



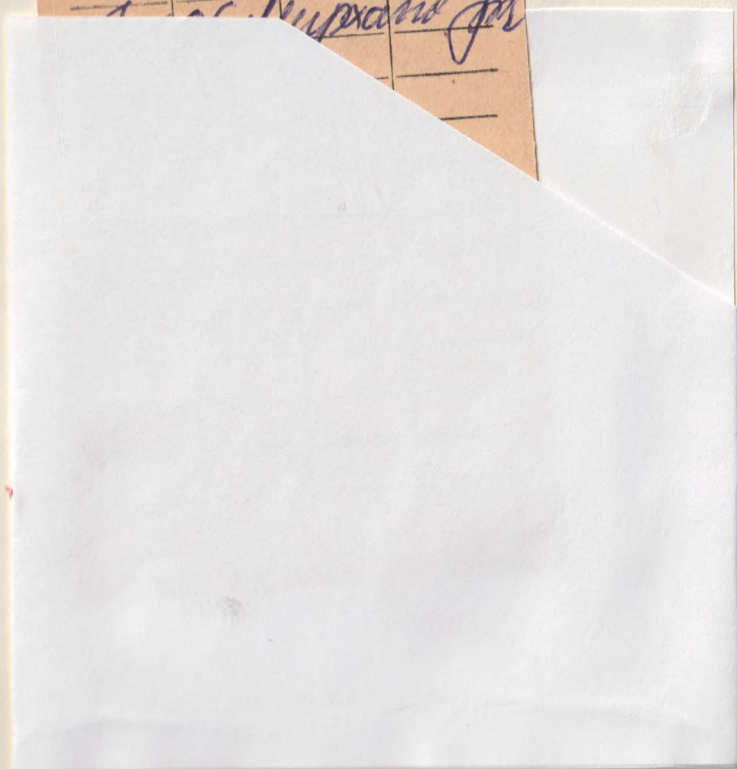
*Методика  
преподавания  
музыкальных  
дисциплин*

ВЫПУСК III



~~IX~~  
M-54

4536  
~~IX~~ | ~~185~~  
M-54 | Методика  
преподавания  
теории в школе.  
Миржонидов



# Методика преподавания музыкальных дисциплин

Деп. муз. ш. ...  
Изд. М. ...  
ТАШКЕНТ. ...

СБОРНИК СТАТЕЙ

(выпуск III)

Рекомендовано  
Министерством культуры УзССР

БИБЛИОТЕКА  
Деп. муз. ш. ...  
Изд. М. ...  
Ташкент ...

OXZBEK MILLY MUSIQ SAHAY INSTITUTI  
Inv. No 4536  
AXBOROT RESURS MARKAZI



Сборник статей преподавателей РССМШИ им. В. А. Успенского при ТГК им. М. Ашрафи является продолжением двух предыдущих сборников, выпущенных издательством «Ўқитувчи» в 1979 и 1982 гг.

Статьи, составившие сборник, затрагивают актуальные вопросы методики преподавания музыкальных дисциплин на уровне современного научного познания. Сборник предназначен для преподавателей музыкальных учебных заведений.

Специальный редактор: Юлдашева И. Г.

Рецензент — и. о. доцента ТГК им. М. Ашрафи Вахидов А. А.

**М 54** Методика преподавания музыкальных дисциплин: Сб. статей. Вып. 3.—Т.: «Ўқитувчи», 1985.—72 с.

ББК 85.2

Ю 4038010000—130  
353 (04)—85 226—85

© Издательство «Ўқитувчи» 1985 г.

И. Г. ЮЛДАШЕВА, Э. В. ДОБРОВЕЦКАЯ, Л. М. ЦВИФЕЛЬ

## Опыт оптимизации изучения музыкально-теоретических дисциплин

(по материалам Всесоюзного семинара музыкально-теоретических дисциплин ССМШ)

С 1 по 5 ноября 1982 г. в Ташкенте на базе РССМШИ им. В. А. Успенского при Ташкентской Государственной консерватории им. М. Ашрафи проходил Всесоюзный семинар преподавателей музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин ССМШ, организованный Министерством культуры СССР совместно с Министерством культуры УзССР.

Семинар, на котором были представлены ССМШ всех республик Советского Союза, собрал свыше 100 участников. Опыт проведения подобных мероприятий невелик: первый Всесоюзный семинар состоялся в 1977 г. в Ереване; ташкентский — второй. Нынешняя встреча педагогов отличается от предыдущей более обширным кругом вопросов и многообразием поставленных проблем, вызвавших немало горячих дискуссий. Несмотря на то, что ташкентский семинар не был посвящен определенной методической теме, в процессе работы секций музыкальной литературы и теории музыки определилось общее направление, характеризующее современный процесс обучения: творческий подход педагога к воспитанию познавательной самостоятельности и творческих навыков учащихся.

В системе подготовки музыканта-профессионала в ССМШ музыкальная литература занимает особое место. Этот предмет учащиеся изучают с четвертого по одиннадцатый класс, то есть на протяжении почти всего курса обучения. Предшествует изучению музыкальной литературы недавно введенный в практику ССМШ предмет — слушание музыки. Он готовит ребят 1—3-х классов к осознанному восприятию музыки, закладывает основы формирования представлений о роли музыкально-выразительных средств в создании музыкального образа.

Работа секции музыкальной литературы на Всесоюзном семинаре преподавателей ССМШ поднимала важные вопросы изучения двух вышеназванных предметов, обсуждала проблемы методики их преподавания.

Значительную роль музыкальной литературы в формировании личности музыканта трудно переоценить. Сложность изучения курса, как отмечали в докладах и выступлениях участники семинара, коренится в его синтетичности, в сложной и разветвленной системе межпредметных связей музыкальной литературы как со всеми предметами музыкально-теоретического цикла, так и циклом: литература — история — обществоведение.



Вместе с тем, приходится констатировать тот факт, что методика урока музыкальной литературы в целом и его отдельных компонентов, таких, как объяснение нового материала, восприятие музыки на уроках, опрос и оценка знаний учащихся пока недостаточно разработаны. На творческое развитие методики музыкальной литературы и были нацелены доклады всех, кто принимал участие в работе секции.

На заседании секции музыкальной литературы рассматривались следующие основные вопросы и проблемы:

— активизация работы учащихся на уроках музыкальной литературы, применение в связи с этой проблемой ТСО (Павлинова В. П., Москва; Густова В. Ю., Минск; Нелизова И. А., Харьков; Добровецкая Э. В., Ташкент);

— формирование патриотических, идейно-политических и нравственных убеждений учащихся (Анцигина И. В., Свердловск; Гаджинская Г. А., Баку; Юровецкая Р. И., Рига);

— формы опроса учащихся (Земляная И. Ф., Львов; Кухтина Л. А., Киев), практика проведения олимпиад по музыкальной литературе (Тышко Н. С., Харьков; Земляная И. Ф., Львов);

— рассмотрение межпредметных связей курса (Бурштейн С. С., Москва; Русак М. Б.<sup>1</sup> Ташкент; Леатаганова Н. Г., Алма-Ата);

— изучение конкретных тем курса (Цейслер Э. А., Новосибирск; Мошкович Г. М., Тбилиси; Линвेलидзе Н. Н., Одесса);

— методика слушания музыки (Земляная И. Ф., Львов; Худайгулова З. С., Уфа).

Постановка важной и сложной проблемы активизации деятельности учащихся на уроках музыкальной литературы вызвана необходимостью развивать творческую активность и самостоятельность ребят, готовить их к будущему труду педагога, просветителя, пропагандиста музыкального искусства. Именно эта задача со всей остротой была поставлена в докладе В. П. Павлиновой (ЦМШ при МДОАГК).

В основе доклада — сочетание на уроке традиционной формы объяснения нового материала и беседы с учащимися, которая помогает преодолеть пассивность ребят, создает условия для хорошо восприятия темы, помогает войти в творческое сотрудничество с педагогом, а педагогу в условиях живого обмена мнениями реализовать свой, накопившийся к данному моменту музыкальный и культурный багаж. Организовать такую беседу, как указал докладчик, возможно, например, характеризуя творчество композитора, отдельные произведения и т. д.

В своем докладе В. П. Павлинова остановилась на различных приемах активизации деятельности учащихся, среди которых были названы такие, как: самостоятельное изучение биографии композитора, сравнение различных исполнительских интерпретаций, занятия по установлению связей музыки и литературы.

В результате самостоятельной работы педагог получает возможность задавать вопросы, заключающие фактические и куль-

<sup>1</sup> См. статью в настоящем сборнике.

турологические сведения; нацеливающие на слуховой анализ, определение в процессе последнего образности тематизма.

Другой тип вопросов связан с прослушиванием того или иного сочинения. Они касаются, главным образом, оркестровки. Третий тип — вопросы после объяснения и прослушивания.

Приемы активизации деятельности учащихся на основе принципов проблемно-развивающего обучения были обоснованы в сообщении и продемонстрированы на открытом уроке Э. В. Добровецкой (РССМШИ им. В. А. Успенского, Ташкент). Урок, посвященный изучению «Неоконченной симфонии» Шуберта, был построен на основе сочетания эвристической беседы с исследовательским методом. Самостоятельно анализируя идейно-смысловое содержание и особенности музыкального языка симфонии, ученики с помощью педагога сделали выводы о новаторской сущности гениального произведения Шуберта и сформулировали понятие «лирико-психологический симфонизм».

В организации активной самостоятельной деятельности учащихся при изучении музыкальной литературы, в реализации принципов развивающего обучения важную роль играют технические средства обучения (ТСО). Доклад преподавателя Харьковской ССМШ И. А. Немцовой «Использование ТСО на уроках музыкальной литературы в средней специальной музыкальной школе» познакомил участников семинара с передовым опытом харьковчан.

По мнению докладчика, ТСО способствуют оптимизации учебного процесса: проведению занятий высокой степени сложности, продвижению вперед быстрым темпом, воспитанию сознательного отношения школьников к обучению.

Комплексный подход к использованию ТСО, как указала И. А. Немцова, дает возможность успешно применять их как в стадии передачи информации, так и на втором и третьем этапах разрешения учебной задачи, то есть в стадии закрепления материала, выработки практических навыков, а также для постоянного контроля и проверки знаний учащихся.

На основе осуществления различных форм работы воспроизводящей и записывающей аппаратурой педагоги Харьковской ССМШ разработали несколько типов контрольных заданий. Эти задания дают возможность одновременно и быстро производить опрос всей группы с учетом индивидуальных особенностей каждого, интенсифицируют работу учащихся, которая ведется в строго определенном режиме и темпе, заданными программой. Помимо этого, создаются условия для сосредоточенного самостоятельного анализа музыки на уроке. Задания на усвоение музыкального материала рассчитаны на проработку, закрепление и контроль не только самого произведения, но и теоретического материала, дают возможность по индивидуальной программе проверить формирование аналитических умений учащихся.

Самостоятельная работа ученика с магнитофоном развивает навыки самоконтроля, способствует развитию речи и мышления.



Включение ТСО в общую систему методов обучения на уроках музыкальной литературы повышает эффективность обучения, активизирует внимание учащихся, стимулирует возникновение познавательного интереса, положительных мотивов, что, в конечном счете, ведет к улучшению качественных характеристик знаний.

Интересной и эффективной в плане развития самостоятельности учащихся оказалась на практике методика конспектирования музыкального произведения, разработанная преподавателем РСМШИ им. В. А. Успенского М. Б. Русаком. В своем докладе «Конспектирование музыкального произведения как форма работы на уроках музыкальной литературы» он подчеркнул, что предложенный способ конспектирования способствует осознанию восприятия музыки, воспитывает навыки перевода впечатлений от музыкального произведения в формы вербализованного мышления, активизирует деятельность учащихся, развивает творческие способности ребят.

Повышение эффективности обучения, оптимизация учебного процесса также рассматривались в докладах, посвященных проблеме межпредметных связей. Так, преподаватель школы-одинадцатилетки им. Гнесиных С. С. Бурштейн (Москва), развивая идею межпредметных связей курса музыкальной литературы, отметила, что повышение качества знаний учащихся при изучении предмета тесно связано с установлением конкретных межпредметных требований, а также преподнесением ученикам обобщенных знаний, способствующих формированию определенных, наиболее эффективных навыков в подходе и овладении различными учебными темами.

Оптимизация учебного процесса охватывает все этапы получения знаний. Огромное значение в связи с этим приобретают методы контроля за усвоением знаний и умений. В этом плане особый интерес в программе семинара представляли два доклада представителей Украины Л. А. Кухтиной (Киев) и И. Ф. Земляной (Львов).

Первый — «Практика проведения зачета по музыкальной литературе в группах пианистов 8-х классов» посвящен результатам работы по экспериментальному учебному плану, рекомендовавшему зачет как новую форму контроля. Докладчик предложил в качестве методической основы зачета проблемный подход, который потребует не механического воспроизведения полученных знаний, а выявления связей между ними, свободного оперирования различными понятиями, развития аналитического, обобщающего и сравнительного умений. Кроме того, вопросы, предлагаемые ученику на зачете, тесно связаны со специальностью, что позволяет шире применить конкретные знания, полученные в курсе музыкальной литературы, в исполнительской практике. Большое внимание в процессе проведения зачета уделяется сравнению исполнительских интерпретаций, что способствует развитию творческого мышления.

Второй из вышеназванных докладов — «К вопросу о применении текстовой методики на уроках музыкальной литературы» связан с необходимостью установления регулярной «обратной связи», которая помогает учителю корректировать приемы обучения. Докладчик — И. Ф. Земляная предложила один из вариантов оперативного получения сведений о знаниях учеников — тесты в виде кроссвордов. Информация, подлежащая контролю в таком кроссворде, связана только с биографией композитора. Тест-кроссворд — конструированный вид теста, помогающий ученику осуществлять действенный самоконтроль, активизирующий память, привлекает ребят очевидным игровым элементом. Помимо важной контролирующей функции, тест-кроссворд, как указала И. Ф. Земляная, несет в себе и информативную функцию, что позитивно отражается на знаниях ученика. Являясь дополнительной формой учета знаний, тест-кроссворд выполняет задачу оперативной объективной оценки знаний фактологического материала.

Очень симптоматичным для современной методики преподавания музыкальной литературы оказался тот факт, что во всех, за редкими исключениями докладах, так или иначе рассматривались вопросы развития самостоятельности мышления и творческой активности ребят. Некоторые аспекты этой проблемы были представлены в докладе И. В. Анцигиной (Свердловск), показавшей интересные образцы творческих сочинений, в которых учащиеся самостоятельно решали сложные идейно-нравственные вопросы творчества различных композиторов и отдельных произведений.

Своеобразный подход к решению задач интернационального воспитания продемонстрировала в докладе «Нравственное воспитание на уроках музыкальной литературы по курсу русской и латышской классики» Р. И. Юровецкая (ССМШ им. Э. Дарзиня, Рига). Приведенные ею факты взаимодействия и взаимовлияния латышской и музыкальной культур других народов СССР (в частности, узбекской) свидетельствуют о глубоком понимании докладчиком серьезности проблемы, творческом ее освещении, умении «заразить» учеников исследованием интернациональных связей латышской музыки.

Доклады, посвященные методике изучения творческого пути и, в целом, творчества отдельных композиторов, также продемонстрировали поиски путей активизации деятельности учащихся. Так, Э. А. Цейслер (Новосибирск) в докладе «Изучение жизненного и творческого пути композитора в старших классах ССМШ» отметила необходимость самостоятельной поисковой работы ребят с музыковедческой литературой, большую роль урока-беседы. В ярком и убедительном докладе Г. М. Мошкович (ССМШ им. З. Палиашвили, Тбилиси) «Изучение творчества А. С. Даргомыжского в старших классах ССМШ в соответствии с новой программой были обобщены такие формы самостоятельной работы, как изучение писем и документов композитора, анализ отдельных произведений, творческие сочинения.

С большим вниманием отнеслись участники секции музы-



кальной литературы к докладам, освещающим вопросы методики преподавания слушания музыки в 1—3-х классах ССМШ. О значении этого предмета в деле формирования личности будущего музыканта, необходимости научного обоснования методики слушания музыки на основе современных достижений психологии и педагогики говорилось в докладе И. Ф. Земляной (Львов). Путь развития музыкального восприятия младшего школьника — это путь от осмысления эмоционально-образного содержания музыки к формированию музыковедческих понятий. Значительное место в решении этой задачи имеет творческая деятельность учеников, основанная на сочетании конкретных, зрительно-наглядных образов (рисунок), речевых, литературных представлений и музыкальных впечатлений.

Фундаментом, на котором строится первоначальное знакомство с выразительными возможностями музыки, является музыкальная сказка. В процессе изучения ее у детей формируется осознанное отношение к музыке, закладываются основы восприятия музыкального языка. Следующий этап, как указал докладчик, — воспитание жанрового чувства в сочетании с представлениями о таких средствах выразительности, как темп, динамика, регистр. Здесь большое значение имеют обучающие тесты, решению которых помогает специально разработанная система карточек с графическим изображением признаков «трех китов» — песни, танца и марша, а также карточки с условно изображенными градациями темпа, регистра и силы звука.

Такое сочетание зрительной, наглядности со звучанием живой музыкальной ткани и теоретическим обоснованием понятий стимулирует познавательный интерес, положительное отношение к учению, вызванное наличием игрового элемента, обуславливает сравнительную легкость усвоения и, вместе с тем, достаточную прочность знаний<sup>1</sup>. Последнее — важный фактор в дальнейшем обучении музыканта, освоении им не только предметов музыкального цикла в целом, но и музыкальной литературы, в частности. Ясное понимание роли музыкально-выразительных средств, жанровой основы музыки способствует осознанности исполнения. В этом и заключается положительная роль функционирования системы межпредметных связей.

Круг вопросов, рассматриваемых на заседаниях секции теории музыки, был довольно широк: доклады, посвященные отдельным вопросам методики преподавания сольфеджио и гармонии; сообщения, связанные с созданием и использованием в учебном процессе различных пособий, технических средств обучения, открытые уроки ведущих педагогов ССМШ Риги, Казани, Киева и Ташкента.

Существенное внимание было уделено главной теме семина-

<sup>1</sup> В РССМШИ им. В. А. Успенского имеется достаточный опыт применения подобного рода заданий, игр, рисунков на уроках слушания музыки. Этот опыт обобщен в методической разработке преподавателя школы Ф. Е. Горбан «Творческие задания на уроках слушания музыки».

ра — совершенствованию методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин. Особый интерес с этой точки зрения представляли те доклады и открытые уроки, которые были посвящены развитию творческих навыков на уроках сольфеджио.

Так, основная мысль доклада «Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио» преподавателя РССМШИ им. В. А. Успенского Т. Г. Кеворковой (Ташкент) состояла в том, что только активная творческая работа учащихся на уроках сольфеджио способствует быстрейшему усвоению и закреплению теоретического материала на разных этапах обучения. Были приведены разнообразные примеры творческих заданий: сочинения на заданные стихи и досочинения ответных фраз, гармоническое оформление с отклонениями и модуляциями, канонические имитации и многое другое. Примеры профессионально, выразительно, ярко исполнялись самими авторами — учащимися музыкальной школы.

Продолжением разговора о развитии творческих навыков на уроках сольфеджио явился открытый урок преподавателя ССМШ им. Лысенко (Киев) Т. Л. Борисовой, которая с большим мастерством доказала, что все формы работы на уроке сольфеджио — распевка, пение модуляций, диктант, сольфеджирование с листа при творческом подходе могут превратиться для учащихся в увлекательнейшие сочинения-импровизации, способствовать выявлению таких возможностей, которые в иных обстоятельствах могли бы и не проявиться.

