

IX

МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
МУЗЫКАЛЬНЫХ
ДИСЦИПЛИН



Выпуск 5

Издательство литературы и искусства
имени Гафура Гуляма

Издание подготовлено Республиканской средней специальной музыкальной школой-интернатом имени В. А. Успенского при Ташкентской государственной консерватории имени М. Ашрафи

Составитель *И. Юлдашева*
Специальный редактор *М. Русак*
Рецензент *Н. Турсунова-Нурымова, кандидат искусствоведения*

Методика преподавания музыкальных дисциплин: / Сб. статей. Вып. 5. // Сост.: *И. Юлдашева*. — Т.: Изд-во лит. и искусства, 1989. — 80 с.

Сборник статей преподавателей Республиканской средней специальной музыкальной школы-интерната имени В. А. Успенского посвящен актуальным проблемам методики преподавания исполнительских и теоретических дисциплин. Основное внимание в нем уделено обобщению многолетнего практического опыта педагогов школы и Ташкентской государственной консерватории, а также вопросам изучения узбекской музыкальной культуры.

Предназначается для преподавателей музыкальных учебных заведений.

ББК 74.266.7

С 4306010180—28
М 352 (04)—89—139—89

© Издательство литературы и искусства имени Г. Гуляма, 1989 г.

ISBN 5—635—00324—9

ФОРТЕПИАННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ УЗБЕКИСТАНА В ШКОЛЬНОМ РЕПЕРТУАРЕ

Долг педагога — воспитывать юного музыканта на лучших образцах советской и мировой музыкальной классики, классики разных эпох и народов, не допуская, однако, отрыва от той культурной среды, в которой с первых лет жизни развивается индивидуальность ребенка. Без знакомства с народной музыкой и творчеством композиторов своей республики образование ученика не может считаться законченным, поскольку не будет отвечать современным требованиям.

Урок в классе специальности — один из основных компонентов музыкального образования и воспитания. Если процесс общения и приспособления к музыкальному инструменту совершается на привычном для слуха материале, это скорее приводит к желаемому результату и помогает ученику преодолеть трудности.

Сейчас педагоги располагают недостаточно большим кругом пособий и произведений, по степени трудности и художественно-исполнительским задачам отвечающих требованиям разных классов музыкальной школы-одинадцатилетки. Характерную черту этих произведений составляет яркий национальный колорит, что привлекает учащихся и весьма положительно сказывается на результатах работы. В свое время были случаи, когда приходилось преодолевать известную инертность педагогов и учащихся, говорить о необходимости включения в репертуар учащегося произведений композиторов Узбекистана, теперь же дело обстоит иначе.

Учащиеся РССМШИ имени В. А. Успенского — активные пропагандисты произведений композиторов нашей республики. С их сочинениями они выступают на пленумах и съездах Союза композиторов, по радио и телевидению, в концертах перед трудящимися республики. Ученики с удовольствием участвуют в конкурсах, посвященных творчеству композиторов Узбекистана, проводимых как внутри школы, так и за ее пределами. Если бы на начальном этапе обучения, особенно на скрипке и виолончели, чаще привлекали узбекские народные мелодии или небольшие пьески композиторов Узбекистана, это гораздо результативнее повлияло бы на подготовку музыкальных кадров.

Педагогами школы немало сделано в этом направлении. Они составили списки произведений композиторов Узбекистана, предназначенные для учащихся с первого по одиннадцатый классы¹.

¹ В настоящей статье представлена фортепианная литература. Статья Е. Гуляева в I выпуске «Методики преподавания музыкальных дисциплин» (Ташкент, 1979) посвящена репертуару исполнителей на духовых инструментах. В дальнейшем предполагается публикация аналогичных статей педагогов других специальностей.

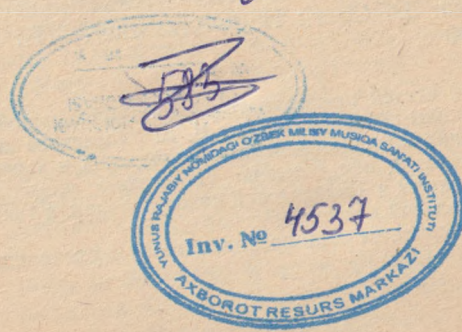
1x
M-54

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Выпуск 5

Рекомендовано учебно-методическим кабинетом
Министерства культуры СССР

1x	M-54	Методика
		преподавания муз.
		дисциплин вып. 5.
		Т.: 1982



ТАШКЕНТ
Издательство литературы и искусства имени Гафура Гуляма
1989

Издание подготовлено Республиканской средней специальной музыкальной школой-интернатом имени В. А. Успенского при Ташкентской государственной консерватории имени М. Ашрафи

Составитель *И. Юлдашева*
Специальный редактор *М. Русак*
Рецензент *Н. Турсунова-Нурымова, кандидат искусствоведения*

Методика преподавания музыкальных дисциплин: / Сб. статей. Вып. 5. // Сост.: И. Юлдашева. — Т.: Изд-во лит. и искусства, 1989. — 80 с.

Сборник статей преподавателей Республиканской средней специальной музыкальной школы-интерната имени В. А. Успенского посвящен актуальным проблемам методики преподавания исполнительских и теоретических дисциплин. Основное внимание в нем уделено обобщению многолетнего практического опыта педагогов школы и Ташкентской консерватории, а также вопросам изучения узбекской музыкальной культуры.

Предназначается для преподавателей музыкальных учебных заведений.

ББК 74.266.7

С 4306010180—28
М 352 (04)—89 139—89

© Издательство литературы и искусства имени Г. Гуляма, 1989 г.

ISBN 5—635—00324—9

ФОРТЕПИАННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ УЗБЕКИСТАНА В ШКОЛЬНОМ РЕПЕРТУАРЕ

Долг педагога — воспитывать юного музыканта на лучших образцах советской и мировой музыкальной классики, классики разных эпох и народов, не допуская, однако, отрыва от той культурной среды, в которой с первых лет жизни развивается индивидуальность ребенка. Без знакомства с народной музыкой и творчеством композиторов своей республики образование ученика не может считаться законченным, поскольку не будет отвечать современным требованиям.

Урок в классе специальности — один из основных компонентов музыкального образования и воспитания. Если процесс приобщения и приспособления к музыкальному инструменту совершается на привычном для слуха материале, это скорее приводит к желаемому результату и помогает ученику преодолеть трудности.

Сейчас педагоги располагают недостаточно большим кругом пособий и произведений, по степени трудности и художественно-исполнительским задачам отвечающих требованиям разных классов музыкальной школы-одинадцатилетки. Характерную черту этих произведений составляет яркий национальный колорит, что привлекает учащихся и весьма положительно сказывается на результатах работы. В свое время были случаи, когда приходилось преодолевать известную инертность педагогов и учащихся, говорить о необходимости включения в репертуар учащегося произведений композиторов Узбекистана, теперь же дело обстоит иначе.

Учащиеся РСМШИ имени В. А. Успенского — активные пропагандисты произведений композиторов нашей республики. С их сочинениями они выступают на пленумах и съездах Союза композиторов, по радио и телевидению, в концертах перед трудящимися республики. Ученики с удовольствием участвуют в конкурсах, посвященных творчеству композиторов Узбекистана, проводимых как внутри школы, так и за ее пределами. Если бы на начальном этапе обучения, особенно на скрипке и виолончели, чаще привлекали узбекские народные мелодии или небольшие пьески композиторов Узбекистана, это гораздо результативнее повлияло бы на подготовку музыкальных кадров.

Педагогами школы немало сделано в этом направлении. Они составили списки произведений композиторов Узбекистана, предназначенные для учащихся с первого по одиннадцатый классы¹.

¹ В настоящей статье представлена фортепианная литература. Статья Е. Гуляева в I выпуске «Методики преподавания музыкальных дисциплин» (Ташкент, 1979) посвящена репертуару исполнителей на духовых инструментах. В дальнейшем предполагается публикация аналогичных статей педагогов других специальностей.

В списки фортепианной литературы вошли оригинальные произведения В. Успенского, основоположника фортепианной музыки в Узбекистане; Б. Надеждина, одного из первых композиторов, который стал писать музыку специально для детей; Г. Мушеля, творчество которого особенно плодотворно в области фортепианной музыки, а также группы талантливых композиторов — М. Ашрафи, Б. Гиенко, Ф. Назарова, С. Вареласа, В. Князева, И. Акбаров, Х. Изамова, Х. Азимова, Г. Қадырова, А. Берлина, Э. Каландарова, П. Халикова, Н. Закирова, Д. Сайдаминовой и др. Кратко охарактеризуем некоторые из произведений рекомендуемого списка.

Для фортепианных миниатюр Успенского, таких, как «Моление огню», «Новелла», «Песня под водой», характерны сложность содержания, виртуозность, поэтому их мы рекомендуем для учеников средних и старших классов.

Пьесы из сборников Надеждина «Детский альбом», «Альбом пьес для детей» — это в основном танцы, песни, марши. Детям доступна и понятна тематика, музыкальный язык этих произведений. Композитор приобщает узбекских детей к европейским танцевальным жанрам — вальсу, мазурке. На основе фольклора написаны его «Шесть песен» и «Три узбекских танца».

В творчестве Мушеля представлены все жанры фортепианной музыки. Композитор широко использует интонации узбекских мелодий, гармонический язык его произведений очень богат, ритмы сложны, отмечены ярким национальным колоритом.

В практике специальных школ часто используются «Восемь этюдов», сочинения из «Альбома пьес для детей». «Баллада» (для учащихся четвертых-пятых классов) поможет ученику выработать певучий звук и прием легато. «Арабеска» (пятый класс) — жизнерадостная, «солнечная» — развивает токкатную технику.

Значительным явлением в узбекской музыке стал цикл Мушеля «24 прелюдии и фуги», построенный по кварттовому кругу тональностей. Прелюдии и фуги, среди которых особо выделяется драматическая фуга «Памяти Мясковского», предполагают виртуозную технику и зрелое мышление. С ними могут справиться учащиеся старших классов.

Много пьес для детей создал Гиенко. Наиболее часто исполняются «24 прелюдии» на лирические темы, «Импровизация», «Памирская легенда», «Народный танец». С особым интересом ученики пятых-седьмых классов исполняют «Прелюд» ре-бемоль мажор, который написан в жанре вальса и очень полезен для развития чувства ритма. Художественный интерес представляют «Вариации» на узбекскую тему.

Для учащихся средних и старших классов много интересного написано С. Вареласом. Его пьесы тематически разнообразны, их можно подразделить на картинно-живописные («Караван», «Ручеек», «Песня пастуха»), лирические (прелюдии, «Колыбельная», «Игра на дутаре»), жанровые («На велосипеде», «Каракалпакский танец», «Вальс», «Шутка»). Музыкальный язык опирается на интонации русской и узбекской музыки, часто используются

народные лады. Пьесы разнообразны по фактуре, для всех характерна напевность, мелодичность. Очень богат гармонический язык, ритмический рисунок. Автор уделяет внимание и полифонии. Некоторые пьесы знакомят с явлениями современной музыки, в том числе политональностью.

Сборник Азимова «Фортепиано дарслиги» (Ташкент, 1971) композиционно очень близок «Школе игры на фортепиано» под редакцией Ю. Николаева. Составлен он в основном из образцов узбекских народных песен, многие из которых дети слышали еще до поступления в школу: «Оқ теракми, кўк терак», «Ҳой, ҳой, отамиз», «Чаманда гул» и другие. Дети могут их петь со словами и подбирать по слуху. Музыкальные произведения в сборнике «Фортепиано дарслиги» систематизированы по разделам: песни и пьесы, полифонические пьесы, вариации и сонатины, ансамбли, пьесы в четыре руки, гаммы, арпеджио, аккорды. Тем же автором составлен «Сборник полифонических пьес». В их основе — подлинные узбекские мелодии, фактура имитирует звучание узбекских народных инструментов.

Учащиеся старших классов с интересом исполняют произведения Сайдаминовой. В сюите «Стены древней Бухары» композитор обращается к истории своего края, к образам природы, используя различные приемы письма. Здесь и «Импровизация», и полифония («Мечеть Калян»), и токкатность («Царство саманидов»), и импрессионистическая звукопись («Купола», «Звезды Бухары», «Минарет смерти»), и подражание народным инструментам.

Для многих сочинений Берлина характерна программность, что пробуждает у детей фантазию («Солнышко встает», «Темный лес», «Осень», «Шагает отряд»). Произведения привлекают доступностью тематики, разнообразием форм, естественностью соединения интонаций узбекской и европейской музыки («Скачки», «Маленький наездник», «Тарантелла»).

Репертуар для школьников представлен не только фортепианной миниатюрой, но и крупной формой — концертом, сюитой, сонатой, вариациями.

Шесть фортепианных концертов создал Мушель. Два последних посвящены учащимся нашей школы и составляют также репертуар уже сложившихся, известных исполнителей. Юным пианистам посвящен и концерт Назарова. Учащиеся старших классов вполне могут исполнять концерты Сайдаминовой, Халикова, Р. Хамраева, Абдуллаева, Н. Закирова, вариации Каландарова, Халикова, Зейдмана, сюиты Салихова, Н. Закирова.

Наряду с оригинальными произведениями в репертуарные списки включены обработки народных песен и переложения фрагментов из опер, балетов, симфонических произведений композиторов Узбекистана. Они выполнены нашими педагогами А. М. Литвиновым, Л. Б. Шварц, Б. В. Евлампиевым, Х. А. Азимовым. М. А. Лапина же, опираясь на требования программы по классу фортепиано, из собственных обработок составила сборник «50 узбекских песен для начинающих». Пьесы систематизированы по

степени трудности с учетом пианистических возможностей детей. Сейчас коллектив фортепианного отдела апробирует это пособие, чтобы затем предложить к изданию.

Приложение

ПРОИЗВЕДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ УЗБЕКИСТАНА, РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ В КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО¹

1 класс

Фортепиано дарслиги (под редакцией Х. Азимова)²

- | | |
|--------------|--------------------------|
| Б. Надеждин | — Игра в лошадки |
| | — Колыбельная |
| | — В лесу |
| И. Акбаров | — Танец |
| | — Раздумье |
| А. Мухамедов | — Марш |
| Г. Кадыров | — Танец |
| | — Зайчик |
| | — Марш (ми-бемоль мажор) |
| М. Ашрафи | — Подснежники |
| А. Берлин | — Жалоба |

2 класс

- | | |
|--------------|--------------------------------------|
| Г. Мушель | — Прогулка |
| И. Акбаров | — Танец |
| Б. Надеждин | — Детский альбом |
| | — Попрыгунья |
| | — Марш |
| | — Танец |
| | — Скерцо |
| В. Успенский | — Бабочки |
| | — Вальс |
| Б. Гиенко | — Танец девушек |
| М. Таджиев | — Колыбельный напев |
| А. Берлин | — Скерцо |
| | — Ноктюрн |
| | — Тарантелла |
| М. Левнев | — Веселый жеребенок |
| Г. Кадыров | — Вариации на тему песни «Олга-Олга» |
| П. Халиков | — Мечта |
| | — Марш (соль минор) |
| | — Танец (до мажор) |
| М. Бурханов | — Бабочка |

¹ Список составлен педагогами (под руководством Я. Г. Лисовской) школы им. В. А. Успенского. Рекомендуемые произведения систематизированы по степени трудности.

² Пьесы из данного сборника желательно использовать в 1—4 классах.

3 класс

- | | |
|-------------|-------------------------|
| В. Зейдман | — 24 детские пьесы |
| | — Тарантелла |
| | — Вальс |
| Б. Надеждин | — Турецкий марш |
| | — Колокольчики |
| | — Грустная песня |
| Б. Гиенко | — Весенний дождик |
| | — Веселый танец |
| П. Халиков | — Десять пьес для детей |
| Х. Азимов | — Пьесы |
| С. Бабаев | — Лирический танец |
| | — Пьеса |
| | — Маленький танец |
| М. Юсупов | — Раздумье |
| М. Левнев | — Игры с мамой |
| А. Берлин | — Вальс (ля минор) |
| С. Абрамова | — Этюд (до мажор) |
| Ф. Назаров | — Куриный переполох |

4 класс

- | | |
|-----------------|------------------------------|
| Б. Гиенко | — Вариации (ми минор) |
| | — Мой дутар |
| Б. Надеждин | — Радостный марш |
| Д. Сайдамнинова | — Колыбельная |
| | — Игра в прятки |
| | — Грустное настроение |
| П. Халиков | — Прелюдия (ре-бемоль мажор) |
| | — Инвенция (ми мажор) |
| | — Инвенция (до мажор) |
| С. Варелас | — Ручеек |
| | — На велосипеде |
| | — Весенняя песня |
| | — Вальс |
| В. Зейдман | — Токката |
| Г. Мушель | — Баллада (соль минор) |
| | — Арабеска |
| | — Скачки |
| Э. Салихов | — Мечта Фирузы |
| Ж. Кажмидинов | — Колыбельная |
| Ф. Назаров | — Тановар |
| Х. Азимов | |

5 класс

- | | |
|-----------|-------------------------|
| Б. Гиенко | — Альбом пьес для детей |
| | — Романс |
| | — Памирский танец |
| | — Прелюдия (фа мажор) |

- Г. Мушель
- Танец Гульнары
 - Девять нетрудных пьес
 - Интермедия
 - Прогулка
 - Арабески
 - Бабушкин танец
 - Танец
 - Восемь этюдов
 - Ноктюрн
 - Раздумье
 - Колыбельная
 - Скерцо
 - Легенда (си мажор)
 - Песня ручейка
 - Вальс (ля мажор)
 - Игра
 - Экспромт (до мажор)
 - Песня
 - Танец
 - Прелюдия
 - Радость
 - Веселая игра
 - Пьеса
 - Тихая песня
 - Веселое настроение

6 класс

- Г. Мушель
- Концерт № 6
 - Этюды
- Д. Сайдаминова
- Рондо
 - Сайера
- Ф. Назаров
- Концерт
- С. Варелас
- Прелюдия (до минор)
 - Серенада
 - Песня пастуха
 - Сказка
 - Каракалпакский танец
 - Песня без слов
 - Рассказ сердца
 - Песня без слов
 - Прелюдия
 - Прелюдия
 - Сонатина (ми минор)
- Сайфи Джалил
- Песня без слов
- Э. Каландаров
- Песня без слов
- Н. Нарходжаев
- Прелюдия
- С. Хаитбаев
- Прелюдия
- Г. Сабитов
- Прелюдия
- А. Берлин
- Сонатина (ми минор)

7 класс

- П. Халиков
- Колыбельная
 - Мелодия дутара
 - Юмореска

- В. Гуенко
- Прелюдия (ре-бемоль мажор)
- М. Ашрафи
- Песня без слов
- Ф. Назаров
- Концерт
- Д. Сайдаминова
- Скерцо (до мажор)
- С. Варелас
- Токкатина
- Н. Закиров
- Под звуки дутара
 - Маленькая сюита

8 класс

- Н. Халиков
- Вариации
 - Концерт
 - Сонатина (фа мажор)
 - Танец Рахима
 - Элегия
 - Токката
 - Гробница Исмаила
 - Импровизация
 - Прелюдия
 - Шесть портретов (вариации)
- Г. Мушель
- Шесть портретов (вариации)
- Д. Сайдаминова
- Шесть портретов (вариации)
- В. Гуенко
- Шесть портретов (вариации)
- С. Карим-Ходжи
- Шесть портретов (вариации)

9 класс

- Г. Мушель
- Концерт № 5
 - Концерт № 3
 - Токката
 - Розовая сонатина
 - Прелюдия
 - Токката
 - Музыкальная шкатулка
 - Каракалпакская токката
 - Концерт
 - Затонувший собор
 - Прелюдия
 - Тановар
- В. Гуенко
- Концерт № 5
- Х. Назаров
- Концерт № 3
- Ю. Николаев
- Токката
- Д. Сайдаминова
- Музыкальная шкатулка
- В. Успенский
- Каракалпакская токката
- Г. Кадиров
- Концерт
- А. Набиев
- Затонувший собор
 - Прелюдия
 - Тановар

10—11 классы

- Г. Мушель
- Концерт № 4
 - Лирический дуэт
 - Мелодия
 - Концерт № 2
 - Прелюдия и fuga «Памяти Мясковского»
 - Сонатина
 - Каракалпакская токката
- В. Зейдман
- Концерт № 4
- Ю. Николаев
- Концерт № 2

В. Успенский

— Песня под водой

— Новелла

— Моление огню

Б. Гиенко

— Рубаи

И. Мамедов

— Две прелюдии

Сайфи Джалил

— Поэма «Памяти Хамзы»

Х. Изамов

— Токката

А. Вахидов

Г. МУШЕЛЬ, «РОЗОВАЯ СОНАТИНА»

Среди большого числа фортепианных произведений Г. Мушеля, рассчитанных на исполнение музыкантами подрастающего поколения, выделяется «Розовая сонатина» — трехчастный цикл, созданный в 1965 году.

В «Розовой сонатине» композитором с редкой заботливостью выверена каждая деталь формы, каждый штрих и каждый нюанс. От исполнителя требуется особая творческая организация и дисциплина, чтобы не нарушить ту хрупкую красоту и гармонию, которой проникнуто все произведение. Оно ориентировано на классический тип инструментальной сонаты, однако принадлежность автора к XX веку, разумеется, сказывается во многих стилистических чертах. Не случайно сочинение названо именно «сонатиной» — то есть «маленькой сонатой», так как помимо педагогической направленности, оно отличается строгим лаконизмом как каждой части, так и цикла в целом.

