначарский А. О воспитании и образовании. М., 1976, с. 30.

¹⁸ В этой связи вспоминается широкий подход к начальному периоду обучения юного скрипача, который отличал методы занятий выдающегося детского педагога проф. П. С. Столярского. См.: Музыкальное исполнительство, вып. 6, М., 1970.

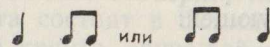
¹⁹ См.: Либерман М., Берляничик М. Воспитание основ культуры звука и техники смычка. — В кн.: Вопросы совершенствования преподавания игры на оркестровых инструментах. М., 1978.

проведением смычка по струне. При этом становится возможным использовать в первых опытах звукоизвлечения ритмические мотивы, о которых говорилось выше. Накопленные в подготовительной работе метроритмические навыки теперь реализуются в озвучивании простейших ритмоформул на открытых струнах. Исходный прием в работе над звукоизвлечением — положение руки со смычком над струной — позволяет, опираясь на ранее воспитанное чувство метрической пульсации, вести работу над звуком сначала в коротком отрезке смычка в таком, например, ритмическом оформлении:



Обратим внимание на важное значение раннего осознания ребенком паузы не как остановки музыкального движения, а как необходимого времени молчания, связанного с естественным произнесением звуков. С этой целью в музыкально-педагогической практике применяют специальное слоговое обозначение паузы (ПА или СЕ), что может быть вполне использовано и в скрипичном классе. Естественно, что длительность пауз по мере овладения навыком извлечения звука сокращается, однако принцип ритмизованного чередования звучащего и не звучащего времени сохраняется.

Следующий шаг в этой работе — дробление четверти, то есть воспроизведение на открытых струнах ритмоформул:



Каждый такой ритмический мотив детально прорабатывается²⁰: сначала учитель записывает его на доске или показывает соответствующую карточку²¹, затем ученик проговаривает мотив вслух, пользуясь подтекстовками, ритмослогами и лишь после этого он воспроизводится на скрипке. При этом ученик должен получить представление и о правильных движениях руки со смычком, необходимых для озвучивания мотива. Завершает этот процесс самостоятельная запись учеником исполненных мотивов.

Важное принципиальное значение в этой работе имеет подтекстовка ритмических мотивов. С этой целью могут быть использованы любые слова, например собственные имена детей. Важно, чтобы ребенок, декламируя текст, учился из речевого выводить

²⁰ Здесь уместно напомнить, что Л. Ауэр посвятил детальному изучению типизированных ритмов на открытых струнах всю первую часть скрипичной школы, созданной им в конце творческого пути.

²¹ Образцы мотивов, записанных на карточки, см. в статье Э. Бальчитиса, названной выше.

музыкальный ритм²². В этой работе можно, как отмечает П. Ф. Вейс, использовать два пути: 1) сочинять поэтические тексты к заданным ритмическим мотивам и 2) составлять ритмические мотивы на заданный текст²³.

Обобщая сказанное, можно наметить следующую последовательность в комплексной работе над основами звукоизвлечения, освоением отдельных отрезков смычка и ритмическим воспитанием: изучив первоначально приемы игры в нижней части смычка, а затем — звукоизвлечение в средней и верхней его частях, ученик детально прорабатывает каждый ритмический мотив (сначала в нижней, а потом — в остальных частях смычка). Вся эта работа в методическом отношении опирается на его речевой опыт (ритмы текстов), ритмические слоги и ритмическую графику.

Развитие ладового слуха при организации игровых движений левой руки. Напомним, прежде всего, что первоначальную постановку пальцевого аппарата, осуществляемую обычно на средних струнах (Ля, Ре), необходимо вести в условиях активизации ладового слухового восприятия, которое должно стать базой формирования комплексного интонационно-аппликатурного мышления скрипача. Иными словами, методы освоения игровых движений пальцев и ознакомления с интервальными расстояниями на грифе нужно подчинять задаче формирования таких слухо-двигательных ориентировок, в которых ладоинтонационный фактор был бы ведущим. Начинать работу в этом направлении рекомендуем с осознания звучания и приемов воспроизведения на инструменте наиболее стабильных интервалов — квинты, кварты, октавы в определенном ладовом наклоне — мажорном или минорном. Последовательность работы может быть примерно следующей:

²² Например, Л. А. Баренбойм в редакции книги Г. Кеетман «Элементарное музыкальное воспитание» приводит следующую подтекстовку простейших ритмических мотивов:

Па - вел	Ка - тень - ка	Пе - тень - ка	Ан - то - ни - на	Лев
Гру - ша	е - лоч - ка	яб - лонь - ка	ли - ствен - ни - ца	дуб
Дя - тел	и - вол - га	ла - сточ - ка	жа - во - ро - нок	стриж

(См.: Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа, с. 76).

В дальнейшем из этих «ритмических блоков» выстраиваются более крупные построения, например:

Гусь по - ет,	а бы - чок	дер - жит скрип - ку	и смы - чок

(там же, с. 69; русский текст Л. Друскина).

²³ Вейс П. Ф. Цит. статья, с. 7.

Опираясь на звучание смежных открытых струн (квинты *ля—ре*, пример 4а) и слуховое представление соотношения доминанты с нижней тоникой, полученное в подготовительной работе, ученик сначала сольфеджирует обращение этого интервала (б). Потом он (с помощью педагога) находит правильное положение третьего пальца, соответствующее интонационно чистому звучанию восходящей кварты (*ля₁—ре₂*), и воспроизводит этот интервал на скрипке в восходящем и нисходящем движении (б, в). Чистоту интонирования верхней тоникой *ре* можно легко проверить путем октавного сопоставления с открытой струной (г). Затем после сольфеджирования начинающий осваивает верхний тетракорд мажорного лада (в нисходящем и восходящем движении — е)²⁴. Предварительно можно отдельно сосредоточить внимание ученика на интонировании нисходящей малой секунды, вводя специальное упражнение, также организованное ладово (д). Подобную ладовую настройку слуха и пальцевого аппарата начинающего можно параллельно осуществлять от трех тоник: *ре, ля, соль*²⁵. Полезно широко использовать при этом основные ритмические мотивы, что также обостряет ладовое восприятие.

Дальнейшая работа состоит в формировании слухо-двигательного представления о квинте, звучащей между открытой струной и четвертым пальцем (например, *ля—ми*). Слуховым ориентиром здесь может быть знакомое уже нисходящее звучание этого интервала, а также вышерасположенная открытая струна²⁶ (*ж*).

²⁴ Общая схема группового расположения пальцев на грифе в пределах мажорного звукоряда и названия соответствующих звуков (по абсолютной системе) даются ученику предварительно и закрепляются путем тренировки. Некоторые педагоги с пользой применяют запись звуков, исполняемых на каждой струне, другим цветом, а также рисунки, отвечающие образным представлениям о том или ином тембре (см. об этом: Санталова М. Развитие музыкально-образных представлений в классе скрипки. — В кн.: Вопросы совершенствования преподавания игры на оркестровых инструментах. М., 1978).

²⁵ Заметим, что длительное ограничение игры только двумя средними струнами нередко отрицательно сказывается на развитии важного элемента техники левой руки — препятствует воспитанию свободы так называемых рулевых движений. Надо с самого начала обеспечить свободные движения рук в плечевых суставах, необходимые при игре на всех четырех струнах, не допуская при этом их крайних положений, чреватых зажатостью. Выбор исходной тональности диктуется не только двигательными соображениями, но и голосовыми возможностями ребенка, поскольку всю эту работу необходимо связывать с сольфеджированием.

²⁶ Проверяя чистоту звучания с открытыми струнами, надо приучать начинающего сверять звучание интервалов, а не отдельных звуков.

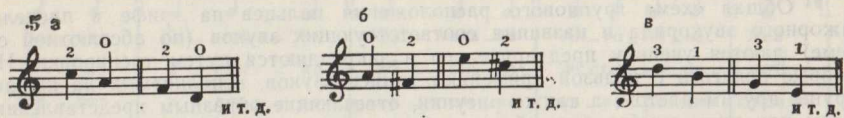
В этом случае *ля* переосмысливается как тоника, а *ми*, играемое четвертым пальцем, становится доминантой (з). Ученик на этой основе изучает нижний (первый) расширенный тетрахорд звуко-ряда, исполняемый опять-таки в нисходящем движении (*и*).

Обращаем внимание на то обстоятельство, что в различных видах занятий встречается одна общая закономерность — изучение нисходящего движения в ладу предшествует освоению восходящих последовательностей. Этот момент, как уже говорилось, играет немалую роль, так как при нисходящем движении внутренне-слуховое ощущение тоника и вообще ладовых связей обостряется²⁷.

Использование нижнего тетрахорда гаммы позволяет одновременно вводить оба игровых положения второго пальца — мажорное и минорное: вслед за подготовительным упражнением (*к*) дается минорный тетрахорд (*л*). При этом важно, чтобы ребенок слухом осознал различие знакомой интонации малой терции (*ми — до-диез*) и незнакомой еще большой терции (*ми — до*).

Описанные (конечно, довольно схематично) методы занятий направлены к активизации ладового восприятия при осуществлении традиционного, «тетрахордного» способа освоения грифа. В этой работе центральную роль играет установка на ладово-окрашенное интонирование звуковых соотношений (а не на чистое воспроизведение отдельных звуков) и прежде всего — опора на слуховое обобщение тонико-доминантовых связей²⁸.

Иные возможности открываются при использовании интонационного подхода к освоению грифа. Здесь метод направлен на последовательное освоение типичных ладовых интонаций и аппликатурных закономерностей их воспроизведения на инструменте. Как уже говорилось, исходной служит интонация нисходящей малой терции. Ученику даются три аппликатурных варианта ее исполнения на скрипке: 1) сочетание второй открытой струны с открытой струной (пример 5а); 2) сочетание открытой струны со вторым пальцем (б); 3) сочетание третьего и первого пальцев (в):



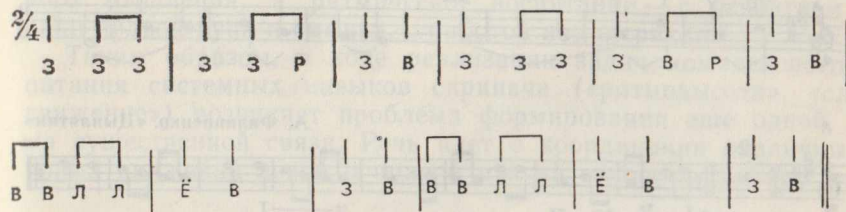
²⁷ О преимуществах первоначального освоения нисходящих звуко-рядов с точки зрения развития игровых движений пальцев говорилось выше, в предыдущем разделе статьи.

²⁸ Слуховое осознание доминанты в ее сопряжении с тоникой не только соответствующим образом «настраивает» слух играющего, но и помогает в дальнейшем выразительно интонированию народных мелодий. «Квинтовый тон лада, — пишет А. Л. Островский, — в русской мелодике часто является сквозным, ориентирующим звуком напева, определяющим ладовую настройку интонирования... квинтовый тон устанавливает „мелодический горизонт“ и тем самым — перспективу интонирования...» (Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970, с. 85).

Как показала практика, целесообразно сразу объяснить ученику возможность различного воплощения этой интонации. Тогда, пользуясь вначале ее относительным обозначением (З — В), можно создавать своего рода поисковые (проблемные) ситуации, когда ученик должен самостоятельно выбрать ту или иную аппликутуру, охарактеризовать ее особенности с точки зрения окраски звука. Такой метод уберегает начинающего от механического воспроизведения аппликутуры, обозначенной в нотах, что очень часто ведет к преобладанию двигательных ориентировок над слуховыми.

Дальнейшая последовательность изучения ладо-ступеневых связей может быть различной, но можно рекомендовать вслед за освоением V и III ступеней в мажоре изучать VI ступень в ее отношении к устоям лада. Это позволяет с большим разнообразием импровизировать небольшие мелодические попевок, построенные на этих ступенях. При этом используются самые различные способы активизации творческого мышления ребенка (варьирование, сочинение попевок на поэтические тексты и т. д.), о которых говорилось при описании подготовительной работы. Подчеркнем значение возвращения ученика на новом уровне (от есть играя на инструменте) к выполнению творческих заданий — такой «концентрический» метод эффективно развивает способности и исполнительские умения начинающего. В частности, как показал опыт, широкое применение ритмических вариантов значительно помогает осознанию интонационной сопряженности ладовых ступеней, убирает механичность повторения интонаций. В качестве наглядных моделей в этой работе целесообразно поначалу использовать условную (относительную) запись ладоритмических мотивов, а также соответствующий набор «интонационных карточек»²⁹.

В дальнейшем этот способ записи «интонационных блоков» используется первое время и при изучении мелодий, что позволяет их с легкостью транспонировать на основе уже сформированного у ученика представления об аппликатурных вариантах. В качестве примера приведем русскую народную песню «Около сырого дуба». Сначала ребенок получал условную запись этой мелодии:



²⁹ Напомним, что все импровизируемые и сочиняемые попевки ученик должен записывать. Запись их также облегчается использованием карточек, что, кроме прочего, способствует формированию в музыкальной области понятийно-абстрактных форм мышления.

После игры в трех тональностях (фа мажор, ре мажор, соль мажор) он, опираясь на знание аппликатуры каждой струны и ее абсолютную запись на пятилинейном нотном стане, самостоятельно записывал эту мелодию общепринятой нотацией. Задание записать исполняемую мелодию ученик обычно получал на дом, что заметно активизировало его отношение к домашним занятиям в целом.

Конечно, для последовательного, хорошо систематизированного изучения ладовых интонаций в связи с освоением инструмента нужно соответствующим образом организовать музыкальный материал. Песенные мелодии, обычно исполняемые в этом периоде обучения, надо оценивать как со стороны их интонационной структуры, так и в смысле удобства последовательного развития пальцевых навыков. Поэтому с обеих точек зрения представляются мало приемлемыми распространенные в практике пьесы «Петушок», «Пешеход» и им подобные, построенные на однообразных, монотонно повторяющихся восходящих секундовых последовательностях, начинающихся с тоники. Не говоря уже об интонационной «выразительности» подобных мелодий, их использование не облегчает, а затрудняет развитие комплексных интонационно-аппликатурных представлений. Вместе с тем необходимо сказать о том, что в скрипичных учебных пособиях имеется немало мелодий, которые можно использовать в процессе осуществления предлагаемого здесь интонационного подхода к освоению грифа. Вот некоторые примеры:

В. Карасева. «Елочка»

В. Ребиков. «Воробушек»

А. Филиппенко. «Цыплятки»

Эффективным средством ладового воспитания слуха, как показал опыт, является вычленение отмеченных в этих примерах ла-

доступеневых связей и сольмизация их (с помощью соответствующих слогов) в различных тональностях.

Формирование комплексных навыков. Ответственная задача начального обучения состоит не только в создании фундамента для развития отдельных сторон скрипичного исполнительства (качества звука, чистоты интонации, беглости пальцев и т.д.), но, главное, в обеспечении условий воспитания целостной системы музыкально-игровых навыков как базы перспективного развития мастерства скрипача в целом. Это, с одной стороны, требует широкой воспитательной работы с начинающим — формирования у него разностороннего эстетического вкуса, ознакомления с другими искусствами, развития многих психических качеств личности — внимания, воли, памяти и т.п.³⁰

С другой стороны, сама музыкально-воспитательная работа должна носить системный характер, то есть быть направленной на развитие сложных, комплексных по своей природе исполнительских навыков. Для разработки конкретных методов подобных занятий с начинающими необходимо выявить основные взаимосвязи, выделить стержни, стимулирующие становление и функционирование всей игровой системы. Таких основополагающих взаимосвязей можно наметить несколько.

Применительно к восприятию и представлению мелодий генетической основой является взаимосвязь ее ритмической и звуковысотной сторон. Как мы стремились показать, различные формы и методы занятий с начинающими должны быть направлены к активизации ритмовысотных слуховых представлений в их единстве. Наиболее эффективным методом для этого являются творческие задания, начинающиеся с элементарного ритмического и мелодического варьирования. В процессе творческой деятельности активизируется развитие и другой стержневой основы мастерства скрипача — неразрывной связи слуха с моторикой.

Какое бы задание ни выполнял ученик, его внимание должно быть распределено между звучанием (вслушиванием в продолжительность, ладовысотность, тембр, силу звука) и моторно-двигательными средствами выявления различных его сторон на инструменте. Последовательное освоение слухом типичных интонационных оборотов, создание «словаря интонаций» (Ю. Н. Рарс) надо постоянно связывать с формированием основ аппликатурного мышления, а ритмическое воспитание — с развитием техники правой руки и смычка, с работой над штрихами.

Таким образом, в ходе реализации задач комплексного воспитания системных навыков скрипача («ритмовысота», «слух — движение») возникает проблема формирования еще одной, весьма существенной связи. Речь идет о координации различных игровых движений левой и правой рук на основе целостных ритмо-

³⁰ Эта актуальная тема заслуживает специального рассмотрения. Одной из первых попыток осветить вопросы воспитательной работы с начинающими является статья Л. М. Сигал «Воспитание волевых качеств в классе по специальности» (в кн.: Воспитательная работа в музыкальной школе. Л., 1959).

интонационных представлений. Принцип так называемой «разоб-щенной постановки», то есть раздельного формирования основ-ных приемов техники каждой из сторон скрипичного аппарата, безусловно, оправдывает себя, поскольку для освоения специа-лизированных движений необходима определенная сосредоточен-ность, концентрация внимания на одном объекте. Однако это временное разделение задач требует применения еще и метода связывания, помогающего объединять отдельные развиваемые навыки каждой руки в целостные игровые комплексы.

Таким комплексным методом, думается, и служит использова-ние простейших мелодических интонаций (именно — интонаций, а не музыкально безликих упражнений на сочетание движений пер-вого пальца и звучания открытой струны), играемых наиболее легкой (и безопасной с точки зрения излишних мышечных уси-лий) аппликатурой: второй (или третий) палец — открытая стру-на. Работа с такой интонационной попевкой — «клеточкой» мелодии, обладающей всеми свойствами последней, — позволяет, не переутомляя ребенка повторением длинных мелодических по-строений, оптимально распределять его слуховое и двигательное внимание между основными компонентами игрового процесса. Эффективным же средством стимулировать функционирование тех или других сторон исполнительского внимания является, повто-ряем, творчески созидательная работа. Включение в арсенал скрипичной методики ее различных видов, о которых говорилось выше, ведет к тому, что на первой стадии занятий формируется полная, детально развернутая ориентировочная основа музыкально-исполнительских действий, которая явля-ется необходимой предпосылкой гармоничного (как с художест-венной, так и с технической стороны) интонирования мелодии³¹.

Итак, на первой стадии формирования культуры интонирова-ния требуется, чтобы работа над «интонационными блоками» — попевками, фразами — проходила следующие этапы:

- активное восприятие;
- осознание ритмической структуры;
- пение, сольфеджирование, творческая работа;
- запись (использование различных ее способов);
- подбор на скрипке;
- транспонирование, творческая работа;
- запись исполненных вариантов.

В этих формах может параллельно протекать работа над раз-личными интонационными комплексами, но возможно (а иногда необходимо) и сосредоточение всех названных форм вокруг ка-

³¹ В современной педагогической психологии подчеркивается принципиальное значение детального развертывания всех компонентов сложных действий на на-чальном этапе их изучения. Такое развертывание обуславливает эффективность формирования ориентировочной части действий, сокращающейся по мере обра-зования навыка и обеспечивающей благодаря переходу во внутренний план качество его выполнения. (См. об этом: Управляемое формирование психиче-ских процессов/ Под ред. П. Я. Гальперина. М., 1977.)

кой-либо одной задачи, например освоения сложной ритмической фигуры или характерной ладоинтонации³².

Во всей этой работе необходимо постоянно требовать от уче-ника активной мыслительной деятельности, что должно предо-хранять его от механического воспроизведения интонаций на ос-нове моторной или чисто слуховой памяти. Проще говоря, надо почаще напоминать ученику о том, что, занимаясь на инструмен-те, да и вообще музыкой, необходимо вслушиваться и вдумы-ваться во все, что так или иначе связано с нею. Приучение к этому с первых занятий очень помогает в дальнейшем, когда начинающий приступает к исполнению более развернутых мело-дий — стимулирует развитие у него способности к анализу их структуры. Попытаемся на некоторых примерах наметить содер-жание этой работы.

Изучение мелодий. Подбор материала. Одним из глав-ных критериев выбора мелодического материала для занятий с начинающими в классе скрипки должен быть состав интонаций, встречающихся в той или иной мелодии. Понятно, что на первых порах целесообразно использовать те мелодии, которые позволят ребенку опираться на интонационные модели, изученные в пред-варительной работе, на пусть еще скромные, но все же в зародыше существующие навыки анализа и синтеза интонаций. Пре-восходным образцом подобной мелодии является Аллегретто Моцарта, пьеса, широко применяемая в учебной практике:

В. А. Моцарт. Аллегретто

Эта мелодия с точки зрения методики начального развития интонационного мышления скрипача привлекает прежде всего обобщением тонико-доминантового сопряжения, которое непосред-ственно связывается со строем инструмента и таким образом определяет интонирование всей мелодии. Так, из начальной квин-ты вытекает выразительный ход к VI ступени³³ и последующее

³² По мнению Э. Бальчитиса, принцип комплексного обучения музыке пред-полагает, во-первых, применение разных форм работы: пения, сольфеджирова-ния, ритмики, игры на музыкальном инструменте, импровизаций и сочинения, слушания музыкальных произведений, упражнений для развития слуха, приоб-ретения музыкальных знаний и т. д., а во-вторых, подкрепления одних форм другими при изучении отдельных музыкальных явлений (см. Бальчитис Э. Указ. статья, с. 239—243).

³³ Интонирование большой секунды, следовательно, определяется здесь предшествующей ладовой настройкой.

нисходящее движение по звукам первого тетрахорда мажора. Напомним, что эти ладоинтервальные связи начинающий прорабатывал на этапе изучения первичных интонаций и при освоении тетрахордов. Поэтому, опираясь на имеющиеся интонационно-аппликатурные представления, он может исполнять подобные мелодии довольно рано и, главное, качественно³⁴.