Внимание участников семинара привлек открытый урок преподавателя ССМШ Л. М. Хуснутдиновой (Казань). Урок был посвящен довольно традиционной теме — формированию слуховых представлений в процессе работы над интонированием интервалов, аккордов, ладов. Но сколько изобретательных приемов, полезных упражнений, облегчающих усвоение теоретического материала, было продемонстрировано педагогом! Это и прогулка по тональностям через деление на тетрахорды, и хитроумные вертушки для усвоения интервалов и аккордов, и трехголосное пение гамм трезвучиями, секстаккордами и квартсекстаккордами, и пение секвенций, и оригинальные упражнения для пения ладов.

Ладовое воспитание слуха является, как известно, одним из важнейших и сложнейших компонентов развития юного музыканта. О том, как решается эта проблема на уроках сольфеджио в младших классах РССМШИ им. В. А. Успенского (Ташкент), рассказал преподаватель школы М. Б. Русак в докладе «Вариант методической системы А. Агажанова»<sup>1</sup>.

Опираясь на известную систему А. П. Агажанова<sup>2</sup>, основанную на запоминании попевок от каждой ступени лада, М. Б. Русак рекомендует для лучшего усвоения детьми младших классов петь эти попевки на определенный текст.

<sup>1</sup> А. П. Агажанов. Курс сольфеджио. ч. I—II М.: Музыка, 1965—1967 гг.  
<sup>2</sup> М. Русак. «Вариант методической системы А. Агажанова». Сборник статей «Методика преподавания музыкальных дисциплин». Т.; Укитувчи, 1979 г.



Автор с помощью учащихся младших классов показал две составленные им специальные «сказки с песенками», содержащие все мажорные и минорные попевок агажановской системы (с небольшими изменениями некоторых из них). Интересно, что начальные слоги текста совпадают с начальными слогами названий цифр, обозначающих номера соответствующих ступеней лада.

Изучение ладовых тяготений в этой системе в сочетании с работой по интонированию интервалов, аккордов облегчает детям усвоение сложного материала, вносит элемент занимательности, порождает увлеченность занятиями.

Проблемам ритмического воспитания и формам работы по чтению с листа на уроках сольфеджио был посвящен доклад преподавателя из Таллина Р. Ю. Кырчмяги. Автор рассказал о разнообразных приемах, упражнениях, применяемых на уроках сольфеджио в ССМШ. Были продемонстрированы интересные таблицы с координационными упражнениями для развития чувства ритма. Особый интерес вызвали упражнения, связанные с ритмическими играми-импровизациями.

Внимание участников семинара привлекли доклады и сообщения, связанные с использованием озвученных пособий, технических средств обучения, пособий для программированного обучения.

С большим вниманием были выслушаны комментарии преподавателя ССМШ Ленинграда С. Е. Белкиной к новому пособию «Музыкальные диктанты в тембрах», одобренному и рекомендованному к изданию кафедрой теории музыки Ленинградской государственной консерватории. Необходимость издания пособия назрела давно: современная музыкальная педагогика все чаще обращается к вопросу развития тембрового слуха, который до сих пор оставался вне круга задач сольфеджио. Тембровое разнообразие диктанта способствует всестороннему развитию слуха, приближает к реальному звучанию разнотембровой музыки, позволяет сблизить сольфеджио с другими предметами теоретического цикла и исполнительской деятельностью учащихся. Учитывая современные требования по внедрению ТСО в педагогический процесс, создание пособия следует признать чрезвычайно актуальным.

О двух «озвученных» учебных пособиях, выпущенных в свет Научно-методическим кабинетом учебных заведений искусства и культуры Министерства культуры Украинской ССР в 1981/82 гг., рассказал профессор теории музыки Харьковского института искусств П. П. Калашник.

Одно из них — «210 озвученных музыкальных диктантов» (П. Калашник), представляет собой комплекс нотной и магнитофонной записи одно-, двух- и трехголосных музыкальных диктантов, систематизированных соответственно приемным требованиям для поступающих в высшие музыкальные учебные заведения по специальностям: музыковедение, хоровое дирижирование, фортепиано, струнные инструменты и т. д.

Во втором пособии — «300 озвученных трехголосных полифонических диктантов» (П. Калашник, Л. Решетников) впервые устанавливается методический принцип, согласно которому слуховое усвоение важнейших закономерностей музыкального письма предшествует их углубленной теоретической проработке в курсе элементарной теории, гармонии, полифонии и анализа музыкальных произведений.

Особого внимания на семинаре привлекли три учебных пособия по гармонии с программированным обучением: «Конспекты по гармонии» (1973), «Программированные контрольные карточки по гармонии» (1975) и «Задачи по гармонии» (1978), выпущенные в свет Министерством высшего и среднего образования Литовской ССР на литовском языке, о которых увлекательно рассказал автор пособий В. Чепляускас, преподаватель Каунасской средней школы искусств им. Науялиса.

Употреблению учебно-наглядных пособий на уроках сольфеджио был посвящен открытый урок преподавателя Рижской ССМШ И. Кезбере, которая с истинным профессиональным мастерством, используя яркие и увлекательные наглядные пособия, знакомила малышей-первоклассников с основами музыкальной грамоты.

Опытом преподавания гармонического анализа в курсе гармонии поделилась преподаватель из Львова В. М. Зависько. Она сообщила о том, что гармонический анализ как составная часть изучения гармонии в школе имеет свои специфические трудности. Этому есть разные причины: отсутствие у учащихся достаточных навыков к смежным дисциплинам (анализу музыкальных произведений, полифонии), неумение ориентироваться в основных вопросах музыкальных стилей. Нередко во время анализа учащиеся сталкиваются с явлениями, которые противоречат их учебной практике, что также приносит дополнительные осложнения. Гармонический анализ может и должен служить связующим звеном между этими двумя сферами.

Научить ученика грамотно анализировать произведение, логически осмысливать взаимосвязь всех элементов музыкальной речи — гармонии, мелодии, ритма, динамики и т. п., достичь важнейшей цели — связи гармонии с художественной практикой, — задачи сложные. Некоторые ответы на них были освещены в сообщении В. М. Зависько.

Творческий подход к решению проблем преподавания курса гармонии в ССМШ был проявлен М. Б. Русаком в докладе «Рекомендации по предупреждению параллелизмов и применению связочек в задачах по гармонии». Дополнительно разработанная педагогом система правил, касающихся скачков и параллелизмов квинт и октав<sup>1</sup>, позволяет несколько упростить излагаемый мате-

<sup>1</sup> М. Русак, «О наиболее распространенных ошибках в задачах по гармонии». Материалы конференции «За дальнейшее совершенствование учебно-воспитательной работы». г. Наманган, 1979 г.



риал и уменьшить количество наиболее часто встречающихся ошибок в голосоведении.

Проблемы профессионального воспитания учащихся в классе композиции были подняты доцентом Московской консерватории А. Д. Быкановым в докладе «Основы композиторского образования в ЦМШ». Можно ли научить сочинять музыку? Какие виды импровизаций нужно давать на уроках композиции? Можно ли заниматься джазом с учащимися в классе композиции? Как учитывать возрастные особенности учащихся композиторского отдела? Как воспитать у учащихся критическое отношение к своим сочинениям? На эти и многие другие вопросы, касающиеся методики преподавания композиции в ССМШ, убедительно ответил автор.

На заключительном пленарном заседании были подведены итоги работы семинара и выработаны рекомендации, в которых были четко определены перспективы дальнейшего совершенствования качества музыкально-теоретической подготовки учащихся, намечены пути в развитии системы «школа-училище-вуз». Решение этой проблемы тесно связано с методической подготовкой студентов вузов — будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин. Было отмечено, что курс методики в вузе должен ориентироваться на современные методические разработки общеобразовательной школы, актуальные задачи обучения на современном этапе, связанные с воспитанием гармонически развитой личности музыканта-профессионала.

Вместе с тем, были высказаны пожелания о создании полноценных, соответствующих современному учебно-педагогическому и методическому уровню преподавания учебных программ по сольфеджио, элементарной теории музыки, гармонии, музыкальной литературе и другим предметам. При этом было бы целесообразно рассылать проекты новых программ по музыкальным предметам во все ССМШ страны для углубленного их изучения, обсуждения рецензирования и утверждения. Отмечено также отставание в обеспечении ССМШ учебными пособиями, методическими руководствами по использованию технических средств обучения.

Для дальнейшего совершенствования музыкального образования в ССМШ необходим тесный контакт между вузовскими кафедрами композиции, теории и истории музыки с педагогами-теоретиками ССМШ для создания пособий по сольфеджио и слушанию музыки, основанных на материале народной музыки, в частности узбекской.

Семинар в Ташкенте прошел в атмосфере творческого поиска, активности, доброжелательности. Он, безусловно, обогатит дальнейший опыт работы преподавателей музыкально-теоретических дисциплин и послужит расширению и укреплению творческих и методических контактов среди преподавателей ССМШ нашей страны.


## Ритмические особенности узбекской музыки в курсе сольфеджио

Существующие программы курса сольфеджио для детских и взрослых специальных музыкальных школ и соответствующие учебные пособия рассчитаны, главным образом, на подготовку учащихся к освоению мелодических, гармонических и метроритмических закономерностей западноевропейской и русской музыки.

В настоящей статье сделана попытка наметить пути для создания более усовершенствованного курса сольфеджио в музыкальной школе с учетом локальных условий Узбекистана.

Педагог, использующий узбекскую народную музыку (тем более профессиональную музыку устной традиции) в качестве материала для сольфеджирования или музыкального диктанта, с первых же опытов сталкивается с основной трудностью: учащимся неизмеримо легче дается звуковысотная сторона мелодий нежели метроритмическая.

Действительно, как показывают, например, исследования И. Н. Плахова<sup>1</sup>, в узбекской музыке наиболее распространены ритмические группы с шестнадцатыми, в том числе с синкопами (также встречается пунктирный ритм и иные метроритмические сложности), даже в простейших детских песенках, изучаемых в третьем, четвертом, шестом классах. Между тем, некоторым ритмическим фигурам, элементарным для узбекской музыки, в курсе сольфеджио уделяется мало внимания. В результате, например, для восьмиклассника Центральной музыкальной школы трудно-

стью в музыкальном диктанте считается фигура .<sup>2</sup>

Подобные ей (и даже значительно более сложные) в узбекской музыке встречаются постоянно.

Изучение каждой в отдельности из ритмических групп, характерных для узбекской музыки, было бы невозможно в рамках курса сольфеджио ввиду их многообразия и сложности соотношений друг с другом в конкретной мелодии. В связи с этим бесперспективным представляется бы путь «дополнений к программе», связанный с постепенным введением тех или иных национально-колоритных, ритмических узоров — дополнительного материала в традиционный курс сольфеджио. Не количественное увеличение, а качественная модернизация, на наш взгляд, должна стать основой перестройки курса сольфеджио.






<sup>1</sup> См. сборник «Вопросы истории и теории узбекской советской музыки». Т.: Фан, 1976, с. 185.

<sup>2</sup> См. Методическое пособие по музыкальному диктанту. М.: Музыка, 1976, с. 231—233.






При изучении узбекской музыки целесообразно в большей мере исходить не из ритма, а из метра<sup>1</sup>. При этом основной метрической единицей наиболее удобно считать восьмую, то есть в основу сольфеджирования и записи диктантов следует положить систему счета «и», принятую на занятиях по специальности с учащимися-исполнителями. Длительности с первого класса можно изучать по следующему правилу:

#### Правило про счет

1 счет, 1 нота — , 2 счета, 1 нота — , 4 счета, 1 нота —   
, 6 счетов, 1 нота — .

Во втором классе (а в сильных группах, возможно и в первом) это правило следует дополнить:

3 счета, 1 нота — , 1 счет, 2 ноты — 

Позднее вводится последнее дополнение: 2 счета, 2 ноты — 

Это правило весьма приближенно отражает реальное многообразие метrorитмических фигур: например, две ноты, приходящиеся на «один счет», могут быть как двумя шестнадцатыми, так и шестнадцатой с точкой и тридцать второй. Однако, в младших классах школы такое упрощение представляется все-таки целесообразным.

Счету на «и» соответствует дирижирование, в основу которого кладется общеупотребительная система схем дирижерских взмахов в двух-, трех- и четырехдольных размерах, но на счет «раз», «два», «три», «четыре» пальцы рук собираются в кулак, а на счет «и» при неизменном положении рук пальцы выпрямляются. Такое дирижирование позволит добиться большей четкости показа всех без исключения метрических долей и, соответственно, лучшего их усвоения учащимися. Не следует забывать, что дирижирование на уроках сольфеджио вводится отнюдь не с целью привития учащимся профессиональных дирижерских навыков, а в целях лучшего усвоения основных метrorитмических закономерностей. Пению с листа на первых порах предшествует метrorитмический разбор мелодии: под записанной на доске или в тетрадь мелодией подписывается «счет» по вышеизложенному правилу.

Обозначения двух или более «счетов», приходящихся на одну ноту, рекомендуется записывать столбиком для большей четкости и наглядности. Если в примере встречаются шестнадцатые, то цифра (или буква «и»), обозначающая «счет», записывается с


<sup>1</sup> А. П. Агажанов рекомендует исходить из метра также при воспитании детей на материале западноевропейской и русской музыки. Однако в некоторых учебных пособиях, в том числе в «Сольфеджио». Б. Калмыкова и Г. Фридкина, во главу угла ставится ритм.

данным «хвостом» так, что сама цифра приходится на первую шестнадцатую, а конец «хвоста» — на вторую.

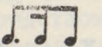
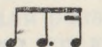
Запись диктанта по указанной системе в младших классах производится в три приема. Сначала записываются только голозвучия нот (паузы можно отмечать знаком V). Затем под ними выставляется «счет» с помощью дирижирования на «и». Ученик при этом должен решать вопрос: на какую ноту попадает — «раз», на какую — «и», «два» и так далее.

Перед «разом» (т. е. перед цифрой 1) выставляются тактовые черты. На основании такой записи по «правилу про счет» записываются обозначения длительностей. При этом на первых порах все восьмые можно записывать с отдельными «хвостами», не объединяя их в группы: техника группировки без всякого труда будет усвоена учащимися во втором или третьем классе, причем даже удобнее будет обратить на группировку специальное внимание, чтобы ученики соединяли восьмые попарно не просто по привычке (иначе эта привычка станет помехой при записи диктантов в размере  $\frac{6}{8}$ ), но сознательно выделяя основные метрические группы.

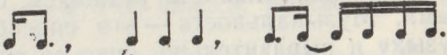
Введение описанной системы обучения метrorитму позволило бы значительно ускорить изучение основных ритмических особенностей узбекской музыки. Уже во втором классе даже сравнительно слабые ученики могут справиться с записью диктанта, включающих группы по две шестнадцатые, в любых комбинациях с восьмыми, четвертями и четвертями с точкой. Особых затруднений не вызывают даже синкопы, хотя для их практического освоения и требуется известное усилие<sup>1</sup>.

Простейшие синкопы  не представляют затруднения и

для большинства первоклассников. При последовательной организации изучения метrorитма по описанной системе следовало бы значительно раньше, чем это положено по ныне действующей программе изучать пунктирный ритм, размер  $\frac{6}{8}$ , в том числе с

группами  и , так как преодоление всех этих труд-

ностей возможно на основании «правила про счет», где необходимость счета и дирижирования на «и» отпадает.

Изменения приходится вводить на более позднем этапе, связанном с изучением сложных синкоп типа 

<sup>1</sup> Здесь возможны лишь сравнительно простые синкопы, не связанные с мелким дроблением основных долей в размерах  $\frac{2}{4}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{4}{4}$ .



и т. п. Здесь основной счетной долей при записи диктантов и сольфеджировании должна стать шестнадцатая. Специальные варианты дирижирования здесь невозможны, так как они были бы слишком громоздки. Шестнадцатые при сольфеджировании и прослушивании диктанта отсчитываются легким постукиванием левой рукой по столу (правой рукой учащийся дирижирует, разумеется, не на «и», так как отсчитывать восьмые, одновременно отсчитывая шестнадцатые, не имеет смысла).

Записывая диктант, учащийся пропевает про себя мелодию, отстукивает ритм равных шестнадцатых и параллельно правой рукой ставит над головками нот точки, соответствующие каждой шестнадцатой. После этого точки, выставленные над нотами, группируются в соответствии с размером 4. Затем записываются обозначения длительностей. Разумеется, такая работа должна проводиться над каждым трудным тактом в отдельности, а отнюдь не над диктантом в целом, что в средних и старших классах недопустимо.

Эксперимент, проведенный в группе учащихся девятого класса оркестрового отдела, включающей как сильных, так и средних и слабых учеников, показал, что описанная методика позволяет учащимся справиться с записью диктантов, содержащих различные метроритмические сложности, характерные для узбекской музыки. Для записи предлагались довольно трудные (специально составленные) двухголосные диктанты. Далеко не всем ученикам удавалось написать их без ошибок. Некоторые с трудом записывали нижний голос, так как плохо слышали интервалы. Наиболее слабые ученики не могли даже до конца запомнить основную мелодию. Но никто не встал в тупик перед метроритмическими сложностями: с большим или меньшим трудом ритм удавалось правильно записать всем без исключения.

Разумеется, при последовательном изучении метроритмических особенностей узбекской музыки по описанной системе введение таких ритмических фигур возможно и задолго до девятого класса. Но для этого необходимо значительное обновление всего курса и, прежде всего, учебных пособий, материала для сольфеджирования.

Т. Г. Кеворкова

## Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио

Перед педагогами-музыкантами всегда стоит главная задача — развить музыкальность учащихся, сделать их музыкально грамотными. Музыкальность — это способность глубоко воспринимать музыку и выразительно, ярко воспроизводить. В процессе обучения музыканта одно из центральных мест занимает курс сольфеджио, основной задачей которого является воспитание развитого профессионального, творчески активного музыкального слуха.

Античный творческий музыкальный слух является тем идеалом, к которому должен стремиться каждый музыкант. Б. В. Асафьев назвал такой слух «сознанием» музыкантов, позволяющим осмыслить исполнительскую задачу, заранее представить себе, что должно прозвучать.

Особо следует остановиться на роли внутреннего слуха как одного из важнейших факторов в осуществлении слухового самоконтроля, приобретении первоначальных навыков внутреннего слухового интонирования. Это окажет неоценимую пользу при работе над музыкальным произведением и обогатит музыкальное восприятие у учащихся.

Прогрессивная музыкальная педагогика всегда придавала большое значение роли слухового опыта в практике обучения, и здесь необходима неразрывная связь учебного процесса с музыкально-творческой практикой и живыми музыкальными впечатлениями.

Перед преподавателем-сольфеджистом с самых первых этапов обучения стоит задача воспитания у учащихся осознанного отношения к мелодии, понимания того, что они поют и слушают. Ведь ребенок привык лишь эмоционально откликаться на музыку и с введением нового ладо-интервального или ритмического элемента осознание мелодии представляет для детей на первых этапах трудность. Поэтому прежде всего следует пробудить у них интерес к предмету.

Работа педагога может оказаться более плодотворной только при заинтересованности учащихся, при активном отношении к делу. Увлечень ученика может любая работа, в которой присутствует элемент творчества. Ребенок, вызывая в своем воображении какие-либо образы и самостоятельно находя средства для их музыкального воплощения, как бы осмысленно учится говорить музыкальным языком. Для того, чтобы дети могли выполнять эти задания, необходимо активизировать их слуховое внимание. Исходя из этого на уроках сольфеджио нужно вводить творческие задания. Пение сочиненных импровизаций развивает чувство лада и служит средством для развития музыкальности.

Творческие задания практикуются многими педагогами музыкальных школ. И эта практика имеет свою, хотя и не очень обширную литературу.

Нами проделана определенная работа по обобщению опыта развития творческих навыков на уроках сольфеджио в школе, сделана попытка систематизации упражнений.

Эту работу, начинающуюся уже с 1-го класса, можно условно разделить на 3 этапа:

1. Знакомство с ладом, осознание тональности как высотного положения лада (этот этап рассматривается как подготовительный).
2. Развитие творческих навыков на ранних этапах обучения в одnogлосии и двухголосии (1—3 кл.).
3. Дальнейшее развитие творческих навыков в многоголосии.