Для того, чтобы интерпретация «Розовой сонатины» юным пианистом была осознанной и правильной, предлагаем ее исполнительский анализ, который призван раскрыть художественный и конструктивный замысел композитора.

I часть (Allegretto) открывается темой главной партии (ля минор), в основу которой положена мелодия старинной узбекской народной песни. Композитор бережно сохраняет черты подлинника — ритмическое своеобразие, неквадратность структуры, переменный размер.

Пианист должен быть очень внимателен к выставленным автором лигам, обозначающим фразировку, а также к употреблению педали, если он считает необходимым ввести ее здесь: и в мелодии, и в сопровождении много плавных поступенных ходов, которые при неточной педализации дадут «фальшивые» созвучия. Поэтому, прежде всего, надо тщательно продумать удобную аппликатуру, позволяющую осуществить беспедальную связь между звуками. Так же точно следует соблюдать авторские указания

динамических оттенков. Эти указания скупы в соответствии с характером темы, в исполнении которой не следует допускать излишней эмоциональности, иначе будет потерян контраст со следующей темой — темой побочной партии.

Тема побочной партии написана в тональности соль-бемоль мажор, практически отстоящей от тональности темы главной партии на малую терцию. Звук, которым исполняется побочная тема, в отличие от главной, должен быть «матовым», но одновременно и более глубоким, «густым». Тогда будет достигнут необходимый колористический контраст. Поскольку побочная тема также имеет песенную природу, то присущий сонатной форме контраст партий должен быть не резким, это — контраст разных оттенков лирического состояния, а не остро противопоставленных образных сфер.

При исполнении побочной темы «Розовой сонатины» следует обратить внимание на оригинальность фактуры: мелодия дублируется басом в две октавы, благодаря чему бас оказывается мелодическим голосом; в гармонии образуются «пустые» параллельные кварты и квинты, что связано с национальными истоками темы, коренящимися в узбекской инструментальной музыке. Эти дублировки создают эффект пространственного звучания. В соответствии с данными особенностями автором выставлена педаль, призванная придать связность гармоническому движению, но не допускающая наложения одной гармонии на другую. Звучание побочной темы, несмотря на ее более открытую эмоциональность и взволнованность, должно быть абсолютно «чистым».

Заключительный раздел в самостоятельную партию не выделен. Он становится естественным продолжением второго периода побочной темы, как бы ее развитием. На каденционном обороте осуществляется динамический спад, подводящий к началу разработки. Таким образом, побочная партия представляет собой динамический центр экспозиции.

Разработка открывается проведением в нижнем голосе первого мотива главной темы в си-бемоль мажоре. С этого момента начинается интенсивное развитие материала главной партии, причем основным «действующим лицом» разработки оказывается именно ее первый мотив. Он звучит то тихо, затаенно, то громко и угрожающе. Ему отвечают гаммообразные и арпеджированные пассажи. Он появляется в разных регистрах — словом, в данном разделе композитор использует такие классические приемы развития тематизма, как мотивное вычленение, секвенцирование, регистровые противопоставления. Развитие главной темы приобретает в разработке драматическую направленность, динамическое нарастание приводит к кульминации, в момент которой звучит более протяженный варьированный отрезок главной темы. Затем напряжение как бы «нехотя» ослабевает, динамика угасает и на *P* вступает реприза.

Главное, на что следует обратить внимание в репризе, — новый тональный колорит побочной партии. По отношению к основной тональности (ля минор) она проводится в одноименном мажоре. Ля мажор звучит гораздо более ярко, чем соль-бемоль мажор в

экспозиции. Естественно, что исполнитель должен добиваться здесь иного качества звучания.

Заканчивается I часть медленным трехтактом, в котором как бы «напоминается» первый мотив главной темы, а затем дается каденционная фраза, с одной стороны, связанная интонационно с заключительными мотивами главной партии, а с другой — предваряющая аналогичные фразы в теме следующей части цикла. Авторская пометка «rit. molto» придает этой миниатюрной коде речитативный характер.

II часть цикла (Adagio) своей строгостью и спокойствием контрастирует с бурным развитием разработки I части. В ее основе — тема песенного склада, сочиненная композитором «в народном стиле». Обращает внимание строгость и сдержанность мелодии, ее размеренность и равномерность движения. Одна из главных особенностей темы — строгое четырехголосие с преимущественно плавным движением голосов. Истоки такой фактуры — в органных прелюдиях И. С. Баха. Именно как фортепианная версия органной прелюдии и звучит вся II часть. Она написана в грехчастной форме с неконтрастной серединой развивающего типа. Отсутствие тематического контраста восполняется фактурным при сохранении размеренного аккордового движения.

Средний раздел вносит регистровый и динамический контраст, подчеркнутый введением левой педали, и воспринимается поначалу как высокий «отзвук» только что прозвучавшего эпизода. Его фактура становится более полнозвучной за счет дублирования аккордовых звуков, появления контрапунктирующих линий, что создает эффект органного звучания. В среднем разделе, без изменения фактуры, происходит динамическое нарастание к кульминации, а затем осуществляется плавный динамический спад, приводящий к репризе.

Штрихи и другие авторские обозначения (фразировочные лиги, нюансировка, педаль) направлены на воссоздание органной звучности. Это ставит перед исполнителем особые задачи при работе над регистровыми и тембровыми качествами звука. Специального внимания заслуживает средний раздел части, в котором следует добиваться идеального легато в исполнении контрапунктирующих линий в правой и левой руке, что представляет определенную трудность и требует технической шлифовки.

III часть цикла (Allegro) — финал — резко контрастирует предыдущим. Это фортепианная токката со всеми присущими ей чертами — виртуозностью, стремительным темпом, непрерывностью движения. Финал носит скерцозный характер и, в соответствии с этим, изобилует неожиданными динамическими контрастами, которые создают достаточное разнообразие при единстве практически безостановочного движения. Финал написан в оригинальной форме АВАС, которую можно трактовать по-разному: как трехчастную с обширной кодой или как сложную двухчастную с варьированной второй частью. В разделах А проводится тема, в основе которой лежит «моторный» принцип техники, а мелодия отчетливо выкристаллизовывается из фактуры, образуя самосто-

тельную линию. В разделах В и С самостоятельных тем нет. Разделы носят явно развивающий характер; разрабатываются уже известные мотивы.

Главная задача пианиста — создание здесь динамического профиля: в каждом из этих разделов есть своя «волна» развития (нарастание, кульминация и спад в разделе В, нарастание и еще более напряженная кульминация в разделе С). Необходимо соразмерить динамический уровень кульминаций с тем, чтобы создать единую линию устремленности развития к концу формы — мощным заключительным аккордам.

Как можно видеть из анализа, «Розовая сонатина» имеет внешне классические очертания: быстрая часть — медленная часть — быстрый финал. Также классичны и многие черты формы сонатного аллегро I части — например, контраст главной и побочной тем, разработка с преобладанием материала главной партии (как более активного начала). В то же время музыка этого цикла ориентирована композитором и на более поздние, нежели классицизм, стили музыкального искусства. Особенно обращает внимание то, с какой тонкостью и органичностью Мушель вводит фольклорные элементы в жанр, сложившийся в совершенно иной культуре.

Особенностью «Розовой сонатины» является то, что три ее части — это три «символа» различных стилистических и звуковых ориентаций. Так, I часть, несомненно, ассоциируется с оркестровым сонатным аллегро. В главной теме слышится «голос» сольного духового инструмента, в побочной — насыщенное звучание струнных, в разработке — острые противопоставления различных оркестровых групп. II часть, как уже отмечалось, в жанровом отношении более всего близка к органной прелюдии. Финал ориентирован на фортепианный стиль Бартока, зачастую использовавшего фольклорные элементы в пьесах моторного характера.

Общность тональности (ля минор), в которой написаны части цикла, свидетельствует о стремлении автора к его объединению. Бесспорно, что при всех прочих контрастах тональный контраст композитор считал излишним. При этом особую важность приобретают задачи колористического насыщения. Так, в данном случае одна тональность, представленная в трех различных «обликах» (жанровых и образных), ассоциируется с тремя различными оттенками одного и того же цвета. Именно поэтому сочинение и включает в название обозначение цвета.

А. Штуко

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ Я. Г. ЛИСОВСКОЙ

Ядвига Григорьевна Лисовская — один из ведущих педагогов школы имени В. А. Успенского. За ее плечами тридцать пять лет работы, восемнадцатилетний стаж руководства отделом (совме-

стно с Т. А. Попович), выпуск сорока трех учеников, среди которых лауреат конкурса ССУЗов Т. Вергилесова, дипломант Все-союзного конкурса С. Константинопольская, кандидаты искусст-воведения Д. Хасанова и М. Магазинник, концертирующая пи-анистка Д. Абралова, педагоги С. Юсупова (ТГК) и О. Швидкий (Ташкентский институт культуры). Ядвиге Григорьевне удалось воспитать и обучить многих детей, пианистическая перспектива которых иногда вызывала сомнения у коллег. Неизменная доб-рожелательность, внимание к ребенку, гибкая система препода-вания — залог успешной педагогической деятельности Лисовской. Развивая и обогащая культуру ученика, совершенствуя его при-родные способности, она формирует личность будущего музыканта.

Основным направлением работы на начальном этапе обучения Ядвига Григорьевна считает комплексное развитие музыкальных данных ребенка и освоение им элементарных навыков фортепиан-ной игры. Чтобы активизировать слух, сделать его более тонким и внимательным, Лисовская с первых же уроков предлагает начи-нающему пианисту транспонировать, подбирать знакомые мело-дии детских песенок. Выразительное пение под аккомпанемент собственных ладошек укрепляет чувство ритма, координирует движения рук и интонацию голоса. Разъясняя ученику ту или иную задачу, Ядвига Григорьевна пользуется образными сравне-ниями, доступными детскому воображению. Так, обучение разно-образным приемам звукоизвлечения приобретает форму увлека-тельных игр. Например, маленькая балерина прыгает на пальчи-ках — это стаккато, достигаемое походом на прыжки балерины движением руки и пальцев. Угрожающие шаги Карабаса-Бара-баса (Бармаляя, злого колдуна, пяти толстяков-пальцев) — хоро-шо укрепляющее пальцы маршеобразное легато. Клавиши, по которым протопал Карабасище, нужно «пожалеть-погладить» — вот движение руки, закладывающее основу мягкого, приятного туше.

С первых шагов обучения ребенка Лисовская уделяет много времени аппликатуры. Педагог учит внимательно относиться к цифровым обозначениям пальцев. Под руководством Ядвиги Григорьевны дети надписывают аппликатурные обозначения над каждой нотой и относятся к «своей» аппликатуры гораздо ответ-ственнее. Так воспитывается строгая пальцевая дисциплина. В старших классах ученики, прежде чем разучивать произведение, самостоятельно подбирают аппликатуру, которую потом обсуж-дают в классе с Ядвигой Григорьевной. Всякое изменение, вно-симое педагогом, убедительно обосновывается, вскрываются при-чины целесообразности тех или иных пальцев.

Обучение педализации Лисовская, как правило, начинает в младших и средних классах. Педагог раскрывает художествен-ные возможности этого средства музыкальной выразительности. Одновременно дети получают представление об устройстве меха-низма фортепиано, роли молоточка, струны и обертонов в образо-вании звука. Интересные опыты с обертонами привлекают учени-

ков к познанию возможностей инструмента. Материалом для освоения первоначальных навыков педализации служат «Педаль-ные этюды» Майкапара.

Важный раздел работы в классе Ядвиги Григорьевны — это чтение с листа. В начале обучения педагог добивается бойкого проговаривания названия нот сначала в скрипичном, затем в басо-вом ключах. Только затем ученики приступают к игре с листа. В дальнейшем Лисовская задает на дом читать с листа произве-дения, чаще всего легкие по тексту миниатюры, которые потом проверяет на уроке. Педагог дает общую характеристику содер-жания пьес и проводит их краткий исполнительский анализ. Таким образом, ученик проходит (пусть не подробно) значительно большее число произведений, чем предусмотрено программой, накапливает необходимый творческий багаж.

Развитие игрового аппарата в классе Ядвиги Григорьевны происходит в тесной связи с решением художественных задач. Ученики обязаны изучать теоретический материал, касающийся проблем фортепианной технологии, а также интересоваться иссле-дованиями о музыке и музыкантах. Учащиеся старших классов совместно с Ядвигой Григорьевной посещают концерты, прослу-шивают грамзаписи, обсуждают и анализируют впечатления от услышанного. Работая в классе, скажем, над одной из ранних сонат Бетховена, Лисовская стремится познакомить ученика со всеми сонатами этого периода творчества композитора, дать характеристику стиля, формы, тональных соотношений, гармонич-еской структуры, фактуры. Основной принцип методики обуче-ния — как полагает Ядвига Григорьевна — это воспитание стрем-ления проникнуть в глубину художественного образа, будь то фразировка, аппликатура, освоение технических сложностей, выстраивание формы или педализация.

Не менее важным представляется опыт руководства фортепи-анным отделом, которым с 1961 по 1979 год заведовали Т. А. По-пович и Я. Г. Лисовская. В те годы значительно расширилась концертная деятельность учащихся. Впервые в истории школы состоялись сольные концерты учеников старших классов: М. Сул-тановой, А. Лейбкинда, А. Шариповой, Т. Желтовой, Вл. Лисов-ского, Д. Музафаровой. Не редкостью были выступления учащихся со школьным оркестром, проходившие на высоком профессиональ-ном уровне. Фортепианным отделом был организован музыкаль-ный лекторий, проводимый педагогами и учениками школы два раза в месяц по воскресеньям в Большом зале консерватории. Такая просветительская работа повышала культурный уровень населения и престиж музыкального искусства. Многие ученики приобретали ценный опыт концертной практики, пробуждалось желание играть для людей, а в этом заключается огромная вос-питательная сила, формирующая будущего музыканта.

Необычной была и форма проведения отчетных концертов. Они проходили в течение пяти-семи дней. В них принимала уча-стие почти половина (а это несколько десятков) учеников форте-пианного отдела.

Программы выступлений были тематическими. Каждый из вечеров непременно предваряла вступительная лекция. В итоге отчетные концерты превращались в небольшой праздник фортепианного искусства, неделю музыки и привлекали широкую слушательскую аудиторию в Большой зал консерватории. Ядвига Григорьевна не без основания считает такую форму работы отдела хорошим средством воспитания и обучения пианистов.

Несомненный интерес представляет и опыт проведения циклов лекций-конcertов, на которых исполнялись, например, все фортепианные сонаты Бетховена, «Песни без слов» Мендельсона, «Времена года» и «Детский альбом» Чайковского, «Детская музыка» Прокофьева. Как же проходила подготовка к ним? В школе был объявлен конкурс на лучшее исполнение сонат Бетховена. В нем принимали участие почти все ученики фортепианного и теоретического отделов, разучивавшие бетховенские сонаты. В результате каждую сонату (исключая поздние, которые представляли педагоги) играли два-три ученика, а лучшее исполнение удостоивалось участия в цикле открытых концертов. Заинтересованность учащихся в наилучшем исполнении двигала учебный процесс с необычайной интенсивностью. Постоянными участниками концертов были ученики А. М. Литвинова, Л. Б. Шварц, Т. А. Попович, Я. Г. Лисовской, Е. Г. Мовсесянц, Л. Р. Флорентьевой и других педагогов фортепианного отдела. Многие помнят выступления Вл. Лисовского, М. Магазинник, А. Лейбкинда, Э. Миркасымовой, М. Султановой, В. Султанова, Н. Ахмедовой, С. Асабаевой, Е. Черняк. Большую практическую помощь в подготовке выступлений всегда оказывали педагоги консерватории, работавшие и в школе: А. М. Литвинов и Л. Б. Шварц.

Фортепианный отдел проводил также конкурсы на лучшее исполнение этюдов Черни и Мошковского. С точки зрения совершенствования методики преподавания такие соревнования как нельзя лучше выявляли достоинства и недостатки той или иной системы подхода к инструктивному материалу. Проведение подобных конкурсов благотворно сказывалось не только на профессиональном росте учеников, но и на деятельности педагогов, особенно начинающих.

За годы руководства Лисовской и Попович отделом накоплен немалый опыт методической работы. Неоднократно проводились совместные семинары пианистов и теоретиков, посвященные педагогическому репертуару, где подробно обсуждались многочисленные проблемы фортепианного творчества разных эпох: полифонический стиль И. С. Баха на примере «Хорошо темперированного клавира» и сонаты венских классиков, новые произведения советских композиторов и узбекская фортепианная музыка. Полезен был и исполнительский анализ инвенций И. С. Баха, циклов Шумана и Чайковского, Прокофьева и Шостаковича. В методической работе активное участие принимали многие педагоги школы, особенно Л. Р. Флорентьева и Э. С. Гельбух.

За 60—70-е годы усилилась творческая связь фортепианного отдела с ЦМШ, Ташкентской, Московской и Ленинградской кон-

серваториями. В школе консультировали и давали открытые уроки известные в стране педагоги: Д. А. Башкиров, М. С. Воскресенский, В. В. Горностаева, О. Н. Жукова, И. А. Комаров; частым гостем фортепианного отдела был профессор В. И. Слоним. Ярким событием стал концерт учеников профессора Т. П. Николаевой. Открытые уроки приезжих педагогов знакомили учеников и учителей школы имени В. А. Успенского с профессиональными требованиями центральных вузов, способствуя совершенствованию методов преподавания. С другой стороны, педагоги нашей школы неоднократно посещали уроки опытнейших преподавателей в московской Центральной музыкальной школе, показывали там своих учеников.

В результате активной работы фортепианного отдела качественно выросла профессиональная подготовка учеников. Выпускники школы имени Успенского все чаще поступали в центральные вузы страны, увеличился приток национальных кадров в концертные и учебные заведения республики, ученики и выпускники фортепианного отдела становились лауреатами международных, всесоюзных и республиканских конкурсов.

Немалая заслуга в воспитании и обучении подрастающего поколения принадлежит Ядвиге Григорьевне Лисовской, чей педагогический и организаторский опыт является ценным вкладом в работу школы-интерната имени В. А. Успенского.

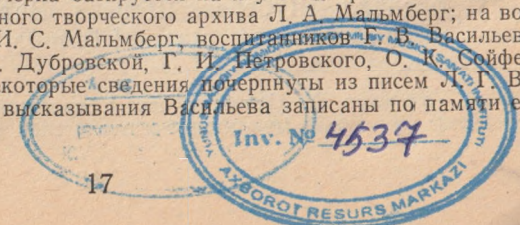
М. Спектор, В. Чахвадзе

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ПРОФЕССОРА Г. В. ВАСИЛЬЕВА

Есть полузабытые имена музыкальных деятелей, без которых невозможно составить полную, исчерпывающую картину становления и развития профессионального обучения в Узбекистане, в его основном центре подготовки кадров виолончелистов — в Ташкентской государственной консерватории. Одно из таких имен — имя замечательного артиста, педагога, музыкально-общественного деятеля, виолончелиста, профессора Германа Владимировича Васильева¹.

Художественные, эстетические, педагогические и методические взгляды этой высокоодаренной, обладающей яркой индивидуальностью, творческой личности не утратили актуальности и в наши дни. Они представляют большой интерес для музыкантов всех поколений, как педагогов, так и учащейся молодежи.

¹ Фактологическая основа очерка базируется на изучении архива Ташгосконсерватории им. М. Ашрафи; личного творческого архива Л. А. Мальмберг; на воспоминаниях Л. А. Мальмберг, И. С. Мальмберг, воспитанников Г. В. Васильева, коллег В. А. Беленького, Г. Н. Дубровской, Г. И. Петровского, О. К. Сойфер, Р. Л. Фелицианта и других. Некоторые сведения почерпнуты из писем Л. Г. Васильевой. Приводимые в тексте высказывания Васильева записаны по памяти его учеником В. З. Чахвадзе.



Появление Васильева, уже сформировавшегося музыканта, солиста Гастрольбюро Союза ССР, в Узбекистане не случайно — в Ташкенте открылась консерватория, и для формирования профессионального учебного заведения необходимы были высокообразованные кадры преподавателей. В 1937 году в Ташкент по велению долга и по зову сердца приехала группа энтузиастов-исполнителей, среди которых были пианист Н. Яблоновский, скрипач В. Артемьев и виолончелист Г. Васильев. Они активно включились в процесс культурного строительства молодой республики. С этого момента начинается плодотворная деятельность Германа Владимировича по организации оркестрового факультета и виолончельного класса консерватории.

Герман Владимирович был подлинным представителем советской исполнительской виолончельной школы, непосредственно и эффективно формирующей педагогические взгляды. «Благородное стремление передать свой художественный метод, свое видение мира новым поколениям музыкантов традиционно было свойственно русским исполнителям. ...Происходит одновременное формирование исполнительского стиля и педагогического метода музыканта, которые, взаимовлияя эффективным образом, обеспечивают тесную связь исполнения и методических установок, интерпретации и ее эстетического осмысления», — пишет А. Селезнев¹. Именно эта основная установка обеспечила успех педагогической работы Германа Владимировича в Ташкенте, за восемнадцать лет воспитавшего или оказавшего доминирующее воздействие на развитие многих музыкантов и вырастившего свыше двадцати виолончелистов. Закономерно поэтому, что многие питомцы Васильева, завершавшие высшее образование не в его классе, продолжают считать себя его учениками. Характерно, что абсолютное большинство его воспитанников перенимало лучшие исполнительские и педагогические традиции своего наставника. Яркое свидетельство эффективности его деятельности — то, что многие из них, будучи исполнителями, испытывали потребность в преподавании и становились педагогами.