Другой пример — русская народная песня «На зеленом лугу». Если при освоении тетрахордов связи главных ступеней лада были прочно усвоены ребенком, то и здесь он может интонировать, опираясь на знакомые модели:

10
«На зеленом лугу», русская народная песня

Предмет особого разговора в связи с использованием этой мелодии в начальном обучении скрипача — ее метроритмическая структура. В скрипичных учебных пособиях она нотируется обычно в двойном увеличении:

11

Такая запись данной мелодии, имеющей шуточный, быть может, даже несколько танцевальный характер, не вполне отвечает ее музыкальному содержанию. И с дидактической точки зрения нецелесообразно изучать эту мелодию в подчеркнуто медленном движении. Увеличение количества акцентов из-за превращения двухдольной структуры в четырехдольную ведет к ослаблению отмеченных ладовых связей, в том числе и завершающего тоникодоминантового притяжения.

При изучении песни «На зеленом лугу» в двухдольном размере, напротив, гораздо естественнее ощущается ладовая координация и, кроме того, рельефнее воспринимается синтез метроритмической и высотно-ладовой сторон интонирования. Этому способствует известное преобладание в данной метроритмической структуре «тоно-акцентного начала» (Б. В. Асафьев) над протяженностью звуков, что играет немалую организующую роль при первоначальном формировании навыков мелодического интони-

³⁴ В действующей программе скрипичного класса детских музыкальных школ исполнение Аллегretto Моцарта предусматривается в середине или даже в конце первого класса. Детальная проработка комплексных навыков в начальном постановочном периоде занятий позволяет значительно раньше приступить к изучению этой пьесы.

рования. Надо сказать и о том, что изучение песни «На зеленом лугу» в двухдольном метроритмическом оформлении позволило бы ученику опираться на ранее детально проработанный исходный ритмический мотив — соотношение четверти с двумя восьмыми. А это облегчило бы достижение ритmicности и выразительности исполнения.

Транспонирование мелодий. Ладовое воспитание музыкального слуха, развитие внутреннеслуховых представлений, как известно, заметно активизируется в результате систематического транспонирования. Поэтому первоначальные навыки воспроизведения «интонационных блоков» в различных тональностях на основе знания различных аппликатурных моделей надо в дальнейшем использовать в качестве базы для транспонирования целостных мелодий. Возьмем для примера две народные мелодии — «Савка и Гришка» и «Перепелочка».

В первой из них преобладают изученные в самом начале интонации — восходящий ход с V на VI ступень мажора и малая терция (в нисходящем и восходящем движении):

12 «Савка и Гришка», украинская народная песня

Знание трех аппликатурных вариантов исполнения этих последовательностей позволяет начинающему транспонировать мелодию в соль мажор, а затем и в фа мажор:

13

В последнем случае может возникнуть проблема исполнения звука *си-бемоль* (у порожка). Если до того подобное положение первого пальца еще не встречалось начинающему, то он, пользуясь слуховым анализом, может сам прийти к выводу о необходимости в данной интонационно-аппликатурной ситуации понизить первый палец на полутон. Можно порекомендовать не под-

сказывать ребенку (из дидактических соображений) этого действия даже в том случае, когда он поначалу ошибается: следует выждать, пока ученик, достаточно вслушавшись в различные звучания искомой интонации, самостоятельно придет к правильному решению. Народная песня «Савка и Гришка» представляет собой пример мелодии, в которой интонация малой терции, звучащая между V и III ступенями мажора, является основным конструктивным элементом. Осознание выразительной роли этой интонации, образующейся как между соседними, так и между несоседними звуками (отмечены квадратной скобкой), может служить своего рода «манком» (термин К. С. Станиславского), привлекающим слуховое внимание начинающего к интонациям музыкальной речи как таковым.

Более сложными являются предпосылки транспонирования белорусской народной песни «Перепелочка». Здесь, на первый взгляд, отсутствует прямая связь с изученными ранее интонационными комплексами, мажорными в своей основе:

«Перепелочка», белорусская народная песня

Однако в том и заключается преимущество предварительного изучения коротких интонационных блоков как «строительного материала» мелодий, что они могут быть включены в самый различный ладотональный контекст, помогая выявлению в нем типичных интонационных оборотов. Так, при более внимательном рассмотрении структуры данной мелодии видно, что существенную роль в ней играет хорошо знакомая начинающему интонация малой терции (чаще в нисходящем, а в первом такте — в восходящем движении). Звучание нисходящей трихордной попевки (*ре — до-диез — си* в тональности *си* минор) знакомо ученику как часть тетрахорда. Начальная интонация напева (восходящая чистая кварта, ход от доминанты к тонике) также была изучена в самом начале занятий — теперь ее нужно лишь связать с иным аппликатурным воплощением. Этому помогают ранее освоенные интервально-аппликатурные ощущения пальцев на грифе. Таким образом, и при транспонировании этой мелодии ученик может опираться на обобщенные представления.

Нюансировка в связи с ладовыми особенностями мелодики. Как уже говорилось, выбор динамических нюансов в значительной мере зависит от ладоритмической осно-

вы мелодии. С самого начала, при работе над несложными мелодиями надо поэтому приучать юного скрипача к выявлению ладовых закономерностей с помощью градаций звучания и соответствующей акцентировки, то есть компонентов скрипичной техники, связанных с работой правой руки.

Общее направление этой работы попробуем показать на примере песни «Две тетери», звучащей в типичном для русской народной музыки переменном ладу:

Ее мелодика основана на нисходящей трихордной попевке в пределах малой терции (*ре — до-диез — си*), которая во втором предложении расширяется до чистой кварты (*ля — ре*). Первое предложение, таким образом, отличается минорным наклоном — здесь VI ступень тональности *ре* мажор, звучащая на сильной доле, переосмысливается как тоника параллельного минора. Во втором предложении, напротив, благодаря восходящему движению от доминанты к тонике главной тональности создается ощущение мажорности. При активном вслушивании и соотнесении со слуховым опытом, накопленным ранее, осознание этих интонационных особенностей мелодии вполне доступно начинающему музыканту, а, следовательно, при исполнении он может опираться на осмысление ее ладового строения.

В начале перемещение ладового центра выявляется с помощью небольшого акцента на *си* и соответствующего усиления звука. Акцентировка и нюансировка тут как бы выполняют функцию речевой интонации — они оттеняют довольно спокойный, повествовательный смысл напева (некоторое ослабление звучания при разрешении *до-диез* в *ре*³⁵). Второе предложение интонируется по-другому: здесь выразительность восходящих терцовых ходов мелодии усиливается возрастанием динамики звука, благодаря чему утверждается основная тоника — *ре*. Тем самым раскрывается и более действенное содержание поэтического текста второго предложения.

³⁵ «Вилочки», отмеченные в скобках, обозначают прежде всего направленность движения мелодии к смысловым акцентам. Они требуют «микронюансировки», а не применения *crescendo* и *diminuendo* в их буквальном понимании. Тонкие градации звука связаны с более активной дифференциацией учеником весовых ощущений правой руки и смычка. Это становится возможным при перенесении первоначальной работы над звуком в нижнюю часть смычка (о чем говорилось ранее).

Определенная контрастность характера первого и второго предложений выявляется в данной мелодии и через различие типов мелодического движения — поступенного в первом и терцового во втором. Вместе с тем наиболее типичным, обобщающим интервалом в структуре обоих предложений будет малая терция, которая в первых двух фразах образуется между несоседними звуками, а в третьей и четвертой — составляет шаги мелодии. Таким образом, и при изучении данной песни ученику помогает сознательная опора на первичную ладовую интонацию.

В этой связи подчеркнем: важное, принципиальное значение для развития интонационного мышления имеет слуховое осознание ладовых координаций, образующихся между несоседними звуками различных мелодий. Анализируя систему слуховых ориентировок квалифицированного исполнителя, Ю. Н. Рагс приходит к выводу, что «музыканты „настроены слышать“ (разр. моя. — М. Б) и то, что уже отзвучало, и то, что должно звучать». «...Эта настройка, — подчеркивает автор, — имеет ладовую основу», а сам «лад при исполнении мелодии выступает как заранее организованная система звуковысотных связей, а не как только что организуемая система»³⁶. Заметим также, что способность к слуховому ощущению и осознанию подобных «звуко-арок» (Б. В. Асафьев), последовательно развиваемая с первых лет обучения, является одним из существенных средств воспитания у учащихся внутреннего музыкального слуха.

Возможность реализации этого принципиального методического положения существует при работе над самыми различными мелодиями, в том числе, конечно, и при изучении этюдов, написанных с инструктивно-технической целью. Например, следующий этюд М. Гарлицкого³⁷ позволяет выявлять слухом малые терции, непрерывно звучащие по ходу секвенцирования основного мотива:

16 Ц. В. П. Ц. Н. П. и т. д. М. Гарлицкий. Этюд

Подчеркнем, что при работе над этюдным материалом необходимо так же активно работать над развитием интонационного

³⁶ Рагс Ю. Н. О художественной норме чистой интонации при исполнении мелодии, с. 222.

³⁷ См.: Избранные этюды для детской музыкальной школы, вып. 1. М., 1959.

мышления ученика, как и при изучении художественных мелодий. Богатые возможности в этом отношении представляют некоторые этюды, утвердившиеся в традиционном учебном репертуаре скрипача, например, известный этюд Ф. Вольфарта:

Ф. Вольфарт. Этюд

При работе над данным этюдом нужно добиваться необходимой комплексности: хорошего звучания и правильного распределения смычка в результате выявления четкой метроритмической основы мелодии, выразительно-чистого интонирования как результата осознания ладовых взаимосвязей.

Добавим к сказанному, что навыки ритмического и мелодического варьирования материала, приобретаемые учеником в результате применения намеченной здесь методики, можно с успехом использовать с целью привнесения творческого начала в работу над этюдами. В практике начального обучения обычно широко применяются всевозможные штриховые варианты этюдов — их следовало бы дополнить ритмическим варьированием и транспонированием. «...Увлечение детей музыкой... — пишет Л. А. Баренбойм, — воспитывается... содержанием и практическими музыкальными действиями, куда входит и тот раздел работы, который принято называть тренировочными упражнениями»³⁸. В осуществлении этих мыслей кроется немалый резерв более эффективного развития интонационного мышления у учащихся-скрипачей.

В частности, при необходимой в процессе обучения скрипача систематической игре гамм нужно широко использовать различные средства активизации ладового слуха. Этой цели мало отвечает длительная игра одной и той же гаммы, что нередко бывает в практике обучения скрипача. В этой связи нелишне напомнить о том, что И. Гржимали в своем популярном сборнике «Упражнения в гаммах» предусматривал непосредственный переход от одной тональности к другой путем введения модуляций. Однако предложенный им метод в практике, к сожалению, редко используется.

Эффективным средством развития ладотонального слуха скрипача является также рекомендуемый некоторыми педагогами (например, К. Г. Мострасом) способ: играть гамму в одной и той же тональности, начиная от разных звуков. Правда, этим методом ученики нередко овладевают с трудом: им всегда хочется от

³⁸ Баренбойм Л. А. О музыкальном воспитании в СССР (вместо введения). — В кн.: Музыкальное воспитание в СССР, вып. 1, с. 38.

звука *ре* играть гамму *ре* мажор (или *ре* минор), от *соль* — *соль* мажор и т. д. В таких случаях, как показал опыт, существенно помогает осознание исходного звука как определенной ступени лада (с помощью изложенных выше приемов), создающее необходимую ладотональную настройку. Например, при игре гаммы *соль* мажор от *ре* следует предварительно осознать этот звук как доминанту, то есть актуализировать хорошо знакомое тонико-доминантовое сопряжение, а затем удерживать в памяти это слуховое представление при игре всей гаммы. Излишне говорить, насколько такой способ работы над гаммами помогает созданию слуховых ориентировок, необходимых при исполнении различных виртуозных пассажей в сочинениях скрипичного репертуара.

Мы коснулись вопроса о развитии ладового слуха в процессе изучения этюдов и гамм лишь попутно, с тем чтобы подчеркнуть важность решения этой проблемы во всех видах и формах занятий с учащимися. Следует вместе с тем сказать, что эта проблема — необходимость активизации развития музыкальных способностей, в частности ладоинтонационного слуха и чувства ритма, в ходе неизбежной многочасовой технической работы на инструменте, одна из весьма актуальных в скрипичной методике — заслуживает специального и всестороннего изучения. Вернемся к обсуждению задач работы над мелодией при исполнении начального художественного репертуара.

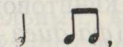
О выразительности исполнения тематического материала в сочинениях крупной формы. Переход к изучению произведений, написанных в циклических формах, знаменует новый этап воспитания юного скрипача. Одна из главных трудностей наряду с увеличением объема произведения и необходимостью понимать более сложные закономерности его строения состоит здесь в ином характере мелодики — более обобщенном по сравнению с простыми и доступными интонациями песен и танцев. Дети не всегда подготовлены к восприятию этого нового для них типа музыкального языка и потому нередко играют тематический материал концертов, сонат, вариаций (не говоря уже о его разработке) сухо, маловыразительно, не выявляя музыкального содержания. В педагогической практике в подобных случаях чаще всего прибегают к активизации эмоциональной стороны игры. Однако ограничение педагогического воздействия лишь эмоциональной сферой не решает проблемы выразительности в целом — для этого нужна гармония эмоциональной и интеллектуальной сторон исполнения.

Одним из важных условий понимания исполняемой музыки является эффективная ориентировка в средствах, определяющих выразительность тематического материала. Осознание начинающим скрипачом средств выразительности музыкального языка в сочетании с общей эмоциональной настройкой при игре заметно активизирует и его отношение к использованию тех или иных игровых приемов. Поэтому при работе над крупными сочинениями

и в начальном периоде занятий следует в гораздо большей мере, чем это обычно делается, обращаться к интонационному анализу тем. Надо подробно разбирать их структуру, подводя ученика к пониманию выразительного смысла музыкальных средств, использованных автором: интонаций, ритмов, тембра, динамики. Конечно, учитывая возраст ученика, необходимо при этом находить соответствующую форму объяснения. Но не следует, однако, думать, что ребенку 6—7-ми лет недоступны обобщения и абстракции (в том числе и в области музыки) — эта точка зрения давно уже поколеблена педагогической наукой.


В аналитической работе над темами сочинений крупной формы можно, так же как и при изучении песенно-танцевальных мелодий, опираться на ранее полученные навыки — знание типичных ладоинтонационных и метроритмических комплексов.

Возьмем в качестве примера I часть концерта О. Ридинга, первое сочинение крупной формы в репертуаре юного скрипача. С самого начала здесь обычно возникает проблема: как добиться ровности исполнения непрерывно разветвляющейся мелодической линии? Причина неровной игры темы концерта чаще всего состоит в отсутствии у ученика на этом этапе его развития достаточных координационных навыков. Поэтому нет смысла указывать ребенку на то, что он играет неровно. Гораздо целесообразнее вернуться на время к первоначальным методам воспитания чувства метрической пульсации (например, попросить ученика петь мелодию про себя, одновременно слегка отстукивая доли пальцем по столу и т. д.). Полезен и такой рабочий прием: с первых звуков мелодии мысленно предвосхищать звучание хорошо знакомого

ритмического мотива , который звучит во второй поло-

вине первого предложения. Тогда четверти, с которых начинается тема, как бы наполняются биением восьмых.

Подчеркнем: при работе над любой темой сочинения крупной формы (и над произведением в целом) первостепенную роль играет детальная проработка ее ритмической структуры, начиная с выработки эффективного ощущения общего ритмического движения и темпа³⁹. С этой целью нужно использовать самые различные вспомогательные средства. Подспорьем тут могут стать и ритмослоги, хорошо знакомые ученику с первых уроков. Так, при изучении, к примеру, III части концерта Ридинга достаточно типичное неверное исполнение начальной ритмической

фигуры , которую учащиеся обычно играют неточно или

откровенно превращают в триоль. В этом случае полезно пора-

³⁹ Напомним в этой связи слова Б. В. Асафьева: «... ритм, как органическое, слитое с интонационным содержанием всей музыки организующее и дисциплинирующее начало, выступает вперед, как „двигатель“ музыки и „строитель“ формы во времени» (Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация. — Избр. труды, т. 5. М., 1957, с. 211).

ботать с учеником над слоговым произнесением этого ритма (ти-ри — ти), простучать тему и т. д., что существенно помогает формированию четких метроритмических представлений.

Важнейшей задачей при работе над темами крупных сочинений является осознание их ладо-ступеневой структуры. Здесь также существенно помогает опора на опыт, приобретенный учеником в предшествующей работе (конечно, в том случае, когда опыт этот был достаточно осознан). Поясним это на примере I части названного концерта:

18 Allegro moderato

О. Ридинг. Концерт си минор, I ч.

Выразительность этой темы в наибольшей мере обусловлена тонико-доминантовыми связями, которые проявляются различным образом: в начальном скачке мелодии на кварту и последующем возвращении к той же интонации (только в нисходящем движении) в конце второго такта⁴⁰; в квинтовом сопряжении крайних звуков нисходящего тетра хорда (*фа-диез — си*), наконец, в эмоционально-обостренном «противостоянии» доминанты и тоники, усиливаемом благодаря неоднократному опеванию V ступени лада. Напомним, что слуховые модели всех этих интонаций были даны ученику еще в процессе первоначальной организации пальцевого аппарата. Аппликатурные модели, использованные в данном тексте, также не являются для него новыми: они многократно встречались при изучении попевок, тетра хордов, начальных мелодий.

Новая задача, таким образом, состоит не в освоении чего-то принципиально незнакомого, а лишь в синтезировании уже известных начинающему скрипачу интонаций и эквивалентных им аппликатурных приемов применительно к данному музыкальному контексту, к данной ладотональности. А этот процесс стимулируется имеющимся у ученика общим представлением о возможности аппликатурного варьирования знакомых интонаций. Такая направленность работы над освоением тематического материала

⁴⁰ Между этими повторениями квартовой интонации образуется своеобразный «интонационный мостик», заполняемый поступенным движением мелодии от доминанты к нижней тонике.

концерта активизирует слуховую память ребенка, приучает его соотносить новый материал с прошлым опытом интонирования, способствуя тем самым обогащению формирующегося у юного музыканта «словаря интонаций».

Приведем пример того, как опора на ранее изученные интонационно-аппликатурные комплексы помогает преодолевать встречающиеся трудности. Хорошо известны затруднения, возникшие при исполнении такта 5 темы, где ученики обычно неуверенно «ищут» на грифе звуки *ля-диез* и *до-диез*, теряя в это время представление о развитии мелодии. Если же обратить внимание ребенка на то, что в основе данного мотива лежит хорошо ему знакомая интонация малой терции, исполняемая к тому же известной аппликатурой (сочетание первого и третьего пальцев), то задача заметно облегчается. Ориентиром в интонировании становится уже известное расстояние на грифе, адекватное интервалу малой терции. Ученик тогда стремится воспроизвести не отдельно взятые звуки *ля-диез* и *до-диез*, а знакомый звуко-комплекс, примененный в иных условиях. Следует обратить внимание ребенка и на то, что в следующем 6 такте вновь повторяется та же интонация (и той же аппликатурой), но в условиях, знакомых по первым попевкам. Для ее чистого воспроизведения необходимо лишь восстановить исходное расположение пальцев, то есть, иными словами, понизить первый палец на полутон.

Работа над темой концерта, конечно, не ограничивается анализом интервальных и ладоступеневых связей. Следует обращать внимание ученика и на другие особенности ее построения, существенные для восприятия выразительного смысла мелодии. Так, например, повествовательный, как бы «рассказывающий» характер первого четырехтактного предложения связан с нисходящим мелодическим движением. Второе предложение, устремленное вверх, благодаря широкому ходам мелодии и пунктирному ритму звучит более взволнованно, призывно. Иной характер этого предложения подготавливается в разобранном выше такте 5 темы, обладающем благодаря гармонической фигурации на доминанте наибольшим выразительным потенциалом.

Конечно, как уже было сказано, необходимо творчески подходить к объяснению этих закономерностей, подыскивая соответствующую словесно-образную форму, доступную возрасту ребенка. Главное, естественно, состоит не в теоретическом разборе строения мелодии, а в том, чтобы фокусировать слуховое внимание ученика — заставить его услышать и слухом осознать выразительную роль направленности мелодического движения, постепенных или скачкообразных «шагов» мелодии, звучания доминанты и тоники. Может показаться, что осознание этих закономерностей строения мелодии не столь уж важно при исполнении такого сочинения, как концерт Ридинга, — впоследствии, по мере общего музыкального развития юного скрипача, при освоении других сочинений и в результате накопления знаний в классах сольфеджио и музыкальной литературы все это постепенно обра-

зуется. Однако комплексное музыкально-исполнительское воспитание, то есть, говоря иными словами, детальное развертывание всех существенных для выразительного интонирования ориентировок при исполнении именно начального репертуара (а таким началом в области крупной формы является разбираемый концерт) служит важнейшим фактором, побуждающим учащегося к самостоятельному творческому действию при освоении последующих сочинений.

Так, навык вслушивания в ладоступеневые связи и выявления слухом их выразительной роли, сформированный в описанной выше работе над темой концерта, переносится на изучение других произведений крупной формы. Например, в теме I части концерта № 2 А. Комаровского (ля мажор) ученик при соответствующем вслушивании легко может обнаружить уже знакомые интонационные закономерности: преобладание доминанты в развитии тематического материала (с целью обострения выразительного начала), связи V и III, V и VI ступеней мажора, образующиеся как между соседними, так и между несоседними (но опорными!) звуками мелодии и т. д.⁴¹

19. Allegro giocoso А. Комаровский. Концерт № 2, I ч.

Характерное для данной мелодии выразительное значение VI ступени (такты 1, 5 и 7) в ее сопряжении наряду с доминантой с другими ступенями лада также известно ученику по первоначальной работе, когда он осваивал соответствующие попевки, а также мелодии (Аллегретто Моцарта, «Елочка» Карасевой, «Савка и Гришка» и другие).

Важную организующую роль играет и опора на исходные метроритмические модели: усвоенное раньше соотношение четвертей как «шагов» мелодии и восьмых как звуков, движущихся «бегом». Здесь эти ассоциации имеют особое значение, так как с их помощью ученику становится понятнее образная сторона

⁴¹ Напомним сказанное раньше: слуховое осознание интонационных связей (начиная с самых элементарных — тонико-доминантовых, терцовых, квартowych и т. д.), образующихся в процессе развития мелодии между несоседними звуками, является весьма эффективным средством воспитания внутреннего слуха ученика. Следует поэтому как можно чаще обращать его внимание на подобные связи.