Поскольку в основу музыкальной педагогики положен метод ладового воспитания, то и навык вслушивания должен быть направлен на осознание лада, внутрिलाдовых связей, ладовых наклонов. Все это помогает запомнить и воспроизводить специфические по звучанию высотные шаги. В этом отношении оптимальные результаты дает применение системы А. П. Агажанова, а также ладовая настройка, предлагаемая педагогами ЦМШ Москвы Андреевой М. П., Быкановой Е. А., Стоклецкой Т. Л. и др.

Очень важными являются упражнения, связанные с ориентировкой в ступенях ладовой тональности: например, допевание и определение на слух постепенных интонаций, приводящих к тонике, что способствует воспитанию навыков у ученика быстро назвать ступень лада, петь ее и привести к логическому завершению.

В работе по развитию творческих навыков не менее существенным является анализ строения музыкальных примеров. Постоянно приучая учащихся обращать внимание на детали построения, преподаватель, тем самым, способствует развитию у учащихся навыка быстрой ориентации в музыкальном материале. Сознательное отношение к мелодии вырабатывается постоянным обращением педагога к разбору прослушанного примера. Ученик должен осознавать важнейшие структурные и композиционные особенности строения мелодии: деление на фразы, повторность и простейшие различия в окончаниях фраз, устойчивость и неустойчивость каденций, а также повторность, секвенционность, варьирование и т. д. в простейших типах развития.

Необходимым звеном в развитии ладогармонического слуха является работа собственно импровизаторского, творческого характера: сочинение отдельных заданных музыкальных оборотов, ответных фраз, предложений, наконец, законченных мелодий на заданный текст или ритмический рисунок. Такого рода упражнения можно проводить уже с первых уроков, когда дети еще не ознакомлены с музыкальной грамотой, давая им досочинить короткие мелодии—импровизации без названий звуков на слог «ля» или со словами.

С расширением музыкального кругозора у детей, накопив определенный багаж знаний и ладогармонических навыков (касающихся прежде всего структуры периода), мы приступаем к опытам сознательного сочинения и варьирования мелодий. Первые из таких творческих заданий чрезвычайно просты:

1. Досочинить окончания построений, ответные фразы, пред-



ложения, сохраняя ритмический рисунок исходного построения. Для разнообразия возможно предложить вариант проведения ответных фраз параллельной тональности.

В дальнейшем работа такого типа усложняется введением в упражнения различных типов заданий. Например, уже в 1-х и 2-х классах ученикам вполне доступно выполнение секвенций в импровизациях. Естественно, это целесообразно делать лишь на основе ознакомления с секвенциями и их анализом в музыкальных примерах.

Особое внимание необходимо обратить на практическое изучение фольклорного наследия, которое само по себе открывает богатые возможности навыков варьирования, развития импровизационной техники и вкус к сочинению. Для этого целесообразно подробно проанализировать примеры народных песен и сделать выводы, обобщающие способы варьирования такие, как ритмическое дробление или суммирование, заполнение скачков проходящими звуками, опевание опорных ступеней и т. д.<sup>1</sup>

При изучении теоретического материала в творческие задания включается пройденный материал. Так, например, после прохождения темы «Аккорд» (3 кл.) можно предложить ученикам в импровизируемую мелодию включить движение по звукам аккордов, постепенно усложняя задание в зависимости от уровня сведений об аккордах (тоническое трезвучие и его обращения, главные трезвучия с обращениями, доминантсептаккорд с обращениями, вводный септаккорд и так далее).<sup>2</sup>



По мере приобретения навыков, связанных с употреблением движения по звукам различных аккордов, уместно рекомендовать задание на использование неаккордных звуков — проходящих и вспомогательных, сначала диатонических, затем и хроматических. Разумеется, этим упражнениям должен предшествовать подробный анализ музыкального материала. Подготавливая учеников к вы-

<sup>1</sup> См. примеры из сборника «Методика преподавания муз. дисциплин». ч. 1. Ташкент: Укитувчи, 1979. ст. «О развитии гармонического слуха у детей на разных этапах обучения в ССМШ», с. 28—29.

<sup>2</sup> Квадратной скобкой объединены секвенции. Пример сочинен учениками по фразам.



полнению задания на сочинение мелодии с отклонениями и модуляциями, целесообразно предложить им подробный анализ не только мелодий как таковых, но и гармонического оформления их. Это позволит ученикам быстрее ориентироваться в процессе модуляции.

К творческим упражнениям в двухголосии мы приступаем в тот момент, когда учащиеся приобрели достаточные навыки двухголосного пения, т. е. в 3-м классе. Но и на более ранних этапах обучения (во 2-м и даже в 1-м классах) в творческие работы эпизодически можно включать отдельные элементы двухголосия. Одно из таких упражнений выполняется в процессе ладотональной настройки, когда детям дается задание на опевание устойчивых ступеней. После того как дети спели упражнение мелодически, следует, разделив их на 2 группы, спеть его гармонически (т. е. двухголосно). Затем к восходящему движению верхнего голоса, доводящего до тоники, предложить в нижнем голосе спеть нисходящее движение к тонике.

Весьма результативным в закреплении и развитии навыков, полученных в этом упражнении, является следующее задание: диктуется одnogолосный диктант — «Чудак» В. Блага. После того, как дети напишут диктант, предлагается, воспользовавшись подготовительными упражнениями, в окончаниях мотивов подписать нижний голос.

Прежде чем переходить к изложению некоторых соображений о наиболее целесообразных типах двухголосных и многоголосных творческих упражнений, необходимо подчеркнуть, что они приведут к стабильным результатам лишь в том случае, если будут опираться на осознанный ладотональный и ладогармонический анализ мелодического материала. В свою очередь, этот анализ должен строиться на базе полученных ранее навыков синтетического анализа мелодий и видов мелодического развития.

Творческие упражнения в двухголосии условно можно разделить на несколько типов:

1. Сочинение нижнего голоса к небольшим мелодиям с применением параллельного и противоположного движения голосов (терциями и секстами) при условии простоты ритмического рисунка. Разновидностью такого упражнения является двухголосие типа «золотого хода». Последнее, как известно, включает посту-

пенное движение от 1-й к 3-й ступени (или наоборот) в верхнем голосе.

2. Другим предлагаемым нами типом упражнений в двухголосии является сочинение контрапунктирующего, в широком смысле, голоса и подголоска к данной мелодии. (Здесь весьма уместно подчеркнуть разницу между данными типами двухголосия). Для этого учащимся следует объяснить, что вертикаль обычно образует консонансы на сильных долях и диссонансы на слабых, а также обратить внимание на характер ритмического соотношения голосов (дополняющая ритмика).

3. В 4-м классе, после изучения темы «Главные трезвучия», можно приступить к третьему типу творческих упражнений в двухголосии: сочинение к данной мелодии функционального баса. На первых порах мелодия должна предполагать ясные гармонические функции. Для этого сначала они определяются, затем их основные тоны помещаются в басовый голос на соответствующие доли такта.

Используя фигурации простейших типов, можно сочинять не только двухголосие, но и многоголосие импровизационного характера. С анализом примеров можно ознакомиться в указанной статье «Развитие гармонического слуха у детей на разных этапах обучения в ССМШ».

Свободное владение приемами анализа мелодии в плане возможности ее гармонизации предполагает такое упражнение, когда к заданной мелодии сочиняется нижний голос, представляющий собой хроматическую гамму (такое упражнение доступно ученикам 7—8-х классов). Далее творческие упражнения в двухголосии, о которых говорилось выше, углубляются за счет введения элементов имитационной полифонии таких, как канон, каноническая имитация, с примерами которых дети знакомятся при сольфеджировании уже в 1—2-х классах. Проанализировав примеры канонов с точки зрения интервальных соотношений голосов, детям можно дать следующие задания:

1. В записанном на уроке диктанте провести канон.
2. Подобрать мелодии из сборников для сольфеджирования или песен, которые можно провести канонически.
3. Самостоятельно сочинить мелодию, допускающую каноническую обработку.



Предложенные выше упражнения, приемы для развития творческих навыков при постоянном и последовательном применении на уроках сольфеджио могут дать довольно стабильные результаты, а в 7—8-х классах полученные навыки уже настолько разнообразны, что позволяют ученикам синтезировать их в некую модель многоголосия определенного типа.

ЕР-ЕР

Узбекская народная песня 7 кл.

Навыки творческого осмысления заданий на уроках сольфеджио привлекают внимание учащихся к теоретическим проблемам музыкознания и способствуют увлеченности предметом сольфеджио, как основы в развитии профессионального музыкального слуха.

## О восприятии музыки на уроках музыкальной литературы

Урок музыкальной литературы в старших классах ССМШ — это прежде всего знакомство с шедеврами музыкального искусства, постижение их идейного, образно-эмоционального содержания, изучение новаторства композитора в области средств выразительности. Урок музыкальной литературы невозможен без звучания музыки, прослушивания грамзаписей при изучении произведений крупного масштаба — оперы, оратории, симфонии. Вопросам о месте музыки на уроке, формах деятельности педагога и учащихся в процессе восприятия музыкальных произведений, о том, какие качественные изменения в знаниях и навыках учащихся должны произойти в результате прослушивания музыки, посвящена данная статья.

Предмет музыкальной литературы включает в себя большое разнообразие уроков в соответствии с их содержанием. Основные типы можно описать так:

- а) урок, посвященный изучению творческой биографии, личности, эстетических взглядов композитора;
- б) урок по теме «Образный мир творчества композитора»;
- в) урок, посвященный анализу отдельных произведений;
- г) урок, обобщающий стилистические особенности творчества композитора;
- д) обзорный урок, знакомящий с идейными и стилистическими чертами творчества композиторов целого направления; обзор какой-либо эпохи в развитии музыки.

Подобная типология требует, несомненно, точного определения места музыки на занятиях каждого типа. На уроке, посвященном изучению какого-либо конкретного произведения, прослушивание музыки занимает главное место. В остальных случаях необходимо ориентироваться на цели и задачи данного урока, а также на характер изучаемой темы и определенной их группы.

Так, например, при планировании урока «Творческая биография, личность композитора, его эстетические взгляды» необходимо учитывать тот факт, что внутренний мир художника, его устремления, эволюцию стиля невозможно раскрыть в полной мере без подтверждения теоретических положений музыки. В этом случае тщательно подобранные музыкальные примеры послужат хорошей иллюстрацией рассказа педагога, создадут необходимый эмоциональный настрой, а в дальнейшем заинтересованность у учащихся<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> В последнее время появилась тенденция иллюстрировать рассказ педагога на уроке музыкальной литературы средствами кино- и диафильмов, слайдов, художественной литературы и изобразительных искусств. Подобного рода иллюстрации очень полезны, но порой собственно музыка отступает на второй план, а иногда и вообще не участвует в ходе урока. Думается, что



Знакомство с образным миром творчества произведений изучаемого автора требует, чтобы сведения педагога подкреплялись музыкой. На уроке подобного типа можно представить учащимся примеры, которые уже показывались при знакомстве с творческой биографией, а также новые, характеризующие основные образные сферы, избранные композитором. Что касается уроков, посвященных обобщению стилистических особенностей творчества композитора, то здесь рационально было бы пользоваться примерами из уже знакомых произведений.

Все вышеизложенные соображения отражают количественную характеристику уроков музыки. Для нас же более значительными представляются качественные сдвиги в знаниях учащихся в результате прослушивания тех или иных сочинений.

Известно, что восприятие музыки — это сложная деятельность человека; в ней сочетаются различные процессы — эмоциональные, познавательные, оценочные. Музыкальное восприятие, по определению Е. В. Назайкинского, — «...есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен»<sup>1</sup>. Каждое незнакомое музыкальное произведение, таким образом, должно открывать слушателю новый мир чувств и впечатлений, воплощенный великими композиторами прошлого и современности.

Иными словами, впервые слышимое произведение — это своеобразная задача, решение которой состоит в осмыслении содержания, идеи, образного мира, а также тех выразительных средств, которыми это содержание отображено.

Неразрывная связь мышления и восприятия в процессе слушания музыки подчеркивается во всех исследованиях, посвященных проблеме «музыка и слушатель». Эта связь позволяет применить на уроке знакомства с новым произведением принцип проблемности, формирует познавательную активность, возбуждает интерес и стремление овладеть такими мыслительными операциями, как активное исследование, анализ, синтез, сравнение.

Воспринимая музыку, субъект добывает новые знания, формирует его художественный вкус, эстетические идеалы. Педагог в этой ситуации должен взять на себя управление сложным процессом восприятия. Имеется в виду «...такое управление, которому противопоказано всякое вмешательство, нарушающее интимность общения с искусством, но показано стимулирование форм его самостоятельного протекания»<sup>2</sup>.

Итак, восприятие — не пассивный процесс улавливания звуков, а активная творческая деятельность субъекта. В вопросе актив-

ности восприятия мы опираемся на выводы советских музыковедов об особенностях деятельности музыкального сознания при знакомстве с новой музыкой. Еще Б. В. Асафьев в книге «Музыкальная форма как процесс» выделяет различные виды деятельности при восприятии; различение, сравнение, запоминание, узнавание сходства и выделение различий. В статье В. Максимова выделяются две специфические стороны восприятия: узнавание и получение нового знания. При этом автор подчеркивает, что в том случае, когда не происходит узнавания, возникает задача, решение которой может потребовать развернутого сознательного процесса. Автор делает вывод о том, что восприятие художественного произведения представляет собой единство непрерывности и дискретности, где «...функцию дискретных элементов выполняют акты узнавания»<sup>1</sup>. При этом каждое новое узнавание обеспечивает определенное прочтение именно этой части произведения, новое узнавание может привести к переосмыслению предыдущих частей. Из узнаваний в сознании слушателя складывается целое, из этого возникает новая интерпретация частей.

Ориентируясь именно на активное восприятие, можно наметить типологию уроков музыкальной литературы, исходя из методов преподавания нового материала. Это: а) урок информационного типа (музыкальные произведения прослушиваются после того, как учащиеся получили о них исчерпывающие сведения до знакомства с музыкой); б) урок эвристического типа (перед прослушиванием излагаются лишь сведения об истории создания произведения, затем учащимся предлагаются вопросы, развивающие творческое мышление); в) урок исследовательского типа (когда учащиеся решают все проблемы, связанные с изучением произведения).

Большинство новых произведений в средних специальных учебных заведениях должно изучаться на уроках эвристического типа. Такие уроки предполагают активизацию мышления учащихся, что особенно ценно в момент прослушивания музыкальных сочинений. Изучаемые музыкальные произведения должны звучать до их анализа педагогом, и в зависимости от того, какие цели ставит учитель, ученики должны получать те или иные знания, приобретать новые навыки, ориентируясь на информацию, которая содержится в музыке.

Первоочередная задача преподавателя музыкальной литературы — привить учащимся навыки определения образно-эмоционального мира произведения.

Музыка, как известно, относится к выразительным видам искусства, она не в состоянии (как, например, литература или живопись) дать наглядный образ каких-либо конкретных предметов. Отсюда — сложность ее восприятия. Развитие образного мыш-

1 В. Максимов. «Анализ ситуации художественного восприятия. Восприятие музыки». М.: Музыка, 1980, с. 81.

и. Постриковать анализ творчества композитора надо прежде всего музыкой, такие ТСО, как кино- и диапроекторы, могут быть лишь вспомогательными средствами.

<sup>1</sup> Е. В. Назайкинский. «Музыкальное восприятие как проблема музыковедения». «Восприятие музыки». М.: Музыка, 1980, с. 91.

<sup>2</sup> В. Максимов. «Анализ ситуации художественного восприятия». «Восприятие музыки», М.: Музыка, 1980, с. 60.



ления и воображения позволит учащимся постепенно приблизиться к замыслу композитора. Постигание характера музыки, определение эмоций, возникающих при ее восприятии уже при первом прослушивании — начальный этап воспитания активности мышления учащихся.

Помощь в определении образно-эмоционального мира сочинения оказывают предваряющее прослушивание вопросы и анализ ответов учащихся. Это первоначальный уровень «слухового анализа», который впоследствии станет анализом музыкального языка, его выразительных возможностей.

Уроки приобретения навыков «слухового анализа» возможны в 8—9-х кл. ССМШИ, на I—II-х курсах музыкальных училищ, когда начинается систематически организованное по историко-монографическому принципу изучение тем. Это обусловлено значительной сложностью материала (в программе такие темы, как творчество Г. Генделя, И. С. Баха): перед учащимися возникают большие трудности, связанные с изучением неизвестных жанров и форм. Вместе с тем, свойственное Г. Генделю и еще более И. С. Баху стремление к воплощению в каждой конструктивной единице (исключение составляют токкаты, фантазии) одного образа, эмоционального состояния, облегчает задачи педагога, связанные с постановкой вопросов перед прослушиванием. Например, при изучении «Итальянского концерта» Баха вопросы можно поставить так:

1. Определите круг образов и эмоциональное состояние каждой части.

2. Какую роль играет в цикле II часть?

3. Можно ли говорить о замкнутости этого цикла, ориентируясь на образный мир произведения?

Задания такого рода удачно выполняются учениками, помогают в определении образного мира сюит и партит «Хорошо темперированного клавира» Баха, сюит Г. Генделя. При изучении сюит Баха необходимо подвести учащихся к выводу о том, что функции частей утверждаются через музыкальные образы, господствующие в них.

При анализе образов фуг И. С. Баха или вокальных форм после ответов учащихся учитель должен уточнить, что в одних образ как бы «задан» от начала до конца (небольшая ария, прелюдия), в других — разворачивается постепенно (фуги вокальные и инструментальные). Необходимо разъяснить учащимся сущность принципа «единовременного контраста» в создании трагических образов. Если же в произведении на протяжении одной части встречаются контрастные образы (например, в I ч. «Хроматической фантазии и фуги»), вопросы ставятся с учетом этих особенностей. В результате у учащихся накапливается определенный опыт, появляются навыки определения образно-эмоциональной стороны произведений, выразительных средств, способствующих созданию скорбных, пасторальных, драматических, сосредоточенно-углубленных образов.

Известно, что, создавая музыку, композитор, как правило, опи-

рается на отдельные элементы бытовых жанров (характерные интонации, ритмоформулы, особенности фактуры). Знание признаков этих жанров способствует более глубокому и конкретному постижению образного мира музыки.

Вопросы, предлагаемые учащимся перед прослушиванием на следующем этапе обучения, должны включать определение жанровых признаков, способствующих созданию того или иного образа. Такого рода задания способствуют лучшему восприятию следующего раздела программы — творчества венских классиков, особенно их инструментальных, непрограммных сочинений. Например, при изучении До-мажорной симфонии В. А. Моцарта вопросы формулируются так:

1. Определите, сколько самостоятельных тем в каждой части симфонии. Однородны темы или контраст внутри них?

2. Какие образы, характеры, эмоции воплощены В. А. Моцартом в этих темах?

3. Назовите признаки известных вам бытовых жанров, которые встречаются в темах симфонии.

После ответов на эти вопросы можно задать интересный и важный проблемный вопрос: можно ли говорить о влиянии оперного творчества В. А. Моцарта (оно изучается раньше симфонического) на симфонию и наоборот? Собственно говоря, этот вопрос может определить тему целого урока.

Для получения правильных ответов на вопросы при прослушивании мобилизуются такие мыслительные способности, как: узнавание сходства, сравнение, выделение различий. Благодаря активизации внимания, учащиеся могут выявить тот образный контраст, который свойствен большинству произведений эпохи классицизма — контраст героического и лирического. При этом одновременно подчеркивается, что такой контраст возможен не только при сопоставлении различных тем, но и мотивов внутри них. Образные контрасты внутри темы вызывают у учащихся ассоциации с вопросом и ответом, призывом и откликом. Подобный вывод необходим при изучении последующих тем курса, особенно творчества Л. Бетховена и В. А. Моцарта.