Придавая первостепенное значение исполнительской практике, непосредственно формирующей и оттачивающей методические установки, памятуя, каким мощным воздействием на формирование музыкального воззрения учеников обладает активное музицирование учителя, Герман Владимирович много и увлеченно играет. С большим успехом в переполненных залах проходят его концерты с оркестрами Комитета радиосообщения и Узгосфилармонии, его выступления транслируются по радио.

В то же время складывается дуэт Г. Васильев—Л. Мальмберг. Виолончелист нашел в Любви Андреевне великолепного партнера, необычайно тонкого музыканта. Сонаты Бетховена, Мендельсона, Брераля, Шуберта, Шопена, Валентини, концерты Гайдна, Сен-Санса, Дворжака, Лало, Шумана, «Вариации на тему роко-

¹ Селезнев А. Основные черты советской виолончельной школы. — В сб.: Проблемы воспитания музыкантов-исполнителей. М., 1984, с. 19, 21.

ко» Чайковского, множество произведений малой формы составили репертуар этого замечательного ансамбля. Большинство из них включалось в учебные программы как виолончельного класса Васильева, так и концертмейстерского — Мальмберг.

Герман Владимирович выступает и в составе трио: Н. Яблоновский—В. Артемьев—Г. Васильев. Трио Гайдна, Моцарта, Бетховена, Чайковского, Рахманинова музыканты исполняют в залах консерватории, филармонии, Дома ученых, в радиопередачах. Неоднократно ансамбль выступал с творческими отчетами в Московской консерватории, где встречал горячий прием взыскательной столичной публики.

Все, кто знал и слушал этого музыканта, отмечают редкостный по тембровому богатству и силе воздействия звук. Герман Владимирович был наделен уникальными природными качествами звукоизвлечения. В его руках посредственный инструмент преобразился. Не случайно мастера музыкальных инструментов доверяли ему свои виолончели для разыгрывания и популяризации. Например, нередко в концертных афишах Васильева значилось: «Инструмент мастера Т. Подгорного». Однако поражало не столько качество звучания, сколько то мастерство, с каким артист пользовался этим великолепным даром. Он говорил, что на формирование его звуковой палитры, помимо прекрасного учителя С. Козолупова, колоссальное воздействие оказал несравненный А. Брандуков, у которого Васильев консультировался.

Эту характерную черту он успешно передавал своим воспитанникам — многие из них обладали большим, красочным, насыщенным тоном. На уроках Герман Владимирович неоднократно подчеркивал: «Каждый музыкант «звучит» так, как он представляет звучание инструмента, на котором играет. Надо постоянно развивать, обогащать, обновлять эти представления». Для иллюстрации неведомого ученику обилия красочных возможностей его виолончели он брал инструмент и демонстрировал их с необычным мастерством.

Часто педагоги, наделенные особыми качествами, не могут воспитать их у своих питомцев. Васильев принадлежал к числу таких наставников, которые, обладая необходимыми знаниями, тончайшей интуицией и природной одаренностью, умели не только развивать в учениках врожденные данные, но и прививать им новые свойства, которых у них ранее не было (как правило, в его класс поступали абитуриенты с посредственным звукоизвлечением). Этому вопросу он придавал важнейшее значение, неоднократно повторяя: «Виолончелист с хорошо бегающими по грифу пальцами и с отлично прыгающим смычком — еще не виолончелист! Виолончелист же, обладающий выразительным звуком, настоящим тоном — виолончелист, ибо он играет на инструменте, звук которого наиболее похож на человеческий голос».

С первого урока Герман Владимирович начинал работать с учеником над звукоизвлечением, над постановкой правой руки. Признавая и культивируя звукообразующую роль указательного пальца, что рекомендовали основатели русской смычковой школы

Л. Ауэр и К. Давыдов¹, он своеобразно вырабатывал это ощущение. Виолончелист должен был научиться вести смычок указательным и большим пальцами по направлению к эсику, отступая от колодочки на пятнадцать-двадцать сантиметров. Васильев подчеркивал, что большой палец только поддерживает смычок, а указательный, передавая пронизирующее движение предплечья, обеспечивает сцепление волоса со струной. Внимание сосредоточивалось на свободном, ненапряженном положении остальных пальцев, которые, не касаясь трости, непринужденно зависали над ней. Предплечье и плечо следовало максимально освободить. Не допускалось вводить руку в крайнее положение. Это упражнение, нередко с трудом усваиваемое учеником, он терпеливо отрабатывал, добываясь ровного звучания средних струн виолончели. Иногда на выработку ощущения «прилипания» волоса к струне затрачивалось значительное время. Васильев подчеркивал, что на виолончели следует «играть не силой, а ловкостью», и требовал пытливого анализа производимых движений и достигаемого звукового результата. Заметив увлеченность двигательными реакциями и ослабление слухового контроля, он обновлял представления, иллюстрируя искомое звучание. Замечания, сопутствующие усвоению навыка, варьировались в зависимости от постановки рук виолончелиста, его восприимчивости к рекомендациям, от индивидуальных анатомо-физиологических особенностей игрового аппарата. В предлагаемых методических рецептах никогда не было штампов, и нередко сокурсник, присутствующий на уроке товарища, получал новую, ценную для него информацию.

По усвоении данного навыка Васильев сосредоточивал внимание на звукорегулирующей роли мизинца: он разрешал доводить смычок до колодочки, налагая мизинец в тот момент, когда смычок, теряя опору, отрывался от струны. Далее вскрывал его роль в управлении перемещениями смычка к подставке и грифу, подчеркивал сподчиненность его движений с функционированием указательного пальца. При работе над филировкой звука Герман Владимирович вырабатывал у ученика восприятие тембральных изменений.

Когда правильные движения правой руки были усвоены, Герман Владимирович переходил к постановке левой. Он рекомендовал, чтобы при аркообразном положении пальцев рука опиралась на гриф своим весом. Это позволяло избегать распрощанного нерационального и бесцельного сжатия грифа, излишнего давления большого пальца на шейку инструмента, а в итоге — освободить руку от зажатости.

Большое внимание Васильев уделял изучению вибрато². В нем он видел решение двух задач: выработку певучего тона и средство для культивирования ощущения необходимой свободы. Пер-

¹ См.: Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. М., 1965, с. 19—20; Гинзбург С. К. Ю. Давыдов. Л., 1936, с. 97.

² Насколько известно авторам, нижеприведенные способы выработки вибрации уникальны. Они не описаны в методической литературе. Применение их в преподавательской практике, как правило, дает ощутимые результаты.

воначальные упражнения выполнялись вне инструмента. Руку в свободном положении ладонью вниз следовало положить на поверхность стола, пальцы согнуть аркообразно, после чего сосредоточить внимание на безмянном и ощутить его в качестве опоры — вес локтя и кисти перенести на него. Далее — приподнять ладонь на сантиметр, выпрямить остальные пальцы и совершать параллельные плоскости стола движения вправо-влево, «расшатывая» фаланги. Затем это упражнение повторить средним и в последнюю очередь указательным, ибо его колебания в силу ограниченности движений подобного рода вызывают затруднения, и необходимы дополнительные скупые кистевые вращательные движения.

Второй этап — закрепить выработанные навыки вибрато на верхней деке виолончели в бассейне седьмой-девятой позиций, где движение локтя наиболее естественно. Очередность тренажа оставалась прежней: безмянный, средний, мизинец, указательный. Вскоре ученик отрабатывал вибрато в четвертой позиции на грифе. Если приобретенные навыки были правильными, учитель разрешал ведение смычка. Постепенно рука устанавливалась в первую позицию, после чего усвоенное закреплялось на исполняемых в медленном темпе гаммах.

Третий этап — умение применять различные варианты вибрации. Ученик, повторяя упражнения, должен был научиться варьировать амплитуду колебаний — от мельчайших до широких. Герман Владимирович пояснял, что басовым струнам свойственны более широкие, а теноровым — мелкие колебания, проводил аналогию с особенностями звучания певческого голоса в зависимости от его типа. Далее он говорил о влиянии эмоционального настроения на напряженность вибрато, иллюстрировал применение мелкой вибрации на басовых струнах при исполнении драматических эпизодов (например, первых тактов среднего до-диез-минорного эпизода Элегии Глазунова «Памяти Листа») и наоборот, спокойной — в верхних позициях теноровых струн, если необходимо передать состояние покоя, безмятежности. Подчеркнем, что ни одно упражнение не предлагал без демонстрации конечной цели — применения обретенного навыка в процессе музицирования. Чтобы предотвратить разрыв между изучением технологии вибрации и использованием ее в художественном материале, после гамм следовало исполнить несколько мелодических этюдов, охватывающих диапазон шестой-седьмой позиции, и миниатюр типа «Мелодии» Власова. Найденное и отработанное закреплялось на более сложных пьесах.

Далеко не все ученики могли терпеливо и упорно усваивать предложенное. Некоторые, не оценивая значимость рекомендуемого, охладевали к советам педагога и прекращали работу. Герман Владимирович никогда не раздражался. Единственным методом в этих случаях было убеждение и показ усвоенного одним из соучеников. Наставник умел с необычайным мастерством передрознить питомца, владеющего плохим вибрато, предлагая ему оценить результаты неправильного исполнительского движения.

Поражала безграничная терпеливость педагога в тех случаях, когда ученик плохо усваивал приемы. Если не было желаемых результатов, педагог на некоторое время прерывал работу, но, приступая к дальнейшему прохождению материала, старался все же привить невоспринятый способ вибрирования. В абсолютном большинстве случаев он все же добивался нужного результата — очень уж впечатлял учеников звук Германа Владимировича. Нелишне заметить, что в то время грамзапись еще не была столь распространена, как в наши дни, и черпать свежие музыкальные впечатления приходилось из скудных источников — приезд гастролера-виолончелиста был сравнительно редок.

Отточенная техника мелких штрихов, их филигранная отделка у Германа Владимировича была поразительной. Изучая со студентами произведения типа «У фонтана» Давыдова, «Скерцо» Гоэнса, «Пеццо капричиозо» Чайковского, виолончелист подчеркивал динамичность пьес, демонстрировал переход штриха сотийе в спиккато и деташе, а затем в обратном порядке с необычайным мастерством. Это была своеобразная блестящая иллюстрация выработки штриха способом Давыдова. Особое внимание Васильев уделял исполнению плотного деташе серединой смычка, затем зона постепенно сокращалась. Далее он рекомендовал понемногу ослаблять давление указательного пальца на трость и дать смычку «вздрагивать». Герман Владимирович подчеркивал, что смычок не должен неуправляемо отскакивать от струны и возражал против чрезмерных кистевых движений. Было необходимо, чтобы ученик, ощутив «вздрагивание» смычка, смог увеличить отскок, доведя его до нужного, а затем, сокращая усилия, обеспечить переход от сотийе через спиккато к деташе. Если это было усвоено, начиналась выработка штриха, наделенного громкостью динамикой.

Мастерски владел Герман Владимирович и штрихом стаккато. Он неоднократно играл Сонату Локателли, а стаккатные фрагменты «Вариаций на тему рококо» исполнял с необычайным блеском. При этом он владел не только определенным видом стаккато, а употреблял его разновидности. В классе он поражал показом этого штриха, нанизывая на смычок бесконечное количество нот, используя его от эсика и до самой колодочки.

Стаккато у своих учеников Герман Владимирович вырабатывал двумя способами. Если он видел у студента наличие энергичного импульса в руке, то предлагал, плотно наложив смычок на струну, провести серию «уколов» в пять-шесть нот в быстром темпе, предупреждая, что могут появляться «шлаки» в звуке. Когда опыт удавался, следовало постепенно увеличивать число нот. Смычок устанавливался в непосредственной близости к подставке, где сопротивление струны очень упруго, «расход» смычка минимален, рука вытянута, и созданы благоприятные условия для передачи импульсов плеча. Васильев не рекомендовал вводить руку в крайние положения — выворачивать кисть, выдвигать вперед плечо или чрезмерно поднимать локоть. Затем надо было

постепенно устранять призвуки — нормировать давление, «размах» смычка, найти его местоположение.

При втором способе смычок устанавливался как при первом, но энергичным «уколом» надо было извлечь только одну ноту. Для ощущения степени активности укола Герман Владимирович нередко, заставив ученика прижать смычок к струне, сам ударял ребром ладони по запястью руки играющего. Затем он рекомендовал совершить два «укола» несколько раз, три и т. д. Показав способы выработки стаккато, он обычно требовал упорной самостоятельной работы, проведения тщательного и длительного тренажа. Возвращался к выработке штриха только в тех случаях, когда он не получался или ученик просил дополнительных разъяснений.

Иногда присутствующие на занятиях удивлялись, почему педагог не сделал сразу кажущееся правомерным замечание, а высказывал его только через два-три урока. Герман Владимирович объяснял, что это не случайно — ученик не был готов к его восприятию. Педагог должен уловить тот момент, когда оно, «упав на возделанную почву», будет понято. И действительно, высказанное в нужный момент замечание воспринималось эффективно и немедленно приводило к желаемому результату.

Обучая «технике», Васильев стремился к тому, чтобы она была озвученной, «певучей». Он охотно включал в учебные программы концерты Гайдна—Поппера, Сен-Санса, Лало, Кабалевского, «Вариации на тему рококо» Чайковского, где необходимо с глубоким чувством передавать общий замысел произведения и где пассажи должны быть «пропеты». Работая над этими произведениями, он стремился к тому, чтобы виртуозные эпизоды не превращались в самоцель, не становились материалом, на котором ученик мог блеснуть беглостью или владением штриха, а были музыкально-выразительным средством, которое способствует раскрытию замысла произведения. Герман Владимирович демонстрировал ученикам богатство и многообразие штриховой техники и прилагал усилия, чтобы большая ее часть, хотя бы в основе, была усвоена. Он подчеркивал, что выбор технического приема может быть безошибочным, если он продиктован общим эмоциональным состоянием исполнителя и вписывается в общую картину построения произведения. «Только это,— говорил он,— может быть окончательным критерием». И когда такой прием был найден студентом, он приступал к его шлифовке.

К овладению учеником технологией игры у Васильева был выработан определенный подход — тщательная, целенаправленная и настойчивая работа над чистой техникой проводилась только вначале. Стоило студенту «зазвучать», как педагог с увлечением перешел к изучению художественного материала, оттачивая навыки владения смычком и способами вибрато в процессе исполнения произведения.

Работа над пьесой начиналась с разъяснения художественно-смыслового содержания. Воспитанников всегда удивляло, как мог их наставник даже в миниатюре увидеть неисчерпаемые художе-

ственные задачи. При этом Васильев неизменно подчеркивал и объяснял возможность их решения, и это всегда вдохновляло питомца.

Поражало отношение Васильева к поиску плана исполнения произведения. Совместно с учеником он продумывал решительно все: содержание, форму, соотношение звуковых контрастов и кульминационных моментов, тщательно отработывал мельчайшие детали, которые видоизменялись, варьировались в зависимости от поиска общей концепции. Его не удовлетворяло, если ученик играл произведение несколько раз одинаково. Он учил умению многопланово прочитывать его, что приводило к рождению на эстраде особенной проникновенной трактовки.

Герман Владимирович не признавал «разбора» — студент был обязан показать произведение в такой степени готовности, чтобы сыграть его с концертмейстером. На занятиях все было нацелено на то, чтобы охватить крупным планом общий замысел. Нередко, неудовлетворенный прочтением пьесы, педагог, садясь за инструмент, показывал, как лучше ее сыграть. Однако не предлагал какой-то единственно возможный вариант — передавал общее настроение. Когда же у ученика сформировывался свой замысел, педагог приступал к тщательной отделке «технического» плана: вырабатывал те виды аппликатуры и штрихов, которые могли способствовать наиболее полному раскрытию задуманного. Педагог предлагал возможные варианты фразировки, нюансировки, художественного плана. Герман Владимирович никогда не играл так, как он исполнил бы показываемое произведение на эстраде сам. Он умел с замечательной достоверностью воспроизвести трактовку ученика, вскрыв все недодуманное, неучтенное, без чего пьеса оставалась незавершенной. Такое своеобразное применение метода показа никогда не приводило к необходимости копировать игру своего учителя. Ученик всегда чувствовал себя творцом музыкального образа — пережитого, выстраданного. За две-три недели до выступления Васильев вообще не играл ученикам, давая устояться тому музыкальному образу, который был создан питомцем. Поэтому-то исполнение воспитанников класса этого педагога не сводилось к воспроизведению определенного штампа и существенно отличалось от интерпретации сокурсников, исполнявших то же произведение.

Работая в классе над художественным образом, Герман Владимирович никогда не удовлетворялся рационально-иллюстративной манерой исполнения, а добивался глубокого проникновения в образное содержание. Хорошо знающий систему работы актера над собой К. С. Станиславского, он был страстным сторонником внедрения некоторых ее положений в музыкально-педагогическую практику, в частности, теории изучения «предлагаемых обстоятельств». В этом плане показательна его работа в классе над «Лунным светом» Дебюсси.

Обычно после того, как Васильев исполнял на концерте ряд пьес, его питомцы с жадностью «набрасывались» на них. Нередко одну пьесу играло несколько человек, как это и было с «Лунным

светом» Дебюсси. Начиналась интереснейшая работа. Педагог предлагал всем знакомиться с литературой, в которой описывались бы события, происходящие при лунном свете, рекомендовал посмотреть репродукции или полотна живописцев (в частности, «Лунная ночь над Днепром» Куинджи), каждому советовал вспомнить те обстоятельства, при которых приходилось любоваться природой, освещенной светом луны. Герман Владимирович, самоабвенно влюбленный в природу, отличный рассказчик, умеющий словами воссоздать поэтическую картину, ввергал ученика в мир волшебных образов. Все это было нужно, чтобы пробудить в воспитаннике возвышенные чувства, которые предстояло передать языком музыки. И в классе появились оригинальные варианты одной и той же пьесы.

При исполнении вокальных произведений студенты должны были вникнуть в содержание поэтического текста, выявив его неразрывную связь с музыкальной драматургией. Васильев настоятельно рекомендовал посещать концерты певцов А. Власова, Е. Радомской, В. Казанской, М. Лесной, проходившие на высоком художественном уровне. Он обращал внимание своих учеников на манеру исполнения, на глубину испытываемых и передаваемых чувств, на то, как звучит самый совершенный музыкальный инструмент — человеческий голос. Именно у вокалистов он рекомендовал учиться искусству «пения» на виолончели. В случаях исполнения фортепианных переложений воспитанники класса присутствовали на концертах лучших пианистов: Т. Котляревской, В. Слонима, Н. Яблоновского, З. Тамаркиной, Ш. Рохлиной, Г. Дубровской и других.

Приближение к звучанию человеческого голоса, «пение на инструменте» было традиционно свойственно русской классической исполнительской школе. Насыщенное фортиссимо, тончайшее пианиссимо, умение проникновенно передать гамму человеческих чувств: гнев, отчаяние, нежность, сарказм, трагическую безысходность, радость и глубокое горе — все это было подвластно смычку Германа Владимировича. Поэтому его игра никого не оставляла равнодушным, оказывая на слушателя необычайное по силе и глубине эмоциональное воздействие, зачастую трогающее до слез. Он стремился передать это своим питомцам, и большинство его учеников играли с полной отдачей эмоциональных сил.

В классе царил атмосфера творческого горения, поклонения музыке, стремления к высшим идеалам. В дни занятий профессора во всех свободных уголках консерватории сидели виолончелисты и разыгрывались перед уроком. Это было не «доучивание» несделанного дома, а вхождение в творческое состояние для того, чтобы, представ перед Учителем, самоабвенно и уверенно музицировать. А после урока каждый стремился в свободный класс или домой, чтобы закрепить только что найденное под руководством педагога. Следовательно, одна из важнейших проблем музыкальной педагогики — умение зажечь, увлечь творческим горением учеников, решалась Васильевым чрезвычайно успешно.

Огромное значение придавал он общехудожественному воспи-

танию своих питомцев. И когда ему удавалось в учении развить чувство прекрасного, когда душа музыканта становилась чувствительнейшей мембраной, чутко реагирующей на любое музыкальное раздражение, он был удовлетворен. Именно потому воспитанников Германа Владимировича всегда отличалась от других товарищей, обучавшихся в классах других педагогов.

На уроках Герман Владимирович требовал от студентов играть с полной отдачей. В этом он видел залог успешной подготовки. Хвалил редко. Если программа была исполнена хорошо, он с энтузиазмом приступал к работе, что и было одобрением успехов. После эстрадного выступления он не акцентировал внимание на удавшемся, говоря: «Все хорошее — наше. А вот...» шел детальный анализ исполнения.

Огромное значение Васильев придавал работе пианиста со своими студентами. Партия фортепиано должна была быть исполнена на высоком уровне. Он приучал концертмейстера сопровождать игру и малышей и студентов так, как будто он музицирует со зрелыми музыкантами. Особо ценил умеющих зажигать творческим огнем его питомцев. Когда Герман Владимирович преподавал в Ташкенте, в консерватории существовал порядок еженедельной обязательной, включенной в учебное расписание репетиции с пианистом (педагог не присутствовал). Концертмейстер вел ее как ассистент — все замечания, сделанные на уроке, должны были реализованы. При выезде педагога в командировку пианист полноценно заменял его, и по возвращении педагога работа продолжалась, а не возобновлялась.