мелодии — ее бодрый, жизнерадостный характер, напоминающий четкую поступь пионерского марша. Не продолжая анализа, скажем только, что подобные ритмо-ладо-интонационные связи (использованные, разумеется, в ином контексте) типичны для тематического материала и других сочинений. Поэтому при работе над выявлением мелодического содержания сочинений крупной формы исключительно важную роль играет наличие у юного музыканта определенного запаса обобщения ладоритмических представлений, которые могут служить ему опорой в интонировании.

Мы попытались (конечно, в самых общих чертах) высказать некоторые соображения, касающиеся проблемы более эффективного музыкального воспитания учащихся детских скрипичных классов. Нашей главной целью было показать, что при соответствующем накоплении слуховых впечатлений, разностороннем целенаправленном развитии музыкального слуха и чувства ритма в неизменной связи с тщательной проработкой основных двигательных приемов возможно последовательное формирование культуры интонирования мелодии, начиная с первых шагов обучения игре на скрипке.

В. Стеценко

Принцип движения как основа формирования игровых навыков скрипача

Наряду с заметным подъемом общего уровня скрипичного обучения в детских музыкальных школах и музыкальных училищах приходится наблюдать ряд принципиальных недостатков в подготовке молодых скрипачей, касающихся как музыкально-художественного развития, так и овладения технологией исполнительского процесса. В частности, успехам в приобретении профессиональных навыков мешает статичность постановочного оформления, зажатость рук, недостаточная свобода игровых движений. Между тем во многих методических трудах, посвященных анализу скрипичной игры, подчеркивается роль движения как первоосновы исполнительства. Даже рассматривая постановку в ее исходном моменте, методисты стремятся избегать статической трактовки этого понятия. Уже в своем классическом определении постановки Б. А. Струве подчеркивает не только анатомическую ее сторону, но и физиологическую, включая в понятие постановки внешнее проявление двигательного процесса¹. Развивая эту мысль, Е. Камилларов утверждает: «Чтобы сделать постановку свободной, естественной, ее нужно наполнить движением»². Наконец, Ю. И. Янкелевич считает, что «вопрос целесообразности постановки может рассматриваться лишь в непосредственной связи с теми движениями, ради которых эта постановка создается и свободу которых она должна обеспечить»³.

Такое освещение вопроса о значении принципа движения в оформлении постановки и во всем исполнительском процессе вполне закономерно. В скрипичной игре как целостной системе исполнительского процесса «постановка, движение, звучание и содержа-

¹ См.: Струве Б. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. М., 1952, с. 72.

² Камилларов Е. О технике левой руки скрипача. Л., 1961, с. 23.

³ Янкелевич Ю. О первоначальной постановке скрипача. — В кн.: Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики/Сост. С. Сапожников. М., 1968, с. 36.

ние (музыкального произведения. — В. С.) оказываются звеньями одной и той же цепи...»⁴.

Первые два звена вышеприведенной системы, то есть постановка и движение как первоисточник скрипичного звучания, требуют к себе пристального внимания педагогов.

Движения рук скрипача, вызывающие звучание инструмента, возникают в результате усилия мышц, направляются, имеют на инструменте точки приложения сил (например, касания волосом струны), обусловлены контактом частей рук с частями инструмента, который также происходит с определенным усилием (например, удерживание смычка пальцами, нажим пальцев на струны) и т. п. Короче, в процессе исполнения основные компоненты игровых приемов — движение и управляемое мышечное усилие (сила) — находятся в постоянной взаимосвязи. Однако доминирующую роль всегда играет движение, сила же — фактор производный, подчиненный ему. Дозирование энергии, необходимой для прижимания смычка к струне, определяется прежде всего характером движения, нужного для достижения данного звучания (не движение выбирается в зависимости от применения силы, а наоборот — сила в зависимости от движения). Природе скрипичной игры свойственны в основном такие исполнительские приемы, в которых максимально используется движение и минимально прикладывается сила (например, широкие штрихи с относительно слабым нажимом смычка, быстрые пальцевые движения левой руки с незначительным нажимом пальцев и т. п.).

В каждом движении обычно объединяются в разных пропорциях две тенденции, которые условно можно определить как горизонтальная и вертикальная. Соотношение их должно быть очень гармоничным без преобладания какой-либо из них. Горизонтальность и вертикальность движения дополняют, а не угнетают или взаимно исключают друг друга. Например, горизонтальное движение руки во время ведения смычка по струне органично дополняется вертикальной направленностью веса руки и смычка, без чего невозможно образование звука. Проблема соединения вертикального и горизонтального движения — это по существу проблема соединения степени активности движения с умелым балансированием силой тяжести (смычка, руки). Практически необходимо культивировать в первую очередь горизонтальные движения (главным образом в правой руке). В них внимание должно быть направлено на преодоление, сведение к минимуму вертикального действия силы тяжести и нажимных усилий, которые потенциально могут стать препятствием на пути достижения легкости и виртуозности техники смычка. Применительно к левой руке падение пальцев на струну (вертикальное движение) должно быть таким, чтобы обеспечить минимальный нажим их на гриф, в противном случае невозможно достигнуть хорошей беглости пальцев в пассажах и лег-

⁴ Янкелевич Ю. О первоначальной постановке скрипача, с. 36.

кой смены позиций (горизонтальное движение), которая представляет собой сущность техники левой руки.

Таким образом, активность вертикального движения чаще всего нуждается в сдерживании, но главным образом лишь по отношению к направлению действия силы тяжести, то есть движению вниз. На вертикальные же движения вверх, наоборот, следует обращать большее внимание ввиду добавочных усилий, необходимых для преодоления силы тяжести. Поэтому в левой руке активность снятия пальца со струны не должна быть меньшей, чем активность падения, а в правой — необходимо добиваться легкости в перенесении смычка над струнами в воздухе и активного выполнения штрихов движением смычка вверх. Правильное, не наклонное держание скрипки должно также основываться на стремлении к активному движению всей левой руки вверх.

Не всякое движение дает желаемый художественный результат. Утяжеленное, неуклюжее, недостаточно пластичное, то есть с приложением чрезмерной силы, оно лишь тормозит звукообразование и овладение исполнительской техникой. Движения рук должны быть непринужденные, гибкие, с минимальным напряжением мышц. Достижение виртуозности в принципе возможно лишь при условии легкости игровых движений, точности звукообразования, умения мгновенно переключаться на другой тип фактуры как в левой, так и в правой руке.

Овладение свободными исполнительскими движениями связано с врожденными способностями и наклонностями ученика, с его природным темпераментом, свойственной ему силой и подвижностью нервных процессов. Однако не меньшую, если не большую роль играет и высокая культура психофизического воспитания молодого музыканта, привитие ему правильных навыков работы над игровыми движениями.

Одной из самых важных предпосылок достижения свободы этих движений является готовность исполнительского аппарата в любой момент начать действовать с нужной скоростью и энергией. В точках соприкосновения инструмента и смычка с телом и руками должна быть соответствующая эластичность, ощущение возможности двигаться, настройка на потенциальное движение.

В связи с этим рассмотрим вкратце некоторые современные требования к постановке.

Общая постановка. Основой свободных движений является удобное, ненапряженное положение ног и всего корпуса скрипача.

Свободное состояние мышц шеи дает возможность с легкостью менять положение головы соответственно условиям игры в разных позициях и на разных струнах.

Естественное (опущенное) положение плечевого пояса содействует достижению максимальной подвижности плечевых суставов, необходимой как для штриховой техники, так и техники левой руки.

Постановка правой руки. Общей предпосылкой воспитания культуры движений правой руки следует считать ощущение сво-

бодного положения (свисания) руки в плечевом суставе. Следует по возможности не допускать мышечного напряжения в области ключицы и лопатки, которое как бы сжимает плечевой сустав, ограничивая этим движение плечевой кости. Особенно важно обеспечить спокойное состояние плечевого сустава в штрихах, где локоть правой руки вынужден подниматься вверх, например при перемещениях смычка со струны Ми на струну Соль. Освобождение мышц вблизи плечевого сустава необходимо особенно тогда, когда выполняются активные движения всей рукой в широких штрихах целым смычком.

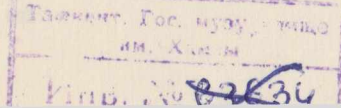
Положение локтя должно быть таким, чтобы во время ведения смычка по струне затрата энергии была бы минимальной. Локоть должен находиться главным образом на уровне точки прилегания смычка к струне и двигаться преимущественно в плоскости движения смычка⁵. Для свободы штриховой техники весьма нецелесообразно вертикальное (поперечное) поднятие или опускание локтя во время горизонтального проведения смычка по струне.

При игре нижней частью смычка большое значение имеет активность движения плечевой части руки. Особенно важно обращать внимание на движение плеча вперед при приближении колодки к струне, что обеспечивает легкость звукоизвлечения в нижней части смычка. Также важно свободное своевременное движение плеча, перемещающее руку в другую плоскость при смене струн (имеется в виду так называемое «рулевое» движение правой руки).

Одним из главных движений в технике правой руки, с помощью которого исполняются все штрихи в середине и в верхней половине смычка, является движение предплечья в локтевом суставе. Так как в практике чаще применяется игра серединой и верхней половиной смычка, активность движения предплечья всегда должна быть предметом постоянного внимания педагогов. Для воспитания свободы и непринужденности этого движения важно снять возможную напряженность в других частях руки (плече, кисти, пальцах). Свободу движения предплечья в значительной степени обеспечивает минимальная пронация руки. В подвижных штрихах верхней частью смычка нужна скорее супинация, нежели пронация предплечья.

Приспособиться к удобному держанию смычка и свободному его ведению по струне в значительной мере позволяет среднее функциональное положение кистевого сустава (по В. Тренделенбургу). Именно в этом положении кисть может быть наиболее свободной и подвижной. Среднее положение кисти следует рассматривать как по отношению к сгибанию — разгибанию (ровная линия предплечья и кисти), так и по отношению к пронации — супинации (кисть «смотрит» вверх). Первое означает, что кисть не должна слишком сгибаться у колодки и разгибаться у конца

⁵ Как показывает исполнительская деятельность лучших советских скрипачей, следует придерживать в основном невысокого положения локтя.



смычка, а второе — что в положении кисти не должно быть ни слишком большого поворота внутрь (опоры на указательный палец), ни слишком большого поворота наружу (опоры на мизинец)⁶.

Гибкость и свобода пальцев, держащих смычок, — одна из решающих предпосылок достижения легкости движений правой руки во всех штрихах. Эластичность пальцев, передающих на трость смычка импульсы руки, обеспечивается с помощью закругленности всех пальцевых суставов. Не случайно педагоги постоянно ведут борьбу с «выпиранием косточек» и вытягиванием пальцев на смычке. Последнее всегда приводит к ограничению подвижности пальцев, крайне необходимой при сменах движения смычка и при исполнении штрихов (в первую очередь — прыгающих). Особенно важна роль закругленного мизинца, гибкость которого способствует свободе движений смычка у колодочки. Также податливым, изменчивым в своем положении должен быть большой палец. При приближении к колодочке рекомендуется «подбирать» пальцы, как бы поднимая смычок над струной, тем самым нейтрализуя лишнюю его «тяжесть».

Точки касания пальцев и трости смычка (так называемый «игровой» сустав) аналогичны всем другим естественным суставам руки. В них должна быть та же готовность к движению, та же эластичность. Пальцы могут и должны менять свое положение относительно трости: при игре у колодочки они располагаются более перпендикулярно, а при игре у конца смычка — под углом к трости; возможны изменения расстояний между пальцами. Поэтому нужно уделять серьезное внимание воспитанию навыка держать смычок легко, непринужденно, минимально сжимая трость.

Ощущение гибкости каждого сустава руки должно соединяться с целостным ощущением готовности к движению во всех суставах одновременно. Особенно важно достигать целостности движения при игре всем смычком, не допуская изолированных движений. Действительно, как говорит Ю. И. Янкелевич, «только лишь все эти движения в их совокупности способны обеспечить ведение смычка по прямой линии»⁷. Целостное ощущение движения руки необходимо в первую очередь при быстром ведении смычка, но оно должно культивироваться и во время медленного движения.

В связи с вышеупомянутыми предпосылками необходимо почти во всех штрихах и технических приемах добиваться преимущественного использования движения смычка, а не его нажима. Это относится в первую очередь к широкому *détaché* в подвижном темпе, которое должно исполняться с ощущением свободы пальцев на смычке и минимального давления его на струну, не забывая,

⁶ Имеется в виду игра средним участком смычка. Среднее вращательное положение кисти (даже ближе к супинации) весьма необходимо, в частности, для выполнения плавной смены соседних струн, главным образом в штрихе *legato*. Здесь естественно применяются так называемые вертикальные движения кисти (сгибание — разгибание).

⁷ Янкелевич Ю. Цит. соч., с. 49.

неизбежно возникает шипящий, «неопертый» звук. Причина одна: смычок, быстро пробегая по струне инструмента, менее отзывчивого, чем скрипка, не успевает обеспечить полноценное взаимодействие со струной, или, как говорят практики, «не набирает» звук. «Набирание» звука предполагает постоянный контакт волоса со струной в каждой точке его соприкосновения во время ведения смычка (на это всегда указывал в своей педагогической деятельности Ю. И. Янкелевич). Итак, в отличие от скрипача, альтист должен обеспечивать равномерное движение смычка по струне на всем протяжении звучащей ноты. «Продергивание» смычка в любой фазе движения почти неизбежно приведет к звуковым искажениям.

С вопросом равномерного движения смычка теснейшим образом связана скорость его ведения. Скрипач имеет право играть *détaché* широким, идущим по струне с большой скоростью смычком. На альте смычок должен «ходить» по струне медленнее. Чем быстрее *détaché*, тем меньше длина смычка, причем на верхних струнах штрих может быть чуть шире (и ближе к верхней части), на нижних — короче (и ближе к колодке). Скорость ведения смычка, соответственно, то увеличивается, то уменьшается¹⁰.

В поисках плотного звука неопытный исполнитель часто начинает «давить», продолжая вместе с тем играть слишком широким смычком. Звук от этого будет лишь ухудшаться. На примере первой части концерта Генделя легко определить правильность штриха *détaché*. В исполнении этой части нередко прослеживается противоречие между красивым, свободным *détaché* «на вид» и слабым, тусклым звуком «на слух»; ученик размашисто играет, радуя учителя свободной, «незажатой» правой рукой, а звуковой контроль потерян. Широкий штрих при игре на альте не способствует освобождению правой руки. Скорее наоборот: звукоизвлечение затрудняется, ученик начинает испытывать дискомфорт, что может привести, как уже было сказано, к потере контроля над звуком или к физическим и психологическим травмам. Разумеется, опасна и другая крайность. Педагог должен тонко улавливать оттенки штриха, не давая ученику «шарахаться» из стороны в сторону¹¹.

¹⁰ Описанный прием используется и в скрипичной педагогике, однако именно у альтистов он должен быть доведен до совершенства, так как на нижних альтовых струнах звук извлекается труднее, чем на скрипичных.

¹¹ Интересно, что один из величайших скрипачей — Ф. Крейслер — использовал в своей исполнительской практике принцип короткого штриха (а следовательно, и медленного ведения смычка). «Крейслер отбросил господствовавший до него в скрипичной игре принцип обязательного использования всей длины смычка. Он предпочитал играть небольшим плотным штрихом, применяя главным образом середину смычка и избегая его крайних частей, в особенности верхней (последнее в известной степени объяснялось особенностями анатомического строения его рук — они были слишком коротки по отношению к туловищу)» (Ямпольский И. Фриц Крейслер. М., 1975, с. 95). Можно предположить, что не только строением рук объяснялась нелюбовь к верхней, облегченной части

В кантилене принцип медленного ведения смычка не нарушается. Исполнительский навык, выработанный на *détaché*, не даст возможности ученику «гонять» смычок и в кантилене. Полнокровно «набирающий» смычок — основа красивого, широкого тона.

В совершенствовании культуры звукоизвлечения и организации правой руки большую помощь может оказать работа над гаммой. Целесообразно играть гамму без вибрато, в умеренном темпе, по три — шесть нот на смычок, а затем, не очень скоро, всю гамму — на два смычка. Проверка педагогом правильности выполнения этого упражнения должна осуществляться практически на каждом занятии. Необходимо воспитать у ученика привычку, работая над гаммой, быть сосредоточенным¹², не торопиться переходить к текущему репертуару. Так же важно, чтобы альтист научился при исполнении гаммы, арпеджио и двойных нот следить не только за четкостью падения и снятия пальцев левой руки, но и за распределением смычка, ровностью и неторопливостью его ведения. Следует учесть, что темп гаммы определяется возможностью использования всей длины смычка. Тщательная работа над звуком при исполнении гаммы необходима, так как технические экзамены в учебных заведениях с полной определенностью доказали, что именно гаммы альтисты играют наиболее скверным звуком.

Работая над концертным репертуаром, исполнитель столкнется с иными трудностями. Особенности художественного произведения продиктуют свои требования. Звукоизвлечение должно стать разнообразным по приемам, точным в образной характеристике. И тем не менее, как бы далеко ни уходили эти приемы в поисках художественной правды, они не должны порывать связь со своим методическим принципом — равномерным и медленным (чуть медленнее, чем на скрипке) ведением смычка.

В вопросах звукоизвлечения и постановки хотелось бы обратить внимание на несколько частных. Альты даже в границах среднего размера отличаются друг от друга величиной и звуковыми особенностями значительно больше, чем скрипки. Прежде чем начать работу над *détaché*, следует внимательно проверить качество звучания каждой струны и чуть-чуть подкорректировать исполнительские приемы с учетом свойств инструмента. Альты особенно чувствительны к положению смычка между грифом и подставкой. Поэтому в каждом конкретном случае необходимо изучить свой инструмент и в соответствии с его индивидуальными особенностями найти основную линию ведения смычка, определив правильность его местонахождения.

О «весе» правой руки В. В. Борисовский говорит: «Правой руке альтиста свойственны более „тяжелый“ по сравнению со

смычка, но и поисками наиболее рационального для него, Крейсера, звукоизвлечения. Кстати, по свидетельству Дж. Энеску, Крейслер любил играть в ансамбле на альте (см.: Энеску Дж. Воспоминания. М. — Л., 1966, с. 17).

¹² «Активизировать» сосредоточенность подобно разминке рук перед игрой.

скрипичным локоть и более широкое расположение пальцев на трости смычка»¹³. В этом высказывании — два вопроса. Первый — более «тяжелый» локоть. Если принять это как факт, характеризующий альтовое исполнительство, с этим можно согласиться, если как методическое указание, — пожалуй, нельзя. Не следует настаивать ученика на «утяжелении» локтя. В процессе обучения все сбалансируется благодаря развитию его слуховых представлений, в воспитании которых видится одна из главных задач педагога. Опасность же «переуплотнения» правой руки у альтистов очень велика. Второй вопрос — более широкое расположение пальцев на трости смычка — очень сложен. Корни его уходят в проблему: следует ли переделывать постановку альтисту, пришедшему от скрипки, и если переделывать, то насколько. Может оказаться, что в отдельно взятом случае следует действительно расширить положение пальцев на трости, в ином случае, наоборот, сузить. Лучше всего постараться без крайней необходимости постановку не менять. Педагог должен помнить подходящее к данному случаю соображение Гиппократово: «Не навреди».

Несколько более определенно обстоит дело с держанием альты. В. В. Борисовский считал, что «большой палец левой руки должен быть оттянут назад, или, как выражался Вадим Васильевич, „он постоянно должен смотреть на колки, что обеспечивает руке более свободный „выход“ в высокие позиции“»¹⁴. Ту же задачу может выполнять несколько развернутая влево манера держания альты, имеющая свои преимущества и недостатки. К недостаткам относится менее удобное положение правой руки, требующее более пристального контроля за ведением смычка параллельно подставке. К достоинствам — более легкое скольжение по грифу в верхних позициях и выгодное в акустическом отношении развернутое положение альты при игре в квартете и других ансамблях. Такая манера держания альты не должна быть фиксирована «жестким креплением»; ее необходимо обогащать возможностью легкого и очень пластичного движения вправо.

Рассмотрим некоторые темы, общие для альтовой и скрипичной педагогики.

В связи с несколько большей мензурой, а следовательно, и с большей растяжкой пальцев, можно считать, что на альте играть чисто еще труднее, чем на скрипке, особенно если речь идет о чистоте интонации в мелкой технике левой руки, когда контроль затруднен быстрым темпом. Рассматривая проблему, нельзя не учитывать «расслоения» этой техники на условно «горизонтальную» (заполнение музыкальной ткани мелкими нотами способом перебора пальцами диапазона одной позиции с частой сменой струн) и

¹³ Юзефович В. Цит. соч., с. 127.

¹⁴ Там же. Что касается положения большого пальца левой руки и высказанных Борисовским рекомендаций, автор статьи не берет на себя смелость что-либо утверждать или опровергать. Принципиальных различий в положении большого пальца у скрипачей и альтистов он не видит. Сама по себе проблема сложна и скрипачами решается неоднозначно.

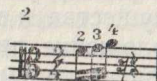
«вертикальную» (пассажная техника с частой и обязательной сменой позиций). В чистом виде один вид без другого встречается редко. Однако та или иная основа в мелкой технике просматривается без труда. Специфика альтового исполнительства, репертуара диктует более внимательное отношение альтиста к первому виду техники, хотя отнюдь не исключает и второй вид¹⁵.

Как частный случай рассмотрим возможность улучшения интонации альтиста применительно только к «горизонтальной» технике и ограничимся одной первой позицией¹⁶. В методике существует несколько «узлов», исследование которых может дать в работе над интонацией не только у альтистов, но и у скрипачей положительные результаты:

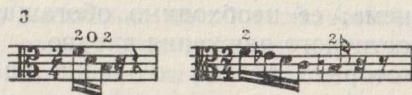
- положение первого пальца у порожка (особенно на верхних струнах);
- положение четвертого пальца (особенно на баске);
- звукоряд, состоящий из трех нот с интервалами в тон.



Особенно затруднителен этот звукоряд, когда он начинается со второго пальца:



— уменьшенная квинта, исполняемая одним пальцем на двух струнах через одну или несколько промежуточных нот:



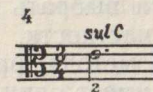
Эти комбинации требуют пристального внимания. Чистота их выполнения должна быть обеспечена удобством игровых навыков. Педагог, научивший ученика преодолевать интонационные сложности этих «узлов», сможет исключить из педагогического процес-

¹⁵ Некоторое предпочтение, отдаваемое альтистами «горизонтальному» виду техники, ведет к иному отношению к аппликатуе. Рамки данной статьи не позволяют детально рассмотреть эту проблему, но в общем виде она выглядит так: в случае возможности выбора аппликатуры альтисты более охотно пользуются аппликатуе, рассчитанной на игру в одной позиции со сменой струны (скрипачи предпочитают аппликатуу с позиционными переходами, сохраняя одну струну). В этих условиях особое значение приобретает технический прием смены струны, выполняемый как на один смычок, так и раздельными штрихами.