Вопросы по определению образно-эмоционального содержания и жанровых признаков должны включаться в урок на протяжении всего курса музыкальной литературы. Причем, особое место на этом этапе должны занять произведения, которые нарушают сложившиеся у слушателей представления об облике того или иного жанра (свойственных ему образах и выразительных средствах). Например, при прослушивании До-мажорного Ноктюрна Ф. Шопена само определение жанра подготавливает к восприятию пьесы лирического содержания, довольно светлого эмоционального тонуса; образы традиционного ноктюрна — это образы природы, любви.

Установка на восприятие данного жанра достаточно устойчива, однако, гениальный польский композитор нарушает установленную традицию. Это позволяет педагогу наметить ряд проблемных вопросов, способствующих выявлению глубокого замысла компози-



тора, осмыслению такой характерной для творчества Ф. Шопена черты, как взаимопроникновение жанров.

После прослушивания произведения и ответов на вопросы педагог демонстрирует учащимся разбор произведения, анализируя при этом выразительные средства, создающие тот или иной образ. Следующим этапом приобретения навыков «слухового анализа» произведения будет включение вопросов, связанных с определением некоторых приемов воплощения образа.

Большую роль в выполнении этого типа заданий играют знания, накопленные учащимися в процессе анализа различных музыкальных форм. Вопросы, ориентирующие слушателей на определение связи образно-эмоционального содержания и композиции целого, позволят приблизиться к правильному пониманию единства формы и содержания. Прекрасным материалом для восприятия на этом этапе «слухового анализа» являются произведения Л. Бетховена. Зная закономерности сонатной формы и соотнося их с новым образным содержанием музыки великого классика, учащиеся могут дать ответы на вопросы об особенностях сонатной формы в бетховенских сочинениях — драматизации экспозиции, волнообразном развитии в разработке, о продолжении развития в коде и т. д. При «слуховом анализе» III симфонии Л. Бетховена можно предложить ученикам следующие вопросы<sup>1</sup>.

1. Сколько разделов в разработке I части симфонии?
2. Как можно схематически изобразить последовательность разделов разработки?
3. Какова роль репризы?
4. Какое значение в I ч. имеет кода? Чем отличаются функции репризы и коды у Л. Бетховена от функций этих же разделов у Й. Гайдна и В. А. Моцарта?

На этом этапе полезно включение вопросов, обеспечивающих формирование такого навыка, как сравнение (например, вокальных произведений Ф. Шуберта, Р. Шумана и И. Брамса), что позволит сформулировать некоторые выводы об эволюции жанра внутри направления.

Овладение следующим уровнем «слухового анализа» представляет собой длительный этап. Этот уровень характеризуется не только навыками в прочтении образно-эмоционального содержания произведения, определений жанровых и композиционных особенностей сочинения, но и первоначальными попытками в определении стилистических особенностей музыки. Вопросы перед прослушиванием в этот период должны формулироваться на стыке содержания и средств выразительности. Это дает возможность ученикам приобрести некоторый опыт, необходимый для анализа музыкальных форм. Полезно здесь ставить задания из области гармонического анализа, которым ребята уже занимаются на

<sup>1</sup> Помимо этих необходимо поставить и те вопросы, которые задавались при прослушивании До-мажорной симфонии В. А. Моцарта (см. стр. 9).

уроках гармонии. Таким образом, осуществляются межпредметные связи, без которых немислимо изучение музыкальной литературы. Желательно, чтобы вопросы перед прослушиванием в этом случае нацеливали учащихся именно на те стороны произведения, которые нарушают инерцию восприятия.

В качестве примера приведем задания двух уроков: «слухового анализа».

I урок. Изучение песенного творчества Шуберта (стилистические особенности песен последнего периода).

Задание перед прослушиванием песни «Двойник»:

1. Определите эмоциональный настрой песни. Какие характерные для романтизма образы воплощены в «Двойнике»?
2. На какой жанр опирается Шуберт в создании образа песни?
3. Какими особенностями отличается форма произведения?
4. Какой оттенок в характере передаваемого содержания вносят изменения начальной гармонической формулы? Как эта формула обновляется в кульминации и заключении песни?

II урок. Изучение цикла «Карнавал» Р. Шумана.

Вопросы перед прослушиванием:

1. Известно, что сам Р. Шуман называл «Карнавал» «Маленькими сценками, написанными на 4 ноты». Итак, в основе всех пьес «Карнавала» лежат звуки а, ез, ц. Какие средства музыкальной выразительности способствуют созданию оригинальных, острохарактеристических миниатюр, как сочетаются в цикле единство интонаций и острая характерность?
2. Что можно сказать на основании прослушивания пьес «Арлекин», «Евсебий», «Флорестан», «Шопен» о мелодическом стиле Р. Шумана?
3. Что, помимо «4 нот», объединяет пьесы «Карнавала»?
4. Можно ли «группировать» все образы цикла на флорестановские и евсебиевские?

В результате прослушивания песни «Двойник», благодаря проведению «слуховому анализу», можно отметить новые черты гармонического языка Р. Шуберта, широкое применение мажор-минора, подчеркнуть роль гармонии в создании музыкального образа. Заостренность в кульминации нарушает инерцию восприятия основной последовательности песни, что свидетельствует о стремлении подчеркнуть необычным для этого произведения звучанием наиболее трагическую фразу текста. К подобным выводам учащиеся должны прийти сами.

После знакомства с «Карнавалом» (именно в этом цикле программные заголовки помогут сформулировать основной вывод) можно сделать заключение о важнейшем достижении Р. Шумана — создании характерного тематизма, отражающего внешнюю и внутреннюю сущность образа. Необходимо обратить внимание на нарушение инерции мелодического движения, что является одним из ярких признаков стиля великого композитора. Учащиеся сами отметят эту черту при изучении более поздних произведений Р. Шумана.



## О тематизме в узбекской музыке на современном этапе

Перед педагогами средних специальных учебных заведений Узбекистана стоит важная задача — использовать в процессе преподавания музыкально-исторических и теоретических дисциплин сочинения композиторов республики.

В настоящей статье вниманию преподавателей предлагается один из аспектов композиторского творчества — тематизм. Эта сторона сочинений наиболее показательна и представляется целесообразной для рассмотрения или иллюстрации отдельных тем и вопросов на уроках узбекской музыкальной литературы.

Одной из характерных тенденций в развитии узбекской советской музыки на современном этапе является всеобъемлющее, глубокое воздействие национального монодийного искусства, его различных локальных стилей и жанров на композиторское творчество. С особой силой оно сказывается в тематической сфере.

В течение длительного времени — от начала формирования многоголосного искусства в Узбекистане до конца 60-х годов господствовала песенная или песенно-танцевальная тема, облакаемая чаще всего в классические структурные «одежды». Но уже на рубеже 60—70-х годов в узбекской музыке стали проявляться два основных и противоположных тематических вида: кантиленный, развертывающийся плавно, напоминающий многими чертами вокальные части макомов и катта-ашула<sup>1</sup>; декантилизованный, моторный, речитативный или фанфарно-сигнальный по жанровым истокам.

Исходным в процессе декантилизации является обращение к разным пластам музыкального наследия. Итогом его следует назвать появление тематизма, различного не только по жанровой природе, но и по семантике, соотношению сторон музыкального языка. Именно в этой сфере проявляются полижанровые образования и комплексные тематические структуры, апробируются фактурные приемы, восходящие к монодии, гармонии и полифонии.

Обратимся к темам, обязанным своим происхождением одному из проявлений моторного начала — танцевальности. Тематизм подобного генезиса давно и последовательно использовался в различных образных аспектах и функциональных планах соответственно традициям, сложившимся еще в мировой композиторской практике XIX века. Но в 70-е годы стали проявляться новые его контуры, иные принципы внутренней организации, фактурного оформления, развития.

Внимание музыковеда несомненно привлекут темы танцевального характера в симфонических произведениях Т. Курбанова,

<sup>1</sup> Об отдельных темах этого типа см.: Янов-Яновская Н. Узбекская симфоническая музыка. Ташкент, 1979.

Возможно ли проверить и объективно оценить сложившиеся у учеников навыки «слухового анализа»?

Помимо ежеурочного контроля за выполнением познавательных заданий по прослушиваемым сочинениям, полезно проводить итоговые контрольные работы, цель которых — определить, сформировались ли необходимые умения. Методика проведения таких работ аналогична методике «слухового анализа» на предыдущих уроках. Учащимся предлагается неизвестное произведение и ряд вопросов, соответствующих этапу обучения. Ответы на вопросы позволяют оценить успехи учеников в области активного, сознательного восприятия музыки.

Какие же навыки дает учащимся предварительный «слуховой анализ» музыкальных произведений? Прежде всего, это чуткость осмысления образно-эмоционального содержания сочинения. В результате обсуждения ответов на вопросы после прослушивания расширяется кругозор ребят, появляется стремление ярко раскрыть собственное слышание образного мира, убедительно доказать свое восприятие. На следующем этапе возникает навык раскрытия «жанрового содержания» (термин А. Сохора) музыки, а также навыки анализа, обобщения (в рамках соответствующего этапа).

Постижение композиционных особенностей произведения (следующая ступень овладения «слуховым анализом») складывается в тесной связи с образным и жанровым содержанием. Что же касается анализа некоторых выразительных средств в связи с содержанием, то здесь совершаются такие сложные мыслительные процессы в момент восприятия, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, выделение главного.

Думается, что если ученики овладеют вышеназванными навыками «слухового анализа» в период обучения в школе, то в дальнейшем они смогут воспринимать произведения в русле определенного стиля, направления, улавливать те особенности музыкального языка, которые определяют новаторство композитора. Есть основания предполагать, что обучение этим навыкам необходимо для музыкантов всех специальностей. Исполнителям они необходимы, поскольку роль посредников между композитором и слушателем требует правильного прочтения произведения; музыковедам эти навыки потребуются для того, чтобы в любой ситуации, даже если приходится оценивать музыку после первого прослушивания, разъяснять ее ценность слушателям.

В нашем обществе искусство принадлежит народу. Сделать музыкальную культуру доступной всем членам общества — первая, основная задача исполнителя, дирижера, музыковеда. Возможность осуществления этой задачи связана с развитием широкого музыкального кругозора у тех, кто несет искусство в массы. Овладение же навыками «слухового анализа», воспитанными на уроках музыкальной литературы — один из путей к формированию личности всесторонне образованного музыканта.



прелюдии из цикла «Памяти Авиценны», пьесе из цикла «Страницы истории», сюите из балета «Ширак». Темы здесь неравнозначны, имеют разный образный смысл и функции, предстают в различных тембрах и фактурном сложении. Однако, есть черты, сближающие их: четкое расчленение, оstinатно-вариационное развитие.

В контексте Прелюдии, воссоздающей суровый дух старины, песенно-танцевальная тема цикла «Памяти Авиценны» выступает как олицетворение неувыдающего народного начала. Она излагается трижды, образуя куплетно-вариационную форму, означающую сохранение масштабов, ритмо-интонационных и структурных параметров, а также изменение способов звукоизвлечения. В двух первых куплетах тема звучит в унисон (сначала у альтов, затем у скрипок, альтов и виолончелей). Композитор использовал фактуру, усилившую ее песенность, контрастную и, вместе с тем, органично вписавшуюся в контекст домбрового двухголосия крайних разделов<sup>1</sup>. Унисон здесь — одна из удачнейших находок на пути возрождения монодийных фактурных принципов.

Animato leggiero

v-ni  
v-le  
vc  
cb

<sup>1</sup> О домбровой музыке, представляющей сурхандарьинско-кашкадарьинский локальный стиль, см.: Караматов Ф. Узбекская домбровая музыка. Ташкент, 1962.

По-иному подается пластичная тема, характеризующая героиню балета «Ширак» — своевольную, лукавую и смелую Фароат, невесту пастуха Ширака. Не случайно, изящная, легкая мелодия гобоя появляется на фоне резких оstinатных созвучий, подчеркивающих каждую метрическую долю. (см. пример на 32 с.)

«Танец Фароат» построен как цепь вариаций. Композитор нарушает как и в теме, регулярность, добываясь впечатления свободы, непринужденности. В процессе варьирования тема меняет свою фактуру, тем самым вносятся иные краски в образ (имитируется, например, домбровое двухголосие и сразу ощущается специфический «степной» колорит).<sup>1</sup>

С точки зрения фактуры и варьирования показательны фрагменты Прелюдии цикла «Страницы истории».

### Пример 2

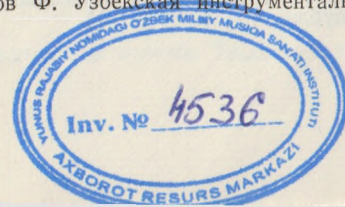
Allegretto

Введение танцевальной мелодии способствует новой интерпретации различных попевок и ритмо-структур темы в пределах того же диапазона. Здесь опосредованно претворяется ювелирная техника варьирования Стравинского<sup>2</sup>, охватившая все стороны темы. Создается впечатление, что мелодия вращается «внутри» сонорной звуковой массы. Так возникает один из колоритных эпизодов живой картинке восточного базара. В мелодии звучит новая тема: выступление канатоходцев. Композитор нашел остроумное решение, взяв за основу рельефную танцевальную фразу. Он оттолкнулся от формообразующей идеи мелодий «Чарх», завершающих обычно выступления<sup>3</sup>, написал однотемный канон, сопроводив его усулем. Мелодии «наступают» одна на другую, динамика интенсивно нарастает. Простейшее решение, отличный эффект — прекрасные примеры того, как следует использовать народные традиции.

<sup>1</sup> Конкретный пример локально-стилевого синтеза: хорезмская по облику мелодия выступает в фактуре, типичной для домбры — инструмента, распространенного в Сурхандарье и Кашкадарье.

<sup>2</sup> Не случайно в сюите ощущается дыхание «Весны священной».

<sup>3</sup> Мелодии «Чарх» (в переводе — кружение, верчение) «...построены как бы на вариантных повторах своеобразных мелодических построений, напоминающих наигрыши шарманок...» — Караматов Ф. Узбекская инструментальная музыка. Ташкент, 1972, с. 180





Особый вид моторных по жанровой природе мелодических структур составляет темы специфически инструментального облика, утвердившиеся в практике 70-х годов. Их прообразы — фольклорные или изустно-профессиональные инструментальные монодии для таких струнных инструментов, в которых звук извлекается «бряцанием», «щипанием» или с помощью плектра, что обуславливает своеобразный рисунок мелодии и ее фактуру.

Народно-инструментальные корни авторских тем видны в размерности движения, приобретающего иногда остигатный характер, четкой расчлененности, соответствующей ей повторности масштабных ячеек, а также фактуре. Последняя сводится к трем основным видам: мелодия со скурым сопровождением (вплоть до одного повторяющегося «сухого» диссонансового аккорда во 2-й части Третьей симфонии М. Таджиева), ленточное или основанное на косвенном движении двухголосие («Токката» для фортепиано Н. Закирова) и, наконец, одноголосие («Музыка для духовых и ударных» Т. Курбанова).

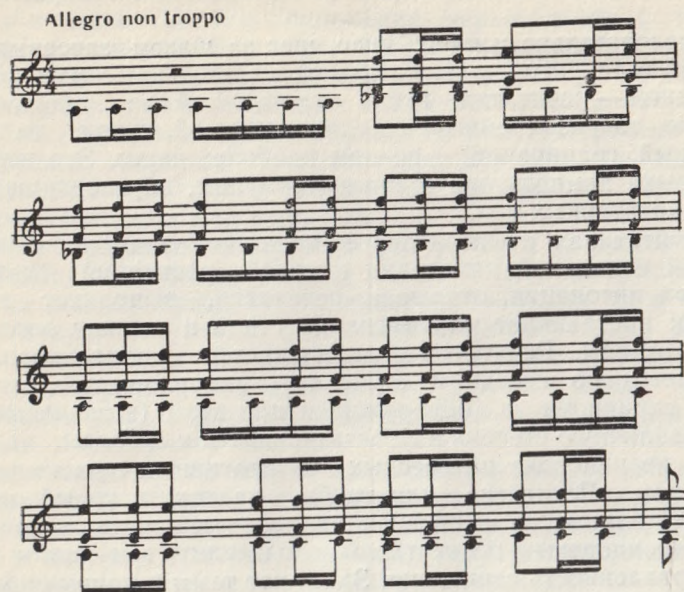
Родовые признаки тем однозначно влияют на способы их жизни в форме, но не означают одноплановости образно-выразительной трактовки, хотя в основе лежит размеренность.

Одна из возможных образных интерпретаций — стихия увлекательного, темпераментного движения была в свое время предложена Х. Изамовым в его фортепианной «Токкате». Эту линию по своему продолжил Н. Закиров. Однако он отказался от броских, эффектных приемов изложения в пользу графичных форм народного двухголосия и свел к минимуму собственно мелодическое начало. Главное различие заключается в образном толковании токкатности: в безостановочном движении слышится напряженный пульс жизни (вторая тема «Токкаты»). Так токкатность становится одним из средств раскрытия темы «Мир и Я».

Другая линия токкатности подхвачена М. Таджиевым во второй части «Третьей симфонии, где музыковеды видят «демоническое скерцо»<sup>1</sup> или «живой, остроумный, полный энергии и динамизма» образ. Моторные темы в токкатном наклонении не располагают к иным (нежели повторность или варьирование) способам продолжить свою жизнь в произведении. Новообразований они не дают и форма, привлекающая их, обычно строится на типичном контрасте: моторное — лирическое.

На моторно-инструментальной основе возникает многоплановый образ в Прелюдии цикла «Памяти Авиценны». Мастерская имитация своеобразного по фоническому колориту домбрового двухголосия — способ воссоздать атмосферу далекого прошлого, почти зримый образ бескрайней, выжженной солнцем степи. Тема предельно проста: она движется в непрерывно пульсирующем ритме, а в верхнем голосе ее варьируется, кружится узкообъемная попевка, меняющая протяженность.

<sup>1</sup> Кадыров Н. Творчество Мирсадыка Таджиева. — В кн.: Композиторы союзных республик. М., 1976, с. 140



За изложением темы наступает новый этап — развитие, в котором композитор использует те принципы формообразования, которые диктует сам материал: автор повторяет тему, но как бы в вокальном варианте, то есть расслаивает, расщепляет ее на фон и мелодический голос, излагаемый в более крупных длительностях. Возникает ассоциация с достаном, где сопровождаемое двойное пение «чередует» с инструментальным отыгрышем или их инструментальными вариантами, в которых за напевным куплетом следует как бы инструментальное послесловие»<sup>1</sup>.

В 70-е годы композиторы Узбекистана начали активно осваивать инструментальные речитативные формы, причем наметились направления по-разному осмысливающие и реализующие возможности музыкального национального наследия.

В. А. Успенский полагал, что речитатив вырастет на почве катта-ашула. Композитор не мог, конечно, предугадать, сколько основательным станет фундамент поисков. Эпические сказания-достаны, таящие истинные речитативные богатства, катта-ашула, маком, лирическая песня, культовая музыка — таковы источники, откуда черпают композиторы речитативные идеи. Патетическое слово автора, мужественно-сдержанная, волевая характеристика героя, глубоко сокровенное лирическое «я» художника, блестящая им-

<sup>1</sup> Караматов Ф. Узбекская инструментальная музыка. Ташкент, 1972, с. 121.



провизация — таковы амплитуды речитатива и его образный диапазон.

Последовательно и настойчиво, шаг за шагом завоевывает речитативную территорию Т. Курбанов. Одно из самых сильных впечатлений — речитатив, гибко следующий за повествованием сказителя, то размеренный, то скандирующий, сухой, то гибкий, пластичный, граничащий с пением наиболее часто. Это встречается в музыке композитора и стало стимулом, обусловившим появление речитативных тем.

В речитативах композитора намечается взаимопроникновение макомной вокальной интонации и сухой речитации сказителей. Макомная интонация, открывая речитатив, выполняет двоякую функцию: настраивает на «высокий» стиль и служит основополагающим зерном. Речитатив ограничивается узким диапазоном, продвигается по соседним ступеням, задерживается почти на каждой, скандируя и обнаруживая при этом (в зависимости от задач) различную степень изобретательности и свободы.