В классе профессора часто присутствовали выпускники прошлых лет, к его советам прибегали коллеги, за помощью обращались вокалисты, пианисты, струнники, духовики, ибо авторитет Васильева — музыканта, артиста и педагога — был чрезвычайно высок. Показательно, что его воспитанники занимали заметное место в музыкальной жизни Узбекистана и Советского Союза. Концертмейстерами симфонических оркестров стали: Я. Грин, Ю. Граур, Ю. Крылов, Ф. Панфилов, В. Сердюков (контрабасист), В. Чахвадзе, Р. Шмидт; артистами оркестров — М. Бекмухамедов, В. Гилин, Р. Губайдуллин, Ф. Мигунов, В. Степанов, И. Шельпук, А. Шмидт, Г. Хованский (альтист); педагогами музыкальных вузов — В. Гилин, Ю. Граур, Г. Иванов, Ю. Крылов, В. Чахвадзе, И. Шельпук, У. Ризакулов (кларнетист); преподавателями музыкальных школ и училищ — М. Бекмухамедов, В. Гилин, Г. Иванов, Н. Кадысева, В. Трошкин, В. Чахвадзе, И. Шельпук, А. Шмидт, Р. Шмидт. Не вернулся с войны подававший большие надежды первый выпускник консерватории А. Шнайдер. И это при том, что из восемнадцати лет педагогической деятельности Германа Владимировича в Узбекистане четыре года были похищены Великой Отечественной войной. Контингент же класса виолончели в конце 30-х — начале 50-х годов был весьма малочисленным.

Трудно переоценить вклад в развитие и становление виолончельного искусства Узбекистана, который внес профессор Герман Владимирович Васильев, прекрасный музыкант и педагог. Его

... значение обретают особый вес, ибо он стоял у истоков государственного педагогического и исполнительского образования. Закономерно, что народный артист СССР, ректор Ташкентской государственной консерватории, профессор М. Ашрафи называл: «Чуткий педагог, прекрасный виолончелист, мастер-класс, продолжавший традиции русской виолончельной школы, тов. Васильев является примером для своих товарищей по работе и для будущих поколений консерватории»¹.

Ю. Витенсон

О ТЕХНИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ НАЧИНАЮЩИХ СКРИПАЧЕЙ

Немало сказано и написано о том, какие опасности таит в себе несбалансированное развитие начинающих скрипачей, в том числе техническое. Значительно меньшее внимание уделяется противоречивому явлению — замедленному техническому росту учащихся на начальном этапе обучения.

Не секрет, что во многих скрипичных классах музыкальных вузов нашей республики технический арсенал учащихся второго и даже третьего годов обучения крайне ограничен. Он не включает в себя двойные ноты, аккорды, смены позиций, штрихи (за исключением простейших видов *detache* и *legato*), не говоря уже о более специфических видах техники. Между тем многочисленные наблюдения показывают, что замедленное техническое развитие в начале обучения неизбежно приводит к нежелательным последствиям:

— у учащихся возникают превратные представления о содержании игрового процесса, своеобразный «консерватизм» по отношению ко всему новому, что хотя бы и с опозданием, но приходится осваивать. «Новое» не воспринимается как естественное и желанное продолжение пройденного ранее, а противостоит ему как чуждое и непривычное;

— утрачиваются естественные взаимосвязи и взаимозависимости между различными видами техники, наличие которых приводит не только к количественному накоплению, но и качественному взаимообогащению;

— упускаются лучшие в возрастном отношении сроки формирования важнейших технических навыков;

— снижается эмоциональный тонус занятий и падает интерес к ним из-за однообразия решаемых задач.

Попытки преодолеть техническое отставание на более поздних этапах обучения не всегда приносят успех в работе даже с подготовленными детьми. Вот почему при постановке методических проблем начального обучения в последнее время наблюдается

¹ Архив ТГК им. М. Ашрафи. Характеристика из личного дела профессора Г. В. Васильева.

определенное смещение акцентов: на смену предостережениям против форсированного развития учеников (которые сами по себе вполне справедливы), приходят призывы к его всемерной интенсификации¹.

В настоящей статье² нами будут рассмотрены некоторые практические направления технической работы с начинающими, которые можно применять с первых же уроков; они рассчитаны на то, чтобы создать необходимые предпосылки для интенсивного технического роста. Но прежде оговорим несколько условий, без соблюдения которых невозможно успешно решить проблему:

— Недопустимо начинать занятия сразу с обучения игре на инструменте. Уроки ритмики и сольфеджио, слушание музыки (и не только в грамзаписи), игра на различных игрушечных музыкальных инструментах, овладение основами музыкальной грамоты должны не сопутствовать началу обучения игре на скрипке, а предварять его. Цель таких предварительных занятий — не только повысить музыкально-образовательный уровень ребенка, но и предоставить ему возможность проявить общемузыкальную одаренность в условиях, отличных от условий приемных испытаний, которые для этого решительно непригодны, и класса по специальности, где выявлять эту одаренность уже поздно. В класс по специальности ребенок должен прийти, умея, в большей или меньшей степени, петь, танцевать, дирижировать, читать несложный нотный текст, воспроизводить без нот и по нотам на игрушечных музыкальных инструментах простые ритмы и мелодии, знакомый со скрипичной игрой зрительно и на слух. Такой подход связан с рядом организационных трудностей. Думается, однако, что они вполне преодолимы.

— Следует исходить из отношения к скрипичной технике как к некоей целостности, не сводимой к сумме составляющих ее элементов. Широкий охват технической проблематики на начальном этапе обучения — не прерогатива особо одаренных учащихся, а необходимость для каждого, в ком предполагается будущий профессионал.

— Каждый вид техники должен быть представлен учащемуся в простейшей, «свернутой» форме, заключающей в себе, тем не менее, все основные признаки данного вида.

«Гитарное» положение инструмента. Звукоизвлечение pizzicato

Главное препятствие, стоящее между ребенком и музицированием — это неизбежность решения постановочных проблем. Первоначальное их решение часто неудовлетворительно, так как

¹ См., например: Брон З., Нечипорук А. Об интенсификации процесса обучения скрипача. — В кн.: Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя (школа—училище—вуз). Новосибирск, 1984; Турчанинов А. Г. О первоначальном этапе развития виртуозной техники юного скрипача: из опыта работы. — В кн.: Вопросы музыкальной педагогики, вып. 2. М., 1980.

² Статья является фрагментом исследования автора «Об интенсификации технического развития начинающих скрипачей».

ребенок не понимает, чему служат те или иные навязываемые ему статичные положения, которые требуют от него к тому же тщательного контроля. Поэтому к одним и тем же постановочным проблемам порой приходится обращаться многократно на разных этапах обучения. Но если решить проблему невозможно или очень трудно, то не следует ли попытаться, хотя бы временно, ее обойти? Скрипка не перестанет быть скрипкой, и неверные постановочные навыки не сформируются, если начинающий возьмет ее, как гитару (не преследуя и гитарного постановочного совершенства), и сидя опробует звучание открытых струн, играя *pizzicato* большим пальцем правой руки. То же самое следует сделать затем каждым из четырех (кроме большого) пальцев левой руки.

Возможности музицирования, открывающиеся перед учащимся, не слишком велики, но и не так уж малы. В его распоряжении четыре звука, извлекаемые из открытых струн, три двойных, два аккорда из трех звуков и один из четырех. Если к этому прибавить возможности метра, ритма, динамики, аккомпанемента, а в техническом плане — поочередную или одновременную игру обеими руками, использование приемов *secco* и *arpeggiato* и даже скордатуры (это не проблема, поскольку инструмент всегда настраивает педагог), то мы увидим, что тут открывается простор не только для ученика и педагога, но и для композитора, который пожелает уделить время такой благородной задаче, как создание репертуара для первоначального обучения с использованием наперед заданных технических приемов.

В некоторых репертуарных сборниках и методических пособиях есть пьесы, построенные на использовании только *pizzicato* на открытых струнах, но их недостаточно, и они очень бедны в фактурном отношении.

В зависимости от успеха занятий, посвященных «гитарному» музицированию на открытых струнах с аккомпанементом и без него, по слуху и по нотам, через один-три урока следует начать осваивать обычное положение скрипки между плечом и подбородком. Кистью левой руки можно поддерживать инструмент за корпус справа от грифа. Теперь *pizzicato* играют не большим, а указательным пальцем правой руки.

И хотя вскоре к игре на открытых струнах добавится использование прижатых струн и начнется освоение звукоизвлечения способом *arco*, «гитарную» линию обучения на этом не надо прерывать. Она должна продолжаться как подсобная, облегчая изучение материала, предназначенного для исполнения *arco* в обычном положении инструмента, и на протяжении еще нескольких месяцев как самостоятельная, развиваясь по пути интенсивного нарастания сложности игрового материала, что открывает большие возможности совершенствования координации работы рук. Репертуар для таких занятий в значительной мере придется пока еще сочинять (импровизировать) самому педагогу.

Постановка пальцев на струны. Изучение грифа в расширенном объеме

Постановку пальцев на струны предлагаем начинать с изучения постановки каждого пальца на каждую из четырех струн, используя их в диапазоне большой децимы от ноты, звучащей на открытой струне, и никак не связывая этот процесс с представлениями о позициях. Указанный объем грифа охватывает основные его части, независимо от того, делим ли мы мысленно гриф на две или три части. Подниматься выше указанного объема мы не рекомендуем, так как звукоизвлечение способом *pizzicato* (а именно его мы советуем использовать) требует несколько усиленного нажатия пальца на струну, которое возрастает по мере его приближения к подставке, что может выработать у начинающего вредную привычку к форсированной постановке пальцев.

Обучение ведется в форме игры «поиск ноты» (или звука). Начинается игра, как мы уже указывали, спустя один-три урока после начала обучения, но с использованием *pizzicato*, и, наконец, по мере освоения ведения смычка, *arco*. Общее количество уроков, необходимых для такой игры, — от трех до шести. Условия игры:

— педагог воспроизводит на рояле, скрипке или голосом любой произвольно выбранный звук в диапазоне от *соль* малой октавы до *соль-диез* (*ля-бемоль*) третьей октавы и указывает, на какой струне и каким пальцем эту ноту следует сыграть;

— ученик ищет ноту, причем, при необходимости, педагог воспроизводит ее повторно и помогает поиску ученика указаниями «выше», «ниже»;

— когда нота найдена, следует установить рациональное положение левой руки, в соответствии с представлениями педагога, и добиться оптимального качества звучания. Когда скрипку держат, как гитару, скрипичная постановка как бы проецируется на гитарную (опыт Паганини показывает, что обратная проекция также очень плодотворна);

— время, затрачиваемое на достижение качественного звучания каждой отдельной ноты, не должно ограничиваться.

Обычно в результате игры учащийся овладевает поворотом предплечья в сторону грифа, что мы считаем важным элементом техники левой руки, знакомится с разнообразием постановочных форм и, не имея возможности выработать ненужную приверженность к какому-либо одному участку грифа (чаще всего это бывает пресловутая «первая позиция»), не будет в дальнейшем испытывать предубеждение перед любыми его участками (в первую очередь перед высокими и четными позициями).

Звукоизвлечение *arco*.

Начала штриховой техники

О предварительных (до начала звукоизвлечения) упражнениях со смычком и с предметами, более легкими, чем смычок (например, карандаш), писали неоднократно¹. К наиболее плодотвор-

¹ См., например: Ш и р и н с к и й А. Штриховая техника скрипача. М., 1983.

ным идеям мы относим ту, согласно которой изучение элементов штриховой техники, общих для ряда штрихов, должно предшествовать изучению отдельных штрихов, каждый из которых требует для своего исполнения сложного многоэлементного движения.

Не рассматривая этап предварительной, дозвуковой работы, перейдем сразу к действиям со смычком, находящимся в соприкосновении со струной. Для начала мы предлагаем освоить такое положение смычка, при котором он находится на струне *соль* и соприкасается с ней точкой волоса, соответствующей его центру тяжести. Возникающее при этом положение смычка, близкое к горизонтальному, и условия сохранения его равновесия в центре тяжести практически не требуют от учащегося никаких специальных усилий, а собственный вес даже детского смычка оказывается достаточным для создания минимально необходимого для звукоизвлечения нажима волоса на струну, по крайней мере, на небольшом отрезке волоса, расположенном по обе стороны от центра тяжести. В этом положении педагог корректирует постановочную форму правой руки (имеется в виду, что «хватка» уже освоена) и ее пространственное соотношение с левой.

Звукоизвлечение следует начинать движениями смычка вниз (П) и вверх (V), осуществляемыми в основном пальцами правой руки, и используя весьма короткий отрезок волоса. Скорость ведения смычка должна быть максимально удобной для учащегося. То, что при этом получается, еще не штрих *detache* и не какой бы то ни было иной, а только подготовка к штриху, так как звучание не обязательно есть следствие исполнения штриха.

На каждом уроке длину используемого отрезка волоса следует увеличивать. Поскольку центр тяжести делит ленту волоса на две части, верхнюю и нижнюю, длина которых соотносится примерно как 3:1, увеличению используемого отрезка волоса на одну единицу длины в направлении колодки должно соответствовать его увеличение в противоположном направлении на три единицы. Используемые участки волоса и их увеличения могут быть обозначены на трости витками ниток разных цветов. Скорость ведения смычка остается примерно одинаковой.

По мере увеличения длины штриха в движениях правой руки вовлекаются все более крупные ее части — кисть, предплечье, плечо. Когда звучание и соответствующее ему движение приближаются к нашим представлениям о штрихе *detache*, работа разделяется на два направления. Первое — это ведение смычка с использованием отрезков волоса разной длины и расположенных в разных частях смычка, вплоть до полной длины ленты волоса, но при сохранении постоянной и удобной для играющего скорости. Второе — это исполнение штриха сравнительно коротким отрезком смычка, расположенным примерно в середине, но с постепенно нарастающей скоростью ведения. Здесь с большой пользой может быть использован метроном, шкалу которого, начиная с деления, соответствующего начальной скорости штриха, следует «пройти» в направлении ускорения. Если работа проводится постепенно, равномерно и распределена на три-четыре месяца, то за это время

может быть достигнута весьма высокая скорость исполнения штриха *detache*, достаточная для последующего перехода к изучению штриха *sautille*, притом без особых усилий со стороны ребенка, почти незаметно для него и, следовательно, без возникновения тех зажатостей, которые бывают спровоцированы игрой в подвижных темпах.

К развитию штриха в направлении замедления скорости ведения смычка следует переходить позднее, поскольку в данном случае угроза возникновения зажатости очень велика.

Одновременно с началом ведения смычка по струнам мы предлагаем приступить к освоению такого элемента штриха, как постукивание им по струнам в вертикальном движении, на участке между концом и центром тяжести, сначала с последующим отскоком от струны, а потом и без отскока. Полезно также овладеть стремительным снятием смычка, лежащего на струне в любой точке волоса, сначала вверх — с использованием активных движений пальцев правой руки, а затем и вниз — с привлечением других частей руки. Эти элементы штриха в совокупности должны послужить основой для овладения штрихом *spiccato* в спокойном темпе.

Следующий этап — изучение *legato* в пределах одной струны на фоне простейших (типа замедленного *tremolo*) падающих движений пальцев левой руки (сначала лучше использовать один палец). Далее следует планировать изучение различных комбинаций *detache* и *legato* порознь, с использованием отрезков смычка разной длины при постоянной скорости его ведения и равно-великих — при разных скоростях, а также комбинаций *detache* и *legato* вместе.

Смена струн должна изучаться как *detache*, так и *legato*, сначала для двух рядом расположенных струн, а затем для трех и четырех. Как можно раньше надо приступить к овладению бариолажем (*bariolage*). Работа кисти при его исполнении наглядна и доступна для ребенка, улучшает технику смены струн и, следовательно, необходима уже в начальном обучении.

Из других штрихов может быть рекомендован штрих *saltando*, исполняемый вниз в пределах одной струны по две ноты на смычок (в случае, если освоение штриха идет беспрепятственно, можно увеличить количество нот на смычок до трех и даже четырех). С большой осторожностью следует относиться к штрихам *martele* и *staccato*, которые, как правило, становятся источниками зажатости правой руки, если к ним обращаться преждевременно, и без которых в начальный период вполне можно обойтись.

Умения и навыки, приобретенные ребенком в процессе описанной работы, призваны значительно облегчить его дальнейшее техническое развитие, к первоочередным задачам которого мы относим изучение интервалики, несложных последовательностей из трех-четырех звуков, позиций и их смен, двойных нот, аккордов, простейших флажолетов — натуральных и искусственных, сочетаний *pizzicato* левой рукой и *arco* (также простейших), воспитание ритма и технической подвижности.

Указать точные сроки решения этих задач (а мы относим их к начальному этапу обучения) трудно — они в большой степени зависят от индивидуальных возможностей учащихся. Изучение конкретных методов их решения — предмет постоянного поиска педагогов. Необходимо, однако, подчеркнуть, что к работе во всех указанных направлениях следует приступить именно на первом году обучения. В этом мы видим залог успешного развития учащихся на достаточно отдаленную перспективу.

3. Черняк

НОВОЕ В ОБУЧЕНИИ ДИРИЖЕРОВ-ХОРОВИКОВ

При подготовке учеников по специальности «хоровое дирижирование» педагоги исходят из того, что выпускник должен обладать теоретическими знаниями и практическими навыками, определяемыми требованиями приемных экзаменов для поступающих в консерваторию.

Опыт подсказывает, что необходимо уже с пятого класса, значительно раньше, чем это делается обычно, воспитывать у учеников любовь к народному хоровому творчеству и хоровой музыкальной классике, прививать первоначальные навыки дирижирования, развивать самостоятельность в работе, доказывать важность и необходимость профессии. Поэтому мы пришли к выводу: обучение дирижеров-хоровиков целесообразно проводить в два этапа — подготовительный (пятый-седьмой классы) и основной (восьмой-одиннадцатый классы). Поскольку учебной программы по хоровому дирижированию для учащихся пятых-седьмых классов нет, возникла необходимость составить ее. С этой целью в 1985/86 учебном году был проведен эксперимент с восьмью пятиклассниками. Из них шесть узбеков, семь проживало в интернате, шесть переведены на дирижерский отдел с фортепианного, два совмещали дирижирование с обучением на духовых инструментах.

По результатам учебного года установлено, что каждый ученик может освоить за год (сорок уроков) четырнадцать произведений, три из которых — школьного репертуара. В первом полугодии было выучено восемь произведений (по четыре в каждой четверти), во втором — шесть. Последовательность изучаемых произведений:

I четверть

- одно без сопровождения (*a'capella*), одноголосное, партитура которого изложена на одной строке нотного стана;
- два — с сопровождением, одноголосные;
- одно — школьного репертуара.

II четверть

- одно — без сопровождения, двух- или трехголосное, партитура которого изложена на одной строке нотного стана (в зависимости от способностей и умения ученика);
- два — с сопровождением, двухголосные;
- одно — школьного репертуара.

III, IV четверти

- два — без сопровождения, двух- или трехголосные, партитуры которых изложены на одной или двух строках нотного стана (в зависимости от способностей и умения ученика);
- три — с сопровождением, двух- или трехголосные;
- одно — школьного репертуара.

Репертуар составили в основном произведения народного творчества, русских и советских композиторов. Обязательным было изучение музыки композиторов Узбекистана. При подборе репертуара учитывался характер, темп и метр. Темпы в основном колебались в пределах от *Andantino* до *Allegretto*, так как освоение очень быстрых и очень медленных темпов трудно для учеников пятого класса. Со II четверти кроме того учитывались способности ученика и умение работать над произведением. В первом полугодии ученики знакомились с отдельными элементами дирижирования: стойкой, вниманием, дыханием, вступлением, ауфтактом перед каждой долей. Во втором полугодии дирижировали произведения по двух-, трех- и четырехдольным схемам. Предусмотренное учебным планом время урока (час в неделю) делили пополам, то есть уроки проводили два раза в неделю по полчаса. Это обеспечивало большую систематичность занятий, активизировало подготовку ученика к урокам. Каждый урок включал работу над произведением:

- без сопровождения;
- с сопровождением;
- школьного репертуара;

а также:

- музыкально-теоретический анализ изучаемых произведений;
- дирижирование.

Произведения без сопровождения ученик исполнял на фортепиано без пения либо с пением одного из голосов, причем особое внимание необходимо было уделять выразительности. Затем ученик пел голоса без поддержки инструмента. Тоническое трезвучие тональности, в которой написано произведение, и первый звук каждой хоровой партии он находил от звука ля¹. Попутно учащийся знакомился с камертоном. При появлении в произведении двух- и трехголосия педагог показывал ученику способы исполнения гармонической вертикали.

В произведениях с сопровождением ученик играл хоровую партитуру. Наиболее способные разучивали и сопровождение,

если оно не представляло сложностей. Так же как и в произведении без сопровождения, надо было спеть каждый голос отдельно без поддержки инструмента.

Работая над произведением школьного репертуара, ученик пел мелодию, аккомпанируя себе. Затем, в положении стоя, он поочередно правой и левой рукой играл мелодию и пел, обращаясь к поющей партии воображаемого хора (первое полугодие) или дирижируя свободной рукой (второе полугодие).

На каждом уроке анализировали отдельные элементы произведений: тональность, диапазон, метр, темп и др. Кроме того, ученики знакомились с биографиями композиторов, чьи сочинения они изучали. В первом полугодии освоению отдельных элементов дирижирования отводилось незначительное время (пять-семь минут), а во втором полугодии — до 50% урока.