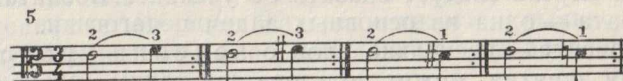
¹⁶ Автор не касается проблемы внепозиционной игры, хотя считает споры вокруг нее несколько преувеличенными.

са распространенный, но безусловно порочный метод исправления одной, отдельно взятой ноты.

Как правило, на раннем этапе обучения альтист не умеет вибрировать всеми четырьмя пальцами одинаково. Педагог находит у ученика наиболее хорошо вибрирующий палец¹⁷, определяет для начальной работы над вибрато наиболее благоприятные условия (позиция, в которой ученику легче вибрировать, — чаще III и IV, и выбор струны). Предположим, нота выбрана:



На этой стадии работы над вибрато следует постараться улучшить, углубить звучание именно этой ноты, освободить вибрато от неравномерности амплитуды, частоты и т. п. Только после того как достигнуто относительное благополучие в звучании этой ноты, ставится следующая задача, а именно: перенос навыка правильного вибрато на соседние пальцы:



Некоторое время соседний палец будет мешать уже наладившему правильное движение основному. Ответственный момент, требующий внимания: неверный навык зафиксирован годами занятий на инструменте. Поэтому разрабатываемый палец включается на короткий отрезок времени, после чего необходимо вернуться к исходному положению и повторить упражнение. Весь процесс работы на этом этапе нуждается в усиленном контроле. В дальнейшем упражнение варьируется, передвигается в другие позиции и на соседние струны. Эту работу целесообразно выполнять регулярно, не пропуская ни одного дня, но очень кратковременно — не более 15—20 минут в день.

В этом методе нет ничего принципиально нового. Вот как о нем пишет Мариан Андерсон: «По мнению Богетти, лучшей моей нотой было *ми*, потому что оно было поставлено идеально. Он избрал вокальные упражнения, начинающиеся с этой ноты, вверх

¹⁷ Природа правильного вибрато может быть различной. Автор статьи предпочитает кистевое или смешанное (кистевое и локтевое) вибрато в соединении с фаланговым; безусловно отрицательно относится к вращательному, одинаково недопустимому и на скрипке, и на альте (кистевое, локтевое, вращательное — классификация Б. А. Струве). Однако нельзя не учитывать и игровые навыки, с которыми альтист пришел в класс.

и вниз, и постоянно напоминал мне, что все остальные ноты нужно формировать точно так же»¹⁸.

Разумеется, что, преодолев неравномерность колебания левой руки, научившись вибрировать более или менее одинаково всеми пальцами, исполнитель решит для себя только узкую техническую задачу. Однако это может служить предпосылкой к достижению художественных целей.

Есть и иной метод работы над вибрато, исходящий из творческих намерений исполнителя. Четко поставленная художественная цель обяжет исполнителя выбрать наиболее подходящие выразительные средства и, в частности, вибрато. Наряду с большими преимуществами этого метода, развивающего художественную натуру исполнителя, он имеет один дефект. Недостатки игрового аппарата нет-нет и «вылезут», затормозив работу над репертуаром. Недаром В. В. Борисовский не соглашался с положением педагогики, разделяемым А. Шнабелем и Г. Г. Нейгаузом и главившим, что сложившемуся исполнителю нет необходимости заниматься специальными техническими упражнениями. Он говорил, что инструменталистам с всегдашней заботой о чистоте интонации, об освоении грифа вряд ли возможно следовать в этом вопросе за пианистами. А ведь речь идет о сложившемся исполнителе! Что же в таком случае следует сказать об ученике? Воспитание игрового аппарата — одна из основных задач педагогики.

В заключение — несколько слов о ведении уроков. Педагог, проводя занятия, может пользоваться таким сильнодействующим средством, как смена режимов. Это заключается прежде всего в смене времени занятий. Можно представить себе типичную картину: ученик приходит на уроки в строго определенное время и в одни и те же дни недели (скажем, во вторник и пятницу, в 11 часов утра). Продолжается это из года в год. Нужно или совсем не нужно ему получить урок — не имеет значения. Ходит на занятия он уже по привычке, а это кроме монотонности в работе рождает еще и безответственность. Для исключения монотонности на уроках можно порекомендовать чередование утренних и вечерних часов занятий. Иногда целесообразно дать ученику время поработать над произведением самому, не предлагая ему приходиться на урок с плохо разобранный пьесой. Не использованные в этот отрезок времени педагогические часы понадобятся впоследствии при шлифовке произведения.

В течение длительного времени, занимаясь в одном помещении, педагог часто увлекается идеей создания из своего класса подобия кабинета с развешенными фотографиями, шкафчиком для нот и т. д. Такое оформление класса имеет много положительных качеств, так как вырабатывает у ученика гордость за свою профессию и принадлежность к определенной педагогической школе. Однако в подобной организации учебного процесса есть одно от-

рицательное качество, которое может свести на нет все положительные. Это отсутствие смены акустических условий. Итак, речь идет опять о смене режимов, но теперь уже акустических. Слушая ученика в различных акустических условиях, педагог как бы рассматривает его с разных точек зрения. Кроме того, ученик, научившись играть в помещениях, акустически неоднородных, легче привыкает к залу, а следовательно, меньше «теряет» на эстраде.

Если ученик работает над произведением, написанным для альты и фортепиано, целесообразно чередовать на уроках игру с концертмейстером и без него. Совместная игра с пианистом должна иметь оттенок поощрения за хорошую домашнюю работу. К сожалению, педагог часто просит играть концертмейстера не по необходимости, а просто для того, чтобы чем-то занять его. Это может породить безответственное и безынициативное отношение к работе уже не только у молодого альтиста, но и у концертмейстера. Желательно, чтобы в классе на уроках присутствовали не только играющий ученик и пианист, но и остальные ученики класса. Это повышает его ответственность за свою игру, а следовательно, заставляет его более интенсивно работать дома.

Есть еще целый ряд психологических приманок¹⁹, из которых учитель выберет для себя наиболее подходящие.

Воспитание альтиста — процесс сложный, обладающий целым рядом специфических черт. Задача педагога — выявив общее, научить ощущать неповторимое своеобразие выразительных средств инструмента.

Альтист не может ограничиться каким-либо одним видом деятельности. В круг его профессиональных интересов неизбежно входит кроме сольной еще и оркестровая и ансамблевая работа, что требует дополнительных затрат творческих усилий. Зато разнообразие профессиональных интересов создаст условия для полнокровной жизни в искусстве.

¹⁹ Могут быть рекомендованы концерты класса, внутренние конкурсы по обязательной программе, выработанной на классном собрании, встречи с учениками-альтистами других педагогов и многое другое!

¹⁸ Цит. по кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1962, с. 125.

Методическая литература и учебно-педагогический репертуар

Л. Гинзбург

Новое во французской виолончельной методике

Метод Поля Тортелье

Один из выдающихся современных французских виолончелистов Поль Тортелье на протяжении многих лет успешно сочетает концертно-исполнительскую деятельность с педагогической. Опубликованный им недавно труд «Как я играю, как я учу»¹, вышедший в Англии, а спустя три года в ФРГ² в немалой степени отражает его огромный артистический и педагогический опыт.

П. Тортелье родился в Париже в 1914 году и с шести лет начал учиться игре на виолончели. С 1924 года он обучался в Парижской консерватории (у Луи Фейяра, а затем у Жерара Хеккинга), которую блестяще окончил уже в шестнадцатилетнем возрасте (1930). В 1935 году он окончил эту консерваторию и как композитор, ученик Жана и Ноэля Галлон.

С 1931 года началась его концертная деятельность, охватившая многие страны мира и получившая широкое развитие после победы над фашизмом и освобождения Франции и других стран Европы. В 1971 году П. Тортелье с успехом выступал в Советском Союзе как солист, а в 1979 — в составе трио «Тортелье» — с дочерью М. де ля По (фортепиано) и сыном Я. П. Тортелье (скрипка).

Большое влияние на художественные взгляды П. Тортелье оказало его творческое общение с Пабло Казальсом. Исполнительский стиль французского виолончелиста характеризуется сочетанием темпераментности с глубокой осмысленностью, красоты тона с технической свободой, богатым творческим воображением.

Среди сочинений П. Тортелье — симфония, камерные произведения, фортепианный, скрипичный и два виолончельных концерта, концерт для двух виолончелей, ряд пьес. Он автор редакции виолончельных сюит И. С. Баха и каденций к виолончельным концер-

¹ Tortelier Paul. How I play, how I teach. London, 1975 (с предисловием Л. Гинзбурга. — *Примеч. редактора*).

² Tortelier Paul. Mein Spiel — Mein Unterricht. Frankfurt a. M., 1978.

там Ф. Э. Баха, Л. Боккерини, Й. Гайдна и др. В 1956—1969 годах Поль Тортелье состоял профессором Парижской консерватории, а с 1971 года — Высшей школы в Эссене («Folkwang-Schule»).

Полю Тортелье принадлежит изобретение изогнутого шпилья, получившего широкое распространение в виолончельной практике; использование этого шпилья в известной мере облегчает технику игры на виолончели.

Методический труд Поля Тортелье «Как я играю, как я учу» представляет собою отнюдь не традиционно понимаемую школу игры на виолончели, а своеобразно построенное во многих отношениях ценное учебное пособие, основанное на прогрессивных и рациональных эстетических и методических принципах. Своеобразие этого пособия заключается в том, что оно предназначено для педагогов или учащихся более или менее подвинутых, а не для начинающих обучаться игре на виолончели.

В предисловии автор исходит из стремления к наибольшей естественности движений, к сознательному преодолению всех тех физиологических и психологических трудностей, которые могут помешать музыкальной выразительности. Он придает существенное значение воспитанию самоконтроля, которое начинается с первых же лет обучения юного музыканта. Говоря об игровых навыках, он руководствуется физиологически оправданным принципом, сформулированным еще Джузеппе Тартини (1692—1770) и гласящим: «Сила без судорожности, гибкость без расхлябанности». Стремясь к достижению совершенства в исполнении, он намечает пути к «оптимальному результату при минимуме усилий».

Особое значение придает Тортелье работе над интонацией и связанным с ней вопросам аппликатуры, а также развитию различных штрихов и их вариантов, обусловленных ритмическим разнообразием современной музыки.

Автор привлекает внимание исполнителей также к ныне почти забытому искусству импровизации, связанному с живым воображением музыканта и в конечном счете апеллирует к его музыкальному чувству.

Пособие Тортелье состоит из трех частей. Первая посвящена общей постановке виолончелиста и постановке каждой руки; вторая — преодолению основных трудностей в работе правой и левой рук виолончелиста. Третья часть содержит написанные самим автором упражнения и пьесы, а также выдержки из виолончельных произведений выдающихся композиторов различных стран и эпох, используемые им с определенными методическими и музыкальными задачами.

Постановку Тортелье рассматривает не в статике, а в процессе игровых движений. Для этого он приводит в своем труде 43 фотографии, на которых наглядно демонстрирует различные постановочные моменты как правильные, так и неправильные. Эти изображения и сопровождающий их текст свидетельствуют о близости его постановочных принципов к принятым в советской виолон-

чельной школе; они естественны, рациональны, живо, систематично и логично, хотя порой своеобразно, изложены.

Тортелье придерживается постановки «высокого локтя» (в отношении обеих рук), исторически связанной с русской классической скрипичной и виолончельной школами. Собственно говоря, речь идет об относительно, а не чрезмерно высоком положении обоих локтей. Происхождение названия школы «высокого локтя» связано с отказом от постановки слишком низкого локтя, которая была распространена ранее (например, скрипичная постановка Б. Кампаньоли и виолончельная А. Пиатти). Так называемая постановка «высокого» (а вернее, естественного среднего) локтя в русской школе установилась еще со времен К. Ю. Давыдова. (Его школа для виолончели была издана в 1888 году.)

Автор привлекает внимание к роли большого и всех других пальцев руки на смычке в процессе движения смычка, к смене направления движения (которая должна производиться без скрипа и призвуков, без остановки или ослабления звучания), к овладению динамическими оттенками.

Левая рука держится свободно, не касаясь корпуса инструмента. Большой палец располагается на шейке напротив второго пальца. Тортелье приводит ряд «немых», а затем звучащих упражнений для овладения постановкой пальцев левой руки (в разных позициях) и независимостью их движений.

Вторая часть начинается с «немых» упражнений в ведении смычка перпендикулярно струне. Здесь Тортелье следует приему, предложенному Х. Беккером полустолетием раньше³. Смычок (у конца) устанавливается на струну перпендикулярно к ней; придерживая смычок у конца левой рукой, играющий упражняется в ведении правой руки по трости, усваивая таким образом движение, перпендикулярное струне.

Переходя к звучащим упражнениям, Тортелье сочетает их с регулярными и варьируемыми вдохами и выдохами, что предохранит играющего от задержки дыхания. Здесь же приводится начало Прелюдии из Четвертой сюиты для виолончели соло И. С. Баха, которую рекомендуется также играть, регулярно дыша.

Далее следуют упражнения в подвижности трости в пальцах, в подвижности сустава большого пальца⁴, позволяющей избежать жесткого и судорожного держания смычка, упражнения в независимых движениях кисти.

Тортелье предлагает далее упражнения в различных динамических оттенках, различных направлениях движения смычка.

³ См.: Becker Hugo und Dr. Rynar Dago. Mechanik und Aesthetik des Violoncellspiels. Wien — Leipzig, 1929. (Zweite Auflage, Wien, 1971, с предисловием Л. Гинзбурга. — Примеч. редактора). Несколько сокращенный русский перевод книги вышел под названием «Техника и искусство игры на виолончели» (М., 1978).

⁴ Тортелье выступает и за подвижность большого пальца левой руки, а также против прижимания его к шейке инструмента.

Особое внимание уделено в данной части труда штрихам. Речь идет не о постепенном и систематическом их освоении (от *détaché* и *legato*), а об анализе каждого из них, сопровождаемом определением участия роли рук, кисти, пальцев и практическом развитии необходимого навыка на нотном материале. Рассматриваются *staccato*, слиговое *staccato*, *spiccato*, *sautillé*, тяжелое *sautillé*, *sautillé-spiccato*; этот последний вид в соответствии со школой Л. Фейяра идентифицируется с *martelé*, и освоение его рекомендуется на этюде № 38 Д. Поппера, капризе № 2 Ф. Серве, «Танце эльфов» Поппера, *Moto perpetuo* Н. Паганини. Вместе с тем в описании штриха *sautillé* нет достаточной ясности; не освещена его природа, происхождение от *détaché*, принципиальное отличие от *spiccato*.

Изучение штриха слигового *staccato* Тортелье строит на известном приеме, заключающемся в чередовании «немых» импульсивных толчков кисти и реально звучащих нот *staccato*.

После тренировки в переходах со струны на струну и в скачках через струны даются упражнения в различных и варьируемых скоростях движения смычка. «Неравномерные» длительности при использовании всей длины смычка требуют особой тренировки, которая дается на отрывке из первой части сонаты «Арпеджионе» Ф. Шуберта (начальные 12 тактов, транспонированные на квинту выше для облегчения задачи в левой руке и концентрации внимания на движении правой руки и ровности и непрерывности звучания). При этом вводятся специальные обозначения ускорения и замедления движения смычка: → ↓.

Далее следуют «Пять тем с вариациями» Тортелье; каждая из тем имеет свое метроритмическое строение, а каждая из вариаций — свой вид штриха, всего 66 штриховых вариантов. Штриховые варианты сочетаются с различными ритмическими вариантами, и тренировка в них дана на музыкально-содержательном нотном материале.

Начальные такты тем приведены в примерах 1—5.

1 Tema I

mp dolce

poco

для окончания

и т. д. (7 тактов), затем повторить сначала до ♯

2 Тема II
Tempo di Habanera

3 Тема III

4 Тема IV

5 Тема V

Раздел, посвященный левой руке виолончелиста, начинается с артикуляции пальцевых движений, воспитания четкого поднимания и опускания пальцев на гриф. Для этой цели предлагается ряд упражнений без смычка, с чередованием *pizzicato* левой руки со слышимым ударом пальца о струну.

В разделе об интонации Тортелье по существу исходит из «зонной» природы звуковысотного слуха, теоретически обоснованной советским ученым Н. А. Гарбузовым, труд которого ему неизвестен. Практически же он следует учению П. Казальса о «выразительной точности» интонации (*justesse expressive*). Энгармонически сопоставляя уменьшенную квинту *dis—a* и увеличенную кварту *es—a*, он показывает тяготение *dis* кверху и *es* книзу. Особое значение Тортелье, естественно, придает интонированию полутонов, которые делит на три основных вида: первый диатонический полутон, образуемый вводным тоном и тоникой, второй диатонический полутон, который несколько шире предыдущего и, наконец, хроматический полутон, самый широкий. Далее следуют примеры из произведений И. С. Баха, Гайдна, Бетховена, Шумана, Дворжака и Р. Штрауса с указанием каждого из встречающихся в них видов этих полутонов.

Кроме того, Тортелье предлагает хорошо разработанную систему своих упражнений для развития дифференцированного восприятия и воспроизведения различных полутонов. Особенно интересно и полезно двухголосное упражнение в узких и широких полутонах (S — узкий, L — широкий):

Упражнения в терциях Тортелье строит на методе предварительной «немой» подготовки каждого последующего интервала. При переходе в позицию ставки он рекомендует (в гамме терциями) большой палец накладывать только на одну верхнюю струну, что, по его мнению, обеспечивает возможность делать растяжения (малая терция, взятая первым и третьим пальцами) без нарушения позиции. Заметим от себя, что это может быть оправдано лишь для небольшой руки.

Тортелье рассматривает шесть положений локтя левой руки в зависимости от позиций, начинающихся на струне Ля со звуков h, e^1, a^1, d^2, g^2 , а также положение большого пальца на грифе (ставка). Он дает омузыкаленные упражнения (этюды) в тридцати двух возможных соединениях позиций в I—IV и IV—VI позициях, в соединениях доставочных позиций со ставочными в восходящем и нисходящем движениях:

Интересны упражнения для достижения независимости рук при сменах позиций:

Специальные упражнения предусмотрены автором для тренировки в растяжениях между пальцами, в расширениях позиции от малой терции до увеличенной кварты (или уменьшенной квинты); при этом Тортелье дифференцирует «чистые» растяжения для большой руки и комбинированные с отдельными переходами для малой руки.

Тортелье отмечает различные по темпу и амплитуде виды вибрации. Он рекомендует начинать освоение этого приема с третьего пальца. Несколько спорным является предлагаемое им упражнение, заключающееся в том, что на протяжении длительно выдерживаемого звука d , взятого третьим пальцем на струне Ля, большой палец на шейке инструмента часто и периодически чередует свое положение против второго с положением против третьего пальца ($fis - g$ на струне Ре):

Подготовительное упражнение для искусственных квартовых флажолетов Тортелье строит на хроматической гамме большими секундами, исполняемыми третьим пальцем и ставкой. Полезно упражнение в двойных искусственных квартовых флажолетах, при которых прижатой ставкой берется квинта, а прикасание на расстоянии кварты осуществляется третьим пальцем на нижней струне и вторым на верхней; однако более целесообразным представляется расположение второго пальца на нижней струне, а третьего — на верхней.

Упражнениями в различных видах *pizzicato* заканчивается вторая часть пособия.

Наиболее интересной представляется третья часть труда Тортелье и прежде всего благодаря своему музыкальному материалу, сочетающему методическую ценность с художественной; это особенно относится к девяти пьесам-миниатюрам, написанным с сопровождением второй виолончели (ее партию исполняет педагог). Вслед за этюдами-упражнениями для развития беглости пальцевой техники Тортелье приводит три миниатюры (первая из них на $\frac{5}{8}$ озаглавлена «Danse triste», см. пример 10), предназначенные для развития техники подстановки пальцев:

Четвертая миниатюра в темпе вальса предназначена для развития расчлененных (то есть не глоссандирующих) смен позиций. К ней примыкают упражнения в сочетании растяжений с расчлененной сменой позиции и в трехпальной аппликатуре, применяемой в переходных V—VIII позициях. Затем следуют упражнения в ставочных позициях, в которых автор привлекает особое внимание к интонированию полутонов, и упражнение в расширении ставочной позиции вплоть до октавного интервала («шарнир Давыдова», хотя автору этот термин незнаком). Пятая миниатюра использует смены позиций на нижних двух струнах:

11 Rustico

Ученик

Педаль

После упражнения в сохранении правильного положения левой руки и пальцев следует шестая миниатюра — для развития необходимого растяжения между вторым и третьим пальцами:

12

plzz. V

p

Лаконичное упражнение в различных аппликатурных вариантах дается для тренировки в смене позиций на хроматических последовательностях.

Переходя к гаммам, Тортелье подчеркивает важность раннего ознакомления учащегося с положением ставки. Он сравнивает это с игрой на фортепиано, при которой уже в первый период обучения подкладывание большого пальца становится необходимым для передвижения руки по клавиатуре (даже при исполнении однооктавной гаммы). Тортелье выступает против укоренившейся практики знакомства учащегося виолончелиста с положением ставки только после месяцев, а то и годов обучения. В его позиции, несомненно, есть рациональное зерно и, думается, что метод его, вероятно, оправдывает себя в процессе работы вдумчивого педагога со многими учащимися.

Для исполнения четырехоктавных гамм Тортелье рекомендует «простую и однородную аппликатуру» Л. Фейяра, переключаясь с аппликатурой без открытых струн К. Ю. Давыдова.

Принципы этой «стандартной» (а потому легко запоминающейся) аппликатуры основаны на последовательности трехпальцевых позиций, сводящих к минимуму количество необходимых смен позиций. Данная аппликатура основана на трех правилах: 1) третья ступень гаммы в начальной октаве всегда берется первым пальцем; 2) начиная с этой третьей ноты каждая позиция состоит из трех звуков; 3) полностью (за исключением начального звука гаммы до мажор и до минор) избегаются открытые струны.