Одно из наиболее интересных речитативных произведений Т. Курбанова — «Речитатив для трубы, валторны, тромбона и литавр». Это блестящая импровизация, которую точнее следовало бы назвать «концертным речитативом», подчеркнув тем самым жанровую направленность сочинения. Здесь нет темы в привычном смысле, ее заменяет заглавная макомная посылка, а далее идет цепь вариантов — речитативных прорастаний удивительно гибких по ритмической наполненности линий, различных по протяженности, вступающих в свободно-имитационные отношения на каждом из этапов формы.

Наряду с мобильным речитативным типом в музыке Т. Курбанова появляется стабильный по форме и содержанию вариант — своего рода символ, несущий определенную информацию. Он восходит к культовой музыке — плачу и используется в Четвертой симфонии, посвященной борющимся за свободу и независимость народам «Третьего мира». Один из символов — рельефный, ритмически заостренный мотив, другой — несколько аморфный, с размытыми интонационными и ритмическими очертаниями. Избранному тематизму отвечают средства — имитационная полифоническая техника и алеаторика, в условиях которой он функционирует, сохраняя стабильность, то есть информативность.

В иной, чем у Т. Курбанова, роли предстают речитативы в симфониях М. Таджиева. Если Т. Курбанов отталкивается скорее от речевой интонации, опосредованной музыкальным жанром, использует речитатив как тему-основу сочинения, то М. Таджиев опирается на песенные элементы, его речитативы — это своего рода инновключения, слово от автора. Насыщена речитативами-импровизациями Первая часть Пятой симфонии. Если в первом речитативе ораторский пафос сменяется тревожным лирическим размышлением, то в других преобладают патетические ноты, заставляющие вспомнить ауди-кульминации макома и речитативы-провозглашения Д. Шостаковича.

Последний вариант декантенизованного тематизма представляет его ответвление, вырастающее из сигналов, фанфар, заклиний. Эта область прямо смыкается с микроречитативными темами закрепленностью семантики.

Из квартового зачина-сигнала вырастает монодийно-пасторальный «Пастушеский наигрыш Ширака». В нем Т. Курбанов обобщает некоторые типичные свойства пьес для духовых инструментов, которыми пользуются чабаны: фигурационное варьирование тематического зерна и куплетность.

Прямо противоположна «Наигрышу» Фуга из цикла «Страницы истории», где тема — сигнал карная. Если в «Наигрыше» — опора на рождающуюся из попевки тему-мелодию, то в Фуге — на афористичную тему-мотив, ритм, тембр, многоголосие. В первом случае — ориентация на мобильную тему, во втором — на стабильную и варьирование всех других средств. Сцену сражения Т. Курбанов увидел глазами национального художника и написал красками современного мастера.

Особое значение на современном этапе развития узбекской музыки приобретает ритм. Активизация ритмического творчества не только привела к интенсификации формообразующих свойств ритма, но и вызвала к жизни специфический, самостоятельный действующий тематический вид — тембро-ритмический<sup>1</sup>.

В 70-е годы появились сочинения, где тембро-ритмический тематизм фигурирует в выразительных планах. Рожденный в недрах народной традиции, он заполняет собою всю 4-ю часть «Концерта для оркестра» Ф. Янов-Яновского — живое, изящное «Интермеццо»; проникает в Фугетту цикла «Свадебная» Т. Курбанова, открывая в качестве темы колоритную жанровую картину.

Тематизм, названный декантенизованным, охватывает разные тематические явления, которые тем не менее могут образовать ряд, расположившись по степени убывания кантленного начала: от танцевальных тем через моторность, речитативность и сигнальность — к тембро-ритмическим с нулевым мелодическим показателем. Само перечисление уже свидетельствует об основательности той базы (преимущественно фольклорной), на которую он опирается, и, соответственно, о его реализуемой через форму способности воплотить широкий круг жизненных явлений. Тематизм предполагает выходы в различные по композиционной структуре, протяженности и динамическому профилю формы, вызывает те приемы развития, которые отбирались многовековой народной практикой и появились в современной музыке, допускает различное фактурное сложение — от монодийного до сверхмногоголосного. Он более гибок и богат в интонационном отношении, а значит легче

<sup>1</sup> Ахунджанова Н. Тембро-ритмический тематизм и принципы его развития в сочинениях композиторов Узбекистана. — В кн.: Проблемы теоретического музыкознания Узбекистана. Ташкент, 1976.



вступает в жанровые контакты, позволяет наводить интонационные мосты, создавать произведения различной семантической направленности, обращенные к разной слушательской аудитории. Показательно, что именно этот тип тематизма — благодатная почва для взаимодействия и взаимообогащения национальных музыкальных культур.

Раскрывая сущность современного этапа развития узбекской музыки, педагог непременно выделит примечательные черты. Для творчества особо показательно возросшее, распространившееся на все стороны произведений влияние монодии.

Учащиеся сознательно усвоят данную мысль в том случае, если педагог подтвердит ее конкретными примерами. На их основе имело бы смысл:

1. Отметить разнообразие тематических решений и для наглядности противопоставить полярно противоположные темы, появившиеся в 70-е годы, — кантиленную и тембро-ритмическую.

2. Обнажить локально-стилевые и жанровые корни тем, выделив при этом структуры, которые объединяют признаки разных жанров и локальных стилей.

3. Обратит внимание на свободное, творческое преломление композиторами в теме монодийных черт и одновременно некоторых приемов музыки XX века.

4. Проследить влияние монодии не только на мелодию, но и другие стороны языка, в частности, фактуру.

5. Показать на отдельных примерах из статьи, что тема обуславливает соответствующую ее характеру форму, и подчеркнуть, что такая зависимость является одним из доказательств творческой зрелости национальной композиторской школы.

Последовательное движение от пункта к пункту не только раскрывает характерную тенденцию времени, но и позволит сделать дополнительные выводы о раздвижении границ образного мира в узбекской музыке, об активизации процесса сложения общенационального музыкального стиля, возросшем композиторском мастерстве, наконец, о вступлении в пору творческой зрелости.

Материал статьи может служить подспорьем при изучении таких разделов программы анализа музыкальных произведений, как «Музыкальные жанры», «Тема». Целесообразно, в частности, привлечь некоторые примеры из статьи для объяснения понятий «обобщение через жанр» и «конкретизация через жанр». По собственному усмотрению педагог может выбрать те или иные темы, примеры в качестве образцов мелодического, фактурно-ритмического и комплексного тематизма. Все темы удобны для рассмотрения с точки зрения их жанровой природы, определение которой помогает установить объективный смысл, что очень важно в процессе целостного анализа произведения.

## **О новом подходе к фольклору в творчестве советских композиторов (методическая разработка факультативного занятия по советской музыкальной литературе).**

Содержание факультатива по советской музыкальной литературе посвящается проблеме претворения фольклора в композиторском творчестве. Этот вопрос по ходу урока следует рассматривать исторически. В начале занятия необходимо осветить роль народной музыки в формировании творческой индивидуальности композитора, отношение русских композиторов к фольклору и различные способы его претворения в творчестве.

Целесообразно рассказать учащимся в чисто теоретическом плане о новом подходе к фольклору, который заключается в том, что композиторы в процессе творчества пристально анализируют, тщательно изучают особенности структуры фольклорных произведений, словесно (в той или иной конкретной форме) формулируют результаты своего анализа и только на основе выведенных закономерностей создают собственные сочинения. Для анализа возьмем три произведения композиторов разных национальных республик: армянского композитора Л. Аствацатряна, литовского — Ю. Юзелюнаса и узбекского — Т. Курбанова. Подобный подход к народной музыке не представляет собой явление случайное или локальное, а есть определенная тенденция всего советского композиторского творчества последних десятилетий.

Первая симфония Левона Аствацатряна является ярким примером аналитического подхода к народной музыке. В основе произведения лежит таг о народном герое Мокац Мирзе<sup>1</sup>. «Найденные Л. Аствацатряном закономерности в ладовом, интонационно-ритмическом строении, в соотношении структурных единиц данного напева становятся теми элементами, из которых он конструирует языковую систему своей симфонии»<sup>2</sup>.

Тема «Мокац Мирза» поочередно излагается четырьмя трубами на фоне длительного органного пункта. Суровый аскетизм сочетается с пафосом, сдержанность с лирической одухотворенностью. Данное вступление является ярким примером взаимодействия монодического и многоголосного интонирования. При этом черты монодического интонирования не только отчетливо сохраняются, но и явно преобладают. Это обнаруживается в соотношении горизонталей и вертикалей: если для развития многоголосия характерно равновесие этих двух параметров, то здесь явно ощу-

<sup>1</sup> Таг, согласно наиболее распространенной трактовке этого слова, есть армянская народная лирическая песня, содержащая элементы сосредоточенности, раздумья, созерцательности, а подчас и драматизма. Подробно о тагах см.: Кушнарев Х. Вопросы истории и теории армянской монодической музыки. Л., 1958.

<sup>2</sup> Арановский М. «Симфонические искания». Л., 1979, с. 134.



щается преобладание горизонтали, тогда как вертикаль выполняет функцию скорее колористическую.

В процессе создания произведения композитор учитывает, что с точки зрения лада напев «Мокац Мирза» представляет собой плагальное соединение трех тетрахордов: соль-до, до-фа, фа-си бемоль, а также и то, что границы тетрахордов как единиц лада не всегда совпадают с масштабными единицами структуры (мотивами, фразами, предложениями и т. д.). Это отражается в членении напева, проанализированного самим композитором. В соответствии с этим вступление делится на три больших построения, каждое из которых композитор разбивает на сегменты. Интонационные единицы, соответствующие отдельным сегментам, лежат в основе всего симфонического цикла. Например, главная партия первой части представляет собой своеобразный опыт создания музыки, базирующийся на рациональном методе мышления композитора.

Л. Аствацатрян сознательно не применяет в главной партии новый тематический материал и строит ее на мелодической основе тага, его первых шести сегментах, взятых в той же самой последовательности, что и во вступлении. Сохранение предшествующей тематической основы позволяет предельно сэкономить музыкальные средства. Это, однако, не мешает значительно изменить характер главной партии по сравнению со вступлением. Если там данная тема звучала торжественно, приподнято, с эпической широтой, то теперь она становится лирической, взволнованной, без порывистости и интонируется на едином мелодическом дыхании. Композитор достигает этого благодаря изменению таких важных средств выразительности как фактура, темп, метро-ритм, тембр, динамика, артикуляция, регистр.

Важным фактором, влияющим на характер главной партии, является полифоническая фактура, резко контрастирующая с монодийным интонированием вступления. Между тем многоголосный тип фактуры не является чем-то новым в главной партии, поскольку многоголосие, имеющее иную внутреннюю сущность было заложено во вступлении.

О рациональной основе процесса сочинения главной партии (а в дальнейшем и других структурных единиц) наглядно свидетельствует авторский комментарий, указанный выше. Так, побочную партию Л. Аствацатрян совершенно сознательно конструирует из тех сегментов напева «Мокац Мирза», которые не были использованы в главной партии, то есть из седьмого, восьмого и девятого.

Разработка, как и экспозиция, развивает закономерности строения монодического источника, но связи здесь более опосредованы, нежели в экспозиции. Главное заключается в том, что вводится новое динамическое средство развития, имеющее в своей основе серийную технику. Причем, как указывает автор, «...мелодические серии вытекают из гармонического строения всех девяти сегментов тага...»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Цит. по кн., Арановский М. с. 136.

Что касается формообразования, то первая часть написана в форме сонатного аллегро со вступлением и без репризы. Такое строение обуславливает своеобразие разработки, замыкающей часть и имеющей моменты репризности. Они вырисовывают контуры сложной трехчастной формы, где первая часть — вступление, вторая — экспозиция, третья — разработка с чертами репризы.

«Тематизм второй части симфонии — «Реквиема» основан на мелодическом нуклеусе третьего сегмента тага в соответствии с измененными ритмическими пропорциями»<sup>1</sup>. По характеру эта часть резко контрастирует с предыдущей. На смену разнообразным настроениям приходит целостный образ углубленной сосредоточенности, созерцательности. Содержание музыки диктует отбор тематических средств. Если в первой части композитор добивался различных образных характеристик, используя все девять сегментов тага, то в «Реквиеме» для создания одного образа автор использует лишь один третий сегмент.

Л. Аствацатрян совершенно сознательно избирает вариационную форму, с помощью которой он добивается максимального выявления возможностей, заложенных в данном сегменте. Во второй части действует не только этот принцип построения формы, но и интонационная вариантность. В то время как вся часть выстраивается в виде цепи слитных фактурно-ритмических вариаций, исходный мелодический сегмент сам демонстрирует высокий уровень вариантного развития.

В финале еще раз восстанавливается образный строй первой части, но лирико-эпическое начало, господствующее в ней постепенно динамизируется и преобразуется в героико-эпическое. Финал имеет сквозную форму с элементами трехчастности. Первый раздел построен на материале экспозиции первой части, то есть на всех девяти сегментах тага, второй раздел — разработочный — на интонациях второго сегмента, третий раздел представляет собой репризу, в которой полностью проходит напев «Мокац Мирза» в тембровом оформлении четырех труб. Кроме того, трехчастность здесь сочетается с элементами сонатности и вариационности. Данная форма финала была «запрограммирована» для композитора в фольклорном источнике, поскольку, как пишет Л. Аствацатрян: «первые три сегмента тага построены по принципу мелодического развития исходного интонационного ядра, суть которого заключается в том, что третий сегмент объединяет в себе интонационный материал первых двух, взаимно дополняющих друг друга сегментов. Эта особенность развития исходной мысли легла в архитектуру всей симфонии, III часть которой с точки зрения формы и структуры является синтезом первых двух частей»<sup>2</sup>.

Таким образом, сам характер мышления композитора основан на стремлении к прочности структуры сочинения, ее организован-

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же. с. 137.



ности. Поэтому полифоничность, серийность (разработка первой части и финал), вариационность возникают здесь закономерно. Полифония и серийность у Л. Аствацатряна являются следствием вариатности, которая действует как по вертикали, так и по горизонтали. Источником вариатного развития становится несколько мелодических формул. Подвергая их трансформации, композитор создает тематический материал своего произведения. Благодаря вариатному принципу развития, ткань симфонии сплошь тематизирована<sup>1</sup>.

Что касается формы симфонии в целом, то нормативный трехчастный цикл можно рассматривать как форму второго плана, поскольку здесь, несмотря на разделение, явно ощущается одночастность симфонического цикла<sup>2</sup>.

Важнейшим моментом в осознании цикла как одночастного является принцип совмещения функций частей в форме. Исходя из данного принципа, получается синтетическая форма, где вступление и экспозиция в первой части сохраняют свои функции, вторая часть выполняет функции разработки с эпизодом, третья часть является динамической репризой и кодой на материале вступления с элементами разработочности. Таким образом, тематизм вступления и коды образует своеобразную арку, подчеркивающую спаянность частей симфонии, а также усиливает тенденцию к одночастности. Такая особенность симфонического цикла здесь не случайна, поскольку она вытекает из одночастности тага. В то же время членение напева на три построения находит отражение в трехчастности всего цикла.

Вся симфония представляет собой развитие тенденций тага, как в образном, так и в структурном отношении.

В образном строе вступления господствует эпическое начало, поданное в несколько сдержанном, сосредоточенном плане. В произведении развитие происходит в кругу эпических образов, но осмысленных в соответствии с принципами многоголосного мышления. Основной образ динамизируется, развивается, приобретает героические черты.

Для симфонии свойствен монотематизм, а как известно, моноинтонационные тенденции присущи любой монодии, в частности, тагу «Мокац Мирза», где развертывание строится на основе варьирования исходного мотива. В симфонии воплощен не только принцип монотематизма, свойственный тагу, но и его конкретная тематическая основа с присущим ей чередованием элементов (сегментов). С монотематизмом тесно связано преобладание моментов вариационности как в построении формы (II часть), так и в средствах развития.

В фактурном аспекте наблюдается связь симфонии с «моноди-

ческим» вступлением, так как полифоническая фактура, свойственная всему циклу, есть как бы прямое перенесение монодического начала в сферу многоголосия.

Динамизация монодии в симфоническом цикле также происходит за счет привлечения средств многоголосия. При этом многоголосие трактовано в его современном варианте с присущим ему преобладанием тритоновых и полутоновых связей, репрезентированных как в вертикальном, так и в горизонтальном аспекте. Структура же многоголосия в симфонии является отражением структуры монодии и, поэтому, базируется на квартовых соотношениях по вертикали и по горизонтали.

Подобные основные принципы отношения к фольклору демонстрирует творчество литовского композитора Ю. Юзелюнаса. Он, как и Л. Аствацатрян, сугубо аналитически подходит к музыке своего народа, которая служит фундаментом его произведений, тщательно анализирует ее закономерности и претворяет их в произведениях разных жанров. Но, в отличие от армянского композитора, аналитический «поиск» Ю. Юзелюнаса направлен несколько иначе. Во-первых, при сочинении какого-либо конкретного произведения он отталкивается не от одного фольклорного напева, а как бы от всего массива литовской народной песенности. Во-вторых, закономерности структуры фольклора композитор проецирует не на музыкальную ткань вообще, а преимущественно на структуру аккордовой вертикали и порядок чередования функций.

Основные результаты исследования фольклора изложены Ю. Юзелюнасом в докторской диссертации «К вопросу о строении аккорда»<sup>1</sup>. В основу своего метода построения аккордов композитор положил систему опорных тонов литовской народной мелодики. Исходя из наиболее часто встречающихся в ней интервалов — секунды, терции и кварты, он создал так называемую клеточную систему. Ее суть заключается в том, что двенадцать тонов хроматического звукоряда делятся на четыре группы по три звука. Каждая тройка складывается из наиболее характерных интервалов, образуемых опорными тонами народной мелодики. Последние расцениваются как база для построения аккордовых комплексов — терцовых, кварто-трихордовых, кварто-квартовых и кварто-квинтовых, а также их переплетений.

В последовательности аккордов наряду с классической функциональностью используется принцип неповторяемости, заимствованный Ю. Юзелюнасом из народных многоголосных сутартинес.

Перечисленные особенности гармонического структурирования, имеющие сугубо рациональную основу, реализуются во многих произведениях Ю. Юзелюнаса. По технологическим принципам они могут быть разбиты на две группы.

В первую входят произведения, тоническую основу которых образует аккордика, состоящая из терции, секунды, кварты. К этим

<sup>1</sup> Юзелюнас Ю. К вопросу о строении аккорда. Автореферат докт. дисс. Л., 1972.

<sup>1</sup> Арановский М. Симфонические искания, Л., 1979, с. 138.

<sup>2</sup> Такая форма противостоит листовской форме симфонической поэмы, где в рамках одной части воплощаются структурные особенности многочастного симфонического цикла.



произведениям относятся: Поэма-концерт для струнного оркестра, Пассакалия — поэма для симфонического оркестра, Струнный квартет № 1, Третья и Четвертая симфонии.

Аккордика произведений второй группы состоит из различных мелодических клеток. Их разнообразие заставляет автора в каждом конкретном случае искать все новые решения. Например, концертто грессо опирается на четыре четырехзвучных сегмента, которые в свою очередь образуют двенадцатиступенный звукоряд. Аккордика в этом произведении строится на основе отдельных трехзвучных и объединенных двойных трехзвучных клеток. К этой группе произведений относятся также Струнные квартеты № 2, № 3 и Концерт для органа.

Четвертую симфонию Ю. Юзелюнаса, согласно теме занятия, предлагается проанализировать с точки зрения структуры вертикали и принципов последования аккордов, то есть как раз того, в чем проявилось своеобразие, максимум рационализма в подходе к фольклору автора.