В конце I, II, III четвертей ученики сдавали коллоквиум, где они показали четыре произведения из шести разученных. На коллоквиуме ученик должен:

- сыграть на память и спеть голоса трех произведений, кроме школьного, а в произведении без сопровождения — и вертикали;

- спеть мелодию школьного произведения с собственным сопровождением, а затем показать работу с воображаемыми исполнителями, играя на фортепиано мелодию одной рукой, другой дирижируя, при этом интонируя одну из партий;

- устно ответить на вопросы, касающиеся биографий и творчества композиторов, создавших изучаемые произведения, а также элементов хороведения, связанных с их анализом.

К концу учебного года ученики должны были ответить, что такое:

- темп и наиболее распространенные названия темпов;
- диапазон. Названия детских голосов и их диапазоны;
- динамика (*F*, *P*, *mf*, *mp*, *cresc.*, *dim.*);
- *a'capella*;
- метр. Простые, сложные и смешанные метры;
- ауфтакт;
- *divisi*;
- кульминация;
- акцент.

Были также вопросы о школе, в которой учатся ребята, о В. А. Успенском, чье имя она носит.

В начале IV четверти на академическом концерте ученики впервые дирижировали по два произведения (одно — школьного репертуара), а в конце четверти на экзамене — еще три произведения по двух-, трех- и четырехдольным схемам. Названия дирижируемых произведений ученик должен был объявить грамотно и четко.

Следует отметить, что освоение столь объемного материала стало возможным только при систематической и хорошо организованной работе, при постоянном контроле за выполнением учениками домашних заданий.

В результате эксперимента в конце учебного года из восьми учеников пять показали отличные результаты. Немаловажную роль сыграло то, что в начале обучения было уделено много внимания профориентационной работе, разъяснению важности и необходимости профессии дирижера-хоровика.

Новая организация обучения позволяет:

— сократить отсев из школы способных, а иногда и одаренных детей (в том числе из отдаленных областей Узбекистана), которые не проявляют себя в качестве исполнителей на том или ином инструменте;

— подготовить для республики высококвалифицированные кадры дирижеров-хоровиков.

Рекомендации по эксперименту, утвержденные на заседании отдела, стали обязательными для педагогов, обучающих учеников пятого класса. В 1986/87 учебном году эксперимент был продолжен.

Приложение

ПРИМЕРНЫЙ РЕПЕРТУАРНЫЙ СПИСОК

Произведения без сопровождения

ПАРТИТУРЫ, ИЗЛОЖЕННЫЕ НА ОДНОЙ СТРОКЕ НОТНОГО СТАНА

Народные песни

- А я по лугу гуляла (русская)
- Ай на горе дуб, дуб (русская)
- Ах ты, ноченька (русская)
- В темном лесе (русская)
- Вдоль по улице молодчик идет (русская, обр. Д. Яичкова)
- Веснянка (украинская, обр. А. Луканина)
- Во поле береза стояла (русская)
- Выходили красны девицы (русская)
- Гулял по Уралу Чапаев-герой (песня Гражданской войны)
- Далеко село мое родное (мелодия Н. Горчакова)
- Едет казак из дальнего края (русская)
- Замучен тяжелой неволей (революционная)
- Звездочка (мелодия Е. Ключниковой)
- Землюшка чернозем (русская)
- Как в лесу, лесу, лесочке (русская, обр. С. Полонского)
- Как о матери любимой (мелодия Е. Королевой, Т. Прохиной)
- Как пойду я на быстрюю речку (мелодия А. Попова, обр. В. Локтева)
- Как пошли наши подружки (русская, обр. А. Луканина)
- Как у наших у ворот (русская, обр. А. Луканина)
- Калина (русская)
- Лен зеленой (русская)
- Лисичка (мелодия С. Шимкуса, перел. В. Соколова)

- На печке сижу (русская)
- Над нивами, над селами (мелодия В. Пенькова)
- Наше поле (словенская)
- Охотничья шуточная (польская)
- Пение птиц (польская)
- Петушок (латвийская)
- Петушок (латвийская, обр. И. Пономарькова)
- По долинам и по взгорьям (песня Гражданской войны, обр. А. Александрова)
- Пряла наша Дуня (русская)
- Родина (мелодия И. Смылова)
- Сад (русская)
- Сел комарик на дубочек (белорусская)
- Смело, товарищи, в ногу (революционная)
- Солнце село за горою дальней (русская)
- Соловей соловейшка (русская, обр. А. Луканина)
- Там за речкой, там за перевалом (русская)
- Ты живи, Россия, здравствуй (мелодия П. Яркова)
- У меня ль во садочке (русская, обр. Д. Яичкова)
- Уж как по лугу, лугу (русская)
- Я пойду в зеленый сад гулять (русская)
- Я пойду ли молоденька (русская)
- Я посею ли млада младенька (русская)

ПАРТИТУРЫ, ИЗЛОЖЕННЫЕ НА СИСТЕМАХ ИЗ ДВУХ СТРОК НОТНОГО СТАНА

Народные песни

- А я по лугу гуляла (русская)
- Как у нас во садочке (русская, обр. В. Калининкова)
- Реве та стогне Дніпр широкий (украинская, обр. А. Луканина)
- Родина (русская, обр. И. Шишкова)
- Слава на небе солнцу высокому (русская, обр. Д. Яичкова)

Произведения с сопровождением

Народные песни

- Ах, вы, сени, мои сени (русская, обр. С. Любского)
- Беснуйтесь, тираны (революционная)
- Весна (немецкая, муз. редакция В. Каратыгина)
- Висла (польская, обр. В. Иванникова)
- Вы жертвою пали (революционная, обр. Г. Лобачева)
- Реве та стогне Дніпр широкий (украинская, обр. Н. Губарькова)

Произведения русских и советских композиторов

- Ик. Акбаров — Арча байрами*
- Москва ҳақида қўшиқ*

Знаком * обозначены произведения с текстом на узбекском языке.

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| Ил. Акбаров | — Янги йил* |
| Ан. Александров | — Қумрихон қўшиғи* |
| М. Глинка, перел. С. Благообразова | — Октябрията |
| В. Иванников | — Воет ветер в чистом поле |
| Х. Изомов | — Самая хорошая |
| М. Иорданский | — Қаҳрамон қизлар* |
| М. Коваль | — Песенка про звездочку |
| М. Красев | — Юность |
| З. Левина | — Звезды Кремля |
| А. Лепин | — Мы Советской страны пионеры |
| | — Кто в дружбу верит горячо |
| В. Локтев | — Песня юных пионеров |
| | — Товарищи |
| В. Мурадели | — Ты лети, ветерок |
| | — Гимн Москве |
| | — Партия — наш рулевой |
| | — Пионерская спортивная |
| А. Муҳамедов | — Жон қизлар* |
| Б. Надеждин | — Ватаним* |
| А. Новиков | — Песня о Ленине |
| А. Островский | — Парад на Красной площади |
| | — Пионер |
| | — Пионерская праздничная |
| Т. Потапенко | — Каждый по-своему маму поздравит |
| | — Юные ленинцы |
| Н. Потоловский | — Подснежник |
| Ш. Рамазонов | — Ўзбекистон* |
| В. Ренев | — Белая дорожка |
| | — Лейся, дождик |
| А. Рубец | — Осенняя песня |
| Г. Собитов | — Октябрь байрами* |
| В. Соловьев-Седой | — Стой, кто идет |
| М. Старокадомский | — Спортивный марш |
| Е. Тиличиева | — Походная |
| А. Филиппенко | — Песня о великом Ленине |
| | — Песня о Родине |
| | — Чижик-пыжик и Зойка |
| | — Ручей |
| С. Чичерина | — Ҳой ишчилар!* |
| Ҳамза Ҳакимзода — И. Акбаров | — Ишчи бобо* |
| Ҳамза Ҳакимзода — Г. Мушель | — Биз ишчимиз* |
| Ҳамза Ҳакимзода — Б. Надеждин | |

Школьный репертуар

Народные песни

- Во поле береза стояла (русская, обр. А. Рубца)
 Вставала ранешенько (русская, обр. А. Сергеева)

- Два цыпленка (литовская, гармонизация В. Шипулина)
 Дроздок (русская)
 Зайчик (русская)
 Как на тоненький ледок (русская, обр. М. Иорданского)
 Калина (русская, гармонизация А. Березина)
 Коровушка (русская, гармонизация В. Шипулина)
 Майдонда қайин (русская «Во поле березынька стояла», обр. Г. Гончаровой)*
 На зеленом лугу (русская, обр. Н. Метлова)
 Не летай, соловей (русская, обр. А. Егорова)
 Петушок (русская, обр. Н. Гречанинова)
 Петушок (русская, обр. А. Сергеева)
 Пойду ль я, выйду ль я (русская, гармонизация А. Лядова)
 Ходила младшенька по борочку (русская, гармонизация Н. Римского-Корсакова)

Произведения советских композиторов

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| Л. Бекман | — Елочка |
| Н. Брянский | — Речка |
| Д. Васильев-Буглай | — Осенняя песенка |
| В. Герчик | — Возле елки |
| Н. Дремлюга | — Песня о школе |
| М. Иорданский | — Голубые санки |
| М. Красев | — Елочка |
| | — Рыбка |
| Н. Леви | — Пароходча* |
| З. Левина | — Наша армия родная |
| А. Островский | — В зоопарке |
| | — Все мы любим Ленина |
| Н. Потоловский | — Охотник |
| Н. Преображенский | — По солнышку |
| М. Раухвергер | — Октябрията |
| Л. Шульгин | — Портрет Ильича |

Произведения из старинных сборников

- Васька-кот
 Грибок
 Котик
 Осень: «Миновало лето...»
 Осень: «Хмурая, дождливая...»
 Пастушок
 Птичка
 Птичка, певунья
 Скачет зайчик в поле

Рекомендуемые произведения опубликованы в изданиях:

- Дадвыдова Е., Запорожец С. Музыкальная грамота, вып. I, М., 1971.
 Казиев Н. Хрестоматия по дирижированию хором, ч. I. Ташкент, 1976.
 Шелков Н. Хрестоматия по чтению хоровых партитур. Л., 1963.

- Бошланғич мактабда музика. Тошкент, 1951.
Музыка в школе: I класс. М., 1979.
Песни для детей. Л., 1960.
Песни пионеров. М., 1952.
Песни пионеров. М., 1955.
Сборник песен для V—VI классов. М., 1957.

Э. Селицкая

О ФОРМАХ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В «Основных направлениях перестройки высшего и среднего специального образования в стране» перед коллективами высших и средних специальных учебных заведений поставлены серьезные задачи: «В условиях современной научно-технической революции, быстрого старения и обновления научных знаний, техники и технологии в качестве первоочередной задачи объективно выступает всеобщее послевузовское обучение специалистов... Необходимо перейти от сложившегося в стране порядка периодического (а на практике эпизодического) повышения их квалификации к системе непрерывного, оперативного пополнения и обновления их знаний. Должно стать непреложным правилом, чтобы каждый работник определенной части времени в течение дня, недели, месяца и года посвящал повышению квалификации, овладению современными достижениями науки, техники, культуры и передового опыта»¹.

Для того, чтобы обеспечить непрерывное повышение квалификации педагогов школы, повысить качество преподавания и поднять на более высокую ступень подготовку специалистов в средних специальных учебных заведениях, необходимо, кроме прочих условий, организовать методическую работу каждого педагога и предметно-цикловой комиссии (отдела, секций по предметам).

Данная статья призвана помочь педагогам (в первую очередь — начинающим) сориентироваться в многообразии методической работы, в выборе для себя наиболее целесообразных ее форм, способствующих профессиональному росту.

Методической работой будем считать деятельность, направленную на организацию и совершенствование методики учебного процесса. Правильная организация методики способствует повышению педагогического мастерства и качества обучения.

В педагогической практике возможна учебно-методическая и научно-методическая работа:

- одного педагога;

- предметно-цикловой комиссии (секции, отдела);
- объединения нескольких секций, отделов, учебных заведений.

Рассмотрим формы методической работы, возможные в каждой группе.

Методическая работа одного педагога

Учебно-методическая работа — это повседневная деятельность учителя, направленная на рациональную организацию своего труда. Важнейшая сфера ее приложения — урок (или несколько уроков на одну тему), для которого создаются разнообразные методические пособия, являющиеся главной формой методической работы. Они могут быть предназначены для учителя и учеников. Пособия в помощь педагогу:

- развернутые планы-конспекты урока (уроков) по определенной теме;

- тезисы или конспект части курса;

- подобранные и систематизированные задания для практической работы: примеры для гармонического анализа, гармонические последования для игры на фортепиано, мелодии для сольфеджирования, материал для метро-ритмического и ладо-интонационного анализа и т. д.;

- устные и письменные контрольные задания (в том числе программированные контрольные карточки) по курсам гармонии, анализа музыкальных форм, элементарной теории, музыкальной литературы; кроссворды и викторины по музыкальной литературе; задания к контрольным урокам и экзаменам;

- наглядные пособия (карточки, схемы, таблицы), игровые комплекты для учащихся младших классов;

- списки учебных пособий и методической литературы по определенным проблемам с рекомендациями по их использованию;

- материалы, обеспечивающие межпредметные связи в учебном процессе (например, отрывки для сольфеджирования или гармонического анализа из произведений, изучаемых в курсе музыкальной литературы; музыкальный материал для уроков сольфеджио, элементарной теории, гармонии, проводимых в группе оркестрантов, из скрипичной и виолончельной музыки).

Со временем преподаватель накапливает значительный материал, систематизация которого — отнюдь не второстепенный вопрос, а один из необходимых элементов научной организации педагогического труда.

Другая форма учебно-методической работы — составление методических разработок для самостоятельной подготовки учащихся:

- планы-конспекты по отдельным темам;
- списки дополнительной литературы с пояснениями по ее использованию;

¹ Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М., 1987, с. 25.

— рекомендации для выполнения определенных видов работы (например, планы: изучения симфонии, гармонизации мелодий, выполнения задания по игре секвенций и пр.);

— вопросы для подготовки к урокам повторения, контрольным урокам;

— образцы выполнения заданий разного типа.

Формы научно-методической работы педагога разделяются на устные и письменные. Устные:

— сообщение — краткое выступление на заседании секции, в котором педагог излагает часть какой-то проблемы, определенную идею (возможно, экспериментального характера);

— доклад — развернутое изложение на определенную тему, с которым педагог выступает на заседании секции, отдела, педагогического совета;

— выступление в прениях по сообщению, докладу с собственными предложениями по изложенной проблеме.

Письменные:

— тезисы или текст сообщения, доклада;

— аннотация — краткое изложение содержания книги, статьи и т. п.;

— рецензия — отзыв на определенную работу (статью, учебное пособие), содержащий критический разбор и оценку, рекомендации к доработке;

— реферат — краткое изложение содержания научного труда (книги, статьи, нескольких книг или статей по определенной проблеме), обзор литературы, учебных пособий и пр.;

— статья — небольшое научное сочинение; возможна на материале тезисов сообщения, доклада. Содержание статьи методического характера — это обобщение опыта работы над определенной проблемой (или опыта коллектива педагогов), целесообразность которого подтверждена практикой и одобрена коллегами. После рецензирования статья может быть предложена к публикации в сборнике, журнале. Целью статьи, в конечном итоге, является популяризация методических достижений данного педагога или педагогического коллектива для использования его в других учебных заведениях.

Методическая работа предметно-цикловой комиссии (секции, отдела)

Этот вид работы объединяет и координирует деятельность коллектива преподавателей. Организация и планирование ее осуществляется на основе изучения и обобщения ранее накопленного методического опыта коллектива, глубокого и всестороннего знания конкретной обстановки и порой меняющихся условий работы.

Формы учебно-методической деятельности:

— Планирование работы секций (отдела). Оно может быть перспективным (на трех-пятилетие) и годовым. Перспективное планирование осуществляется с учетом следующих факторов: а) направления, тематика, формы методической работы опреде-

ляются на основе анализа методического опыта данного коллектива, выявления наиболее общих проблем («болевых точек»). Перед составлением перспективного плана возможно провести анкетирование, чтобы выяснить мнение педагогов о состоянии преподавания, о важнейших задачах с тем, чтобы при планировании учесть мнения и пожелания членов секции; б) выбор форм методической деятельности отдельных педагогов определяется уровнем их педагогического мастерства, стажем ведения предмета. Начинающим педагогам прежде всего следует изучить методическую литературу, познакомиться с лучшими традициями данного учебного заведения, поэтому написание рефератов, аннотаций и целенаправленное посещение уроков старших коллег на первых порах могут быть важнейшими формами методической работы; в) в течение срока, определенного перспективным планом, все члены секции должны быть заняты в мероприятиях методического характера; желательно, чтобы они проявили себя в разных формах методической работы.

Годовой план следует составлять на основе перспективного. В план работы предстоящего учебного года включаются первоочередные задачи, намечаются актуальные методические проблемы и пути их решения. С учетом этих задач выбираются формы и содержание методических работ педагогов, планируются тематика и график взаимопосещений и открытых уроков (с указанием сроков обсуждения результатов), конференции и олимпиады учащихся, прослушивания выпускников.

— Работа с программами: обсуждение и рецензирование новых программ и проектов программ, составление проектов программ, если таковых по какому-либо предмету нет; создание рабочих вариантов ныне действующих программ, исходя из конкретных условий работы данного учебного заведения; переработка устаревших программ; соответственно определение оптимального объема знаний, умений и навыков, обязательных для учащихся по каждому предмету и классу; выработка требований к контрольным урокам, экзаменам, к оформлению письменных экзаменационных работ.

— Организация взаимопосещений уроков. Результативность этого вида методической работы достигается при целенаправленной систематизации и планировании посещений с последующим анализом уроков.

— Открытые уроки. Цель их — распространение передового опыта, определенного методического достижения, демонстрация малоизвестных или недостаточно разработанных в методической литературе приемов, наиболее целесообразных путей решения учебных задач. Тематика и кандидатуры для проведения открытых уроков планируются на основании глубокой осведомленности педагогов о состоянии преподавания в данном коллективе.

— Наставничество — систематическое оказание методической помощи начинающим преподавателям со стороны ведущих педагогов. Оно может осуществляться по следующим направлениям: совместное составление рабочей документации (календарных и

поурочных планов); консультации по подготовке отдельных уроков, советы по отбору наиболее целесообразных учебных пособий, эффективных приемов объяснения и закрепления материала, структуры урока; советы по выбору направлений и форм методической работы, ее организации и выполнения; систематическое целенаправленное посещение куратором уроков молодого педагога с последующим разбором и отчетом куратора на заседании секции об оказанной помощи.

— Обсуждение результатов выполнения программных требований учащимися, а также экзаменов с рекомендациями и замечаниями педагогу; предварительные прослушивания с анализом подготовленности учеников к экзаменам и рекомендациями педагогу.

Формой научно-методической работы является семинар преподавателей. Перспективы и основные направления его работы могут быть намечены на несколько лет вперед. Тематику необходимо связывать с актуальными задачами данного педагогического коллектива, с общепедагогической проблематикой, с изучением психологических аспектов обучения и пр. Семинарские занятия могут проводиться несколькими предметно-цикловыми комиссиями совместно.

Методическая работа объединения нескольких секций, отделов, учебных заведений

Преподаватели музыкально-теоретических дисциплин ССУЗов могут осуществлять методическую деятельность в контакте с педагогами секций, отделов других учебных заведений. Учебно-методическая работа, целью которой в данном случае становится оказание помощи преподавателям ДМШ и областных музыкальных училищ, предполагает разнообразные формы:

- создание методических разработок для преподавателей;
- проведение консультативных занятий с педагогами и учениками;
- участие в контрольных уроках и экзаменах;
- открытые уроки.

Другими формами — их можно отнести к научно-методической работе — являются:

- конференции и семинары преподавателей ДМШ и ССУЗов;
- статьи и тезисы по материалам докладов и сообщений, прочитанных на конференциях, которые могут быть изданы в специальных сборниках.

Таковы важнейшие формы методической работы преподавателей музыкально-теоретических дисциплин. Разумеется, работа педагогов в средних специальных учебных заведениях включает, помимо учебной, разнообразные виды деятельности: воспитательную, организаторскую, концертно-просветительскую, которые должны быть соответствующим образом организованы. В данной статье автор обобщил и систематизировал формы методической работы, касающиеся основного труда педагога — преподавания.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ РИТМИКИ

Одно из общеизвестных требований, предъявляемых к труду преподавателя и воспитателя, заключается в необходимости добиться творческой активности учащихся. Дети, по существу, ближе к творчеству, чем взрослые. Богатая фантазия, тяга к игре присущи каждому нормальному ребенку. Следовательно, задача взрослых — найти наиболее эффективные пути ее развития.

Важное место в формировании творческих навыков занимает музыка. Одна из самых обычных и непосредственных реакций на ее звучание — танцевальные или характерно-изобразительные движения. Под музыку в детских садах организуют танцы, подвижные игры, сценки. В музыкальных школах эта работа продолжается на уроках ритмики. С возрастом утрачивается нерасчлененное восприятие пляски, пения и музыки, но след ранних творческих действий сохраняется и обогащает музыкальные переживания, позволяет природным данным проявиться с большей полнотой¹.

В арсенале каждого преподавателя ритмики немало оригинальных творческих заданий. Многие описаны в методических пособиях² и широко используются на практике, другие менее распространены.