В следующем примере показана аппликатура гаммы Es-dur:

13

III - - II - - I

II - - - III - - - IV - - - -

Далее следуют упражнения в арпеджиях и различные виды арпеджий (трезвучие, секстаккорд, квартсекстаккорд, уменьшенный септаккорд), начинающихся с одной ноты.

Новый аппликатурный прием применяет Тортелье в гаммах слигванными октавами; при переходе со струн IV—III на струны III—II он вместо большого и третьего пальцев четыре октавных созвучия играет большим и четвертым, далее вновь возвращаясь к большому и третьему пальцам. Этим достигается непрерывность легатного исполнения октавных последовательностей при смене струн. Каждой гамме предшествует предварительное упражнение:

14

III- II --- I II- III
IV- III --- II III- IV 1/4
IV IV
II III
II III
III IV

Тот же принцип переменной аппликатуры — второй и большой пальцы в мажорных терциях и третий и большой в минорных — Тортелье применяет в слигованных гаммах терциями при игре в первых позициях. Он избегает таким образом затруднительной аппликатуры, связанной с использованием первого — четвертого пальцев (особенно при чередовании большой и малой терций), и добивается плавности в legato:

15

IV III
II III
II III
III IV

Интересны упражнения в чередовании обычного и ставочного положения левой руки, которое у Тортелье ассоциируется с «пианистическим передвижением большого пальца». Этот аппликатурный прием он показывает затем на образцах из художественной виолончельной литературы (первая часть сонаты Дж. Валентини, Двенадцать вариаций Бетховена на тему Генделя, первая часть концерта Гайдна C-dur, вторая часть Симфонии-концерта Прокофьева).

Приводим аппликатуру Тортелье в отрывках из концерта C-dur Гайдна и из второй части Симфонии-концерта Прокофьева:

16 a

6
1 1 2 1 0 0 1 0 0 0 0
I II
1 1 1 0 2 0 1 2 2 1 0 2 2 2 0 1
2 2 3 1 0 1 2 0 1 3 4

и т. д.

* Внизу приведена аппликатура в издании Музгиза

Среди последующих упражнений, обнаруживающих, как и другие, изобретательность и логичность автора, отметим упражнения для достижения независимости пальцев, упражнения в мелизмах и в «летающей ставке» (скольжение четвертого пальца в положении ставки на флажолет *a* второй октавы на струне *Re*). Приведем одно из упражнений в независимости пальцев, представляющее собой полиритмический эпизод из Первого концерта для виолончели с оркестром Тортелье:

17
Allegro moderato

mf *f* *ff*

Труд Тортелье завершается тремя пьесами-миниаютрами его сочинения, как и другие, написанными для двух виолончелей и сочетающими музыкальные достоинства с методической направленностью.

Седьмая миниатюра (Tempo di Siciliano) построена на различных видах pizzicato; восьмая (Vivace) — на разновидностях pizzicato и флажолетов (натуральных и искусственных); девятая (Andante tranquillo) целиком основана на технике двойных нот.

Приводим начало этой последней миниатюры:

18 Andante tranquillo

The musical score is for a piece titled "Andante tranquillo", numbered 18. It is written for violin and piano. The tempo is "Andante tranquillo". The first system includes a "dolce" marking for the violin and a "pizz." marking for the piano. The score shows complex fingering patterns and slurs across both systems.

В итоге проведенного обзора методического пособия Тортелье можно прийти к заключению, что, построенное на богатом артистическом и педагогическом опыте выдающегося французского виолончелиста-исполнителя и незаурядного педагога, музыканта, сочетающего живость и своеобразие художественного восприятия с логикой и методичностью мышления, пособие это представляет несомненную ценность для современной педагогической практики.

Написанный музыкантом нашего столетия, труд Тортелье содержит новые взгляды на технику и выразительные возможности виолончели, способствует их расширению и обогащению. Пособие помогает играющим на этом инструменте в процессе изучения и исполнения музыки нашего времени, техника и язык которой, как и художественно-выразительные задачи, значительно усложнились.

Вместе с тем развитые и обогащенные приемы виолончельной техники — идет ли речь об аппликатуре и штрихах, о ритмике и гармонии, или о тех или иных акустических феноменах, — способствуют такому развитию виолончелиста-исполнителя, которое облегчит и усовершенствует его исполнение и классической виолончельной музыки.

Об этом говорит тот факт, что наряду с музыкальными примерами из произведений XX века — среди них сочинения Р. Штрауса, Прокофьева и самого Тортелье — он приводит примеры и из музыкальных творений И. С. Баха, Дж. Валентини, Й. Гайдна, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, А. Дворжака.

Включение подобных музыкальных примеров свидетельствует о стремлении автора к сочетанию технического и музыкального развития музыканта-исполнителя; трактуя те или иные технические приемы, Тортелье никогда не упускает из виду их выразительного назначения.

Наконец, как это видно из названия его труда, Тортелье далек от того, чтобы навязывать свои взгляды и выработанные им приемы или считать их универсальными; он просто делится своим опытом и наблюдениями и предлагает использовать их тем молодым коллегам, индивидуальности которых они отвечают.

В труде Поля Тортелье находят продолжение и развитие прогрессивные черты французской виолончельной методики, представленной в школах и пособиях Л. Фейяра, П. Базелера и других видных виолончелистов Франции. Нетрудно заметить, что многое в прошлом и настоящем сближает французскую виолончельную школу с русской и советской.

В. Руденко

Инструментальные обработки в учебно-педагогическом репертуаре

Путь к большой музыке у ребенка начинается с музыкальных впечатлений, получаемых из окружающей среды. Он поет и затем эти знакомые песенки и мотивы пытается воспроизвести, подбирая на инструменте. Уже на раннем этапе этот процесс включает в себя ряд элементов, требующих разносторонней деятельности и внимания: целенаправленное звукоизвлечение с поиском звуковысотного соответствия внутреннему слуховому представлению и сравнение с ним получаемого звуковысотноритмического результата; при повторениях — корректировка результата с исходной моделью и все большая осмысленность творчества (первые попытки интерпретации), наконец, удовлетворение от результата самостоятельной работы, ее показ (социальный элемент).

Приспособление к инструменту, отработка первичных навыков игры требует от ребенка значительных усилий. С освоением музыкальной грамоты и началом обучения к этому прибавляются вопросы постановки, чтение нотного текста, и если музыкальный материал для ребенка неизвестен или сложен, то это вносит дополнительные трудности в многоэлементную систему первоначального обучения. В орбиту внимания учащегося втягиваются ознакомление со звуковысотной и ритмической стороной незнакомой музыки, изучение ее образной сферы, запоминание, работа над средствами воплощения и т. п. Пути облегчения этого процесса в начале обучения педагогика искала на протяжении долгих лет.

Из истории учебно-педагогической обработки. Эффективное усвоение профессиональных навыков и игровых приемов на материале известном, доходчивом, доступном было отмечено с незапамятных времен. В одном из первых руководств, посвященных обучению игре на органе, К. Паумана (Нюрнберг, 1452) в качестве музыкальных примеров помещены обработки хоралов, народных и светских песен. Народные темы обрабатывали

А. Вивальди и А. Корелли (вариации на тему «Фолии»), популярные пьесы, песни использовали в своей педагогической практике Ф. Джеминиани (учебные пособия и «Школа», 1751) и Дж. Тартини («Искусство смычка» — вариации на тему гавота А. Корелли). На основе польского фольклора построена скрипичная «Школа» Г. С. Лелейна (1774), русские и украинские народные песни и плясовые напевы составляют значительную часть в первой русской «Скрипичной школе, или наставлении играть на скрипке» (1784)¹.

Всеобщее увлечение оперой в XIX веке породило огромное количество фантазий, вариаций, попури самого различного предназначения. Педагоги стремились использовать и этот яркий, выразительный материал².

Художественно-эстетические требования и музыкальная практика XIX века постепенно подразделили единые прежде композицию, исполнительство и педагогику на три самостоятельные области. Бурное развитие педагогики, исключительно большая потребность в учебно-инструктивном материале вызвали к жизни новую область творчества в целом невысокого художественного уровня.

В прогрессивной педагогике второй половины XIX века постепенно определилось стремление сделать учебно-педагогический скрипичный репертуар более глубоким и художественно ценным. Педагоги все чаще стали обращаться к старинной музыке. Ее исключительную ценность в формировании художественного вкуса отметил еще К. Липинский, являвшийся выдающимся интерпретатором музыки И. С. Баха, Л. Бетховена, Ж. Б. Виотти, Дж. Тартини. Профессора Д. Алар (Париж) и Ф. Давид (Лейпциг) в 60-х годах XIX века своими обработками произведений старинных авторов заложили прочный фундамент нового педагогического репертуара. Другим источником его пополнения стали несложные переложения пьес выдающихся современников — Ф. Мендельсона, Ф. Шумана, И. Брамса, П. Чайковского.

И если в оригинальной педагогической литературе³ мы ценим имена О. Ридинга и Ж. Акколан, Ф. Зейца и Г. Холлендера, то меньшего уважения заслуживает деятельность В. Бурместера и А. Моффата, Т. Наше и М. Пресса, П. Кленгеля и Г. Дулова, создавших множество обработок и переложений, широко используемых в настоящее время в педагогической работе.

¹ См. в кн.: Ямпольский И. Русское скрипичное искусство. М., 1951, с. 321—352.

² Отголоски этого направления слышны в вариациях Ш. Берно, А. Вьетана, Ш. Данкля, не утративших своей ценности. В дальнейшем были попытки создать на популярных оперных мотивах целую систему учебно-педагогического репертуара. См., например: Герман А. Современная скрипичная школа (фантазии и транскрипции средней трудности, изданные в Париже и Майнце в конце XIX века).

³ Автор не имеет в виду концерты Ж. Б. Виотти, Р. Крейцера, П. Роде, Ш. Берно, Л. Шпора, некогда входившие в концертный репертуар.

В XX веке в большинстве стран появляются серии и сборники высококачественного педагогического репертуара, способствовавшие повышению уровня художественно-эстетического воспитания⁴. В нашей стране большой вклад в развитие скрипичной педагогики внесли К. Мострас, Т. Захарьина, К. Родионов, А. И. и И. М. Ямпольские, К. Фортунатов, А. Григорян, учебные пособия и многочисленные переложения которых явились результатом изучения, обобщения и развития на новом этапе отечественной и мировой педагогики⁵.

Интересен и самобытен путь, пройденный русской педагогикой за последние два столетия. Прогрессивность ее принципов, связи с современностью нашли отражение, в частности, в подборе учебного репертуара. В уже названной первой «Скрипичной школе» использовались не абстрактные технические упражнения, а доступный и понятный фольклор. Актуальность подобного репертуара станет очевидной, если вспомнить, что то была эпоха создания в усадьбах оркестров крепостных музыкантов, а в концертной практике расцветал жанр «российская песня с вариациями».

Интереснейшее явление в истории мировой скрипичной педагогики представляет русский вариант «Скрипичной школы Роде, Байльота (Байо. — В. Р.) и Крейцера»⁶. Обобщив педагогический опыт своего времени, безымянный автор перевода фактически создал оригинальное пособие, дополнив его «практической частью» — 82 переложениями популярного репертуара того времени, дающими представление о художественной атмосфере эпохи и характере инструментального музицирования начала прошлого века⁷.

Среди образцов помещенной здесь инструментальной музыки следует упомянуть переложение фрагмента из увертюры к опере «Калиф багдадский» (А. Буальдьё), в трио которого предусматривается второй исполнитель (сольная партия доходит здесь до пятой позиции); блеском виртуозных гаммообразных пассажей отмечено переложение полонеза О. Козловского «Гром победы раздавайся». Особый интерес представляют переложения вокальной музыки — песен, романсов, оперных арий из чрезвычайно популярной в начале века оперы «Русалка» С. Давыдова,

⁴ Назовем, например, начавшую выходить в 30-х годах XX века серию «Классики скрипки» Ж. Катрин (изд. Ледюк, Париж), включающую 425 пьес.

⁵ Следует подчеркнуть в этой работе влияние прогрессивных принципов и традиций русской классической скрипичной педагогики, сформировавшихся в XIX веке и давших блестящие результаты в начале XX века.

⁶ См.: Скрипичная школа Роде, Байльота и Крейцера, с приложением первоначального понятия о нотах и других для изучения на скрипке необходимых правил и с присовокуплением арий из Русалки и других опер, польских, кадрили, вальсов, контредансов, экосесов, англесов, козачков, мазурок, менуэтов, маршей и употребительных новейших русских песен с вариациями, извлеченных из различных авторов. Печатано в Санкт-Петербурге, при императорской Академии наук. Спб., 1812 (2-е изд. — 1829).

⁷ Примечательно, что автор русской редакции «Скрипичной школы» не дает оригинальных инструментальных произведений, а целиком строит свое нотное приложение на переложениях различной степени трудности.

Ф. Кауэра и К. Кавоса. Среди восьми фрагментов «Русалки» — характерная давидовская обработка украинской народной песни «Тхав козак за Дунай» в арии главной героини оперы Лесты («Вы нам верность никогда не хотите сохранить»), где народный прообраз подвергается инструментальному колорированию:



В русской обработке своеобразную интерпретацию приобретает «Марш французский», являющийся одной из первых публикаций в России «Марсельезы». Сравнивая эту инструментальную версию с первыми изданиями, нельзя не обратить внимание на чеканную поступь, ритмическую упругость, подчеркивающие героический боевой дух марша, его фанфарную призывность, мажорный характер в целом:

2 «Марш французский»

«Песня марсельцев» («Марсельеза»), вариант одного из первых изданий (Париж, 1792—1794)

Публикация в подобном варианте «Марсельезы» в числе популярных мотивов вносит новую черту в понимание социальной обстановки того времени⁸.

Учитывая различную степень профессиональной подготовки, составитель помещает как легкие переложения вокальных оригиналов, давая примеры варьирования некоторых из них, так и спе-

⁸ Об истории «Марсельезы» в России см.: Рабинович А. С. Неизвестный вариант «Марсельезы» в русском нотном альбоме. — Избранные статьи и материалы. М., 1959, с. 143—156.

цифические инструментальные обработки, например «Во поле береза стояла» И. Хандошкина⁹:

3

Allegretto

Var.

В инструментальных обработках Хандошкина, широко распространенных в то время, нельзя оставить незамеченными выбор регистров, тембровую многоплановость воспроизведения оригинала, тесно переплетающиеся с содержанием песен. Для продолжателей его дела — игроков российских песен с вариациями Ф. Яблочкина и его сыновей, Г. Рачинского — характерно стремление передать выразительные особенности интонаций народной песни, сблизить инструментальную музыку с манерой интонирования человеческого пения¹⁰. О том, что в русской педагогической практике широко использовались обработки народных песен и популярных мотивов, свидетельствует, например, заметка

⁹ Г. Фесечко в монографии о Хандошкине среди вариаций, помещенных в этой «Скрипичной школе», указывает только три его обработки: «Ах, по мосту» (№ 4), «По горам» (№ 16) и «Что же ты, голубчик, не весело сидишь» (№ 29). Там же недостаточно отчетливо сказано (без указания на редакторскую работу переводчика-составителя) об использовании французскими музыкантами вариаций Хандошкина в качестве педагогического репертуара. (См.: Фесечко Г. И. Е. Хандошкин. Л., 1972, с. 63.)

¹⁰ В дальнейшем в обработках русских скрипачей XIX века — Н. Дмитриева-Свечина, А. Щепина, Г. Григорьева, Н. Афанасьева — изложение музыкального материала народных песен свидетельствует о сложившемся песенном стиле в жанре инструментальной обработки; русским обработкам (вариациям) свойственна не романтически-контрастная, а мягкая, выразительная динамика, штрихи, убедительно передающие «правду слова» в инструментальной обработке, что отражало общую реалистическую направленность русского музыкального исполнительства и не могло не отразиться в педагогике.

1832 года, где указывается, что «воспитанник Щепин прекрасно играл попури из тем А. Н. Верстовского»¹¹.

На протяжении всего XIX века русские музыканты создавали различные инструментальные обработки. Здесь и фантазии известного русского скрипача Н. Дмитриева-Свечина на романс А. Варламова «Ты не пой, соловей», на мотивы из оперы В. Беллини «Норма» и вариации А. Щепина на тему русской песни «Вечером румяну зорю». Во второй половине века обработки создают работавшие в России А. Вьетан, Г. Венявский, Ф. Лауб, Л. Ауэр. Некоторые их шедевры до сих пор используются в концертной и педагогической практике.

Однако в конце прошлого и первых десятилетиях нынешнего века наряду с талантливыми обработками М. Пресса и Г. Дулова, Е. Цимбалиста и М. Эльмана появляется множество посредственных поделок, беспомощных переложений слащавой салонной музыки, рассчитанных на невзыскательные вкусы некоего среднего обывателя-меломана. Если посмотреть предреволюционные каталоги возникших как грибы мелких издательств, то можно убедиться, что их эстетическая ориентация была далека от задач воспитания и просвещения. Вот почему молодой советской скрипичной педагогике в решении высоких задач приобщения многомиллионных масс трудящихся к подлинной культуре пришлось приложить немало усилий, чтобы выправить указанный репертуарный крен.

Перед музыкантами и композиторами стояли сложные и благородные задачи: дать новый репертуар, отразить в инструментальном творчестве революционную тематику, богатство и неповторимое своеобразие национальных культур, в том числе народов, в условиях царской России не имевших прав на свою национальную культуру. У советского искусства в этом отношении появились новые возможности, открывшие необозримые горизонты творческой деятельности.

В 20—30-е годы появляются скрипичные переложения В. Клеменса, К. Моцарса, В. Власова и В. Фере, А. Дианова, выполненные специально для нужд развивающейся художественной самодеятельности, проведения вечеров в рабочих клубах. Заслуживают внимания обработки К. Моцарсом массовых и революционных песен¹². В эпоху невиданного подъема творческих сил народа передовой советский музыкант включает скрипку в активное построение новой культуры и, что особенно важно, скрипка рассматривается им как подлинно народный инструмент.

30-е годы знаменуют собой блестящий расцвет советской музыкально-исполнительской культуры. Он не был бы возможен без огромных усилий советской педагогики, без создания нового

¹¹ См.: Испытание в искусствах воспитанников и воспитанниц школы императорского московского театра. — Молва, 1832, № 31.

¹² См.: Революционные песни в переложении для одной скрипки. М., 1931; Массовые песни для скрипки и фортепиано. М., 1931; 16 массовых революционных песен для скрипки и фортепиано. М., 1931, 1933.

высокохудожественного педагогического репертуара. За короткое время здесь изживается салонно-виртуозная ориентация, поверхностность, узость. Руководствуясь ленинским положением об отношении к культурному наследию, педагоги активно включают в репертуар шедевры мировой и отечественной классики. Постоянно изучается и осваивается опыт современных зарубежных мастеров. В СССР начинает издаваться научно отредактированная С. Гинзбургом серия (60 пьес) зарубежных скрипичных обработок классической музыки¹³, публикуются сборники переложений А. Моффата, отдельные пьесы В. Бурместера.

Своими многочисленными работами последовательно проводил в жизнь принципы реалистического подхода к пониманию и толкованию оригинала К. Моцарса, сосредоточивший внимание на создании полноценного методически обоснованного учебно-педагогического репертуара, итогом чего явилась серия сборников¹⁴. После войны он создал ряд методических трудов (статьи и книги), возглавил творческую группу московских педагогов (В. Беленький, М. Гарлицкий, А. Григорян, З. Кац, Б. Кузнецов, К. Родионов, К. Фортунатов, А. Фролов) по созданию, составлению и редактированию скрипичного педагогического репертуара для детских музыкальных школ, опубликовал сборники собственных переложений пьес русских композиторов¹⁵, концертные транскрипции музыки советских авторов, ряд скрипичных дуэтов.

Широкое распространение в педагогической практике получили скрипичные переложения Т. Захарьиной. Составленный ею «Сборник пьес» (первоначально назывался «Сборник учебно-художественного материала»), предназначенный для первых двух лет обучения, состоящий из переложений музыки зарубежных классиков, до 1941 года выдержал шесть изданий¹⁶. В 1950-х годах заново отредактированные сборники переложений Захарьиной были изданы вновь. Кроме того, Захарьиной созданы «Скрипичный букварь», редакции многих произведений¹⁷.

¹³ См.: Старые мастера XVII—XVIII столетий в обработках для скрипки или виолончели с роялем В. Бурместера, Ф. Крейсера, А. Моффата/Под ред. С. Гинзбурга. Л., «Тритон», 1930-е годы.

¹⁴ Серия «Педагогическая литература» для скрипки и фортепиано/Под ред. К. Моцарса (серия 1 — зарубежные авторы). М., 1931; серия «Десять пьес для скрипки и фортепиано на первой позиции»/Сост. К. Моцарса (зарубежные авторы). М., 1928; Сборник классических дуэтов (зарубежные авторы XVIII в.) для 2-х скрипок. М., 1931; «Восемь песен народностей СССР» (совместно с Г. Лобачевым). М., 1931. Сборники различных степеней трудности — «Педагогический репертуар для скрипки и фортепиано», тетр. 1—9 (совм. с И. М. Ямпольским). М. — Л., 1937—1948.

¹⁵ Легкие пьесы русских композиторов, т. 1. М., 1949; Сборник пьес русских композиторов, ч. 2. М., 1950; Пять пьес из сборника А. Гречанинова «На зеленом лугу». М., 1951; Три пьесы русских композиторов. М., 1952.

¹⁶ В предисловии к сборнику переложений Т. Захарьиной писала: «Почти полное отсутствие в нашей скрипичной литературе необходимых для начинающих художественных пьес, могущих вызвать в детях интерес к занятиям, явилось стимулом для составления настоящего сборника».

¹⁷ Последние составленные Т. Захарьиной сборники пьес для IV—VII классов ДМШ выпущены в 1966 и 1968 годах.

Значительный вклад в педагогический репертуар внес К. Родионов. Помимо пособия «Начальные уроки игры на скрипке», созданного в 50-х годах, ему принадлежат интересные скрипичные пьесы, сделанные по обработкам Н. Римского-Корсакова русских народных песен; в его переложениях звучат пьесы М. Глинки, А. Глазунова, Г. Ф. Генделя, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Ф. Шопена.