Исходя из классификации по технологическим признакам, предложенной композитором, Четвертую симфонию можно отнести к произведениям второй группы. Здесь аккордика базируется на различных интервальных комплексах, составленных из опорных тонов литовской мелодики. Наиболее употребительны в симфонии терцовые комплексы. Например, во вступлении к первой части большое значение имеет комплекс соль-ля-си бемоль, в среднем разделе — си-до диэз-ре, в третьей части — комплексы до диэз-ре-ми, соль-ля-си бемоль.

В первом разделе трехчастной формы, а также во вступлении мы видим кварто-квинтовые образования — до-фа-соль, си-до диэз-фа диэз, фа-соль-до. Встречаются также соединения двух комплексов: кварто-квинтового и трихордового — си-до диэз-ре-фа диэз (первая часть), двух кварто-трихордовых комплексов — си бемоль-соль-фа и ми-соль диэз-ля (вторая часть), фа диэз-соль-си-до (третья часть). Вообще надо отметить, что кварто-трихордовые комплексы играют большую роль во второй и третьей частях.

В последовательности аккордов, как указывалось выше, кроме классической функциональности Ю. Юзелюнас использует принцип неповторяемости, заимствованный из народных сутартинес. В качестве примера можно привести вступление к первой части, где чередуются неповторяющиеся друг друга комплексы: 1) соль-ля-си бемоль, 2) фа-соль-си, 3) до диэз-фа диэз-ля бемоль, 4) до диэз-ре-ля бемоль, 5) ми-фа-ля бемоль, 6) ре-ми-ля бемоль, 7) фа-соль-до и т. д.

Композитор обнаруживает большое разнообразие в структуре вертикали, что способствует динамике и богатству звучания. Например, во вступлении к первой части «ползучие» интонации, связывающие один вертикальный комплекс с другим, медленный темп, протянутые длительности, низкий регистр контрабасов в сочетании с литаврами воплощают сумрачный, тревожный колорит.

Применение нескольких одновременно звучащих комплексов также направлено на достижение определенной образной атмосферы. Так, например, соединение двух кварто-трихордовых или кварто-квинтового и трихордового комплексов с их чрезвычайно резким звучанием помещаются Ю. Юзелюнасом в узловых моментах драматургии и способствуют динамизации образного строя симфонии.

В своем творчестве Ю. Юзелюнас не довольствуется интуитивным постижением особенностей строения национальной музыки. Он конструирует некоторые аспекты системы своего музыкального языка, основываясь на данных народной музыки. Как отмечает М. Г. Арановский, стимулом для создания такой системы послужило несоответствие ладовой организации народной литовской музыки с европейским мажоро-минором. Возможно, что примером для Ю. Юзелюнаса послужили принципы, реализуемые в творчестве Б. Бартока. Как известно, источник бартоковской системы также коренится в несоответствии европейских норм тонального мышления и структурных закономерностей венгерской народной музыки<sup>1</sup>.

В творчестве композиторов Узбекистана также наблюдаются рациональные моменты в подходе к фольклору. В качестве примера можно привести некоторые произведения: Б. Гиенко «Баллада о Хамзе для виолончели и фортепиано», Симфония № 3, Концерт для голоса с оркестром, «Поэма о хлопке»; Ф. Янов-Яновского Концерт для оркестра, Концерт для гобоя с камерным оркестром; М. Махмудова «Симфония «Наво» и молодого композитора Х. Рахимова «Маком Сегох».

С точки зрения нашей проблематики особый интерес представляет Четвертая симфония Т. Курбанова. Анализ данного произведения показал, что оно обладает национальным своеобразием, которое выражается не в фольклорном подобии, а в передаче некоторых структурных и эмоциональных особенностей различных жанров узбекской музыки: зикра, народной песни XII века, речитативной попевки, а также одного из моментов похоронного обряда — плача.

Аналитический подход Т. Курбанова к исходному интонационному материалу, заимствованному из сферы традиционного наследия узбекской музыки, проявился в различных планах и на разных масштабных уровнях произведения. Имеется в виду структура отдельных тем и некоторые принципы формообразования.

Исходя из того, что в основе узбекской монодии в плане звуковысотности лежат кварто-квинтовые соотношения опорных тонов и принцип нижней тоники, композитор приходит к конструированию темы, которая как бы предельно обобщает интонационную сущность узбекской монодии. В ней налицо и кварто-квинтовые соотношения тонов, и принцип нижней тоники, и уравновешенность, выражающаяся в зеркально-симметричной структуре.

<sup>1</sup> Арановский М. Симфонические искания. Л., 1979, с. 55.



Аналитическое отношение к фольклорному материалу можно обнаружить в выборе особенностей, типа многоголосия. По утверждению Т. Курбанова, размышляя о взаимодействии монодии и многоголосия, знакомясь с соответствующей музыковедческой литературой, он пришел к выводу, что наиболее органичным для монодии является полифоническое многоголосие с его преобладанием горизонтального начала в музыкальной ткани. Для симфонии характерен именно этот тип многоголосия. Влияние монодии сказывается на нетерцовой структуре вертикали. Здесь налицо связь с принципами современного композиторского мышления с присущим ему превалированием полифонических структур. Все это приводит к тому, что основополагающей в симфонии является кварто-квинтовая структура вертикали.

В осмыслении симфонического цикла как одночастного, по мнению самого композитора, особую роль сыграли некоторые особенности жанра зикра, в частности, характерная для его структуры единая линия нарастания, приводящая к экзотической кульминации.

Претворяя эти особенности формообразования композитор создает драматургически своеобразную симфонию. Она имеет сквозное развитие, проходящее через три этапа — кульминации, построенные по линии динамического нарастания, то есть главная кульминация симфонии приходится на коду, аналогично кульминации-экстазу в жанре зикра.

Рационализм в формообразовании данной симфонии проявился на более низких масштабных уровнях, связанных с отдельными приемами развития. По словам Т. Курбанова, большое значение в этом сыграло знакомство с кандидатской диссертацией Ю. Н. Плахова «О формообразовании в инструментальных пьесах Шашмакова» (Ташкент, 1974). В своем труде музыковед проводит параллель между архитектурой и музыкой на Востоке в эпоху средневековья, выражающуюся в некоторых принципах строения. Ю. Плахов утверждает, что характерный для закономерностей строения архитектуры принцип арифметической прогрессии присущ и некоторым моментам формообразования в профессиональной музыке устной традиции. В частности, музыковед пишет о влиянии арифметической прогрессии на масштабную сторону формообразования мелодической линии хона. Знакомство композитора с этим положением определило некоторые моменты структуры отдельных тем симфонии, метроритмическое оформление которых Т. Курбанов связал с принципом арифметической прогрессии. Так, например, попевка из народной песни XII века в разработочном разделе проводится в виде канона, с каждым вступлением голосов количество звуков в этой попевке прибавляется: 9—11—13 звуков или 6—8—10. Прибавление осуществляется в одинаковых метрических рамках, следовательно, ритмическая пульсация учащается, что способствует динамическому нарастанию.

По мнению М. Арановского, подобное сознательное, иссле-

довательское отношение к источнику своего музыкального языка вполне соответствует рационалистическому духу искусства XX века. Такое отношение к народной музыке обновляет творческий процесс, в котором появляется новая стадия — исследовательская и конструирующая, творческому акту предшествует фаза рассудочного построения языковой системы: «Метод сознательного анализа противостоит романтическому, связанному с формированием в XIX веке национальных школ и основанному преимущественно на интуитивном постижении закономерностей народно-песенного искусства путем воспитания слуховой памяти. И в том и в другом методе есть свои преимущества и свои недостатки... Заметим лишь, что сознательный аналитический подход оставляет место для интуиции в самом процессе сочинения музыки»<sup>1</sup>.

Ашурматова

### Вокально-хоровые навыки в детском хоре музыкальной школы

Ребята приходят в школу, и первое, что им предстоит понять, это то, что они — одна большая семья с общими радостями и заботами, трудиться и жить они должны дружно, в крепком коллективе. Хоровой класс — единственный урок, на котором дети встречаются все вместе в таком количестве, поэтому очень высоко воспитательное значение этих занятий.

Работа с хоровыми коллективами занимает умы ведущих педагогов, ученых, дирижеров. Об этом написано достаточно специальной литературы. Между тем, хочется еще раз остановиться на отдельных моментах в процессе занятий хорового класса в РСМШИ им. В. А. Успенского, в том числе тех, которые являются специфическими для нашей школы.

Детский хор 1-х, 2-х, 3-х классов составляют, в основном дети 7—10 лет. Контингент школы подбирается из разных областей республики, уровень общей подготовки детей весьма различен.

В работе с хором младших классов педагогу необходимо помнить об определенных возрастных особенностях развития детского голоса. В возрасте 7—10 лет у детей происходит интенсивное развитие еще очень нежного голосового аппарата. Ограничен и диапазон голоса ребенка — чуть больше октавы. Важная особенность работы состоит в том, что некоторые из учащихся, обладающие хорошими природными музыкальными данными, слухом, памятью, не умеют петь по ряду причин. Во-первых, умение петь и интонировать — не совсем одно и то же. Пение предполагает обладание целым комплексом певческих навыков, которые зачастую еще отсутствуют у начинающих музыкантов. Во-вторых, нередко случается, когда ребенок, обладающий отличным высотным слухом, не может чисто пропеть простую мелодию из-за отсутствия голо-

<sup>1</sup> Арановский М. Цит. соч., с. 134.



совой координации. Наконец, в-третьих, как это ни парадоксально, развитие внутреннего музыкального слуха у некоторых учащихся складывается в соответствии с инструментальным звукоизвлечением, а потому воспроизведение музыкальной интонационности голосом у них весьма пассивно.

В общеобразовательной школе, например, научить петь учащихся бывает порой легче оттого, что они слушают, воспринимают и воспроизводят звуки и мелодию на слух с голоса и не связаны воспроизведением звуков на каком-либо инструменте. В начале учебы некоторые дети еще чувствуют себя очень скованно, порой ребенок не в состоянии сразу воспроизвести заданную мелодию. Со временем дети привыкают к коллективу, систематическим занятиям, начинают понимать необходимость требований и проявляют большую заинтересованность на уроках хора. Заинтересованность учащихся в основном зависит от педагога, от его умения сосредоточить внимание детей на работе.

На первых же уроках педагог встречается с необходимостью управлять вниманием детей. Это одна из первоначальных трудностей в работе. Учащиеся начальной школы невнимательны, они легко и быстро утомляются, перестают слушать учителя, допускают многие ошибки в своей работе и, часто, во время ее выполнения вдруг отвлекаются. Отсутствие способности к длительной и стойкой сосредоточенности у маленьких школьников — явление естественное, обусловленное особенностями их высшей нервной деятельности. Об этом говорят и исследования ученых психологов, педагогов<sup>1</sup>. Одна из важнейших задач педагога — научить детей быть внимательными. В этом очень помогают упражнения на внимание с неожиданными изменениями хода занятия, когда следить за словами или движениями руки дирижера необходимо во избежание ошибок при пении.

Певческая установка — один из главных моментов работы в каждом хоровом коллективе. Учащиеся с первого же дня должны научиться правильно сидеть, держать корпус и голову ненапряженно.

Чтобы правильно петь, детям необходимо научиться владеть певческим дыханием. Петь на дыхании — это умение делать спокойный, свободный, достаточно активный вдох и, задержав его на мгновение, экономно распределять на всю фазу. Певческое дыхание состоит, как известно, из трех моментов: спокойного вдоха в характере и темпе произведения, мгновенной задержки перед началом пения и постепенного, более продолжительного выдоха.

В работе над песнями учащиеся должны усвоить, что характер дыхания зависит от характера разучиваемой песни. Плавные, протяжные песни требуют навыков спокойного вдоха, широкого дыхания. Примерами могут служить песни: Т. Потапенко «Скво-

рушка прощается», Ф. Назарова «Ватаним», Д. Закирова «Янги йилим, яхши йилим». При исполнении подвижных песен необходим быстрый, но не судорожный вдох. Развить этот навык помогают песни «Лайлак» Г. Кадырова, «Ватаним чаман бўстон» М. Насимова, «Ухлаб турдим» Ф. Назарова, «Свищет выюга» М. Парцзаладзе. Разучивание таких песен полезно проводить в умеренном темпе.

Это позволит учащимся научиться делать быстрый, легкий вдох в точно установленных моментах. Постепенно дети начинают понимать, что правильное дыхание улучшает качество звучания голоса, помогает четкости произношения.

Педагог обязан научить учащихся сознательно, экономно расходовать выдыхаемый воздух, точно распределять его на всю вокальную фразу. Песня прозвучит тем выразительнее, чем лучше ребята усвоят навыки верного звукообразования, дыхания, чем лучше они будут интонировать мелодию и произносить текст.

При пении у детей необходимо формировать легкий, напевный звук, развивать навык протяжного исполнения гласных. Навык пения legato формируется в комплексе с навыками спокойного, плавного дыхания. Прием связного пения может быть хорошо усвоен детьми при разучивании уже названных песен, а также различных упражнений на legato.

Пением *pop legato* дети овладевают одновременно с навыком быстрого вдоха. Примерами с таким характером звуковедения могут быть песни: Ф. Назарова «Партиямиз йўлидан», «Бахтли болалар», М. Насимова «Ватаним чаман бўстон», Т. Попатенко «Котенок и щенок»<sup>1</sup>. В песнях подвижного темпа голос будет звучать более легко, но также напевно.

Выразительность исполнения песен во многом зависит от ясности произношения. Причиной плохой дикции бывает вялость артикуляционного аппарата, вследствие чего голоса ребят звучат однообразно, бесцветно. Между тем, чрезмерная активность артикуляционного аппарата может привести к его напряжению, а это сразу сказывается на качестве звука. Чтобы произношение при пении было правильным, педагогу надо объяснить и показать детям, как открывать рот — не очень широко, нижняя челюсть опускается свободно, движение языка и губ непринужденны.

Большое значение в певческом воспитании детей имеет, так называемая атака звука. В работе с младшим хором следует пользоваться лишь мягкой атакой, дающей возможность избавиться от зажатости в голосе, носового призвука. Однако и при мягкой подаче звука звуковедение должно быть активным, а протяжный звук не вялым.

Качество вокальной речи зависит от ясного произношения согласных и напевности гласных. В процессе работы с хором приходится наблюдать, что некоторые дети плохо формируют глас-

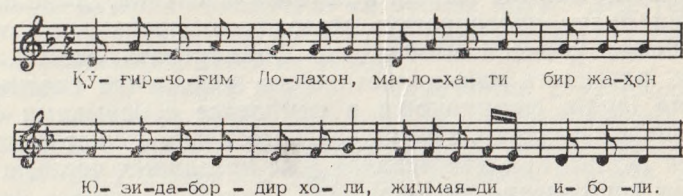
<sup>1</sup> Эти и последующие нотные примеры взяты из сборника Ф. Назарова, М. Бурханова «Веселые песни», Ташкент: Укитувчи, 1973.

<sup>1</sup> Люблинская А. Учителю о психологии младшего школьника, М.: Просвещение, 1977; Иванов П. «Общая психология». Ташкент: Укитувчи, 1967.

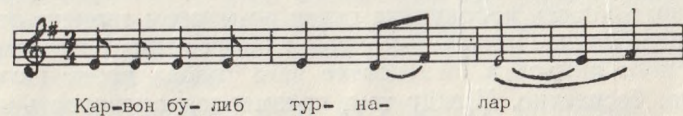


ные звуки, не округляя их. Например, во втором пункте песни «Скворушка прощается» ребята иногда поют «дальнюю, прощальную» вместо «дальнюю, прощальную». В таких случаях надо заострить внимание учащихся на правильном произношении при пении.

Опыт ведущих педагогов Т. А. Бейдер, Л. Я. Левандовской, В. С. Попова и др.<sup>1</sup> помогает выработать основные требования формирования гласных при пении, которые пригодны в равной степени для песен, написанных и на русском, и на узбекском языках. Формировать гласные учащимся удобнее и легче на медленных, плавных песнях. Например: муз. С. А. Абрамовой, ст. А. Румухамедова «Қўғирчоғим» — гласный «а» формируется округленно, рот не растягивается в ширину.



Муз. Ф. Назарова, ст. Т. Ильхамова «Учаверинг, турналар». Произносятся гласный «у», губы не следует вытягивать трубочкой, иначе звук получается слишком глубоким, темным.



Муз. С. Абрамовой, ст. Х. Мухамадалнева «Чумчуқ», — гласные «е», «и» часто звучат плоско, открыто, поэтому надо стремиться к тому, чтобы учащиеся пели эти звуки мягко и округленно.

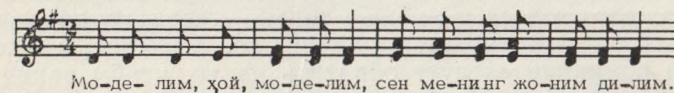


<sup>1</sup> Бейдер Т. А., Критская Е. Д., Левандовская Л. Я., Музыка в школе. М., 1975; Соколов В. Г., Попов В. С., Абелян Л. М., Школа хорового пения. М.; Музыка, 1978.

Муз. Ф. Назарова, ст. П. Мумина «Синф қўшиғи».



Муз. Ф. Назарова, ст. Н. Арифжанова «Моделим»



Навыки правильного формирования гласных можно закрепить, разучивая песни с распевом двух-трех звуков на один слог. При этом важно следить, чтобы при точном переходе от звука к звуку без лишних призвуков не терялась напевность исполнения гласных.

Красоте звучания гласного звука, его легкости, полетности помогает четко и кратко произнесенный перед ним согласный. Согласные являются как бы контуром звука, помогают осмысленному выразительному исполнению текста песни при том, что гласные звуки дают протяжность, силу и окраску певческого звука, является его основой.

Дети должны усвоить основные правила вокальной речи: переносить согласные от предыдущего слова к последующему, чтобы сохранить звучание гласной на всю длительность, например: «Ча-ма-нда-гу-лла-р-га» или «Здра-вствуй, го-стья зи-ма»; объединять два одинаковых согласных звука в конце и в начале слова в один, например: «Са-ломма-ктаб», жон ма-ктаб, бизга очикқу-чоғинг» или «лай-лаккел-ди»; разделять два рядом стоящих гласных звука небольшой цезурой например, «Лайлак келди, ёз бўлди», «что-то рано в гости, осень, к нам пришла»; мягко разделять близко звучащие согласные в конце и в начале слова «хавасинг келиб», «смотрит деревушка сереньким пятном».

Высокий художественный уровень исполнения достигается при наличии в хоре ансамбля: темпового, ритмического, динамического, тембрового, интонационного.

Темповый ансамбль укрепляется при работе над подвижными песнями, например, такими, как уже упоминавшиеся «Лайлак» Г. Кадырова, «Ухлаб турдим» Ф. Назарова или «Кадэ Русель», «В лодке» М. Раухвергера. Напевное, легкое звучание, четкая дикция, умеренный темп в процессе разучивания песни очень помогают установить хороший темповый ансамбль.

Ритмический ансамбль в хоре предполагает умение точно вы-



полнять ритмический рисунок мелодии. Дети хорошо улавливают и запоминают ритмическую линию, если вместе с пением или при сопровождении инструмента прихлопывают в ритм песни. Это разнообразит урок, давая возможность ребятам отвлечься, сделать маленький перерыв в пении. Можно отстукивать ритм и без сопровождения инструмента или голоса, но лучше, если мелодия звучит.

Динамический и тембровый ансамбль создает единую манеру звукообразования в хоре. Умение петь одинаковым звуком позволяет детям уравнивать силу звучания своего голоса с голосами всех поющих в хоре. Работать над тембровым ансамблем приходится очень осторожно: индивидуальные особенности каждого голоса у ребенка только начинают проявляться. У некоторых ребят появляется уже грудное звучание, в этом случае большое внимание следует обратить на то, чтобы такие дети не выделялись из хора. Особенно важно это при исполнении двухголосных песен.