Творческие задания можно подразделить на две группы:

- пластические, предоставляющие большие возможности для проявления двигательной активности;
- ритмические, с минимальной двигательной активностью.

Соотношение и место этих заданий на уроке в значительной мере зависят от профессиональных особенностей. Так, если в хореографических, театральных училищах большее внимание уделяют пластическим упражнениям, то в специальных музыкальных школах, особенно в третьем-четвертом классах, возрастает роль ритмических.

В основе заданий обеих групп лежит игровой элемент, так как в играх дети лучше запоминают и воспринимают музыку, естественнее познают элементы музыкальной выразительности.

Пластические задания

Для упражнений этой группы большое значение имеет двигательная импровизация под музыку. Работая над пластическими заданиями, преподаватель должен исходить из некоторых общих посылок:

¹ См.: Шеломов Б. Импровизация на уроках сольфеджио. Л., 1977, с. 3.

² См., например: Шушкина З. Ритмика. М., 1967; Ветлугина Н. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968; Руднева С., Фиш Э. Ритмика. Музыкальное движение. М., 1972; Конорова Е. Методическое пособие по ритмике, вып. 1, 2. М., 1972, 1973; Андреева М., Конорова Е. Первые шаги в музыке. М., 1979; Яновская В. Ритмика. М., 1979.

— музыку надо подбирать простую, ясную, хорошо понятную, которая возбуждает фантазию учащихся;

— к моменту импровизации дети уже должны быть знакомы с первоначальными танцевальными движениями, с наиболее доступными элементами народных танцев. Это позволит им непринужденно и естественно выполнить задание;

— педагогу не следует показывать игровые движения и тем самым ограничивать самостоятельность учащихся. Лучше вызвать тех, кто нашел удачные, выразительные движения и объяснить, что в них хорошо.

Одно из наиболее простых пластических заданий — изобразить, например, «медведя», «зайца», «лису» (дети пытаются раскрыть наиболее характерные черты в поведении зверей), «оркестр» (ребята «играют» на воображаемых инструментах). Примерная методика задания «изобразить „дирижера“» такова. Предварительно учащиеся прослушивают произведение, а затем стараются свободными движениями рук передать некоторые средства выразительности, отражая динамику, высоту звучания пьесы, ее темповые и ритмические особенности, фразировку. Хотя все присутствующие на уроке дети музыкально одарены, творческие проявления их различны. Так, опрос показал, что далеко не все после прослушивания «Марша Черномора» Глинки почувствовали контраст двух фантастических образов: грозного, надменного и призрачного, таинственного. Зато, когда им было предложено раскрыть образное содержание с помощью условных дирижерских жестов, этот контраст поняли многие.

Можно предложить учащимся и такое задание: подобрать танцевальные или гимнастические движения, наиболее соответствующие характеру пьес. Например, музыка марша диктует четкую ходьбу, вальса — мягкие круговые движения, тарантеллы — энергичные подскоки, русских плясок — желание двигаться переменным шагом или вприсядку.

Более сложное задание — создать пластическую картину. Часто темы придумывают сами учащиеся, исходя из близкого им жизненного материала: «На перемене», «На уроке физкультуры», «В зоопарке», «В цирке», «Ссора и примирение» и т. д. Музыка для пластических картин следует подбирать оживленную, с четкой фразировкой. В свою очередь, от детей требуется чуткое отношение к строению произведения. Как правило, несколько участников пластической картины двигаются не одновременно, а выходят на «свою» фразу или предложение. Следовательно, их «выход» и «уход» связан с членением музыкальной пьесы. Наряду с прекрасной возможностью самовыражения, выявления творческого начала, этот тип заданий позволяет в движении познать особенности простейших форм.

Близки пластическим картинам инсценировки песен.

Импровизационный характер присущ также музыкально-сценическим этюдам. Учащиеся любят выполнять те этюды, которые содержат сценические, игровые или танцевальные элементы. Как правило, все они сконцентрированы в любимом детьми жанре

сказки. Лучше выбирать такие, где действие предельно сжато и выразительно, а образные характеристики — яркие и метки, например, «Репка», «Теремок», «Колобок», «Муха-Цокотуха», «Жадный бай» и др. Пластическое решение сказок представляет собой последовательность импровизационных танцев-характеристик, связанных между собой пантомимой. Это определяет особенности музыкальной основы, которая часто представляет собой сюиту.

В пластических заданиях дети обычно подражают тому, что они видят в окружающей жизни, стремятся выразить в них свои настроения, чувства, представления. От них же требуются музыкальность и артистизм, то есть качества, которыми в большей или меньшей степени обладает почти каждый ребенок.

Ритмические задания

Творческие задания этой группы более специфичны. Для их выполнения необходим определенный уровень музыкального развития, владение теоретическими сведениями, поскольку педагогу приходится апеллировать не только к интуиции, но и к познаниям ребенка.

Ритмические задания удобно выполнять, используя шумовые ударные инструменты: треугольники, барабаны, деревянные ложки и палочки, погремушки, маленькие дойры. Дети знакомятся с их тембром, а затем слушают пьесу, которую им предстоит украсить ритмичным звучанием, определяют характер ее частей. То, что учащиеся инструментуют разделы произведения, подбирают к ним подходящие тембры, уже включает в себе элемент творчества¹. Дети с удовольствием играют на ударных инструментах, но порой объективные причины не всегда позволяют использовать идею К. Орфа — элементарное музицирование в детском оркестре. Чаще приходится довольствоваться природными «инструментами» — руками, ногами. Но и с их помощью можно получать разнообразные эффекты: хлопки горстью или плоской ладонью, отстукивание ритма о крышку стола, шлепки плоской ладонью по коленям или по бедрам, щелчки пальцами, притопы².

Наиболее распространенное задание — варианты игры «ритмическое эхо». Обычное ритмическое эхо, когда ученик механически повторяет за учителем предложенный ритмический рисунок, не развивает мыслительную активность детей. В природе эхо неточно, оно откликается тихо и повторяет не всю фразу, а только ее конец. Если попросить ребят тихо повторять конец каждой фразы, как «настоящее» эхо, тут же появится более конкретный образ, потребуется активность наблюдений. Возможно превращать «эхо» в «рака», и ритмический рисунок надо будет исполнить от конца к началу. Эти задания нельзя назвать в полной мере творческими, но ценность их в том, что они не просто развивают вни-

¹ См.: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Л., 1970.

² См.: Вейс П. О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы. — В сб.: Вопросы методики музыкального воспитания детей. М., 1975, с. 16.

мание, память, воображение, но и требуют от ребенка активности, мыслительной самостоятельности.

Игра «вопрос и ответ». Педагог задает «вопрос» в виде ритмической фразы, а учащийся дает «ответ». Дети должны обладать чувством формы, умением уловить особенность данного ритма и «обыграть» ее. Вариант игры — «один вопрос — сто ответов». Педагог задает несколько раз подряд один и тот же ритмический «вопрос», а ученики отвечают каждый по-своему. Упражнение требует развитого творческого воображения, определенного музыкального опыта. Дети не могут мыслить абстрактными ритмическими формулами и должны отталкиваться от звучания музыки. Поэтому на первых порах целесообразно «озвучивать» хотя бы «вопросы». «Вопрос» может представлять собой одноголосную мелодию, придуманную педагогом, или отрывок из произведения, исполненный на фортепиано.

Игра «цепочка»¹. Лучше, если, выполняя задание, учащиеся сидят рядом. Педагог дает двухтактовый ритмический рисунок. Первый ученик повторяет только второй его такт, дополняя новым, придуманным им оборотом. Следующий ученик также воспроизводит второй такт нового варианта, завершая мысль по-своему, и так далее, до последнего учащегося. В конце педагог может «замкнуть цепочку». Игра требует внимания и быстрой реакции. Чтобы она проходила более живо и эмоционально, детей надо подготовить. В качестве музыкальной настройки желательно выбрать пьесу с яркими жанровыми признаками, с характерным ритмом. Дети могут фантазировать, но можно и оговорить условия, включив определенные ритмические группы.

Создание ритмического аккомпанемента к произведениям — одно из самых интересных творческих заданий. Выполнять его могут даже ученики первого класса. Для них рекомендуются танцы и марши. Как правило, придуманный ими аккомпанемент очень прост и обычно совпадает с метрической пульсацией. Примитивность ритма компенсируется стремлением отразить динамику произведения, эмоциональный контраст частей (громкие и тихие хлопки, шлепки по коленям, хлопки высоко поднятыми руками). Работа над этим упражнением строится по принципу постепенного усложнения ритмического аккомпанемента, преодоления ритмических трудностей.

Постепенно учащиеся должны подойти к созданию ритмического контрапункта, то есть самостоятельного, хорошо развитого голоса, сопровождающего главную мелодию. Прекрасным музыкальным материалом для этого упражнения служат пьесы узбекских композиторов, тем более, что отличительная черта узбекской музыки — наличие усюлей (ритмических формул), контрапунктически сочетающихся с ритмическим рисунком мелодии.

Ритмическое двухголосие. На доске выписывают ритмический рисунок одного из голосов. Учащийся, просмотрев его, воспроиз-

¹ Эта ритмическая игра-импровизация была продемонстрирована на Всесоюзном семинаре преподавателей музыкально-теоретических дисциплин ССМШ в Ташкенте (1982) педагогом из Таллина Р. Кырчмеяги.

водит ритм шагами, одновременно прохлопывая придуманный им контрапункт. В данном случае не стоит требовать равноценности двух голосов, так как в этом задании весьма трудно скоординировать движения. Один из голосов будет ритмически сложнее, другой проще. Если при создании ритмического контрапункта к пьесе в центре внимания учащегося — по сути один голос (второй воспринимается пассивно), то в данном упражнении оба голоса требуют активного воспроизведения.

Задания на двухголосие могут выполнять два ученика. Для этого на доске выписывают оба голоса, тот и другой не полностью. Там, где обозначен ритмический рисунок верхнего голоса, в нижнем — пустые такты и наоборот. Каждый исполняет порученный ему голос, стараясь заполнить пустые такты так, чтобы логично продолжить развитие своего голоса и в то же время скоординировать его со вторым. Безусловно, такое упражнение не должно выходить за рамки восьмитактового периода.

Задание «дразилка» основано на принципе имитации. Его также выполняют два ученика. Одному отводится активная, творческая роль, другому — роль имитатора, легкая лишь на первый взгляд. Первый начинает ритмической темой, и в то время, когда второй повторяет ее, он развивает мысль дальше, то есть возникает ритмический канон, но канон импровизационный. Если один из учащихся более или менее свободно импровизирует, то второй предельно внимателен, должен смотреть вперед, предвосхищать решение своего товарища.

Естественно, возникает вопрос о месте творческих заданий на уроке. Лучше отводить им небольшую часть занятия (десять-пятнадцать минут), но делать это еженедельно. Особенно эта касается ритмических упражнений. Целесообразно после соответствующей музыкальной настройки начинать с них урок. Это своего рода «ритмическая зарядка», которая активизирует творческие, мыслительные процессы, внимание учащихся. Столь же часто можно выполнять некоторые пластические упражнения (имитация движений). Постановку пластических картин, сказок следует осуществлять ближе к концу четверти, когда основной материал пройден и высвобождается время для таких заданий. Творческие решения, принятые самими детьми, наиболее эффективны, ибо развивают их способности к восприимчивости музыки, доставляют огромное удовольствие.

М. Русак

ВАРИАНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А. АГАЖАНОВА ДЛЯ ШКОЛ С УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

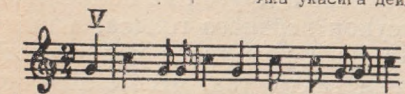
На основании несколько видоизмененных попевок А. П. Агажанова¹, предназначенных для усвоения учащимися тяготений ступеней лада, составлены два рассказа, которые на уроке соль-

¹ См.: Агажанов А. Курс сольфеджио, вып. I—III. М., 1965—1985. Вариант системы для школ с русским языком обучения опубликован в I выпуске настоящего сборника.

РАССКАЗ ПЕРВЫЙ
(мажор)



Ака укасига дейди: "Менга қўлингни бер, мактабга борамиз.



Ҳозир пешин бўлади, дарслар бошланади." Қаранг, кўчадан икки киши ўтар экан,



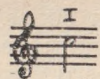
биринчиси ака ва унинг олдида укаси. Ука бирдан тўхтаб қолиб: "Мактабга бормайман", -



дейди. Акаси уни туртади ҳам, тортади ҳам, лекин жойидан қўзғата олмайди.



Уларга Умид Зиёев учрайди. Ака Умидга: "Умиджон, менга ёрдам бер", - дейди.



Қаранг, улар иккаласи укани туртади ҳам, тортади ҳам, лекин жойидан қўзғата олмайди.



Уларга Маро Ашурова учрайди...¹ Уларга пионерлар отряди учрайди, бошида етакчи,



Ака етакчига бақирди: "Ҳой, етакчи, менга ёрдам бер!" Ҳамма болалар укасига деди:



"Нима қиласан? Ҳозир пешин бўлади, дарслар бошланади. Чоп тезроқ". У борди. Қаранг,

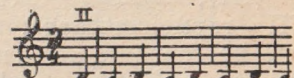


кўчадан икки киши ўтар экан, биринчиси ака ва унинг олдида укаси. Унта қадам ўтганида...
... ва мактабга келди.

РАССКАЗ ВТОРОЙ
(минор)



Ака укасига дейди: "Менга қўлингни бер, мактабга борамиз.



Ҳозир пешин бўлади, дарслар бошланади." Қаранг, кўчадан икки киши ўтар экан,



биринчиси ака, у етакчи, ва унинг олдида укаси. Ука бирдан ўжарланди: "Ўзим йўлни



биламан", - деб акасидан қочиб кетди. Лекин у йўлни билмади, ет кўчага келди.



Бу кўчанинг турувчилари ундан сўради: "Бизга жавоб бер, қаерга борасан?" У эса



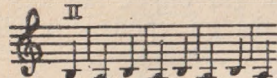
уларни алдади: "Мен ишчиман, заводга бораман" Бир киши эса унга деди: "Нега



алдадинг? Биринчи синфга боришинг керак. Ҳозир пешин бўлади, дарслар бошланади.



Қара, аканг югуриб келяпти, унга қўлингни бер ва мактабга бор". У борди. Қаранг,



ҳозир кўчадан икки киши ўтар экан, биринчиси ака, у етакчи, ва унинг олдида укаси.
Унта қадам ўтганида...¹ ... ва мактабга келди.

¹ Здесь повторяется сцена с первым встречным. Количество встречных может быть любым, выбор их имен произволен.

¹ Ученики охотно выдумывают еще более фантастические ответы.

феджио можно использовать для организации ролевой игры учащихся младших классов. Текст рассказов включает попевки («песенки» — «қўшиқчалар»), начальные слоги слов которых сходны с начальными слогами названий цифр, обозначающих номера соответствующих ступеней лада.

Разучив с младшеклассниками рассказы¹, педагог тем самым добивается, чтобы ученики после настройки на соответствующую мажорную или минорную тональность могли чисто спеть «учрайди», «олдида», «пешин бўлади» и т. д., а также правильно назвать попевку, которая интонируется от взятого на инструменте звука. Затем педагог объясняет, что БЕР означает БИР (I), УЧрайди — УЧ (III), ПЕШин — Беш (V) и т. д. В миноре ЕТАкчи — VII₂ (VII гармоническая), ЕТ кўчага — VII_н (VII натуральная). Етти не говорят, это неправильно (Нотўғри); и при цифре VII означает и Нотўғри и Натурал. Аналогично: ОЛдида — VI_м (VI мелодическая), АЛдади — VI_н (АЛти Нотўғри). VII ступень — вводный тон (ЕТАКЧИ товуш). Следует обратить внимание учащихся на различие интонирования III ступени в мажоре и в миноре (УЧрайди и УЖарланди).

Ф. Горбан

ВИКТОРИНА НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Проблема совершенствования форм опроса на уроках музыкальной литературы всегда актуальна, поскольку дефицит времени ощущается постоянно, особенно в старших классах. Известно, что основным объектом изучения в курсе музыкальной литературы являются музыкальные произведения. Практика же показывает, что ответы учащихся нередко перегружены сведениями биографического характера, исторического порядка, а знания музыки не глубоки. В лучшем случае ученик наигрывает темы из музыкальных произведений, в худшем — не может узнать их в исполнении педагога или в грамзаписи. Но даже воспроизведение учеником музыкальных фрагментов не свидетельствует о понимании им логики развития и взаимодействия образов, о знании формы, драматургии, инструментовки, то есть об осознании музыкального произведения как процесса. На опрос же каждого ученика по всем этим вопросам ушло бы на уроке слишком много времени. Частично решить эту задачу, а также другие — организовать домашнюю работу учеников, верно оценить педагогу их знания — помогает музыкальная викторина. Ее можно проводить два-три раза в год, а в условиях училища — в период сессий.

¹ Автор выражает признательность педагогу школы им. В. А. Успенского Г. К. Ташпулатовой и выпускницам школы Д. Саттаровой и У. Саттаровой за помощь в редактировании текста рассказов.

Наша музыкальная викторина отличается от традиционной «угадайки». Различие в том, что ответы предполагаются уже не по двум-трем пунктам — назвать композитора, произведение, тему, а более подробные¹. Но главное — такая викторина служит не только формой опроса, а становится действенным средством обучения.

Вопросы подготовки и проведения викторины очень важны. Именно на этом этапе реализуются ее главные дидактические функции, ибо правильно организованные занятия учащихся перед контрольным уроком особенно ценны.

Методика подготовки и проведения викторины

За три-четыре недели до викторины педагог дает учащимся:

— список из пятидесяти-семидесяти тем (именно тем, а не произведений). Например: Глинка. Увертюра к опере «Иван Сусанин», две темы вступления, темы главной, побочной партий. Или: Шостакович. Симфония № 7, I часть, темы главной, побочной партий, эпизода. Музыкальные фрагменты педагог, конечно же, подбирает те, которые играют важную роль в драматургии произведения;

— названия граф таблицы, которую учащиеся должны будут заполнить на контрольном уроке-викторине;

— задание: в назначенный день принести развернутые тетрадные листы, разграфленные и надписанные по образцу (см. Приложение);

— необходимые разъяснения, ответы на возможные вопросы, особенно если такая работа будет проводиться впервые.

Разделы таблицы составлены таким образом, чтобы в процессе подготовки к контрольному уроку ученик был вынужден вновь прослушать записи, пролистать ноты, просмотреть учебники, сделать необходимые выписки — ведь ответы должны быть конкретными и полными. В поисках ответов ученики заостряют внимание на тех моментах музыкального произведения, которые важны для понимания целого. Постепенно формируется навык постоянных занятий в таком направлении, причем не только перед викториной. Существенно и то, что предложенная горизонталь может служить планом построения устного ответа по анализу тематизма и удобной схемой для ведения конспектов.

На опрос отводится обычно два урока. Фрагменты воспроизводятся в магнитофонной записи (их двенадцать-пятнадцать — по усмотрению педагога). Пока звучит запись (десять-пятнадцать минут), ученики заполняют левые три-четыре графы. За оставшееся время оформляют остальные, тщательно обдумывая и формулируя мысли. Они знают, что оценка зависит от точности и глубины ответов.

¹ Часть вопросов предложена в кн.: Лагутин А. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе. М., 1982, с. 123—124.

ПРИМЕРНЫЕ ОТВЕТЫ ПО КУРСУ РУССКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Композитор, даты жизни	Название произведения, для инструментального произведения — тональность	Акт, часть, раздел формы	Название темы, для инструментального произведения — тональность	Образно-эмоциональная характеристика	Тембр	Роль темы или музыкального эпизода в части и в произведении	Дополнения
1	2	3	4	5	6	7	8
Глинка М. И. 1804—1857.	«Иван Су- санин»	увертюра	первая тема вступления	здесь звучит мощно, мужественно	оркестр	Это тема начального хора «Родина моя» из Интро-дукции, но в минорном варианте. На протяжении оперы тема, являясь лейт-мотивом народа, проводится неоднократно. На ней построен второй ответ Су-санина полякам (III д.), она же, но опять в минорном варианте, звучит в оркестровом антракте Эпилога.	Данная увертюра основана на темах оперы: вторая тема вступления — тема Вани из Трио Эпилога; III — тема из финала III д.; III — песня Вани (III д.). Таким образом, все ведущие темы увертюры связаны с характеристикой русских, интонации и ритмы польских тем звучат в связующей партии и в коде.
Чайковский П. И. 1840—1893	Четвертая симфония (фа минор)	II часть (си-бемоль минор)	начальная тема (си-бемоль минор)	характер элегический, задумчивый; тихая, светлая грусть	соло гобоя, аккомпанируют струнные	Определяет характер всей части — лирические раздумья, воспоминания. Она контрастирует напряженному драматизму I ч.	II ч. написана в сложной трехчастной форме. Песенная мелодия на протяжении части звучит в разном тембровом освещении: то у влюбленных на фоне валторны, то у фоготов и альтов, в репризе у скри-

пок на фоне подголосков кларнетов, гобоев, фаготов, в коде — вновь у фогота.

Дует написан в форме канона, что свидетельствует о единстве настроения и мыслей героев. Мелодный темп, минорный лад, трехдольный размер, доминантовый органый пункт, суровая поступь аккомпанемента, мерное остinato литавр, жанровые черты сарабанды сочетают ему скорбно-трагический характер.

Написана в духе русской протяжной песни: натуральный соль минор, мелодный темп, типичные интонационные ходы, несходящие квартдовые обороты в каденции. Форма куплетная.