Многочисленные переложения и обработки созданы К. Фортунатовым, начавшим свою деятельность уже в послевоенный период. Его скрипичные переложения показательны для советской педагогики в целом. Их отличают тонкое знание специфики педагогического процесса, методическая направленность, изобретательность в решении той или иной проблемы. Для Фортунатова характерно стремление ускорить встречу ученика с художественным произведением, познакомить его с музыкой современных композиторов. В пособии «Юный скрипач»¹⁸ ученики 1-2 классов наряду с традиционным рационально расположенным репертуаром знакомятся с пьесами Б. Бартока, Б. Бриттена, А. Онеггера, И. Стравинского, П. Хиндемита, Г. Манолиу. А облегченные редакции, помещенные среди пьес в «Альбомах скрипача»¹⁹, дают возможность уже на раннем этапе исполнять пьесы Д. Шостаковича, А. Дворжака, М. Равеля, узнать в дальнейшем в переложениях произведения Я. Сибелиуса, К. Вейля, С. Барбера, Ю. Шапорина, Т. Хренникова, Г. Свиридова, Р. Шедрина.

Широко знакомит юного скрипача с творчеством большого круга композиторов и «Начальная школа игры на скрипке» А. Григоряна.

В. Якубовская в новом пособии «Вверх по ступенькам» пишет: «Психологический подход к ученику вынуждает многое пересмотреть в устоявшихся приемах работы с детьми. Здесь, в свою очередь, надо указать на фактор заинтересованности. Детская педагогика должна представлять собой интересный процесс, увлекающий ребенка, возбуждающий его творческую активность, воображение, фантазию»²⁰. Эти слова объясняют актуальность появления в последних сборниках большого числа новых учебно-педагогических переложений, отличающихся доступностью содержания, яркой образностью, современностью интонаций.

Нельзя не упомянуть поистине огромную работу, проделанную музыкантами братских республик, значительно пополнивших педагогический репертуар и способствующих обогащению советской многонациональной исполнительской культуры. Практически невозможно перечислить пособия и сборники, появившиеся в республиканских изданиях за последние годы.

¹⁸ Юный скрипач: Пособие для начального обучения / Сост. и общ. ред. К. А. Фортунатова. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1974.

¹⁹ Альбом скрипача. Классическая и современная музыка для скрипки и фортепиано / Сост. и ред. К. А. Фортунатов. Вып. 1—2. М., 1969.

²⁰ Якубовская В. Вверх по ступенькам. Л., 1977, с. 3.

Помимо этого, скрипичный репертуар детских музыкальных школ обогатился обработками произведений современных композиторов Болгарии, Венгрии, ГДР, Польши, Австрии, Франции, США, Японии, которые могут исполнять учащиеся начиная с третьего класса²¹.

Таков путь исторического развития, пройденный учебно-педагогической обработкой.

Некоторые особенности педагогической обработки. Для того чтобы сделать квалифицированное переложение вокального, инструментального или оркестрового произведения, музыкант, как правило, должен владеть выразительными и техническими возможностями своего инструмента, знать характерные черты стиля и художественные особенности оригинала, обладать развитым художественным вкусом, отчетливо представлять стоящие перед ним задачи и адресат. С концертным блеском сделана, например, инструментовка Л. Ауэром «Турецкого марша» Л. Бетховена; переложение же Г. Дулова выполняет учебно-педагогические функции. Аналогично свободная обработка И. Сафоновым «Мазурки» М. Глинки отличается от переложения той же пьесы, выполненной К. Родионовым.

На инструментальное решение влияет и индивидуальное мастерство музыканта, его творческая изобретательность, тонкий художественный и профессиональный расчет в работе.

В отличие от транскрипции (свободной творческой переработки), когда художественная индивидуальность и исполнительская манера автора обработки накладываются на исходный оригинал порой существенный отпечаток²², в процессе создания учебно-педагогического переложения музыкант руководствуется задачами методического характера. Последние нередко становятся «жесткими рамками» в работе, обуславливают нарочитую скупость и лаконизм средств, ограничивают полет творческой фантазии, но в то же время заставляют проявлять изобретательность. Вот почему ценность учебно-педагогического переложения в отличие от свободной обработки определяют иные критерии, а именно: насколько удачно удалось сочетать в переложении характерные черты авторского стиля с решением комплекса художественно-технических, методических задач.

Естественно, делая заведомо обедненную инструментальную копию оригинала, автору учебно-педагогического переложения приходится сознательно жертвовать определенной долей художественного воздействия музыки, однако в лучших переложениях художественность и дидактичность идут рука об руку, причем художественность музыкальной первоосновы усиливает методическую

²¹ См.: Пьесы современных зарубежных композиторов (переложения Т. Ямпольского). М., 1971.

²² См.: Руденко В. Концертная скрипичная транскрипция XX века и проблемы интерпретации. — В кн.: Музыкальное исполнительство, вып. 10. М., 1979, с. 23—35.

ценность переложения. Снабжая свою работу определенными штрихами, аппликатурой и другими обозначениями, способствующими успешному освоению материала, автор переложения тем самым привносит в нее свои эстетические и методические установки, являющиеся частью воззрений его школы и эпохи в целом. С изменением последних обработки устаревают, что и вынуждает создавать новые, более совершенные.

Характерным показателем прогрессивности методических устремлений является целенаправленность отбора произведений для переложения, призванная удовлетворять (на данном этапе) как нужды учебно-педагогической практики, так и идейно-воспитательные задачи. Благодаря включению в репертуар переложений тех или иных произведений в определенной мере формируются художественно-эстетические вкусы и ценностные ориентации обучаемого.

Средства, которыми располагает автор учебно-педагогического переложения, весьма скромны. Ему в силу этого приходится экономить и точно учитывать буквально все, ибо любая мелочь на раннем этапе обучения оборачивается большой методической проблемой.

Приступая к работе над моцартовским Аллегретто²³, естественно предложить его ребенку без знаков альтерации в до мажоре на II и I струнах. При этом, однако, не удастся избежать постановки второго пальца на две струны одновременно, да и первый палец ученику придется оттягивать к порожку. Следовательно, в работе над переложением не последнюю роль играет выбор целесообразной тональности с учетом позиционной аппликации, расположением пальцев на грифе, количеством переходов со струны на струну и других постановочно-игровых моментов, как, например, удобство расположения смычка, правой руки и связанное с этим использование струн. Если рассматривать постановку с точки зрения первоначальной игры на средних струнах, то тональность ре мажор в Аллегретто вполне удовлетворяет педагогическим требованиям²⁴. Однако если учитывать, что при игре на квинте движение правой руки осуществляется более непринужденно, то ля-мажорный вариант потребует от ученика наименьших затрат (хотя и здесь имеется сложность — близкое расположение квинты к краю грифа и необходимость сгибать первый палец более «круто»). Как видим, даже в простейшем примере не избежать целого комплекса методических проблем, находящихся в тесной взаимосвязи.

В качестве примеров взаимовлияния выбора тональности и ре-

²³ Эта пьеса публикуется под разными названиями: «Азбука» в сборнике Т. Захарьиной, «Пастушья песня» в пособии В. Якубовской («Вверх по ступенькам»), «Мерцает маленькая звездочка», народная песня — в «Школе скрипичной игры» Ш. Сузуки (Токио, 1958).

²⁴ Здесь успешно решается еще одно задание — снятие пальцев со струны от третьего (затем четвертого) к первому.

шения методических задач можно назвать «Ригодон»²⁵ Ж. Ф. Рамо, пьесе П. Чайковского «Шарманщик поет»²⁶ и ряд других.

Немаловажную роль играет и характер метроритмического изложения. Например, все пособия излагают «Майскую песню» В. А. Моцарта в размере $\frac{3}{4}$, в результате чего в восприятии ребенка (потактном на этой стадии обучения) музыкальная фраза дробится, утяжеляется; исполнение трудно «сдвинуть» и в темповом отношении, добиться верной передачи характера, органичности фразировки, естественности «дыхания» смычка. В этом вопросе значительно ближе к истине решение в размере $\frac{6}{8}$ ²⁷. Правда, это несколько отдаляет встречу ученика с пьесой, но не намного²⁸. Однако и здесь нельзя не учитывать конкретность задачи музыкального развития. Педагог, естественно, предпочтет разучивание на более раннем этапе популярной песенки Л. Бекман «Елочка» в изложении четвертями²⁹ оживленному, но пока малодоступному изложению восьмыми³⁰. Можно порекомендовать, изучая более мелкие длительности, вновь вернуться к «Елочке», дав тем самым ученику наглядное представление о выполнении задачи разными средствами.

Таковы в общих чертах особенности, присущие процессу создания учебно-педагогического переложения.

Пути использования переложений в учебно-педагогическом процессе (методика работы с материалом). На раннем этапе обучения исполнение знакомой песенки облегчает усвоение сложного комплекса игровых навыков, дает возможность сосредоточить внимание на качестве звукоизвлечения, точности интонации. На произведениях, нравящихся ученику, легче прививать первые навыки выразительности, динамики. Здесь же происходит стабилизация ритма, усвоение распределения смычка, простейших штрихов и т. п.

Педагог проделывает отчасти в своей практической деятельности ту же работу, что и автор переложения, то есть отбирает пьесу в связи с насущными задачами развития учащегося. Различные пособия следует рассматривать не как обязательное «прокрустово ложе», а как образец, дающий толчок развитию педагогической инициативы. Учитывая индивидуальные особенности ученика, важно выбрать «своевременный» вариант переложения. Уже упоминавшаяся «Майская песня» Моцарта, например, может исполь-

²⁵ Изложен в ми мажоре у В. Бурместера и в ре мажоре — у К. Фортунатова.

²⁶ Изложена в соль мажоре у В. Бурместера, В. Якубовской и в си-бемоль мажоре у Т. Захарьиной (под названием «Венецианская песня», третий сборник).

²⁷ См.: Юный скрипач, № 28.

²⁸ Неудовлетворительное «топтанье» на традиционных половинках и четвертях заставляет пересмотреть изложение и других подвижных песенок. См. об этом в статье М. Берляничка, с. 48 настоящего сборника.

²⁹ См.: Юный скрипач, № 22.

³⁰ См.: Родионов К. Начальные уроки на скрипке, № 45.

зоваться дважды или трижды (с промежутками) в вариантах на $\frac{3}{4}$, $\frac{6}{8}$, затем — при изучении перехода в позицию на $\frac{3}{4}$ (в пособии В. Якубовской). Возможно и сочетание двух последних вариантов (принцип использования знакомого музыкального материала для решения новых технических задач).

Наличие нескольких вариантов переложений, сделанных разными мастерами, дает возможность педагогу проводить подобный отбор и на более поздних этапах обучения. Различные художественные и методические задачи решаются, например, в «Польке» М. Балакирева (Т. Захарьиной и К. Мострасом), «Менуэте» из «Арлезианки» Ж. Бизе (С. Ивановым и М. Фихтенгольцем), «Вальсе» И. Брамса (Л. Маталаевым и Д. Хохштейном), «Гопаке» М. Мусоргского (А. Карсом и С. Душкиным), «Гавоте» С. Прокофьева (К. Родионовым и Я. Хейфецом), «Танце розовых девушек» из балета «Гаянэ» А. Хачатуряна (Е. Каганом и А. Ямпольским), «Танце» и «Колыбельной» из балетной сюиты Д. Шостаковича (Ю. Уткиным, К. Фортунатовым)³¹.

Беседа с учеником об образном содержании и задачах, которые необходимо решить в данной пьесе, обычно предваряет практическую работу. Ее никогда не следует откладывать, занимаясь в конце «присочинением» художественного образа, необходимо всячески будить творческую инициативу учащегося. И в этой работе, особенно на начальной стадии, для большей занимательности обучения и выразительности исполнения используются приемы дополнительного «оснащения» пьесы. Обогащению художественной образности музыкального материала способствуют тексты народных и современных песен, яркие занимательные рисунки. Нередко тексты присочиняются и к инструментальным попевкам и пьескам³². Подобные «присочинения» может делать сам педагог или, побуждая творчество ученика, поручить ему придумать текст самостоятельно³³. Эта традиция имеет давние корни. А. Вивальди, Дж. Тартини и другие музыканты прошлого нередко снабжали свои концерты программными пояснениями или заголовками (например, сонеты к концертам «Времена года» Вивальди). Тартини, стремясь к выразительности исполнения, обращался к поэтическим образам, нередко использовал для возбуждения творческой фантазии поэтические тексты, соответствующие характеру исполняемого произведения³⁴. В «Школе Парижской консерватории» (1802)

³¹ См.: Шостакович Д. Популярная пьесы. Переложения Ю. Уткина. М., 1967; Шостакович Д. Альбом пьес. Педагогический репертуар / Сост. К. Фортунатов. М., 1967.

³² См., например, текст Л. Сигал в пьесе «Мы со скрипкой друзья» или «Пастушью песню» (текст к Аллегретто Моцарта) в пособии В. Якубовской. Примеры текстов помещены в «Школе» А. Лысаковского (Київ, 1967).

³³ О содержании произведения, характере образов ребенок может рассказать, придумать сказку, сюжет изобразить красками, карандашами и т. п.

³⁴ В одной из скрипичных сонат Тартини подписывает: «Весной издали возвращается ласточка, чтобы снова увидеть свое гнездышко» (цит. по кн.: Гинзбург Л. Дж. Тартини. М., 1969, с. 64). См. также: Григорьев В. К. Липинский. М., 1977, с. 85.

также указывается на связь музыкальной выразительности с поэзией. Классическими примерами могут служить и лаконичные помогающие передаче характера образов программные названия в сборниках для детей и юношества Р. Шумана, П. Чайковского, Д. Кабалевского. Значительно выиграла бы публикация в переложении К. Мостраса (М., 1951) пяти пьес из сборника «На зеленом лугу» А. Гречанинова, если бы были сохранены их авторские названия³⁵.

Советская скрипичная школа, восприняв лучшие традиции русской классической скрипичной школы, уделяет большое внимание звуковой стороне исполнения, выработке навыков выразительного пения на инструменте. Использование инструментальных обработок вокальной музыки во многом способствует пониманию и лучшему уяснению учащимися художественно-выразительных задач (пение с текстом, сольфеджирование, вокализация), ощущению интонационной природы исполняемого³⁶. Вот почему следует настойчиво рекомендовать включать в репертуар темы с отдельными вариациями И. Хандошкина, Г. Рачинского, о тонком художественном чутье которых в обработках народных песен уже писалось ранее.

Успешное проведение занятий с учениками в немалой степени зависит и от связи учебного музыкального материала с современными интонациями. Собственно, этой связи инструментальная обработка и служила во все времена. В современной практике приходится сталкиваться с тем, что дети, поступающие в музыкальную школу, к сожалению, мало знакомы (впрочем, как и молодые педагоги) с фольклором, и, работая в первом классе над этим материалом, иные народные песни (особенно тексты) с ними приходится разучивать специально. Зато у них на слуху популярные грамзаписи, музыка радио, телевидения и кино, окружающая их постоянно. Они чисто и выразительно поют песни из репертуара дошкольного музыкального воспитания, октябрят и пионеров, нередко комично, но верно передают большую часть репертуара эстрадных певцов и вокально-инструментальных ансамблей.

В детский репертуар входят революционные песни, популярные песни гражданской и Великой Отечественной войн, мирного строительства. «Песня о встречном» Д. Шостаковича, песни И. Дунаевского, М. Блантера, В. Соловьева-Седого, Т. Хреннико-

³⁵ 1. На зеленом лугу; 2. Баллада; 3. Весенним утром; 4. На прогулке; 5. В горах. В последней пьесе для ребенка стала бы ясней ремарка «подражая звуку трубы».

³⁶ Подобные примеры мы видим и в зарубежном опыте. В «Школе» Ш. Беррио (ч. 3, стиль) использован легко усваиваемый (а для современников — и знакомый) доступный материал — переложения вокальной и мелодичной инструментальной музыки наряду с оригинальными скрипичными сочинениями (фрагменты итальянских и французских оперных арий, увертюры, квартетов и сонат венских классиков, скрипичных концертов). В «Школе» И. Иоахима и А. Мозера помещены наряду с вокальными сочинениями Генделя, Моцарта, Вебера, Шуберта народные песни с подтекстовкой.

ва, А. Островского, А. Пахмутовой, В. Шаинского стали органичной частью их художественного мира. Одна из насущных задач советской педагогики состоит в том, чтобы путем отбора и переложений наиболее ярких современных песен еще теснее связать репертуар с интонациями окружающей действительности. Работа эта ведется начиная с 30-х годов и определенные достижения есть и в этой области³⁷.

На переложениях вокальной музыки или близкой ей по характеру инструментальной происходит формирование и дальнейшее развитие музыкально-художественных представлений, шлифуется интерпретация знакомых образов, отрабатывается артикуляция, нюансировка, логика фразировки, характер и качество звучания, выразительность штрихов. Здесь же совершенствуется техника и характер переходов в позиции, формируются «аппликатурное мышление», представления о выразительности инструментального тембра. Следует подчеркнуть особую роль художественного инструментального переложения вокальной музыки в выработке вибрато, ассоциативно связанного с человеческим пением³⁸.

С отработкой выразительного исполнения тесно связаны вопросы разностороннего технического развития, формирования навыков совершенного воплощения музыкально-исполнительских намерений, обусловленных содержанием произведения. В процессе работы над переложениями классических и современных произведений ученик осознает значение музыкально-выразительных средств в их конкретности, находит подтверждение приемам, отрабатываемым в этюдах и на материале гамм (а потому быстрее усваивает и закрепляет их). Например, Т. Захарьина на переложениях народных песен предлагает отрабатывать многие штриховые варианты, а Ш. Сузуки — ритмику на первой же пьесе — Аллегретто Моцарта:

«Мерцает маленькая звездочка»
(В. А. Моцарт. Аллегретто), обработка Ш. Сузуки

³⁷ См., например: Иванов С. Пьесы на темы песен И. Дунаевского, Д. Кабалевского, М. Фрадкина для скрипки и фортепиано. Л., 1959; обработки массовых революционных песен, сделанные К. Мострасом и С. Ивановым. В различных пособиях широко используются «Колыбельные» И. Дунаевского, М. Блантера, «Наш край» Д. Кабалевского, «Полюшко» Л. Книппера и другие.

³⁸ Следует оговорить, что автор статьи ни в коей мере не умаляет значения оригинального скрипичного художественного и педагогического репертуара. Переложения его лишь дополняют, помогая сделать процесс воспитания исполнительской культуры более многогранным.

Подобные приемы можно использовать в работе и над другими пьесками.

Свободная ориентация на грифе, уверенное интонирование достигается, в частности, транспонированием музыкального материала³⁹. В связи с этим обратим внимание на переложения «Ригодона» Ж. Ф. Рамо. В ре мажоре естественность в расположении пальцев обуславливает простоту исполнительских приемов. В ми мажоре потребуется усвоение более сложных навыков. Полезно дать ученику поиграть оба варианта, добываясь свободной ориентации на грифе. Существуют подобные варианты и ряда других произведений, например «Хора охотников» К. М. Вебера в редакции Б. Беленького (ля мажор) и Ш. Сузуки (соль мажор). Последний позволяет использовать пьесу без применения четвертого пальца, однако обилие смен струн, недостаточная «устойчивость» на грифе свидетельствуют об определенной умозрительности решения:

Редакция Б. Беленького

5 [Vivace]

Редакция Ш. Сузуки

В дальнейшем полезно провести сравнения и дать поиграть ученику различные переложения детских пьес Чайковского, сделанные Г. Дуловым, Т. Захарьиной, В. Бурместером и другими.

В старших классах метод сопоставления вариантов обработок может быть использован для активизации творческого мышления

³⁹ Этот прием использовался еще в первой русской «Скрипичной школе», где показано исполнение доступной попевки во всех тональностях.

ученика, приобщения его к тайнам исполнительского искусства. Например, можно сравнить простое и более виртуозное решения в обработках «Неаполитанской песенки» Чайковского (Г. Дулов и В. Бурместер), его же «Баркаролы» (Н. Свет и Э. Соре), Ларгетто Г. Ф. Генделя (А. Моффат и Е. Хубай) или других произведений, обсудить побудительные причины отбора тех или иных средств, наметить определенные пути для воплощения той или иной обработки и т. п.

Умело применяя анализ и сравнения, педагог на основе доступного материала имеет возможность подвести учащегося к пониманию стиля эпохи и творчества композитора. Но «готовить», например, к моцартовскому стилю необходимо не только на переложениях его пьес. Художественное представление учащегося будет неполным без ознакомления с произведениями Л. Боккерины, И. Гайдна, И. Мысливечка, танцевальными пьесами Ж. Б. Люлли, Ж. Ф. Рамо, Ф. Госсекса. Разумеется, эти обработки должны изучаться не изолированно, а в комплексе с оригинальными произведениями XVIII века (сонатами А. Корелли, Ж. Б. Сенайе, Ж. М. Леклера, дуэтами для двух скрипок Моцарта). Полезны для изучения и современные стилизации⁴⁰.

Необходимо учитывать, что характерные черты того или иного стиля отчетливее обнаруживаются в сравнении с произведениями других стилей. Вот почему для более эффективного усвоения стилистических особенностей программа детских музыкальных школ предусматривает контрастное сопоставление произведений.

В процессе работы некоторые переложения подвергаются редактированию⁴¹. Однако делать это надо умело, учитывая характер музыки и помня о точном и целенаправленном отборе средств, проделанном автором переложения. Если ученик не справляется с учебно-методическим заданием, правильнее будет подыскать другой вариант переложения. Например, «Романс» Д. Шостаковича в «Альбоме пьес» помещен с использованием двойных нот, в сборнике переложений Ю. Уткина — без них. Следует отыскать именно этот вариант, а не вычеркивать двойные ноты из текста. Это к тому же приучает ученика к тщательному, а главное, к бережному обращению с авторским текстом в будущем.

Большой и сложной задачей в воспитании учащегося является постепенная подготовка его к исполнению произведений крупной формы, которая проводится на изучении небольших пьес. Не последнюю роль в этом может сыграть составление небольших сюит из двух-трех песенок (сперва в одной тональности, затем — в тонико-доминантовом соотношении), одинаковых и разных по характеру. На классическом материале (пьесы Рамо) подобную

⁴⁰ Например, «Ария» Ан. Александрова, «Жига» А. Маневича, гавоты С. Прокофьева, стилизации Ф. Крейсера.

⁴¹ Практика подсказала различные изменения в концертных обработках, например, замена виртуозного staccato в трио «Менуэта» Моцарта ре мажор на détaché, близкое оригиналу.