При разучивании нижнего голоса детям приходится напоминать, чтобы они пели правильно. Само понятие нижнего голоса вызывает у них желание петь, опираясь на грудной резонатор и даже в другой октаве. Внимание необходимо обратить обязательно на характер звука, голос должен звучать легко, свободно, без опоры на грудной резонатор. От детей нельзя требовать большой силы звучания, лучше если их пение будет активным, свободным и выразительным.

В работе с хором очень полезно начинать разучивание песен с сольфеджирования мелодии, это помогает выработать хороший интонационный ансамбль. Можно пропеть или проиграть мелодии на инструменте с тем, чтобы ребята повторили фразу или хотя бы часть ее, называя ноты. Учить мелодию удобно в умеренном темпе и при средней динамике звучания.

Полезно для развития слуха исполнение песни, мелодии без сопровождения инструмента. Важно добиваться наибольшей выразительности каждой музыкальной фразы при пении на различные слоги, с названием нот, со словами, следя за правильным звуковедением, дыханием, дикцией.

Работа над ансамблем, строем, выразительное исполнение песни зависит в очень большой степени от того, насколько хорошо понимают дети содержание, характер музыки. Учитывая возрастные особенности детских голосов, психологии надо подбирать репертуар для хора. Важно, чтобы песня увлекла детей своими высокими художественными качествами, интересным текстом, выразительной фразировкой. Материал и работа над ним должны быть полезны для ребенка, для его голоса. При этом нельзя забывать об удобной tessiture с преимуществом средних звуков диапазона, это поможет выработке естественного звучания голоса.

Подбор репертуара имеет и большое воспитательное значение. Хорошая песня несет в себе сильный эмоциональный заряд, вызывает глубокое чувство сопереживания герою, опреде-

ленный отклик на определённые события. Выбранную для разучивания и исполнения песню обязательно надо сопроводить каким-нибудь интересным комментарием, показать иллюстрации на эту тему, посоветовать самостоятельно почитать литературу на эту тему. Такая самостоятельная творческая работа активизирует, привлекает внимание, вызывает общий интерес. Песня воспринимается детьми иначе, процесс разучивания стасновится увлекательным.

На практике убеждаешься, какая это благодарная и радостная работа для детей и руководителя хора, если ее понимать и проводить фундаментально, нацеливаясь на воспитание вокальных навыков, речи детей. Без этой основы нельзя говорить ни о художественном исполнении песни в хоре, ни о выражении ее идей, воспитании нового человека через песню.

Д. Ш. Азимов

### „Фрески“ М. Бафоева

(О некоторых особенностях, поэмы)

В творчестве М. Бафоева значительное место принадлежит вокально-хоровым и вокально-симфоническим жанрам. Среди его сочинений в этом отношении выделяются «Симфонический маком» для тенора и оркестра на стихи Хафиза, оратория «Сказание о Бухаре» на стихи О. Халила (в 1978 году они удостоены диплома Всесоюзного конкурса творчества молодых композиторов в Москве), вокально-хореографическая поэма «Дружба» на слова Дж. Камала.

Хоровая поэма «Фрески» была создана на стихи великого узбекского ученого Абу Али ибн Сины и посвящена его 1000-летию юбилею. Литературным источником хоровой поэмы стали семь рубаи, в которых заключено стремление поэта-философа понять смысл жизни<sup>1</sup>. В этих рубаи ибн Сина раскрывается как глубокий мыслитель, как борец против невежества, фанатизма и несправедливости.

Высокие художественные достоинства, а также емкость содержания рубаи, привлекли молодого узбекского композитора. Замечательные стихи великого ученого и сегодня покоряют читателей силой мысли, лаконичностью, простотой художественных средств, гибким ритмом. Не зная ни временных, ни национальных границ, рубаи ибн Сины пережили века и династии, дошли до наших дней в своей первозданной красоте. Ибн Сина страстно боролся за переустройство мира, его совершенство. Он открывал законы природы, вникал в тайны мироздания, помогал людям освободиться от духовного рабства.

Поэтический материал, положенный М. Бафоевым в основу хоровой поэмы, достаточно разнообразен по содержанию. Это прежде

<sup>1</sup> М. Бафоев уже обращался к рубаи в своем творчестве. Пример тому — цикл из пяти рубаи для баритона с камерным оркестром на стихи А. Навои.



всего философская (1, 3, 5, 7 части), любовная лирика (2, 6). Это позволило композитору создать своеобразное музыкальное произведение — хоровую поэму, основополагающим принципом которой является контраст (образный, а следовательно и темповый). Произведение содержит семь частей:

1	2	3	4	5	6	7
Con moto Andante	Allegro moderato	Andante molto	Allegro	Andante Cantabile	Allegro	Tempo rubato

Приведенная схема темповых градаций разделов поэмы свидетельствует о композиционной стройности произведения. Уместно сказать о рондальности, трехчастности и симметричности в композиции.

Сердцевиной цикла являются 3, 4, 5 части, вокруг которых симметрично расположены 1, 2, 6, 7. Характерно, что все части поэмы следуют в строгой последовательности (без перерыва), что подчеркивает единство и непрерывность развития темы.

В основе поэмы противопоставление двух контрастных образно-музыкальных сфер философского созерцания. Размышление о смысле жизни, основополагающих морально-этических категориях, добре и зле (1, 3, 5, 7) и вместе с тем жизнерадостное, жизнелюбивое восприятие жизни во всех ее проявлениях (2, 4, 6).

Драматургическая особенность поэмы обусловила и выбор выразительных средств, используемых М. Бафоевым.

В нечетных частях поэмы (1, 3, 5, 7) композитор широко использует приемы полифонического развития (имитации, канонические секвенции и т. д.). В четных частях (2, 4, 6) преобладает гомофонно-гармонический склад. В четвертой части, входящей в центральный раздел поэмы, обнаруживается взаимодействие двух начал — гомофонно-гармонического и полифонического, вертикали и горизонтали.

Ценное качество музыки композитора — многообразие эмоциональных нюансов. Значительное место в поэме занимают философские отступления, в которых запечатлены размышления великого ученого о смысле жизни. Это привносит в музыку поэмы эпическое начало, преломленное сквозь призму лирического плана. Для создания образно-музыкальных характеристик М. Бафоев использует многообразные жанрово-интонационные источники. Среди них особое значение приобретает опора на макамы, а также на характерные особенности узбекской народной песенной музыки.

Важнейшим фактором развития в поэме является применение усулей, заимствованных из отдельных частей макамов. В первой части композитор использует усуль Сарахбор, во второй — Тарона, в четвертой — Уфар, в шестой — Соқил нома. Характерно, что автор опирается на макаменные усули в четных частях цикла, связанных с жанрово-бытовой образностью. Исключение составляет лишь первая часть, в которой использован усуль Сарах-

бор. Мысль М. Бафоева положить в основу музыки поэмы усули макамов является несомненно удачной находкой.

Произведение открывается выразительной темой, звучащей у альтов и сопровождаемой контрапунктом у сопрано (на звуке «о»). Эта тема связана с образом ибн Сины — философа, мыслителя и как бы в миниатюре, заключает в себе структуру всей поэмы. Тема имеет логическое развитие, кульминацию и завершение. Объем ее составляет чистая кварта, масштаб — четыре такта.

Первая часть поэмы воспринимается, как заставка, символ философской мысли великого среднеазиатского ученого. Постепенно восхождение уравнивается нисхождением. Тема начинается со звука С-1, к этому же звуку приходит и ее завершение. Она состоит из двух ритмических контрастных элементов (1 такт — ритмически оstinатное движение восьмью нотами, 2—4 такты — усложнение ритмического рисунка). В дальнейшем М. Бафоев будет обращаться к отдельным элементам темы и их развитию. Образ ибн Сины примыкает к истокам лирической узбекской песенности. Это проявляется в неторопливости мелодического развертывания, в наличии плавных интонаций, характерных нисходящих кратких секвенциях, фригийском ладе, и господстве диатоники, в чертах вариатности.



Вместе с тем, сочетание опеваний, наличие фригийских оборотов, имеющих место в теме ибн Сины, присущи и вокальной мелодике народно-профессиональных жанров. В целом, характер темы ибн Сины, определяется как лирико-эпический, сурово-повествовательный, внутренне-сосредоточенный. Данная тема пронизывает в дальнейшем все музыкальное развитие поэмы.

В первых частях М. Бафоев использует начало темы (1 такт), в последних он развивает вторую ее половину. Таким образом, все части поэмы оказываются взаимосвязанными, благодаря обращению композитора к элементам темы ибн Сины, что способствовало объединению музыкального материала поэмы.

Структура произведения М. Бафоева определяется двумя ведущими факторами — принципом монотематизма и законом контраста. Монотематический принцип тесно взаимосвязан с логикой идейно-философской концепции произведения. Контраст образный, подчеркиваемый фактурным и темповым различием, способствует возникновению своеобразной дуплановости хоровой поэмы М. Бафоева.

Особо следует выделить роль солирующего тенора, воплощающего облик поэта. Эта партия несет в себе большую смысловую нагрузку. Тенор исполняет развернутое соло преимущественно в нечетных частях, заключающих в себе философское содержание.



Важно появление тенора соло и в кульминационной — четвертой части поэмы. Речитативы органично включаются в хоровые эпизоды, партия солирующего тенора рельефно звучит на фоне хора, играющего нередко и фоническую роль в создании своеобразного колорита.

Существенной чертой поэмы является мощная динамика музыкального развития. Плавным потоком движется хоровая ткань поэмы. Она делится на номера условно, ибо при исполнении грани между ними исчезают и на первый план выступает сквозное музыкально-драматургическое произведение.

С большим мастерством написана и хоровая партитура, насыщенная всевозможными полифоническими приемами, интересными сочетаниями голосов, партий солиста с хором и его отдельными группами. Хор выступает в различных функциях — как активно действующее лицо, аккомпанемент (в моменты соло тенора), а также как комментатор после высказываний тенора, как самостоятельное «действующее лицо», голос народа.

Хор не всегда произносит поэтический текст, иногда его партия звучит без слов. И тогда он играет роль как бы инструментального сопровождения. Хор используется многообразно. Это и семантическая нагрузка, во многом связанная с текстовым началом и символическая (некие вокализы на гласные — о, у, а и пение с закрытым ртом), фоническая инструментальная (некие слогосочетания типа «ба-ка ба-ка бум», «хо-хо-хо»).

Важным компонентом в создании динамизированной формы является хоровая фактура. М. Бафоев использует действенные в драматическом отношении средства хорового письма. Внезапные сопоставления регистров, неожиданность сжатий и расширений диапазона хорового звучания, переключки разных хоровых групп, громадная роль ритма — все это способствует напряженному пульсу музыкальной ткани. Хоровой фактуре чуждо плотное многоголосие. Слияние голосов в аккордовую вертикаль происходит эпизодически, в жанрово-определенных частях (2, 4). В основном, преобладает уплотненное одноголосие, простейшая подголосочность, выпукло подчеркивающее движение ведущей мелодической линии.

Динамизации развития музыкального материала, напряженности звучания во многом способствует активное включение полифонических приемов в хоровую фактуру.

Многообразие хоровых партий, несомненно, свидетельствует о плодотворном применении М. Бафоевым традиций, присущих хоровому письму М. Бурханова. Большую роль в палитре выразительных средств играет тембр; тембровая выразительность присуща как хору, так и сольной партии тенора. Ценная черта хоровой партитуры — богатая и тонко дифференцированная ритмическая ткань, придающая музыке большую подвижность и динамичность. Так, в 5-ой части поэмы композитор оригинально использует полифонию, сочетая одновременно различные ритмические пласты между женскими и мужскими голосами.

Особый эмоциональный колорит создают ритмически индивидуализированные рельефные мелодические интонации, активные возгласы хора в финале.

Вся форма финала как бы вырастает из одной интонационной ячейки, развиваемой в основном средствами имитационной полифонии. Этот принцип развития обнаруживается во всех частях поэмы. Он, естественно, восходит к истокам узбекского национального мелоса.

Произведение М. Бафоева характеризуется прежде всего линейностью фактуры. Важное значение приобретают полифонические приемы развития, многообразно применяемые композитором. Таковы, к примеру имитации в первой части. (Такты 1—7).



Тен. соло  
C  
A  
T  
Б

*f* Шул хо-киси-ёҳ дин то ав-жизу-ҳал

Восходящие имитации в начале третьей части (такты 1—4).  
Канонические имитации в начале пятой части (такты 1—5) и т. д.  
Следует подчеркнуть, что М. Бафоев применяет здесь имитации не в октаву, как обычно, а в квинту (см. пример на 60 с.).

Одно из ценных качеств этого музыкального произведения — истинно узбекский национальный колорит на всем его протяжении от первого и до последнего звука. Достигнут он за счет творческого применения типичных ритмоинтонационных, ладогармонических, структурных и других закономерностей узбекской народной музыки. Так, например, композитор использует нередко принципы зонного развития, свойственного узбекскому народному мелосу. Такой вид развития встречается в 1-й части поэмы. Он проявляется в постепенном тесситурном повышении мелодического движения, приводящем к кульминации-ауджу (см. пример на 61 с.).

Широкое использование опеваний, свойственных узбекскому мелосу, также придает музыке М. Бафоева яркую национальную окраску.

Таким образом, композитор оригинально преломляет национальную традицию мелодико-интонационной структуры.

Хоровая поэма «Фрески» М. Бафоева — яркий пример умения вместить в рамки небольшого произведения ёмкое, многослойное содержание. Опираясь на поэзию ибн Сины, композитор создал удивительно цельное сочинение, воплотившее в себе стройность общей музыкально-поэтической концепции. Определенная закономерность, ясно ощутимая логика развертывания единой идеи видна в последовательности частей, чередовании музыкально-поэтических образов. Первые две части — это экспозиция основных

Тен. соло  
C  
A  
T  
Б

Andante con moto

*p* div

Тен. соло  
C  
A  
T  
Б

*p* div



Тен. соло

Andante molto

C

A

T

Б

4

Тен. соло

*p*

C

A

T

Б

*mf* Росо

div Кўр-ди-нг ке-ча на қа-дар у-зун

*mf* Росо *cresc.*

A

*mf* div

Б

образов, завязка двух драматургических линий, проводимых через всю поэму: философского осмысления жизни поэтом и самой жизни в ее жанрово-бытовых проявлениях.

3, 4, 5-я части — развитие этих двух линий, 6 и 7 — завершение. Удачной находкой композитора являются обрамление поэмы медленными частями и яркий динамический финал, в котором звучат возгласы «хо-хо-хо». Следует указать и на такое средство объединения, как образно-смысловые арки на расстоянии. Они образуются благодаря наличию сквозных образов, проходящих через все части поэмы. Так, образно-поэтические смысловые связи возникают между 3-й и 7-ой частями хоровой поэмы.

Таким образом, в поэме М. Бафоева творчески применена оригинальная система средств музыкальной драматургии, способная обеспечить целостность многочастной композиции, логическое развертывание общей идеи, и, вместе с тем, ее восприятие слушателями. Образные сферы музыкально-поэтического целого, определяемые как лирико-эпические, философские и жанрово-бытовые, отвечают сопоставлению и взаимодействию двух героев, двух судеб: поэта и народа. В узбекской музыке это пока единственный пример хорового цикла, созданного на самостоятельном авторском материале.

Н. А. Букин

### Воспитание некоторых игровых навыков у учащихся виолончелистов (практические рекомендации)

В педагогической практике приходится сталкиваться с учащимися, которые не лишены всевозможных постановочно-двигатель-



ных искажений. Скованность, отсутствие свободы ощущений во время исполнения — наиболее часто встречающиеся недостатки, которые могут привести даже к профессиональным заболеваниям. Искоренение их — дело кропотливого труда, длительного времени и неослабного контроля со стороны педагога и самих учащихся, что во многом зависит от их систематических и целенаправленных домашних занятий. Несмотря на появление целого ряда работ методического характера, проблема воспитания рациональных постановочно-двигательных навыков у учащихся-виолончелистов в республике практически полностью еще не решена.

Как правило, поступающие в консерваторию абитуриенты-виолончелисты, особенно из областей, не избавлены от всевозможных дефектов игрового аппарата, что вынуждает педагога и студента тратить массу времени и сил на их исправление в ущерб выполнению художественно-технических задач, предусмотренных учебной программой ВУЗа.

Данная статья призвана обратить внимание педагогов начальных и средних музыкальных учебных заведений на имеющие место в практике преподавания постановочно-двигательные, дефекты игрового аппарата учащихся-виолончелистов, тормозящие процесс овладения исполнительскими навыками, а также предложить способы их устранения. Для того чтобы учащемуся были понятны задачи, которые ставятся перед ним, а главное, чтобы ему были знакомы ощущения, необходимые для овладения правильными, целенаправленными игровыми приемами, педагогу необходимо проявить гибкость и изобретательность в использовании широкого круга различных методов и их сочетаний. Это методы: объяснения и показа, внушения, аналогии, подбора соответствующего учебно-вспомогательного материала и художественного репертуара, наиболее точно помогающего исправить дефекты игрового аппарата.

Известно, что свобода игровых движений исполнителя-виолончелиста зависит, в значительной мере, от правильной постановки корпуса за инструментом. Педагогу с первых уроков надлежит обратить внимание учащегося на правильное положение ног, следить, чтобы они свободно опирались на пол обязательно всей ступней; на естественное положение плеч, не допуская неоправданного поднятия или опускания их во время игры, и так далее. В противном случае, все эти постановочные дефекты могут стать причиной излишних напряжений.

«Говоря о каком либо напряжении, — пишет Ю. И. Янкелевич, — никогда не следует забывать о том, что человеческий организм представляет собой единую систему, и где бы ни возникало напряженное состояние и откуда бы ни исходило его воздействие, оно всегда оказывает тормозящее влияние на свободу рук играющего»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Янкелевич Ю. О первоначальной постановке скрипача. Сб. вопросы скрипичного исполнительства и педагогика. М.: Музыка, 1968.

Рассмотрим некоторые приемы использования вышеупомянутых методов в работе с учащимися.

Напряженное состояние плечевого пояса, вызванное неестественным положением плеч во время игры — частое явление у начинающих виолончелистов. Для устранения этого дефекта, помимо объяснения и показа целесообразного положения корпуса за инструментом, педагог должен внушить учащемуся, что неправильное положение плеч во время игры отрицательно влияет на дальнейшее развитие игровых навыков, пагубно отражается на его осанке в повседневной жизни.

Учащиеся чутко реагируют на подобного рода внушения. Это заставляет их более внимательно следить за положением и состоянием корпуса во время занятий. Им далеко не безразличен их внешний вид. Очевидно последний аргумент играет более значительную роль в детской психологии в силу своей наглядности и конкретности<sup>1</sup>. Здесь, как во всех подобных случаях, необходимо активизировать внимание учащегося особенно во время самостоятельных занятий, когда он предоставлен самому себе и нацелить его на выполнение поставленной задачи.

В постановке правой руки довольно часто наблюдается следующий дефект: чрезмерное отведение указательного пальца от среднего и слишком глубокий хват им трости смычка. Это приводит к скованному, фиксированному положению указательного, а также остальных пальцев на смычке.

Постоянное напряжение (скованность) большого пальца сопровождается болезненными ощущениями и быстрой утомляемостью. Причина появления дефекта — несоотнесенность веса смычка и тех физических усилий, которые прилагает ученик к его удержанию. Кроме этого, негативную роль в процессе держания смычка играет врожденный хватательный рефлекс. Его необходимо устранить в начале обучения, поскольку в дальнейшем он явится существенным тормозом в развитии свободных игровых движений правой руки и приведет к так называемой «жесткой хватке» смычка.

Для исправления этого дефекта надо прежде всего раскрепостить сознание учащегося, научить его совершенно осознанно подходить к поставленным задачам, во время занятий следует вызвать в сознании учащегося определенные ощущения или ассоциации путем аналогии с другими знакомыми и понятными ему явлениями. Простейшей аналогией, например, держанию смычка может послужить процесс держания и владения ложкой во время еды. Это сравнение окажет положительный результат в достижении цели на данном этапе. Ложку обычно держат без излишних усилий, свободно, что сказывается на свободе движений руки. В то же время она не выпадает из руки, т. е. держится довольно

<sup>1</sup> Метод внушения используют также учителя начальных классов общеобразовательных школ, для того, чтобы предостеречь учащихся от последствий неправильного положения корпуса во время занятий, особенно связанного с процессом письма.