«Мельник» написан в средний период, в годы расцвета камерно-вокального творчества композитора. Это народно-бытовая сценка. Здесь интонационно точно обрисованы персонажи и их речь: сварливая скоротворка мельничихи, пьяные размышления мельника.

Чайковский П. И. 1840—1893	«Евгений Онегин»	пятая картина	дует Ленского и Онегина	характер скорбный, сосредоточенный, трагический	тенор, баритон	Занимает центральное место в сцене последика.	
Римский-Корсаков Н. А. 1844—1908	«Царская невеста»	I акт	песня Любаши	задумчивая, печальная	меццо-сопрано без аккомпанемента	Первая характеристика Любаши. Песня вносит контраст в сцену пирушки и словесно предсказывает трагическую судьбу героини. На ее теме построено оркестровое интермеццо во II д. при переходе ко второй картине, где развивается образ Любаши. В фразе рассказчика предвосхищается музыкальная характеристика облика мельника: размахиваясь походкой, задумчивая неторопливость речи.	
Даргомыжский А. С. 1813—1869	«Мельник», песня на слова Пушкина	начало	реплики рассказчика и мельника	I — размах, широта, повествовательный характер; 2 — охрип, недомение			

Эта работа предполагает большую самостоятельность учащихся, чем традиционная «угадайка», ибо если товарищи даже подскажут название произведения и темы, то все равно остальную работу ученик должен выполнить сам.

Такая викторина может проводиться в разных группах, на разных отделах с возможной корректировкой вопросов в зависимости от специальности учащихся. Продолжительная практика в стенах школы имени Успенского показала, что она эффективна даже как составная часть переводного или выпускного экзамена.

Э. Добровецкая

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В настоящей статье предстоит рассмотреть возможные пути совершенствования познавательной деятельности учеников в условиях применения частично-поискового и исследовательского методов при углубленном анализе произведений и освоении теоретического содержания предмета.

Остановимся вначале на познавательных проблемах. Основанием для их типологии мы избираем содержание курса музыкальной литературы. Это обусловлено особенностями предмета, где основным методом познания является сложная музыкально-аналитическая деятельность.

Первый тип проблем возникает при изучении отдельно взятого музыкального произведения вне его исторических связей. В этом случае главные проблемы — анализ музыкального стиля в соответствии с образным содержанием и определение особенностей драматургии произведения. Подчеркнем, что учащиеся могут решать такие проблемы только после того, как они хорошо усвоили музыкальный материал.

В качестве примера приведем возможные варианты познавательных проблем при изучении фортепианных сонат Бетховена. В становлении зрелого сонатно-симфонического стиля Бетховена важное место занимает соната ор. 13 до минор. После прослушивания и ответов на вопросы относительно образно-эмоциональных, жанровых особенностей тематизма, а также определения формы частей (перед углубленным анализом произведения) целесообразна постановка следующих познавательных задач:

— «Патетическая» соната вызвала среди современников Бетховена такую же полемику, как по поводу какой-нибудь оперной премьеры. Какие черты связывают сонату с музыкальным театром, какие характерные театральные-драматические контрасты вы можете отметить в произведении?

— Какую роль в раскрытии содержания играют II и III части цикла?

— Что придает произведению монолитность?

При решении этих задач преподаватель может подчеркнуть перспективу дальнейшего изучения творчества Бетховена — вызвать познавательный интерес к проблемам эволюции и особенностей драматургии отдельных частей и всего цикла, которые непременно возникнут в связи с обращением к сонатам ор. 27 № 2, ор. 31 № 2, ор. 57 и т. п.

Проблемы первого типа могут иметь место как на довольно ранних этапах изучения материала, так и при освоении наиболее сложных тем курса (например, Сонаты си-бемоль минор Шопена, Сонаты си минор Листа, Четвертой симфонии Брамса, опер Верди, Бизе).

Второй тип проблем связан с изучением отдельно взятого произведения в аспекте развития определенного жанра в творчестве композитора или предшественников одной композиторской школы, направления. Наиболее значительными здесь могут быть вопросы эволюции жанра и его отдельных сторон, взаимопроникновения жанров, новаторства и традиций в трактовке жанра. При этом познавательные проблемы могут возникать в связи с формированием новых понятий, например, «симфоническая поэма», «моноопера», «сюита сквозного строения» и т. п.

Так, опера «Кармен» Бизе может быть показана как первая французская реалистическая опера и как одна из вершин реализма в западноевропейском оперном искусстве этого периода. Естественно, что анализ оперы неизбежно приведет к формулированию понятия «реалистическая опера», а также к углублению понятия «обобщение через жанр».

Третий тип проблем складывается при изучении стиля композитора, исторического значения его творчества. Полагаем, что такие занятия наиболее эффективны после обращения к конкретным произведениям, когда возможно обобщить соответствующий материал. Это представляет большую сложность для учащихся, побуждает к активной, напряженной мыслительной деятельности. Здесь «требуется не просто повторить изученное, но осмыслить его заново, убедить других в справедливости сложившегося мнения, защитить выводы, к которым анализ привел... На заключительных занятиях необходим новый прием разбора, новый центр внимания...»¹.

Четвертый тип проблем посвящен выявлению различных либо общих тенденций в формировании того или иного жанра в определенный исторический период. Примером подобного рода может быть сравнение симфоний Гайдна, Моцарта и Бетховена, песен Шуберта, Шумана и Брамса, программного симфонизма Листа и Берлиоза.

На основе описанных типов проблем можно построить разнообразные познавательные задачи. Они могут стать «осью», вокруг которой выстраивается урок, или носить более локальный характер, могут предъявляться учащимся во время письменной контрольной работы или устного опроса. Функции познавательных

¹ Лекции по методике преподавания литературы, вып. I. Л., 1975, с. 72.

задач также различны; их ставят с целью формирования умений или для их закрепления (преимущественно в контрольных работах).

Рекомендуя систематически предъявлять учащимся познавательные задачи, исследователи (И. Лернер, М. Махмутов) утверждают, что поскольку составителю способ и ход решения известен, ему известны также и процедуры действий учащихся, которые должны найти выход из проблемной ситуации. Таким образом, возможно прогнозировать деятельность учащихся. Вариативность хода решения также поддается учету и может быть предусмотрена.

Взаимодействие преподавателя и учащихся при решении познавательных задач в процессе углубленного анализа произведений основано на сочетании различных методов. Не отвергая объяснительно-иллюстративного (метод подачи знаний учащимся) и репродуктивного метода (метод систематизации, закрепления знаний), мы стремимся сочетать их с поисковыми — частично-поисковым и исследовательским, стимулирующими познавательную деятельность учащихся. Не противопоставление методов, а оптимальное их сочетание определяется целями обучения и содержанием предмета.

Наиболее соответствующим познавательным возможностям учащихся младших курсов музыкальных училищ (восьмых-девятых классов ССМШ) мы считаем частично-поисковый метод, который реализуется в форме эвристической беседы. Он включает в себя и черты исследовательского метода — в виде самостоятельного выполнения учащимися заданий слухового анализа, и репродуктивного, необходимого для актуализации знаний, без которых решение проблемы невозможно.

Для того, чтобы проследить и проанализировать деятельность преподавателя и учащегося в ходе эвристической беседы, остановимся на конкретном примере.

Изучая творчество Фридерика Шопена, учащиеся с помощью преподавателя, а в отдельных случаях самостоятельно, отмечают новаторство Шопена в различных жанрах фортепианного искусства, особенно тех, которые характерны для романтизма. Главной целью одного из уроков можно сделать анализ особенностей цикла си-бемоль-минорной сонаты Шопена как образца романтической трактовки классического сонатно-симфонического цикла. Цель урока может быть достигнута путем постановки таких познавательных задач (в их основе — второй тип проблем):

- определить, как выражена в произведении главная тема всего творчества Шопена — тема Родины;
- как конструкция цикла, развитие основных тем и выразительные средства, использованные в произведении, способствуют раскрытию основной идеи;
- сравнить шопеновский цикл с симфоническими циклами Бетховена;
- сделать выводы о своеобразии романтической концепции сонаты Шопена;

— назвать причины, способствующие новой трактовке жанра.

Перед прослушиванием сонаты преподаватель во вступительном слове рассказывает о периоде творчества Шопена, когда создавалось произведение, о пребывании Шопена на острове Майорка, природу которого композитор описывал в духе типично романтической антитезы: «Небо прекрасно, как Твоя душа; земля черна, как мое сердце...»¹. После пребывания на Майорке, уже во Франции, в Ноане, в 1839 году Шопен писал Вторую сонату. Окружающие ее мазурки ор. 41, Полонез до минор свидетельствуют, что все мысли Шопена были о Родине, о судьбах Польши. Однако рассказывая историю создания Второй сонаты, преподаватель намеренно (до эвристической беседы) опускает сообщение о том, что похоронный марш (III часть) был написан двумя годами раньше цикла, но не опубликован как самостоятельное произведение. В результате слухового анализа учащиеся должны определить:

- образно-эмоциональное содержание тематизма частей сонаты;
- форму и функции частей цикла;
- как изменяется характер тем в процессе развития, связать эти изменения с содержанием;
- а также охарактеризовать особенности выразительных средств в основных темах и разделах произведения.

Для ответов на вопросы слухового анализа и на вопросы, поставленные перед углубленным анализом произведения, необходима актуализация знаний исторической обстановки в Польше в первой половине XIX века, биографии Шопена, роли бытовых жанров в его творчестве, а также понятий: сонатно-симфонический цикл, обобщение через жанр и всех, соотносенных с этими понятиями определений. Следует также вспомнить особенности сонатно-симфонического творчества Бетховена, что становится возможным благодаря применению репродуктивного метода; при решении проблемы он сочетается с исследовательским и частично-поисковым.

В процессе углубленного анализа преподаватель постоянно напоминает учащимся материал произведения, демонстрируя наиболее важные его моменты на фортепиано. Эвристическая беседа строится на основе вопросо-ответной системы, но вопросы возникают не спонтанно — они заранее подготовлены преподавателем, чтобы организовать деятельность учащихся в определенном направлении, опираясь на приобретенные ими знания и умения. Помимо этого учитывается необходимость приобретения новых знаний и достижения нового уровня освоения умений.

Приводимый ниже образец эвристической беседы был запроотоколирован на уроке в девятом классе РСМШИ имени В. А. Успенского в группе пианистов и струнников. Мы используем данные этого протокола без указаний конкретных фамилий учащихся и в несколько отредактированном (в связи с требованиями методической статьи) виде.

¹ Цит. по: Бэлла И. Шопен. М., 1968, с. 265.

Учитель: На основе прослушивания дайте определения формы и содержания каждой части сонаты.

Учащиеся: Форма I части — сонатное аллегро. Основное содержание — переживания человека, внутренняя напряженность, конфликтность. Уже во вступлении слышится мрачный философский вопрос, подобный гамлетовскому «быть или не быть?». В теме главной партии этот вопрос не разрешен, мрак не рассеивается, преобладают настроения сомнения, тревоги. Побочная партия — лирическое отступление — противопоставлена главной. Разработка полна драматизма. В ее основе — диалог главной партии и темы вступления.

Учитель: Конфликтны именно темы главной партии и вступления. Если первая отражает внутренний мир, то вторая как бы раскрывает философскую сущность предстоящего развития. Трансформируется ли характер обеих тем в разработке?

Учащиеся: Тема главной партии приобретает грозный, суровый оттенок за счет унисонного звучания, низкого регистра. Напротив, тема вступления становится более человеческой, жалобной, что достигается перенесением ее в верхний регистр, смягчением ритмического рисунка.

Учитель: Процесс трансформации продолжается и в репризе. На первый план выдвигается светлая тема побочной партии, тревожные, сумрачные настроения как бы исчерпывают себя в разработке. Что же можно в этой связи сказать об идее I части?

Учащиеся: В I части напряженная борьба противостоит светлоте, возвышенному образу прекрасной мечты, и только в коде отдаленные звучания темы главной партии в низком регистре как бы предвещают трагедию.

Учитель: Верно, перейдем ко II части.

Учащиеся: II часть написана в сложной трехчастной форме. Тема A — взволнованная, со скрытой угрозой, как бы злая шутка. Для нее характерны нервные, изломанные интонации и такой же нервный ритмический рисунок. Вторая тема A напоминает «пляску смерти». Средняя часть B — лирический вальс. Если первая часть отражает зловещие образы внешнего мира, то середина характеризует внутреннее состояние, звучит как воспоминание о прошлом. Реприза части возвращает к зловещим образам, которые «сминают» тему лирического вальса.

Учитель: Перейдем к III части.

Учащиеся: III часть — траурный марш.

Учитель: В каких еще произведениях траурный марш становится одной из частей цикла?

Учащиеся: Третья симфония и Соната ля-бемоль мажор Бетховена.

Учитель: Сравните подход Бетховена и Шопена к трактовке траурного марша как части цикла.

Учащиеся: В третьей симфонии Бетховена марш — II часть цикла, это выражение скорби народа. Но в симфонии Бетховена нет такой безысходной трагичности, как у Шопена. У Шопена траурный марш — лирико-трагический центр цикла.

IV часть написана в свободной форме. В ней ощущается смятение чувств, непоправимость трагедии.

Учитель: Таким образом, I и II части раскрывают личную драму героя. III — лирико-трагический центр, в котором личная драма сливается с драмой на-

рода, по выражению Ю. Хоминьского: «После героической борьбы похоронный марш является последним актом драмы». IV часть оставляет ощущение пустоты, призрачности, нереальности. Теперь перейдем к более подробному анализу произведения. Охарактеризуйте средства выразительности, создающие те эмоциональные впечатления, о которых вы говорили.

Учащиеся: Тема вступления. Свойственная ей вопросительность проявляется в напряженных интонациях ум. 7, ув. 5, нижний регистр усиливает суровый, угрожающий характер темы. В ней ощущается жанровое влияние речитатива.

Тема главной партии. Тревожный, беспокойный ее характер достигается прерывистой, «задыхающейся» мелодией, интонированием в быстром темпе интервалов темы вступления, многочисленными паузами, обрывающими течение мелодии, тревожно-пульсирующим фоном аккомпанемента. Переход к побочной партии очень короткий, связующей партии нет, есть связка из трех аккордов. Такой переход напоминает «Неоконченную» симфонию Шуберта, но контраст между темами главной и побочной партий резче, чем у Шуберта. Побочная партия — умиротворенная, исполненная жизненной силы — это образ мечты, прекрасный и возвышенный. Для нее характерны мажорный лад, певучая ровная мелодия, фоном которой служат «массивы» аккордов, гармонически устойчивые. При первом проведении жанровой основой темы является хорал, при втором — ноктюрн, что придает теме еще более глубокий лирический смысл. В заключительной партии возвращается тревожное звучание начальной темы части, причем, в отличие от традиционной трактовки заключительной партии, здесь происходит постоянное модулирование, ощущается неустойчивость.

В разработке активно развиваются интонации главной партии. Образ ее трансформируется, превращается в грозный, роковой. Глубокая человеческая взволнованность, свойственная теме в экспозиции, сменяется неумолимостью, непреклонностью, особенно в начале разработки. Тональный план поражает сложностью. Трансформируется и тема вступления — теперь ей свойственны мягкость, хрупкость. Между трансформированными интонациями главной партии и вступления происходит своеобразный «диалог», драматизм звучания темы главной партии усиливается. В кульминации интонации вступления и главной партии сливаются. Кульминация — очень напряженная, полна трагизма.

Ощущение трагизма внезапно снимается в начале репризы, где опущена главная партия. Торжественное гимническое звучание побочной партии создает противовес трагической кульминации разработки. Утверждение образа идеальной мечты связано с перенесением темы в более высокий (по сравнению с экспозицией) регистр, широкий диапазоном. Заключительная партия закрепляет светлый образ как антитезу беспокойному, мрачно-возбужденному образу разработки. Итак, можно говорить о преобладании в I части светлого образа, о способности мечты, грезы противостоять трагической действительности.

Как уже отмечалось, II часть сонаты дает другое соотношение двух противоположных начал: с первых ее тактов воцаряется зловещий образ. Жанровые признаки тем первого раздела части явно танцевальные, но здесь трудно усмотреть признаки конкретного танца. Лишь благодаря акцентам на слабых долях трехдольного такта можно говорить о чертах мазурки.

Вальс в среднем разделе II части имеет элегический характер, в его интонациях нет уверенности, устойчивости, нисходящие секундовые ходы напоминают тему главной партии I части. Мелодия необыкновенно певуча, фактура проникнута кантиленностью.

Для первого раздела III части характерны тяжелая, мерная ритмическая остринатность, повторение мелодико-ритмических фигур, постепенное обогащение и уплотнение фактуры при постоянном возвращении к звучанию «пустых» квинт в низком регистре. Все эти средства создают ощущение глубочайшей скорби.

Учитель: Теперь настало время сообщить вам, что создание сонаты Шопен начал именно с траурного марша. В связи с этим возникает вопрос, как этот факт влияет на драматургию сонаты? Сформулировав ответ, вы придете к выводам об особенностях этого единственного в своем роде произведения.

Учащиеся: В III части как бы заложены все интонации, определяющие особенности музыкального языка произведения. Интонации основной темы марша напоминают «стучащую» тему скерцо и тему главной партии I части; напряженные интонации септимы с последующим нисходящим секундовым ходом в средней части связаны со всеми скорбно-драматическими и напряженно-трагическими темами сонаты.

Учитель: Можете ли вы отметить образно-смысловые связи?

Учащиеся: В траурном марше мы видим как бы крайние «полюса» эмоций: глубочайшую трагедийность и величайшую просветленность, причем просветленность трио траурного марша граничит с отрешенностью. Между этими полюсами располагаются эмоциональные характеристики тем I и II частей, о которых мы уже говорили. IV же часть — это даже не человеческие образы и не человеческие эмоции, а образ какого-то страшного ветра, не оставляющего никаких надежд.

Учитель: Сделайте теперь общие выводы по циклу.

Учащиеся: Основные драматические функции присущи I части. Скерцо — драматизированное интермеццо в бетховенских традициях. Траурный марш — смысловой лирико-трагедийный центр. Во всем цикле сосуществуют две основные образные сферы (кроме финала): драматические, трагедийные образы контрастируют светлым, лирическим, причем, основной контраст заложен в III части, которая определяет направление развития образов сонаты.

Учитель: Верно. Но вы отмечали сходство цикла Шопена с третьей симфонией Бетховена. В чем же принципиальное различие в трактовке цикла Бетховенем и Шопеном, как вы объясните это различие?

Учащиеся: В Третьей симфонии Бетховена, в процессе борьбы так же происходит катастрофа и гибель героя, и следующий за I частью траурный марш выражает скорбь народа. Но в бетховенском траурном марше нет такой безысходности, там есть надежда на победу в борьбе, что доказывает III часть, в которой как бы пробуждаются свежие молодые силы, и всенародное ликование в финале. В шопеновском цикле совсем иное: здесь мы от части к части видим все меньше надежды и все больше безысходности. Светлый образ, утвердившийся в I части, бессилён сопротивляться злу во II части, в III части — трагическая просветленность, не более, в финале — нет даже какого-либо намека на светлый образ.

Учитель: Итак, можно сделать вывод, что Вторая соната Шопена продолжает и развивает в новых исторических условиях принципы бетховенского симфонизма. Но Третью симфонию Бетховена мы могли бы назвать «оптимистической трагедией», в сонате же Шопена с потрясающей силой показано поражение, безысходность, скорбь. Бетховен — композитор, личность которого складывалась в период революционного подъема, девизом его жизни и творчества стали лозунги Великой Французской революции — Свобода, Равенство, Братство. Личность Шопена-композитора формировалась в совершенно других условиях, в условиях угнетения и подготовки восстания, потерпевшего поражение; жестокая расправа с восставшими не оставляла надежды на освобождение страны. И отсюда в произ-

ведении Шопена мы слышим не только «гражданскую трагедию, в которой чувства, чаяния, страдания целого народа выражены с такой громадной, обобщающей силой, что ее значение выходит далеко за рамки конкретной трагедии польского восстания прошлого века»¹, но и пламенный протест, жестокий приговор окружающей действительности. Такое воплощение темы Родины — наиболее характерная черта Шопена, композитора действенного, активного течения в романтизме.

Анализируя взаимодействие преподавателя и учащихся в процессе эвристической беседы, отметим наличие постоянной «обратной связи», дающей возможность определить, насколько учащиеся справляются с учебными задачами. Активизируется познавательная деятельность учащихся — в анализе, синтезе, сравнении, составлении характеристик явлений, обобщении, раскрытии причинно-следственных связей, выделении существенных сторон объекта.

Самостоятельность учащихся стимулируется с помощью элементов исследования в вопросах-заданиях преподавателя; фундамент этих исследований составляют знания основных понятий, фактов и приемов аналитической деятельности.

В ходе эвристической беседы преподаватель, задавая конкретные вопросы, помогает учащимся устанавливать взаимосвязи между отдельными явлениями, акцентирует внимание на тех фактах, которые служат основой для обобщений и приводят к их формированию. Так, основанный на сравнении с Третьей симфонией Бетховена вопрос об отличительных особенностях цикла Второй сонаты Шопена потребовал от учащихся выявления наиболее существенных сторон концепции обоих циклов.