работу проделали З. Хорусицкий и В. Татраи (Будапешт, 1972). Нечто подобное может осуществить любой педагог на материале имеющихся переложений. К примеру, разучив сперва «Ригодон» Рамо в переложении Т. Захарьиной и добавив к нему «Ригодон» Рамо в переложении К. Фортунатова (который фактически является старинной формой вариации первого — «дубль»), можно исполнять (в соответствии с оригиналом) «Ригодон» с дублем.

Основная методическая задача подобных сопоставлений — научить ученика собирать в единое целое разрозненные части, находить общее, выявляя при этом индивидуальные черты, присущие каждой пьесе. Уже на подступах к крупной форме ученик должен уметь не только художественно исполнить отдельную фразу, но также сочетать и противопоставлять образы, применяя навыки, полученные в разнообразной работе над пьесами.

Встреча с инструментальной обработкой — это не только радость узнавания знакомого, но и открытие новых областей музыки. Для педагога — это не только ценный учебно-методический материал, но и приобщение ученика к «взрослой» музыке, повод для рассказа о ее образном содержании и характере, о композиторе, его творчестве, национальной школе, эпохе. Не последнюю роль играет здесь и указание на музыкальный первоисточник. Ведь одно дело, когда играет детская пьеска Шуберта или Шостаковича, другое — когда ученик причастен к исполнению части (фрагмента) из симфонии или балетной сюиты. Это в определенной мере воспитывает сознание общественно значимой деятельности, стремление идти дальше, «дорости» в своем исполнении до большой серьезной музыки, и этот фактор социально-психологического воздействия не следует упускать из виду.

К сожалению, в «Альбоме пьес» Д. Шостаковича (М., 1967), составленном целиком из переложений, за исключением обработки Д. Цыганова, нет ни единого указания на первоисточник, как нет таковых и в сборниках пьес И. С. Баха⁴², С. С. Прокофьева⁴³. И педагогу, не знающему, например, что «Мefисто-вальс» С. Прокофьева взят из его музыки к кинофильму «Лермонтов», порой бывает трудно ответить на вопрос любознательного ученика.

Инструментальные обработки в учебно-педагогическом репертуаре, выполняя в первые годы обучения в основном задачи учебно-методического характера, успешно сочетают как познавательную, так и эстетико-воспитательную функцию. С годами они все больше способствуют воспитанию художественного вкуса, пониманию стиля, значительно облегчая работу на более поздних этапах обучения. Еще Л. Ауэр настоятельно советовал молодым скрипачам «в ожидании возможности соприкосновения с И. Брамсом,

⁴² См.: Бах И. С. Пьесы для скрипки и фортепиано / Сост. Т. Ямпольский. Серия «Классики — юношеству». М., 1971.

⁴³ Прокофьев С. Избранные пьесы, вып. 2. Переложения М. Рейтиха и Г. Зингера. М., 1968 (отдельные первоисточники указаны).

М. Брухом, К. Сен-Сансом и П. Чайковским» не пренебрегать инструментальными обработками — этим «миниатюрным» репертуаром, состоящим из «множества очаровательных и интересных пьес»⁴⁴. «Законченный скрипач, — писал этот маститый педагог, — должен обладать широким музыкальным кругозором; он должен чувствовать себя, как дома, во всех (композиторских. — В. Р.) школах и знать репертуар каждой из них»⁴⁵.

Учащиеся всех классов детских музыкальных школ нашей страны имеют полноценный учебно-художественный репертуар, состоящий из обработок многонационального фольклора СССР, произведений отечественной и зарубежной классики, современных зарубежных и советских композиторов. В сочетании с оригинальными произведениями традиционного репертуара и новыми специально написанными пьесами он способен удовлетворить современную музыкальную педагогику не только органичностью сочетания художественного и технического развития, но и всей художественной направленностью, способствующей формированию передовых эстетических вкусов, гармоничности развития, воспитанию высокой гражданственности и чувства интернационализма.

⁴⁴ Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., 1965, с. 108.

⁴⁵ Там же.

Коллективные формы музицирования в ДМШ

Т. Свирская

Опыт работы в классе скрипичного ансамбля¹

Задача музыкальных школ состоит не только в подготовке учащихся к поступлению в профессиональные музыкальные учебные заведения, но и в воспитании активных пропагандистов музыкально-эстетических знаний — участников художественной самодеятельности, в увеличении армии любителей музыки, грамотных слушателей наших концертных аудиторий, в формировании людей, жизнь которых обогатится великим даром — умением слушать и понимать музыку.

Одна из эффективных форм музыкального воспитания и развития учащегося — занятия в ансамбле. И будущему музыканту-профессионалу, и участнику самодеятельности игра в ансамбле, коллективные выступления дают яркие музыкальные впечатления: ансамбль радует его своими неожиданными возможностями, новыми тембровыми сочетаниями, яркой динамикой, захватывает общностью творческой задачи, объединяет и направляет музыкальные эмоции.

Занятия в классе ансамбля способствуют также закреплению навыков, приобретенных на уроках специального класса. Необходимо, чтобы ансамблевые занятия стимулировали интерес ученика к инструменту, к урокам по специальности и прививали любовь к коллективному творчеству. Чувство ответственности перед партнером, коллективом за результат общей работы, качество публичного выступления должно естественным образом возникнуть в классе ансамбля. Понимание исполняемого произведения, «влюбленность» в него создают атмосферу коллективного творческого энтузиазма, необходимого для эффективных занятий с детьми. Педагог, раскрывая «секреты» ансамблевой игры и верно направ-

¹ Работа отмечена в числе лучших на смотре методических работ педагогов ДМШ, организованном Центральным научно-методическим кабинетом по учебным заведениям культуры и искусств Министерства культуры РСФСР.

ляя увлеченность детей, воспитывает в них коллективную творческую и исполнительскую дисциплину.

Умение музицировать в составе большого коллектива или с несколькими партнерами необходимо в дальнейшем как для успешных занятий в классах ансамбля и оркестра в музыкальном училище, так и для участия в самодеятельных коллективах. В большинстве своем по окончании средних и высших музыкальных учебных заведений инструменталисты работают в области камерной, квартетной музыки, в оперных и симфонических оркестрах. И как часто возникает парадоксальное явление: одаренный человек, с великолепной инструментальной подготовкой, «переигравший» на вступительном конкурсе многих своих соперников, оказывается совершенно беспомощным ансамблистом, помехой, балластом в профессиональном коллективе. Конечно, здесь некоторую роль играет и специфика природных данных, но даже самые посредственные ансамблевые способности отлично поддаются развитию, если над ними работать с самых первых шагов.

Занятия класса ансамбля в музыкальной школе не могут сводиться лишь к общим встречам учащихся с педагогом для совместного разучивания и исполнения пьес, намеченных по программе в начале учебного полугодия. Понятно, что без необходимой технической свободы, без уверенного владения текстом совместные встречи участников ансамбля вообще бессмысленны (исключение составляют уроки коллективного чтения нот с листа для учащихся старших классов), но многократное совместное исполнение пьесы, пусть даже с добросовестно, грамотно подготовленными партиями, не приведет еще к решению специфических ансамблевых задач. Точное воспроизведение текста, выполнение всех указанных автором или педагогом нюансов, штрихов, изменений темпа должно сочетаться с ощущением общего для всех участников исполнительского «дыхания». Вот почему игре в ансамбле надо обучать специально как одному из видов музыкального искусства.

На уроках ансамбля дети учатся слышать себя, своих партнеров и одновременно звучание ансамбля в целом. Они учатся как бы «вписывать» себя в общее звучание ансамбля, то «растворяясь» в нем, то выходя на передний план, подчиняясь художественной трактовке и логике произведения. Одна из особенностей ансамблевой игры в том и состоит, что несколько человек с различным уровнем музыкального развития и исполнительской подготовки объединяются в единый исполнительский организм.

Методика ансамблевых занятий — одна из насущных тем музыкального образования. К сожалению, вопросы, связанные с ведением занятий в классе ансамбля детской музыкальной школы, до сих пор не нашли в литературе должного освещения.

В работе с участниками школьного струнного ансамбля приходится большое внимание уделять составлению репертуара. Кроме соответствия программе (по одному произведению

русского, советского и зарубежного композитра или обработки народной песни в учебное полугодие) репертуар должен быть составлен с учетом не только технических возможностей учеников, но и их темперамента, и «эстрадоустойчивости», и возраста. В малочисленных ансамблях (дуэтах, маленьких унисонах) имеет смысл объединять примерно равных по возможностям учеников. В крупных же ансамблях можно перемежать менее подвинутых детей с более сильными, имеющими навыки устойчивой интонации, ритмической выдержки, опыт эстрадных выступлений. В результате партнеры взаимообогащают друг друга: более слабый ученик, как бы опираясь на сильного, постепенно обретает уверенность, «дотягивается» до него; более сильный, в свою очередь, учится вести за собой, не поддаваясь ошибкам партнера, приобретает концертмейстерский навык. Надо позаботиться и о том, чтобы в исполнении каждого голоса, каждой партии количество более или менее подвинутых учеников было бы примерно равным, если, разумеется, технические уровни трудностей в разных партиях не слишком различны. Пьесы разнообразные по характеру (подвижная и кантиленная) с большим интересом принимаются детьми в работу и дают педагогу возможность сосредоточить внимание учеников на разных сторонах ансамблевой техники — мелодической и ритмической. Это не значит, конечно, что работа, например, над маршем исключит заботу о звуке, едином «дыхании», так же как и работа над колыбельной не обойдется без тщательной отработки ритмической синхронности.

Учащиеся младших классов, начинающие впервые занятия в ансамбле, получают больше пользы от игры в дуэтах. Подбирая интересный репертуар, помогая осваивать на индивидуальных уроках трудности игры с партнером, педагог может очень увлечь ученика этой формой ансамбля. Дуэты явятся отличной ступенью для перехода к унисонам и другим ансамблям для двух и более голосов.

Хорошо, когда занятиями ученика в классе ансамбля интересуется педагог по специальности², когда он готов прийти на помощь ученику в случае затруднений с разбором партии и работой над некоторыми техническими трудностями, подсказать применение уже полученных навыков.

Руководитель класса ансамбля (а им должен быть опытный педагог, имеющий, помимо специального класса, опыт работы в камерных ансамблях или симфоническом оркестре) не должен считать выбранный нотный материал безупречно подготовленным для работы со своими учениками. Следует очень внимательно просмотреть нотный текст. Не все редакторские обозначения будут соответствовать его интерпретации пьесы или возможностям ученического ансамбля, который будет над ней работать. Тщательная проработка штрихов, динамики, аппликатуры во всех партиях

² Однако работа руководителя не должна подменяться работой педагога. — *Примеч. редактора.*

с учетом замысла, стиливых требований — таковы задачи, входящие в подготовительный период работы педагога. (Разумеется, изменения в тексте могут быть лишь незначительные.)

Например, ансамблю предложена песня А. Новикова «Смуглянка» в переложении для двух скрипок чешского композитора Э. Надемлинского³. Сразу стала очевидной необходимость некоторого изменения ритмического рисунка в партии второй скрипки и радикального упрощения штрихов с учетом возможностей участников ансамбля:

1 a А. Новиков. «Смуглянка», обработка Э. Надемлинского

Allegretto

Вариант исполнения

³ Репертуар струнных ансамблей можно с успехом расширить за счет включения в программы ярких и полезных переложений, выполненных мастерами стран социалистического содружества, в частности: Надемлинский Эдвард. 20 русских песен и танцев для двух скрипок. Прага, 1949; Пьесы для двух скрипок, тетр. 1—3, обраб. И. Фельд. Прага, 1962; Ванхал Ян Крители. Четыре маленьких дуэта. Прага, 1965; Мелодии для двух скрипок, обраб. И. Мицка. Прага, 1971; Феликс Вацлав. Восемь чешских народных песен в обработках для трех скрипок и виолончели. Прага, 1973; Кроткиевски Витольд. Легкие скрипичные дуэты. Варшава — Краков, 1968; Бацевич Гражина. Легкие дуэты на народные темы. Варшава — Краков, 1974; Сёколан Шандор. Венгерские детские песни. М., 1979.

Подобные изменения тем более допустимы, что данное переложение пьесы рассчитано на исполнение дуэтом.

Подготовительный период (освоение нотного материала в классе ансамбля) предъявляет свои особые требования к педагогу и ученику. Приступая к работе над произведением, педагог прежде всего рассказывает о его авторе, знакомит с музыкальным содержанием и стилем произведения, разъясняет его форму⁴.

Разучивание музыкального произведения всегда требует постепенного обретения технической свободы, объединения различных компонентов исполнительской выразительности. Эти требования тем более должны выполняться при работе педагога с детским ансамблем:

Во время подготовительного периода в работе с ансамблем педагог-руководитель встречается с каждым участником в отдельности, тщательно готовя его к коллективным занятиям. Кропотливая индивидуальная работа, связанная с постижением и закреплением самых элементарных навыков ансамблевой игры, требуется даже в занятиях с достаточно подвинутыми учащимися.

Как правило, ансамбли средних и старших классов в конце учебного полугодия вполне готовы к выступлению. Однако дети, впервые начавшие заниматься в классе ансамбля, лишь в очень редких случаях могут публично выступить в первом полугодии. Вот почему в начальном периоде работы следует классным занятиям отдать предпочтение перед преждевременными выступлениями. Излишнее волнение, чувство неудовлетворенности, которые приносят детям подобные «сырые» выступления, будут тормозить занятия в ансамбле на следующих этапах. Детская психика очень ранима и ощущение неудачи может надолго отравить радость коллективного творчества. Поэтому необходимо обеспечить большой «запас прочности» при подготовке к выступлениям детских ансамблей.

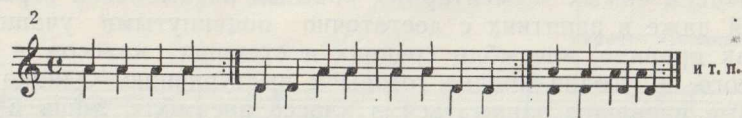
Подготовительный период в работе над пьесой в классе ансамбля в отличие от занятий в специальном классе продолжается и после того, как ученик «сдаст» свою партию, то есть выучит нотный текст и исполнит его уверенно, интонационно чисто, ритмично. Более того, только тогда и начинается, собственно, подготовка ученика к предстоящим коллективным занятиям.

Жаль, что ученики старших классов по учебной программе должны посещать только оркестровый класс. Безусловно, занятия в детском оркестре много дают для музыкально-эстетического развития ребенка, но они не могут заменить занятий в классе ансамбля. Трех учебных лет, положенных для занятий ансамблем учащихся струнных отделов музыкальных школ, недостаточно для усвоения и закрепления элементарных навыков ансамблевой игры,

⁴ Объяснение функции каждой партии и ее отдельных эпизодов, думается, следует проделывать только после того, как завершится стадия разбора нотного текста партии всеми участниками ансамбля и каждый ученик уже будет иметь конкретное представление о своей партии.

тем более что этот период приходится на второй — четвертый годы обучения в школе, когда у подавляющего большинства учащихся еще крайне ограничены технические, а потому и исполнительские возможности. На наш взгляд, введенный в последнее время факультатив для старшеклассников лишь незначительно исправляет это положение.

Обучение элементарным навыкам игры в ансамбле проходит эффективнее, если первым партнером ученика по ансамблю оказывается педагог. Хорошо начать занятия с исполнения учеником простых четвертей на открытых струнах в ансамбле с педагогом. (Параллельно с этим педагог занимается на уроках разбором и разучиванием с учеником партии в пьесе, намеченной к исполнению ансамблем.) Совместное исполнение простейших ритмических групп дает ученику представление о том, что верный, синхронный ритм при игре в ансамбле возникает из правильно понятого темпа движения этих групп:



Так же, на открытых струнах, не отвлекая ученика заботами об интонации, можно исполнять четвертные ноты поочередно:



Здесь уже ученик должен суметь «принять» предложенный педагогом темп, то есть почувствовать пульс движения во время паузы и пойти за педагогом. Исполнение даже такого простейшего рисунка ставит очень серьезные ансамблевые задачи перед учеником. Удобнее заниматься такими упражнениями в достаточно подвижном темпе. Еще более сложный вариант, где ученику предлагается самому взять определенный темп и обеспечить его своевременным вступлением на слабую долю:



Такие упражнения, хотя и исполняются только на открытых струнах, как правило, очень заинтересовывают детей, вызывают большую активность, желание исправлять неточности ритма, темпа, которые при совместном исполнении с педагогом улавливаются учеником достаточно хорошо. Конечно, педагогу приходится постоянно фиксировать внимание ученика на максимальной точности в подчинении взятому темпу, ритмическому пульсу. Можно для наглядности предложить ученику исполнить определенный маленький ритмический рисунок solo, а потом его же — в ансамбле с педагогом. Ученик убедится сам, что даже минимальное отклонение от темпа, малейшее нарушение ритма, неулавливаемые при сольном исполнении, сразу делаются заметными при игре в ансамбле.

Так же, используя сначала только открытые струны и простейший ритмический рисунок (четверти), можно заняться с учеником и более сложными моментами ансамблевой игры: умением сохранить общий пульс при выполнении указанных в тексте отклонений в темпе (rit., accel.). Очень трудно исполнить в ансамбле тот же простейший рисунок (ровные четверти) в медленном темпе. Ученик сразу сам в этом убеждается. Педагог приходит на помощь, играя одновременно с четвертями ученика более мелкие длительности (восьмые, шестнадцатые), потом предлагает и ученику исполнить их, перемежая с четвертями. Этот опыт используется, соответственно, при исполнении нот больших длительностей (половин, половин с точкой, целых и т. д.).

Таким образом, с первых уроков в классе ансамбля одновременно с разучиванием своей партии ученик получает конкретное представление об одном из важнейших условий ансамблевой игры — синхронности исполнения, единстве ритмического пульса, темпа.

На таких же простых примерах усваивается роль и значение паузы в музыкальном тексте. Обычно пауза или «проглатывается», или заучивается формально, бессмысленно. То же зачастую происходит и с исполнением длинных нот. Игра в ансамбле учит бережному обращению с большими длительностями и паузами. Их роль в музыкальном контексте становится как бы нагляднее и гораздо скорее осмысливается учеником. Поочередно с педагогом, исполняя длинную выдержанную ноту или паузу, сопровождающую музыкальную фразу, ученик убеждается в необ-



Е. Яхина. «Дудочка»

ходимости дослушать конец фразы, не «наступая» на нее, дожидается своей очереди исполнения этой фразы (см. пример 5).

6 **П. Салиман-Владимиров. «Якутская»**
Allegro scherzando

7 **Я. Ванхаль. «Маленький дуэт»**
[Tempo di minuetto ma moderato]

Длинная нота или пауза, сопровождающие фразу, мотив, звучащие в другом голосе, воспринимаются естественным образом. Очень важно, чтобы в паузах и на длинных нотах не прерывалась музыкальная мысль, чтобы эти моменты не воспринимались как остановка в музыке.

Хороший урок бережного обращения с паузами дает музыкальная игра «кукушки»:

8

Заранее условившись с педагогом, сколько раз подряд каждому «прокуковать» и «ответить», ученик сначала исполняет переключку по памяти, потом с помощью педагога записывает получившуюся переключку. Каждая пауза, осознанная и зафиксиро-

ванная самим учеником, перестает быть формальным, скучным знаком, превращается в равноправный элемент нотного текста, обретает смысл, музыкальное значение.

Занятия в классе ансамбля обеспечивают ясное понимание интонационных возможностей струнного инструмента. Игра в струнном ансамбле из-за отсутствия фиксированной высоты звука создает дополнительные трудности, но позволяет довести интонирование (и мелодическое, и гармоническое) до большей точности, остроты.

Детям, начинающим занятия в ансамбле, интересны и дуэты, и исполнение в унисон несложных пьес.

Работая с учеником над нотным текстом его партии, педагог, будучи первым партнером ученика, добивается чистой мелодической и гармонической интонации. При совместном исполнении партии в медленном темпе рано ученик обычно реагирует на интонацию, не дожидаясь указаний педагога. Он испытывает потребность в чистом унисонном звучании. Таким же образом педагог работает над чистотой гармонической интонации. В этом случае педагог исполняет партию другого голоса в разучиваемом произведении. В таких занятиях ученик как бы сам приходит к пониманию необходимости особенно точного интонирования при игре в ансамбле.

Убедителен метод наглядности и в работе над ритмической стороной произведения, нюансами, штрихами, распределением смычка. Ученик осознает, что игра в ансамбле предъявляет к этим элементам особые требования, большие, чем при игре solo.

До встречи с партнерами или партнером ученик должен твердо (желательно наизусть) знать текст своей партии со всеми штриховыми и нюансовыми обозначениями. Тогда он, получив представление о разучиваемом произведении в ансамбле с педагогом, готов к коллективным занятиям.

Объединение учеников в полный состав желательно производить постепенно. Имеет смысл сначала объединить их по голосам. Это обеспечит в дальнейшем хороший контакт исполнителей одной партии между собой.

Очень помогает в занятиях с ансамблем маленькая музыкальная «разминка» в начале каждого урока. Педагог может сам изобрести множество ее вариантов. Важно, чтобы это были небольшие упражнения, помогающие участникам ансамбля обрести творческий контакт, почувствовать себя единым исполнительским организмом. Вот, например, упражнение «настройка». Сначала все играют в унисон на открытых струнах:

9

Потом ученики подключаются поочередно:

10

Один ученик Двое Трое и т. д.

Затем более сложно, по принципу рожечников:

11

1-й ученик 2-й ученик 3-й ученик 4-й ученик (каждый такт играет один ученик) и т. д.

Можно исполнить такими же способами гамму, трезвучие.

Упражнение «перезвон» можно использовать во многих вариантах: исполнять в унисон, постепенно «наслаивать» последующие такты, меняться голосами, изменять темп, нюансы и т. д.

12

и т. д.

Дети охотно занимаются подобными упражнениями, очень привыкают к игре «разминке» и, как правило, даже перед выступлением ощущают необходимость в таком коллективном разыгрывании, проявляют инициативу в распределении голосов, нюансов, задают темп. Так зарождается радость коллективного труда, обеспечивается творческая атмосфера урока.

На первом коллективном занятии педагог наглядно объясняет ученикам роль каждой партии, ее музыкальный рисунок, взаимосвязь голосов, распределение их функций на главную, подголосочную, аккомпанирующую и другие. При этом показывает, как ответственно, интересно исполнение и аккомпанирующих эпизодов, как важно и непросто исполнять их красиво и четко⁵.

Пример равноправного дуэта:

Д. Шостакович. «Песня мира»

13 Allegro maestoso

⁵ Очень полезно поэтому и в творческих и в воспитательных целях исполнение каждым участником ансамбля вторых и третьих партий.