прочно. Примечательно, что процесс держания ложки осуществляется средним, указательным и большим пальцами. Они же играют наиболее важную роль в держании смычка. Пример, можно сказать, обыденный и понятен учащемуся, поэтому он, несомненно, окажет положительный результат в устранении дефекта.

Естественно, что данная аналогия не является подменой рекомендаций по расположению пальцев и держанию смычка, изложенных в методических работах упомянутых авторов. Задача ее заключается в том, чтобы пробудить в сознании учащегося знакомые ему представления, связанные с держанием ложки, для свободного, естественного держания смычка.

Только естественное положение всех пальцев на смычке и свобода ощущений конечных фаланг создадут предпосылки для заметной смены направлений движения смычка, точности исполнения штрихов и получения акустически чистого (без ненужных призвуков) звука.

Приведем еще один пример использования метода аналогии для исправления весьма распространенного дефекта в игровом аппарате учащихся-виолончелистов — мелкой судорожной вибрации, «блеющий» характер звучания которой противоестествен природе виолончельного тона. Для того чтобы исправить качество вибрации, необходимо перестать пользоваться ею некоторое время, чтобы учащийся «забыл» ощущения, порождающие судорожную вибрацию, а затем перейти к освоению этого приема заново. Суть упражнений призванных исправить этот дефект и заложить основу для дальнейшего развития качественной, унифицированной вибрации, как художественного приема, придающего исполнению теплоту, одухотворенность и полетность, сводится к подчинению колебательных движений пальца, кисти и предплечья определенным смысловым задачам. Помочь этому может аналогия с так называемыми «грозящими» движениями пальца. Практически это будет выглядеть так: в первой позиции на струне «ре» ученик берет ноту «фа» вторым пальцем. Третий и четвертый пальцы слегка прижимаются к ладони достаточно свободной руки, вес которой опирается на второй палец. Первый палец, приподнятый над струной, совершает вместе с кистью и предплечьем колебательные движения в плоскости, параллельной грифу, напоминающие «грозящие» движения. Различная степень «угрозы» вызывает различную интенсивность и амплитуду колебательных движений. Они не абстрактны, а наполнены определенным эмоциональным содержанием. В работе над освоением приема вибрации необходимо соблюдать определенную последовательность в подмене вибрирующих пальцев. После того, как ученик почувствовал ощущение свободы размеренных колебательных движений второго пальца, следует осваивать прием вибрато третьим пальцем, а второй присоединяется к «грозящему» первому пальцу. Затем можно приступить к тренировке колебательных движений четвертого и, наконец, первого пальца. В целях достижения унифициро-

ванного вибрато педагог должен следить за идентичностью колебательных движений пальцев учащегося<sup>1</sup>.

Таким образом, широкое использование бытовых, житейских видов аналогии из повседневной жизни вообще весьма полезно в работе с учащимися-виолончелистами. Такой метод помогает лучше понять и освоить не только художественные задачи в изучаемых произведениях, но и приобрести различные игровые навыки, а также исправить некоторые постановочно-двигательные дефекты.

Важной стороной деятельности левой руки является свобода большого пальца, от положения и состояния которого зависит свободное, непринужденное движение остальных пальцев. В учебной практике, особенно в начале обучения, часто наблюдается недостаточно внимательное отношение учащегося к большому пальцу. Чаще всего этот палец с невероятной силой давит на шейку грифа, вызывая скованность всей руки. Для устранения этого дефекта целесообразно некоторое время играть несложные гаммообразные упражнения в первой позиции на струнах «ля» и «ре», не касаясь им шейки грифа, снимая этим рефлекторно-хватательные и излишние нажимные усилия большого пальца в момент падения на струну остальных пальцев. Эти упражнения призваны убедить учащегося в том, что нажимные усилия пальцев левой руки должны быть с минимальной силой напряжения, т. е. такими, насколько необходимо для извлечения требуемого звука.

Одним из значительных и весьма распространенных дефектов, тормозящих развитие пальцевой техники, является так называемая «фортепианообразная» манера игры, выражающаяся в неоправданных игровой ситуацией снятиях (поднятиях) пальцев со струны. Для устранения этого дефекта необходимо, прежде всего, повседневный контроль учащихся, а также работа над специальным учебно-вспомогательным материалом и художественным репертуаром, как например, этюды: До мажор Ф. Грюцмахера, ре минор А. Нелька, ми минор Ж. де Сверта и т. п., пьесы: «Непрерывное движение» Г. Шлемюллера, «Этюд» А. Вержбиловича, «Тарантелла» Д. Поппера и др. Целесообразно вначале работать над упомянутыми сочинениями в несколько замедленном темпе, отработавшая рациональные движения пальцев. Только по мере усвоения приема следует доводить игру произведений до требуемого темпа. Большую пользу в решении этой проблемы принесут «Ежедневные упражнения для пальцев левой руки» Б. Коссмана<sup>2</sup>. В работе над ними необходимо обращать внимание учащегося на то обстоятельство, что многократно играя интервал малой терции (попеременно) первым и четвертым пальцами, неиграющие второй и третий пальцы должны свободно, без нажимных усилий опускаться на струну обязательно вместе с четвертым пальцем.

<sup>1</sup> Вопросу исправления дефекта вибрации отведено место в работе Чахвалдзе В. З. Метод, рекомендованный в ней, иной чем в данной статье. Чахвалдзе В. З. Типичные недостатки постановки рук на виолончели и их устранение. Сб. Методика преподавания музыкальных дисциплин. Ташкент: Укитувчи, 1979.

<sup>2</sup> Имеются в виду упражнения на струне ля, начиная с четвертой позиции.



Идентичного принципа игры надо придерживаться в исполнении большой секунды, совершаемом первым и третьим пальцами.

Каждодневная систематическая, вдумчивая работа учащегося над данными упражнениями несомненно принесет положительный результат в решении проблемы.

Прохождение вышеупомянутых произведений нацеливает учащихся на искоренение этого дефекта, т. к. исполнение их предполагает использование рациональных движений пальцев. К примеру «Этюд» А. Вержбиловича или «Тарантеллу» Д. Поппера невозможно сыграть виртуозно в обозначенном темпе, используя фортепианообразную манеру исполнения. Многолетний педагогический опыт работы автора данной статьи доказал эффективность применения вышеописанных методов. Приведенные способы исправления постановочно-двигательных дефектов в игровом аппарате учащихся-виолончелистов не являются единственными. Педагогу предоставляется более широкий выбор в этом направлении, дающий положительный результат.

Наша цель побудить педагога к очень внимательному подходу в работе с начинающими виолончелистами, когда закладывается фундамент для успешного музыкально-исполнительского развития, нацелить их на использование всех имеющихся средств для искоренения всевозможных искажений.

**С. Я. Сафарова**

### **Задачи концертмейстерского класса**

Большинство пианистов—выпускников музыкальных заведений нашей страны ежегодно приступает к практической деятельности концертмейстеров.

Курс концертмейстерского класса в средних учебных заведениях рассчитан на 3 года. Из-за отсутствия методических пособий работа концертмейстера в основном (особенно в областных училищах) сводится к прохождению нескольких вокальных или инструментальных пьес из репертуара концертмейстера-вокалиста, чаще инструменталиста, прикрепленного к данному классу.

Педагоги концертмейстерского класса Ташкентской консерватории встречаются с тем, что учащиеся средних музыкальных заведений исполняли ранее сложные произведения, выученные под руководством своего педагога, но не приобрели основных профессиональных навыков и знаний в этой области. По этой причине работу в консерватории приходится начинать с азов, переключаться на простые по форме романсы Гурилева, Варламова, Даргомыжского, несмотря на то, что учащиеся уже играли сложные романсы П. Чайковского и С. Рахманинова.

Эти учащиеся в основном не слышат партии солиста, их исполнению мешает дыхание певцов, произносимые ими слова. Поэтому перед педагогами концертмейстерского класса возникает ряд сложных задач.

1. Развить у учащегося умение читать с листа:  
а) уметь читать верхнюю строчку (вокальную, инструментальную);

б) играть вместе — аккомпанемент с верхней строчкой;  
в) аккомпанировать себе, воспроизводя голосом мелодию того или иного романса, арии, песни.

II. Научить грамотно работать с солистом и умению контролировать свое исполнение. Добиваться осуществления художественного замысла.

III. Ознакомить с классификацией голосов.

IV. Пояснить роль концертмейстеров в вокальных классах музыкального учебного заведения, роль дирижера в оперном театре, а также специфику работы концертмейстера под руководством дирижера.

Программа концертмейстерского класса делится на два раздела: вокальный, предусматривающий изучение романсов, песен и оперных произведений; инструментальный аккомпанемент, предусматривающий изучение литературы для струнных, духовых и народных инструментов.

Раздел вокального аккомпанемента предусматривает приобретение учащимися знаний и навыков в области вокала и концертмейстерской работы. Это умение аккомпанировать вокалистам на концертной эстраде, изучать вокальную литературу, читать с листа и транспонировать.

Необходимо, чтобы учащийся не изучал в деталях вокальную строчку, обращая внимание на характер и образное осмысление вокальной мелодии, общую форму своего произведения. Особое внимание следует обратить на фортепианное вступление и заключение того или иного романса, обычно выражающее его основное настроение. Исполняя оперную арию, пианист-концертмейстер должен вести певца за собой, устанавливать верные темпы, помнить о правильном соотношении звучности, гармонии, фразировки, ритмическом рисунке, характере музыки.

В процессе работы над инструментальным аккомпанементом учащийся должен получить общие сведения о характере инструментов, основных особенностях исполнения на них (тембр, строй, штрихи и т. д.).

Одним из существенных элементов подготовки концертмейстера является приобретение навыка чтения аккомпанемента с листа. Заниматься тренировкой чтения с листа надо ежедневно. При работе постепенно следует переходить от простого материала к сложному. Целесообразно начать работу с произведений, написанных в медленном темпе с простой фактурой аккомпанемента, небольшим количеством случайных знаков.

В дальнейшем следует постепенно усложнять репертуар для чтения с листа и использовать произведения, в которых гармонические, фактурные и темповые трудности выступают в более сложных сочетаниях.



Важным элементом при чтении с листа является точный охват басовой линии. Неправильно взятый бас искажает основу звучания, разрушает тональность, может сбить солиста. В процессе обучения чтению с листа необходимо помнить, что работа должна быть регулярной и осмысленной. При чтке с листа нужно находить в любой сложной фактуре гармонические «опорные точки», позволяющие находить единый с солистом темп и удобную аппликатуру для трудных в техническом отношении пассажей, а также быстро производить гармонический анализ всего произведения.

Учащийся должен ясно представлять себе мелодическую линию и гармоническую основу, по возможности соблюдая динамику и нюансы. Когда вокалист разучивает новое произведение в классе сольного пения, его партия исполняется пианистом. Чтобы вокалист слышал не только мелодию, но и гармонию, пианист выбирает гармоническую основу, сопровождая вокальную строчку.

Для работы в этом плане надо подобрать несложные произведения, например: романсы Гурилева «Грусть девушки», Варламова «Горные вершины», аккомпанемент в правой руке можно сыграть левой рукой, партию вокалиста — правой. Перед исполнением произведения необходимо провести гармонический анализ. Внимание учащегося фиксируется на движении баса, гармонических последовательностях, модуляциях и т. д. К этому аккордовому сопровождению уже легко добавить в верхнем голосе партию вокалиста.

Тщательно разобрав два-три произведения на уроках, преподаватель должен в дальнейшем давать самостоятельные задания с последующим контролем. Далее материал для чтения с листа усложняется. Если встречаются быстрые пассажи, то необходимо научить учащегося мысленно делить их на группы, находить «опорные точки» и представлять себе аппликатуру.

Материал для чтения с листа должен быть продуман педагогом и распределен по степени трудности. Одно из обязательных условий для развития навыков чтения с листа — это регулярность в работе учащегося.

На этой же основе можно переходить и к транспонированию на полутон вверх или вниз. Учащийся должен представить себе гармонический план произведения и лишь потом исполнять его в замедленном темпе.

Важно, чтобы учащийся не транспонировал каждый звук, а охватывал гармонию. При транспонировании важно грамотно исполнить незнакомое произведение в новой тональности, предварительно ознакомившись с ним без инструмента.

Особое место в подготовке концертмейстеров-пианистов должно отводиться тщательной работе над партией солиста. Если текст фортепианной партии в начале работы особой трудности не представляет, то появление партии солиста — третьей строчки является первой трудностью, с которой он сталкивается. В этом случае

педагогу очень важно обратить самое серьезное внимание на значение и особенности этой партии<sup>1</sup>.

Фортепианная партия бывает хорошо выучена, но ансамбля все-таки нет. Нужна предварительная работа, которая начинается с глубокого изучения сольной партии, осмысления текста. Учащийся должен знать, что интонационное настроение поэтического текста всегда совпадает с построением музыкальной фактуры (культурно-интонационные моменты, ударные слоги, сильная доля такта).

При работе над партией солиста должно быть уделено большое внимание и вопросу дыхания певцов. Учащийся должен точно определить момент взятия дыхания с солистом и дышать вместе с ним. Иногда пианист, не имеющий опыта работы с певцами, слушая певца, идет за ним, а не вместе с ним, как бы немного опаздывая. Это очень мешает певцу петь с таким «запаздывающим» аккомпанементом.

Важно добиваться у учащегося выразительного звучания партии солиста на инструменте. При этом следует обратить внимание на сильную долю такта — протяженность «раза», которая зависит от смысла музыкальной фразы и движения коротких звуков, стремящихся к следующему длинному звуку. Но стремление это мысленное и оно выражается в звуковом развитии. Короткие звуки стремятся к длинному, но не спешат к нему.

Другой особенностью при работе над строчкой вокалиста является произведение, где нет четкой группировки нот, привычной для пианистов, например: песня В. А. Моцарта «Когда Луиза сжигала письма возлюбленного». Для того, чтобы исполнить ее ритмически грамотно, нужно уделить этой строчке большое внимание, считая ее на восемь. Изучив строчку вокалиста, надо исполнить партию с гармонической основой. Работа над произведениями такого плана помогает концертмейстеру в дальнейшем самостоятельно разобраться в классической арии.

Фортепианная партия изучаемого произведения должна быть тщательно проработана. Работая над своей партией, учащийся концертмейстерского класса должен учитывать дыхание солиста, протяженность гласных, динамику, педализацию, пропевание интервалов. Особое внимание следует обращать на работу с различными тембрами фортепианной партии. В дальнейшем придется заниматься над оперными ариями и аккомпанементом инструментальных концертов, т. е. исполнение на рояле оркестровых сопрождений. Учащийся должен научиться воспринимать звучание различных групп оркестра.

При исполнении оркестрового аккомпанемента надо стараться исполнять по возможности оркестровые штрихи. Полезно ознакомиться с оркестровой партитурой, чтобы знать какие инструменты играют ту или другую тему. Хорошо, если есть возможность прослушать ту или иную арию в сопровождении оркестровой записи.

<sup>1</sup> В. Подольская. Развитие навыков чтения с листа. В сборнике «О работе концертмейстера» М., 1974.



Тем самым можно приблизить свое исполнение на фортепиано к оркестровому звучанию. В классе педагог контролирует эту работу, указывает на недостатки на данном этапе и направляет для дальнейшей проработки нотного материала. Чем больше учащийся будет вникать в то, что скрывается за нотным текстом, тем скорее он станет самостоятельным. Это в дальнейшем облегчит работу педагога, т. к. учащийся самостоятельно сможет определить характер произведения, темп, будет добиваться выразительного исполнения, а педагог сможет направлять его мышление для максимального раскрытия замысла композитора. Очень важно в работе приучить учащегося к активному самостоятельному мышлению. Все это поможет правильно понять произведение и даст возможность учащемуся свободно ориентироваться в ансамбле. Большое значение в работе концертмейстерского класса имеет подбор репертуара. С самого начала работы в концертмейстерском классе следует обращать внимание на ансамблевые трудности. В этом плане в начале обучения можно рекомендовать ряд романсов и песен А. Варламова, А. Гурилева, А. Даргомыжского, из узбекских композиторов Т. Садыкова, М. Бурханова, М. Левиева, в этом довольно простом нотном материале научить учащихся слушать произведение в целом и этому целому подчинить свою партию. В индивидуальные планы помимо произведений композиторов — классиков, наших современников А. Прокофьева, Д. Шостаковича, Д. Кабалевского, Е. Свиридова надо включить также народные песни в обработках.

В музыкальных училищах Узбекистана недостаточно включаются в репертуар романсы и песни композиторов Узбекистана. В результате молодые концертмейстеры после окончания музыкальных заведений порой бывают не подготовлены к работе над узбекскими аккомпанементами, встречаются с ритмическими трудностями, а также особенностями исполнения романсов и переложенных для фортепиано оркестровых произведений.

На протяжении всего обучения в концертмейстерском классе следует обратить самое серьезное внимание не на фортепианные, а на ансамблевые трудности и строго придерживаться годовых и экзаменационных требований, указанных в программе. Роль концертмейстера достаточно значительна: его помощь необходима при работе с солистом, при создании оперного спектакля и задача педагога не только вооружать будущего концертмейстера профессиональными навыками, но и умением серьезно и вдумчиво подойти к работе с певцами.

## СОДЕРЖАНИЕ

1. И. Г. Юлдашева, Л. М. Цвифель, Э. В. Добровецкая. — Опыт оптимизации изучения музыкально-теоретических дисциплин (по материалам Всесоюзного семинара музыкально-теоретических дисциплин ССМШ).	3
2. М. Б. Русак. — Ритмические особенности узбекской музыки в курсе сольфеджио.	13
3. Т. Г. Кеворкова. — Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио.	16
4. Э. В. Добровецкая. — О восприятии музыки на уроках музыкальной литературы.	23
5. Н. В. Чахвадзе. — О тематизме в узбекской музыке на современном этапе.	31
6. Е. С. Мейке. — О новом подходе к фольклору в творчестве советских композиторов (методическая разработка факультативного занятия по советской музыкальной культуре).	39
7. Д. З. Ашурматова. — Вокально-хоровые навыки в детском хоре музыкальной школы.	47
8. Д. Ш. Азимов. — «Фрески» М. Бафоева (О некоторых особенностях поэмы).	53
9. Н. А. Букнин. — Воспитание некоторых игровых навыков у учащихся виолончелистов (практические рекомендации).	61
10. С. Я. Сафарова. — Задачи концертмейстерского класса	66



Министерство культуры УзССР

Средняя специальная музыкальная школа 11-летка  
им. В. А. Успенского при Ташкентской государственной  
консерватории им. М. Ашрафи

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Сборник статей

Ташкент «Ўқитувчи» 1985

Специальный редактор **И. Г. Юлдашева**  
Редактор **Е. С. Линчевская**  
Худ. редактор **М. Соркин**  
Техн. редактор **Н. Карлова**  
Корректор **Л. Юлдашева**

ИБ 2993

Сдано в набор 20.12.84. Подписано в печать 15.03.85. Формат 60×90/16. Бум. тип. № 1.  
Гарнитура литературная. Кегль 10 без шпон. Печать высокая. Усл. п. л. 4,5. Усл. кр.-отт.  
4,75. Изд. л. 4,89. Тираж 2000. Заказ № 59. Цена 20 коп.

Издательство «Ўқитувчи», Ташкент, ул. Навои, 30. Договор 16-315-83.

Типография № 2 ТППО «Матбуот» Государственного комитета УзССР по делам издательства,  
полиграфии и книжной торговли, г. Янгиюль, ул. Самаркандская, 44, 1985.



•УНИТВЧИ•



20 K.