Пример подголоска:

«Вечерний звон», обработка Э. Надемлинского

14 Andante

Пример аккомпанемента:

15 [Allegro vivace] Г. Читчан. «Токката»

Хорошо, если с первых уроков ансамбля в ученике воспитывается сознание равной ответственности за исполнение каждой партии, каждого голоса, умение подчинить свой голос общим задачам данного произведения, понимание каждого эпизода в контексте.

Занимаясь с полным составом ансамбля, педагог продолжает, конечно, работу над точностью интонации и ритма, используя приемы, усвоенные учеником в подготовительном периоде занятий. Закрепление интонации и ритма прямо связано с заучиванием верной, идентичной для исполнителей одной партии, аппликатуры. Здесь надо показать, как забота о наибольшем техническом удобстве сочетается с реализацией единого художественного замысла⁶.

⁶ Разумеется, при очень «пестром» по уровню технической подвинутости составе ансамбля приходится упрощать аппликатуру, так как необходимо заботиться не только о достойной реализации художественного замысла, но и об усвоении учащимися ансамблевой (в дальнейшем — оркестровой) культуры и дисциплины.

16 **1** Искр. Г. Читчян. «Токката»

аппликатура независимая

17 аппликатура, подчиненная II скрипке, общему колориту

plzz.

arco

Из приведенных примеров ясно, как характер пьесы и стремление к идентичной аппликатуре продиктовали исполнение фрагмента на более звонких струнах — Ми, Ля — с частым использованием открытых струн.

В работе с ансамблем над ритмом возникают дополнительные возможности. Так, одинаковые ритмические фигуры, встречающиеся в разных голосах, полезно учить в унисон. Например:

18 Подвижно Л. Бетховен. «Маленький канон»

Подвижно

и т. д.

20 [Allegro] С. Гаджибеков. «Танец»

[Allegro]

и т. д.

и т. д.

Если в одном из голосов имеется вступление после паузы или сложная ритмическая фигура, можно быстро усвоить этот эпизод, исполняя его несколько раз piano на фоне подчеркнутого ритма, forte в другом голосе:

22 [Allegro] И. С. Бах. «Бурра»

P (f)
P (pp)

23 Allegro non troppo

Г. Бацевич. «Краковяк»

Но другой голос может оказаться в этом смысле и бесполезным:

24 Allegro marciale

В. Кроткиевский. «Песня солдата»

Тогда трудную ритмическую фигуру надо поучить, сведя весь рисунок к ровным мелким длительностям:

Штриховые приемы тоже полезно отрабатывать, исполняя одинаковые эпизоды разных партий вместе (см. пример 18).

Игра в ансамбле требует особого внимания к точному выполнению штрихов. Каждое отклонение от общих штрихов нарушает целостность зрительного восприятия ансамбля и мешает, конечно, партнерам, а главное, наносит ущерб выразительности исполнения, так как штрихи несут большую динамическую и смысловую нагрузку. Естественно, применение того или иного штриха находится в полной зависимости от содержания произведения, нюанса, темпа, ритмического рисунка (см. пример 26).

Приходится учитывать и уровень подвинутости учащихся, а также количество участников ансамбля, так как чем больше состав ансамбля, тем затруднительнее синхронное исполнение сложных штрихов.

Очевидно, что динамика в своих многочисленных проявлениях отражается на характере музыкального произведения, его содержании. Для примера во время занятий полезно иногда предло-

26

Чешская народная песня, обработка В. Феликса

Allegro

жить детям исполнить отрывок изучаемого произведения, изменив всю его динамику. Результаты такого исполнения «наоборот», как правило, очень убеждают учеников. Важность точного соблюдения каждым участником ансамбля динамических требований должна быть осознана учениками с первых уроков. К тому же нельзя допускать и формальной идентичности исполнения динамических указаний. Педагог учит умению правильно исполнять тот или иной общий нюанс в разных голосах в зависимости от их смысловой нагрузки, пониманию относительности звучания одного и того же нюанса (piano мелодии ярче, чем piano сопровождающей фигуры):

27

Moderato

Ф. Шуберт. «Серенада»

Особую трудность представляет исполнение динамических указаний (акценты, *crescendo*, *diminuendo* и т. п.) в зоне нюанса *piano*. Часто такие обозначения выполняются абстрактно, безотносительно к указанному нюансу. Это требует от педагога особого внимания. Бережное отношение к *piano* — очень сложная, но необходимая область воспитания культуры музицирования. Трудности с реализацией указания *subito piano* будут гораздо меньше (особенно на первоначальном этапе), если ученики будут воспринимать его через изменение характера движения смычка, то есть делать микроостановку перед *subito piano*.

Нюансы нередко становятся причиной изменений темпов (*forte* — быстрее, *piano* — медленнее, *crescendo* — ускоряя, *diminuendo* — замедляя). Если с первых занятий не обращать на это постоянное внимание, то такие ошибки в дальнейшем преодолеваются с трудом.

В ансамблевой литературе часто употребляется прием *pizzicato*. Разные художественные задачи диктуют применение *pizzicato* разного характера. Исполнение *pizzicato* в одной партии должно быть не только синхронным, но и одинаковым по техническому приему. Известно, что аккорды в нюансах *f*, *ff* надо исполнять, не закрепляя большой палец правой руки на грифе. Это особенно важно при игре в ансамбле. Ритмической точности помогает равный, единовременный замах правой руки перед взятием аккорда. Тем же приемом можно исполнять и отдельные ноты *ff*. (Иногда по указанию автора *pizzicato ff* исполняется с глубоким захватом струны, даже с ударом ее о гриф, с использованием открытых струн). В нюансе *piano* синхронность при игре *pizzicato* легче достигается, если указательный палец правой руки не защипывает струну, а только прикасается к ней сверху (с обязательным закреплением большого пальца на грифе)⁷. Аккорды *pizzicato piano* в ансамбле целесообразнее исполнять, разделившись внутри партии на голоса (*divisi*). Часто дети забывают вибрировать *pizzicato*, играют его на открытых струнах, все это должно быть предметом постоянного внимания педагога.

С ансамблем обязательны занятия чтением нот с листа. Педагог выбирает более легкие произведения, чтобы технические трудности не отвлекали при этом ученика от основных задач. Каждый ученик получает первые навыки игры с листа на занятиях по специальности. Но на уроках ансамбля чтение нот проходит эффективнее и вызывает больший интерес у детей. Наглядная необходимость подчинения общему пульсу помогает скорее усваивать правила чтения нот с листа. Контакт с партнерами обеспечивает поддержку, увеличивая вместе с тем ответственность каждого за текст. Приобретается умение, ошибаясь (сбившись), оставаться в ансамбле, не мешая партнерам. Ученик убеждается в

⁷ Звук возникает в момент отделения («отклеивания») указательного пальца от накинфоленной струны. — *Примеч. редактора.*

ценности грамотной удобной аппликатуры, помогающей быстрому «схватыванию» текста.

Чтение нот с листа в ансамбле как бы демонстрирует ученику недопустимость каких-либо поправок, остановок, пренебрежения к паузам, нюансам. Дети учатся пропускать «непрочитавшиеся» ноты ради своевременного, точного прихода к тактовой черте, «не высказывать» в паузах, читать обозначения нюансов сразу, вместе с нотами, особенно четко реагируя на *piano*, быстро ориентироваться в музыкальном материале. Практика показывает, что умение хорошо читать ноты с листа — необходимый компонент творческой деятельности и профессионала, и участника самодеятельности. Успех обучения этому искусству во многом зависит от того, насколько серьезно и регулярно ведутся такие занятия с самых первых ступеней музыкального образования. Очень большую пользу уроки чтения с листа приносят воспитанию уверенности на эстраде, исполнительской «цепкости» — качеств, необходимых для публичных выступлений.

Участие ансамблей детских музыкальных школ в различного рода концертах имеет большое учебно-воспитательное значение.

Выставляемые ученику класса ансамбля в конце каждого учебного полугодия оценки должны отражать и степень освоения им техники игры в ансамбле, и уровень развития навыков музицирования.

Не должны оставаться без внимания и элементы внешней ансамблевой дисциплины. На занятиях в классе ансамбля ученикам надо усвоить правило останавливаться сразу, по первому знаку педагога и выслушивать его советы, указания в полной тишине. Привычкой должно стать обращение за разъяснениями во время занятий только к педагогу, а не к партнерам.

Для публики ансамбль начинается с выхода. Поэтому необходимо договориться с детьми о форме одежды, выработать привычку красивого собранного выхода (одинаковое держание инструментов, интервал между участниками, темп выхода и ухода). Разумеется, этому необходимо уделять внимание с первых же репетиционных занятий. На акустической репетиции (в новых условиях) необходимо указать участникам их примерное расположение на сцене, дать возможность привыкнуть не только к новой акустике, но и к новому самочувствию на эстраде. Кстати, педагогу-руководителю иногда приходится, приспособивая звучание ансамбля к новой акустике, вносить некоторые коррективы в динамику, однако делать это необходимо осторожно и заранее, не перед самым выступлением.

Детям надо научиться артистично стоять во время исполнения, синхронно класть скрипки на плечо, поднимать смычок на струну или снимать со струны; синхронно, по знаку одного из партнеров вступать, заканчивать исполнение. Необходимо отработать соответственный поклон и дисциплинированный уход со сцены. Это не формальные требования. Внешняя дисциплина в ансамбле всегда

связана с творческой дисциплиной и обязательно отражается на качестве исполнения.

Педагог помогает ученику ощутить себя частицей слаженного музыкального коллектива, направляет его исполнительские усилия в единое творческое русло, подчиняет коллективное исполнение общему замыслу. Но для этого он должен увлечь исполнителей своей интерпретацией, объединить образными представлениями, яркими, ассоциативными, доступными детям⁸.

Прекрасный помощник в работе с детьми — богатое детское воображение. Подключение его к исполнительскому процессу совершенно необходимо. Успех создания единого музыкального образа зависит от того, насколько педагог сумеет объединить эмоции учеников. Добываясь нужной эмоциональной окраски исполнения, дети приобретают вкус к музицированию.

Практика занятий дала множество примеров того, как благотворно влияет на детей игра в ансамбле. Вызывая интерес к музыке, уроки ансамбля побуждают даже нерадивых учеников серьезнее относиться к занятиям в музыкальной школе.

Ансамблевое музицирование не только развивает музыкальный слух, оно способствует развитию полифонического мышления, учит слышать и понимать содержание музыки.

Большая часть мирового музыкального наследия приходится на произведения, написанные для оркестров или для солистов в сопровождении оркестров, на оперы, хоры, на различного рода ансамбли. Музыкальная культура слушателя, с детства получившего навыки ансамблевого музицирования, выше, палитра его восприятия музыки богаче.

Педагог детской музыкальной школы ответствен за формирование музыкальных вкусов своих воспитанников. Независимо от того, с кем он занимается, с будущим профессионалом или просто любителем музыки, педагог должен помнить о главном смысле своего дела — нести детям радость общения с музыкой.

⁸ Используются аналогии с природой, живописью, литературные образы, ассоциации с простыми и сложными детскими переживаниями. Творческая фантазия педагога, эрудиция многое подскажут ему в процессе занятий.

Г. Турчанинова

Организация работы скрипичного ансамбля

Любой ансамбль как художественный организм немаловажно без творческой дисциплины, четкости и слаженности в работе. Эффективность его деятельности, качественный итог работы во многом зависят от ясного и отчетливого представления и понимания каждым учеником как общей направленности работы, так и предъявляемых к нему индивидуальных требований.

Воспитание такого коллектива — одна из важнейших задач педагога-руководителя. В ее успешном решении немаловажную роль играет правильное, продуманное и своевременное решение многих организационных вопросов.

В этой небольшой статье даны краткие рекомендации, основанные на обобщении многолетнего опыта работы с ансамблем детской музыкальной школы и общегородским сводным ансамблем скрипачей Новосибирска.

Чтобы звучание скрипичного ансамбля при исполнении двухголосных и многоголосных произведений было качественным во всех голосах, мы рекомендуем распределять учеников таким образом, чтобы в каждом голосе было равное количество скрипачей подвинутых и более слабых. Кроме того, такое распределение имеет и психологическое значение, так как оно исключает у исполнителей вторых, третьих и четвертых голосов чувство неравенства по отношению к играющим партию первого голоса. И только когда в пьесе верхний голос исполняется выше третьей позиции, эту партию лучше поручить подвинутым старшеклассникам.

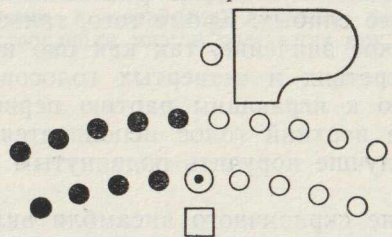
Обогащает звучание скрипичного ансамбля включение в него альтистов, которым можно дать партии нижних голосов. Если в музыкальной школе большой контингент учеников в скрипичных классах, то можно сделать два ансамбля. Из младших классов ученик будет переходить в ансамбль старших, имея уже определенные навыки игры.

Скрипичному ансамблю необходим хороший концертмей-

стер, который во время выступлений на концертах будет, подобно дирижеру в оркестре, осуществлять все творческое руководство ансамблем. Поэтому основным концертмейстером выбирается один из лучших скрипачей музыкальной школы, обладающий хорошим чувством ритма и умеющий уверенно показывать все вступления. Но если произведение не унисонное, то для каждой группы голосов тоже назначается концертмейстер, а основной концертмейстер всегда является и концертмейстером группы первых голосов.

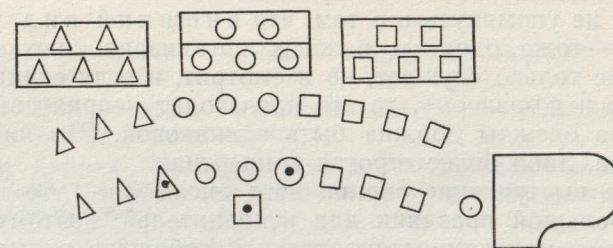
Работа со скрипичным ансамблем ставит много различных профессиональных задач, в том числе и воспитание хороших концертмейстеров. Несмотря на то что в каждой группе голосов уже назначены концертмейстеры из числа наиболее надежных для такой ответственной роли скрипачей, во время репетиционной работы роль концертмейстера выполняют все ученики по очереди. Таким образом, помимо профессиональных задач, одновременно решается важная воспитательная, потому что на репетиции все участники ансамбля чувствуют себя равными. А когда для выступления на концерте место концертмейстера занимает наиболее сильный скрипач в данной группе голосов, то это воспринимается ребятами только положительно, так как в ответственный момент нужен надежный вожак.

Немаловажное значение имеет рациональная расстановка участников скрипичного ансамбля на сцене. Чтобы ансамбль хорошо звучал и красиво выглядел со сцены, необходимо соблюдать ряд условий. Прежде всего каждому скрипачу должен быть виден концертмейстер его группы. В то же время каждый участник ансамбля должен быть хорошо виден из зала. Стоять на сцене надо не слишком широко, но и не очень тесно. Поскольку произведения для скрипичных ансамблей пишутся чаще с аккомпанементом фортепиано, то для рояля или пианино надо найти на сцене правильное, наиболее удобное место. Если на сцене стоит пианино, то оно может быть расположено только справа от группы первых голосов. Рояль же может быть поставлен в центре сцены, позади ансамбля или, как и пианино, справа:



- — Место основного концертмейстера
- ⊙ — Место концертмейстера вторых голосов
- — Первые голоса
- — Вторые голоса

Мы предлагаем несколько возможных вариантов расстановки участников ансамбля в зависимости от количества играющих и величины сцены. Если скрипачей не больше десяти — двенадцати человек, то лучше расположить их на сцене полукругом в один ряд, а если скрипачей больше, то в два ряда в шахматном порядке. Место основного концертмейстера может быть или в центре перед полукругом (но не спиной к залу), или крайним справа в первом ряду. В обоих случаях концертмейстер будет виден всем играющим в ансамбле. А если в ансамбле скрипачей больше двадцати четырех, то не стоит растягивать их в два ряда по всей сцене, так как при такой расстановке исполнителям трудно сохранить чувство ансамбля. Ставить ребят в три или четыре ряда тоже плохо, потому что из зала многих не будет видно. Мы рекомендуем использовать подставки для хора, которые обычно имеются в музыкальной школе:



- ⊙ — Место концертмейстера первых голосов
- — Первые голоса
- ⊙ — Место концертмейстера вторых голосов
- — Вторые голоса
- △ — Место концертмейстера третьих голосов
- △ — Третьи голоса

Чтобы каждой группе голосов был виден свой концертмейстер, участников ансамбля следует поставить таким образом, чтобы концертмейстер был всегда впереди своей группы в первом ряду полукруга. Если ансамбль двухголосный, то справа на сцене располагаются первые голоса, а вторые слева. Концертмейстер вторых голосов находится в центре первого ряда и виден своей группе. При исполнении многоголосных произведений основной концертмейстер, он же концертмейстер первых голосов, находится в центре перед всем ансамблем, а концертмейстеры остальных групп — в первом ряду впереди своих групп голосов. Голоса располагаются справа налево (см. рис. 2).

В репетиционных занятиях можно использовать концертмейстеров групп в качестве ассистентов педагога. Когда на первых занятиях каждая группа голосов отдельно разучивает партии, пе

дагог поручает концертмейстерам проверку партий у ребят своей группы, а сам в это время занимается с той группой, у которой имеются большие трудности в тексте или, переходя от одной группы к другой, направляет работу, давая небольшие конкретные задания концертмейстерам групп.

Остановимся на одной из сложных проблем — составлении наиболее оптимального, удобного расписания репетиционных занятий, поскольку это связано с разными сменами в общеобразовательных школах. Можно предложить проводить репетиции по воскресеньям днем или же в другие дни вечером после девятнадцати часов. Кроме того, занятия можно организовать по сменам, но тогда надо выбирать в каждой группе голосов второго концертмейстера, чтобы в каждой смене во всех группах голосов были свои концертмейстеры. Не менее одного раза в месяц необходима общая репетиция всего состава ансамбля, которую возможно проводить только в воскресенье.

Нельзя не упомянуть и о том, что внешний вид участников ансамбля — тоже один из важных организационных моментов. Публика не только слушает, но и смотрит, и если скрипачи одеты неряшливо и по-разному, то это производит неприятное впечатление. Форма одежды должна быть одинаковой. Это либо пионерская форма, либо более строгая концертная.

Каждое выступление скрипичного ансамбля — это важное событие и большой праздник для исполнителей, поэтому всем так называемым «мелочам» стоит уделить побольше внимания.

Имея в виду то обстоятельство, что на сегодняшний день большинство ДМШ испытывают известные затруднения при наборе учеников в скрипичные классы, мы рекомендуем использовать выступления ансамбля скрипачей в детских садах и общеобразовательных школах специально для ознакомления детей со скрипкой. Практика показала, что те музыкальные школы, в которых много лет регулярно выступают скрипичные ансамбли, не испытывают недостатка в желающих учиться на скрипке.

Мы хотим еще раз напомнить, что серьезное отношение к организационным вопросам — залог успеха в творческом процессе и особенно во время концертных выступлений скрипичного ансамбля.

Наши авторы

Берлячик Марк Моисеевич — скрипач, заведующий кафедрой музыкальной педагогики Новосибирской консерватории.

Гинзбург Лев Соломонович — музыковед, виолончелист, профессор Московской консерватории, доктор искусствоведения.

Готсдинер Арнольд Львович — скрипач, старший преподаватель кафедры педагогики, методики и музыкальной психологии Ленинградской консерватории, кандидат педагогических наук.

Григорьев Владимир Юрьевич — скрипач, музыковед, доцент кафедры истории и теории исполнительства Московской консерватории, кандидат искусствоведения.

Крамаров Юрий Маркович — альтист, профессор Ленинградской консерватории.

Руденко Владимир Иванович — скрипач, педагог, музыковед, старший научный сотрудник Государственного центрального музея музыкальной культуры им. М. И. Глинки (Москва).

Свирская Тамара Давидовна — скрипачка, педагог детской музыкальной школы г. Электросталь.

Станко Александр Александрович — скрипач, доцент, заведующий кафедрой струнных инструментов Одесской консерватории.

Стеценко Вадим Кириллович — скрипач, профессор Киевской консерватории.

Турчанинова Галина Степановна — скрипачка, заведующая отделом Новосибирского музыкального училища.

Содержание

Вопросы комплексного развития учащихся в начальных классах ДМШ

<i>А. Станко.</i> О методах музыкального воспитания детей дошкольного возраста	3
<i>А. Готсдинер.</i> Дидактические основы музыкального развития учащихся. (К проблеме обучения и развития в музыкальной педагогике)	10
<i>М. Берлянчик.</i> Пути активизации интонационно-мелодического мышления начинающего скрипача	29
<i>В. Стеценко.</i> Принцип движения как основа формирования игровых навыков скрипача	60
<i>В. Григорьев.</i> О развитии музыкальной памяти учащегося	68
<i>Г. Турчанинова.</i> О первоначальном этапе развития виртуозной техники скрипача. (Из опыта работы)	79
<i>Ю. Крамаров.</i> Некоторые вопросы альтовой педагогики	91

Методическая литература и учебно-педагогический репертуар

<i>Л. Гинзбург.</i> Новое во французской виолончельной методике. (Метод Поля Тортелье)	104
<i>В. Руденко.</i> Инструментальные обработки в учебно-педагогическом репертуаре	118

Коллективные формы музицирования в ДМШ

<i>Т. Свирская.</i> Опыт работы в классе скрипичного ансамбля	137
<i>Г. Турчанинова.</i> Организация работы скрипичного ансамбля	155

ИБ № 2757

ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Выпуск 2

Редактор-составитель Владимир Иванович Руденко

Редактор *К. Кондахчан* Худож. редактор *А. Головкина*
Техн. редактор *С. Белоглазова* Корректор *Н. Горшкова*

Подписано в набор 25.09.79. Подписано в печать 10.07.80. Формат бумаги 60×90^{1/16}.
Бумага типографская № 1. Гарнитура литературная. Печать высокая.
Объем печ. л. 10,0. Усл. п. л. 10,0. Уч.-изд. л. 11,06.
Тираж 10 000 экз. Изд. № 11052. Зак. № 592. Цена 35 к.

Издательство «Музыка», Москва, Неглинная, 14

Московская типография № 6 Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24.

35 к.