В приведенном образце беседы анализ и синтез были связаны с решением проблем одного (правда, чрезвычайно сложного) произведения, тем не менее, раскрытие своеобразия Второй сонаты Шопена в процессе самостоятельной познавательной деятельности и в ходе беседы-диалога с преподавателем сыграло важную воспитательную роль в становлении научного мышления учащихся. Таким образом, «строая задания, задачи, объяснение и т. п., учитель, пользуясь конкретным... материалом, все время должен нацеливать свою работу на мировоззренческие проблемы. Развитие мышления не самоцель обучения, а орудие воспитания личности»².

¹ Конен В. История зарубежной музыки, вып. III. М., 1981, с. 499.

² Лернер И. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории, М., 1982, с. 178.

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВНУТРИВОСТОЧНЫХ
МУЗЫКАЛЬНЫХ КУЛЬТУР В КУРСЕ
«УЗБЕКСКАЯ СОВЕТСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ
ЛИТЕРАТУРА»¹

Узбекская советская музыкальная литература — важнейший раздел в изучении узбекской музыкальной культуры, ибо существовавшие на протяжении веков традиции, богатейший фольклор узбеков обрели новую жизнь в качественно новом для восточных культур виде музыкального творчества — композиторском.

Наряду с изучением становления и развития узбекской советской музыки для формирования современного музыканта важное значение имеет воспитание уважения и понимания музыкальных культур других народов. Полнота и ясность представления о них зависят прежде всего от умения слышать и осознавать национально-своеобразное, индивидуально-характерное.

В программе курса о взаимодействии внутривосточных музыкальных культур не упомянуто, однако в связи с тем, что этот вопрос — один из актуальнейших на сегодняшний день, затрагивать его необходимо. С первых же занятий следует подчеркивать, что композиторское искусство Узбекистана — это естественное продолжение того, что накапливалось в узбекской музыке веками, и на современном этапе оно развивается в общем русле тенденций советской музыки.

Узбекская музыкальная культура не только воспринимает лучшее у других культур, но и способна оказывать влияние на музыку советского и сопредельного зарубежного Востока. Данный процесс — понятие не новое, ибо многовековые исторические, социально-политические, эстетические условия сосуществования различных народов, населявших восточный ареал, создавали естественные предпосылки для взаимовлияния и взаимообогащения всех сфер их жизни.

Композиторское творчество Узбекистана располагает достойными примерами продолжения этого процесса: достижения М. Ашрафи, М. Бурханова, Ик. Акбарова, С. Юдакова, У. Мусаева. Активное расширение «географии» тем и образов узбекской советской музыки свидетельствует о возрастающем интересе композиторов Узбекистана к традициям других народов, в том числе и зарубежных (в особенности сопредельного Востока — Афганистана, Индии, Ирана). С одной стороны, обращение узбекского композитора к инациональному фольклору, скажем, иранскому, обогащает его стилистику и привносит в узбекскую музыку новые черты. С другой — инациональный фольклор поднимается до уровня профессионального искусства, приобретает новую жанровую основу. Возьмем, к примеру, хоровые обработки двух иран-

¹ Под определением «внутривосточные музыкальные культуры» следует понимать музыкальные культуры народов, населяющих ареал «Восток».

ских народных песен М. Бурханова «Гўле гандўм» («Цветок пшеницы») и «Дамкўл-Дамкўл» (имя девушки). Эти песни, бытовавшие в одноголосном исполнении, обретают новое звучание, став хоровыми произведениями. Композитор не просто обрабатывает фольклорный материал, но и вносит авторский мелос, подчеркивающий и дополняющий особенности и характерные признаки иранской музыки: богатство мелизматики, изысканность ритма.

На вопросах взаимодействия внутривосточных музыкальных культур следует сконцентрировать внимание учащихся и в процессе изучения конкретных произведений (например, музыкальной драмы «Фархад и Ширин» В. Успенского, оперы «Лейли и Меджнун» Р. Глиэра и Т. Садыкова, «Народных песен для смешанного хора без сопровождения» М. Бурханова). Необходимо рассмотреть принципы работы того или иного композитора с инациональным фольклором, приемы претворения характерных черт той или иной музыкальной культуры.

В качестве примера остановимся на одном из самых важных сочинений курса — «Народных песнях для смешанного хора без сопровождения» М. Бурханова (1954). Это произведение объединяет обработки шести песен народов Средней Азии, которые можно исполнять и как цикл и отдельно. Композитор обращается к фольклору различных народов Востока: «Бибигуль» (имя девушки) — каракалпакская мелодия; «Сари кўхи баланд» («На горе высокой») и «Зарра гул» («Цветочек») — таджикские; «Гўзал қизга» («Девушке-красавице») — хорезмская; «Сайра» («Пой, веселись») — уйгурская; «Ёрларим» («Друзья мои») — узбекская. Следовательно, надо выявить, с одной стороны, характерное, с другой — общее в претворении разнонационального фольклора. Но главное заключается в том, что на примере данного произведения можно показать учащимся многообразие музыки народов Востока, а также те черты, которые ее объединяют: монодийность (как склад), импровизационность (как один из методов формообразования), ладовое богатство, роль метроритма (усульность) и др.

Основным приемом обработки музыкального фольклора Бурханов избрал полифонизацию, что проявляется, например, в использовании канона и имитаций («Сари кўхи баланд», «Зарра гул», «Гўзал қизга», «Сайра»).

Произведение Бурханова — одно из первых обращений композиторов Средней Азии к жанру хоровой миниатюры а'капелла. Отсюда простота избранных средств выразительности: ненасыщенность «вертикали», «усульность» как ритмическая основа и др. Вместе с тем это связано и с бережным отношением композитора к монодийному искусству восточных народов.

Возможен и другой подход к проблеме. Старшеклассникам полезно дать возможность самостоятельно решить вопрос, почему Восток, объединяющий огромное пространство как в территориальном, так и в этническом плане, находит отражение в едином понятии; почему существует разделение на музыку Востока и музыку Запада? Для этого необходимо прослушать некоторые

произведения, а также на конкретном нотном материале выявить характерное и общее.

В центре внимания занятий должна быть эволюция рассматриваемого процесса в композиторском искусстве Узбекистана. Следовательно, необходимо представить творчество Успенского, Козловского, Глиэра, Садыкова как ранний этап воплощения внутривосточной тематики, который дал импульсы творчеству Бурханова, Юдакова, Акбарова и других авторов:

— воплощение инационального в жанре обработки музыкального фольклора, где цитирование первоисточника переплеталось с оригинальным авторским материалом, подчеркивающим национально-характерное, например: Успенский, «Акрамхон» (имя девушки), «Сълув сач» («Красивые волосы») из «Четырех мелодий народов Средней Азии» — Бурханов, «Иранские народные песни» для смешанного хора без сопровождения;

— введение музыкального фольклора в музыкально-сценические произведения как средство характеристики действующих лиц, а также обрисовки быта того или иного народа: китайский, негритянский, иранский танцы из оперы «Фархад и Ширин» Успенского, арабские танцы из оперы «Лейли и Меджнун» Глиэра и Садыкова — танцы из музыкальных драм «Момо ер» («Материнское поле») и «Қонли тўй» («Кровавая свадьба») Акбарова;

— обобщение национального и инационального путем отображения схожих элементов (узбекское и арабское в «Лейли и Меджнун» — узбекское и киргизское в «Момо ер»).

Таким образом, изучение процесса взаимодействия внутривосточных культур на примере творчества композиторов Узбекистана в курсе «Узбекская советская музыкальная литература» поможет учащимся осознать неповторимость многих восточных культур и, вместе с тем, их общность в прошлом и настоящем.

Е. Мейке

НОВЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КУРСЕ «УЗБЕКСКАЯ СОВЕТСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА»¹

Программа курса узбекской советской музыкальной литературы не может быть стабильной, поскольку современное композиторское творчество — явление развивающееся. Подтверждение тому — симфонические сочинения композиторов Узбекистана. В этой сфере за последние годы возникло много значительных произведений, не нашедших пока отражения в курсе узбекской музыкальной литературы.

При отборе новых сочинений преподавателю следует руководствоваться несколькими критериями: яркая образно-смысловая содержательность, новизна (на разных уровнях, в частности, на уровне освоения новых жанровых разновидностей в республике), национальное своеобразие. Немаловажный критерий также —

¹ Данная статья представляет собой учебно-методический материал, который может быть использован не только преподавателями, но и служить пособием для учеников.

широкое их использование в концертно-музыкальной практике. Этим критериям как раз и отвечают рассматриваемые нами сочинения: Концерт для оркестра Ф. Янов-Яновского и «Свадебная» (прелюдия и фугетта для симфонического оркестра) Т. Курбанова.

Приступая к анализу данных сочинений надо направить внимание учащихся на истоки возникновения жанров, на их классические образцы. Необходимо очертить и круг отличительных особенностей, выделив при этом в Концерте особую роль оркестровых средств, а в «Свадебной» — значение полифонических форм и приемов развития.

Одним из жанров, активно стимулирующих творческие поиски композиторов Узбекистана, является концерт. Зародился этот жанр в республике еще в военные годы. Зачинателем его был Г. Мушель — автор шести фортепианных концертов. Однако лишь на современном этапе этот жанр обогатился новыми разновидностями: концертами для различных инструментов (скрипки, альты, виолончели, флейты, гобоя, трубы) и концертами для оркестра (Б. Зейдман, Ф. Янов-Яновский).

Концерт для оркестра — детище композиторского творчества XX века (Б. Барток, В. Лютославский, Г. Бацевич и др.), хотя его истоки восходят к концерто гроссо, сложившемуся в XVII столетии. Если в сольном концерте основа состязания заключена в противопоставлении соло и тутти, то в концерте для оркестра тутти трактуется как ансамбль солистов, каждый из которых «создает» в процессе исполнения свою индивидуальную сольную партию. Поэтому индивидуализация голосов или тембровых групп оркестра становится одним из основных принципов жанра. К особым приметам концерта для оркестра относятся последовательная симфонизация, выражающаяся в драматургической цельности сочинения, виртуозная трактовка оркестровых возможностей, значимость идейного замысла.

К числу ярких сочинений этого жанра принадлежит Концерт для оркестра Янов-Яновского. Он был создан в 1973 году и посвящен 50-летию образования УзССР¹.

Концерт состоит из пяти частей: Прелюдия, Интермеццо, Токката, Интермеццо, Basso ostinato. Композитор оригинально сочетает старинные классические формы со стилистикой узбекской традиционной музыки². Не прибегая к цитированию, автор воспроизводит важнейшие закономерности узбекского музыкального народного творчества: своеобразие интонационно-ладовой структуры, метроритма, приемов развития тематизма и некоторые принципы формообразования.

По жанровым признакам Концерт для оркестра Янов-Яновского близок концерто гроссо, поскольку сущность концертирования в нем заключается в «состязании» оркестра с отдельными

¹ Дополнительный материал по Концерту см.: Зейдман Б. Свидетельство роста. — Советская музыка, 1974, № 11; Янов-Яновская Н. Узбекская симфоническая музыка. Ташкент, 1979.

² Под традиционной музыкой понимается как фольклор, так и профессиональная музыка устной традиции.

группами инструментов (I часть). Это отражено и в тембровой драматургии цикла: крайние части исполняются тутти (2 флейты, 2 гобоя, 2 фагота, 2 трубы, 2 тромбона, ударные и струнные), II часть — только духовыми, III — струнными, IV — ударными. Несмотря на признаки концертного жанра в нем нет внешней виртуозности, эффектности. По эмоциональной глубине, серьезности замысла он принадлежит к типу «симфонизированных» концертов.

I часть — Прелюдия (ре минор). В ней композитором созданы энергичный, действенный музыкальный образ. Здесь синтезируются черты старинного жанра концерто гротто и основные принципы строения инструментальных пьес узбекских макомов. Известно, что в основе каждой из них лежит принцип чередования развивающихся построений — хона, и повторяющихся — бозгуй. Этот принцип вполне осознанно претворен Янов-Яновским. В результате возникает крупная рондальная композиция, корни которой находятся как в старинной классической музыке, так и в узбекской профессиональной музыке устной традиции.

Прелюдия обрамляется патетически звучащими вступлением и заключением. Обе темы части написаны в духе узбекских национальных мелодий — подвижных, энергичных, зажигательных. Первая — подвергается на протяжении части варьированному развитию (разделы хона):

[Allegro moderato]

Вторая тема при каждом появлении остается неизменной (бозгуй):

[V-ni]

Принцип чередования изменяемого и неизменного находит отражение и в тембровой драматургии Прелюдии: варьируемый раздел исполняют солирующие инструменты или группы инструментов, а рефрен — всегда тутти. Соответственно названию I часть отмечена чертами импровизационности: отсутствие цезур, непрерывность развития, токкатность.

II часть — Интермеццо (в тональности ре) — контрастна I части.

На смену действенному поступательному движению приходит углубленное сосредоточенное размышление. Интермеццо написано в простой трехчастной форме. Крайние части представляют собой скорбный хорал духовых:

[Largo]

В средней части звучит проникновенный речитатив труб и тромбонов в октаву.

III часть — задорная, живая Токката (в тональности соль) — написана в свободной сквозной форме с элементами репризности. В ней ощущается токкатная четкость и песенная танцевальность, присущие многим узбекским мелодиям, что придает этой части своеобразный жанровый оттенок, свежесть, оригинальность. В то же время в Токкате ощущается скерцозность благодаря пиццикато струнных. Подлинно национальная по колориту, мягко синкопированная тема создает ощущение легкости, воздушности. Исполнительский прием пиццикато ассоциируется со звучанием узбекских народных щипковых инструментов:

[Allegro moderato]

IV часть — Интермеццо. Ее оригинальность заключается в том, что она исполняется только ударными инструментами. Причем средствами этой группы симфонического оркестра Янов-Яновский передает специфику звучания национальных ударных инструментов. В данной части автор запечатлел своеобразие и прихотливость ритмики узбекской музыки.

Интермеццо написано в трехчастной форме. Крайние части — спокойные, средняя — динамичная, темпераментная.

V часть — Basso ostinato (в тональности ре) является как бы кульминацией цикла. В качестве темы для вариаций типа пассакальи Янов-Яновский использует речитатив духовых из II части.

Ее характер — от лирико-философского до драматического — постепенно раскрывается в шести вариациях. Вычлененные из темы, интонационно связанные с ней два противосложения сопутствуют ей на протяжении всей части, способствуя более глубокому раскрытию образа:

[Andante ma non troppo]

От первой вариации (виолончели и литавры) до шестой (тutti оркестра) звучность постепенно уплотняется, динамизируется. Подобное медленное, напряженное развитие материала свойственно вокальному жанру традиционной музыки катта ашула.

Финал заканчивается небольшой кодой, в которой использован мотив вступления к I части. Однако здесь его эмоциональная окраска полностью переосмысливается: вместо патетической приподнятости он звучит лирически, умиротворенно.

Концерт для оркестра Янов-Яновского представляет собой монолитный цикл. Сквозному развитию произведения способствуют единство стиля, опирающегося на элементы национальной лексики в сочетании с классическими старинными формами, интонационные арки между вступлением к I части и кодой финала, от II части к финалу, продуманность тембровой драматургии цикла, преобладание вариационных принципов развития.

Примером новой для узбекской симфонической музыки жанровой разновидности является полифонический цикл «Свадебная» (прелюдия и фугетта) Курбанова (1976).

Его обращение к полифонической форме не случайно. Композитор неоднократно использовал ее для отображения различных национальных тем, например, «Памяти Авиценны» — прелюдия и fuga для струнного оркестра и литавр, «Страницы истории» — прелюдия и fuga для оркестра духовых и ударных, «Свадебная» — прелюдия и фугетта для симфонического оркестра.

«Свадебная» стала важной вехой в творчестве Курбанова. Яркая образность и высокий профессионализм, оригинальность замысла и формы воплощения, демократизм музыкального языка принесли этому произведению заслуженный успех.

В данном сочинении полифонический цикл композитор использует для отражения жанрово-бытовой темы: с поразительной рельефностью здесь воплощается свадебный обряд.

Прелюдия (ля мажор) — по замыслу автора — картина свадебного шествия жениха в дом невесты. Вся часть пронизана настроением веселья, праздничного ликования. В эту атмосферу слушателя вводит ритм дойры, который выступает в качестве сквозного, динамизирующего начала.

Прелюдия написана в трехчастной форме с элементами куплетно-вариационной. Тема первого раздела (деревянные духовые) танцевального характера, полна обаяния и женственности:

[Moderato]

Средний раздел начинается с фанфарной звучности: валторны на фоне усуля дойры имитируют карнай. Две темы среднего раздела даются композитором в контрапунктическом сочетании и представляют контрастные образные сферы. Первая тема продолжает линию первого раздела, вторая — песенная, лирическая:

Фугетта рисует картину свадебного застолья. Материалом для полифонического развития служат несколько тематических элементов. Первый представляет собой усуль нагары, заимствованный композитором из народной музыки:

[Allegro molto e con brio]

Nagara

Вторая тема напевная, широкого мелодического дыхания:

Образная сфера третьей темы — зажигательный танец, стремительный, с четким упругим ритмом:

Подвергаясь различным полифоническим модификациям, симфоническая ткань динамизируется, охватывается танцевальной

стихий. В «Свадебной» композитор использует парный состав оркестра, в группу ударных введены народные инструменты — дойра и нагара.

В заключение анализа Концерта для оркестра Янов-Яновского и «Свадебной» Курбанова следует подчеркнуть, что оба сочинения ориентированы на старинные европейские жанры — концерто-гроссо и прелюдию и фугу, которые, вступая во взаимодействие с элементами узбекской лексики, выражают национальное содержание.

Введение в курс узбекской музыкальной литературы новых произведений расширяет кругозор учеников и дает возможность ориентироваться в основных направлениях, характерных для современного узбекского композиторского творчества.

Н. Чахвадзе

О ХАРАКТЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СОДЕРЖАНИЯ УЗБЕКСКОЙ МУЗЫКИ, ЛИТЕРАТУРЫ И ЖИВОПИСИ 70-х — НАЧАЛА 80-х ГОДОВ

Предмет статьи — содержание музыкального творчества — неслучаен. Через содержание искусство реализует важнейшие социальные функции, одна из которых — способствовать идейно-эстетическому воспитанию личности. Под воздействием искусства формируются гуманистические идеалы учащихся, именно поэтому постижение его содержания — конечная цель учебных дисциплин.

Основное внимание в данной работе уделяется выявлению новых тенденций в содержательной сфере узбекского советского искусства (музыки, живописи, литературы) периода 70-х — начала 80-х годов. Подход к материалу продиктован **принципом историзма**. Последовательное применение его преподавателем в работе, построение лекций в соответствии с ним способствует формированию историко-материалистического сознания учащихся, что и составляет одну из важнейших задач советской школы.

В свете школьной реформы задачей не менее важной представляется воспитание у учащихся умения самостоятельно мыслить, самостоятельно ориентироваться в огромном потоке научной информации. Думается, одним из первых шагов на пути решения этой проблемы должно стать овладение учащимися таким логикомыслительным приемом познания, как **сравнение**. На основе сравнения, действующего как по вертикали, так и по горизонтали, высвечивается типичное и индивидуальное, отделяется значительное от незначительного, характерное от нехарактерного, закономерное от случайного. Весьма существенным и перспективным представляется сравнение на уровне различных видов искусств. Междвидовое сравнение — путь достаточно сложный для учащихся, однако каждый педагог, читающий лекции по истории музыкального искусства, должен стремиться активно использовать его в процессе работы¹. Именно такая постановка проблемы отвечает

¹ Как указывает Д. С. Лихачев, «сближения между искусствами и изучение

задачам фундаментальности образования, которые так актуальны сейчас для всех звеньев системы обучения.

К сожалению, тесные рамки статьи обуславливают предельно сжатое, краткое, почти конспективное изложение материала¹. Он лишь фиксирует те основные тенденции и изменения в содержательной сфере творчества, которые необходимо учесть преподавателю, ведущему курс узбекской советской музыки. Это ограничение позволяет привести в данной статье лишь один пример, иллюстрирующий и подтверждающий выдвинутые положения. Он же одновременно и демонстрирует метод сравнения «в действии».

На современном этапе музыкальное искусство Узбекистана, как ранее его литература и живопись, поднимается на более высокую ступень познания мира. В 20—50-е годы художественная мысль скорее фиксирует существующее, нежели изучает, то есть, жизнь отражается искусством преимущественно во внешних проявлениях. На рубеже 60-х годов достаточно ясно вырисовываются тенденции и черты, каких не было прежде. Провозвестником нового становится литература, в середине 60-х годов в процесс обновления включается живопись, на грани 60—70-х — музыка. То новое и главное, что выделяет 60-е годы как рубежные в развитии искусства, что определяет качественную инакость современного этапа, можно кратко определить как аналитическое исследование Времени, общества, личности. Художники настойчиво стремятся проникнуть в глубинные пласты жизни, схватить суть народного характера, национальной психики, показать, как то существенное, что приносит Время и чем живет страна Советов, преломляется на узбекской почве. Ныне исследование реальности ведется как вширь, так и вглубь, но при разнонаправленности поисков явно ощущается тенденция запечатлеть мир как целостность. В этом убеждает обращение художников к жанрам, наиболее полно воплощающим многообразие реальности. Не случаен расцвет симфонии в музыке, показательны триптихи в живописи (В. Жмакин — «Песнь о дереве», В. Жмакин, В. Соседов — «Узбекистан индустриальный», Н. Кашина — «Народы пробуждаются», В. Бабаев — «Ферганская сюита», Р. Чарыев — «Реквием» и др.), симптоматично рождение многопланового романа «Чинара» А. Мухтара. В плане целостности новые тенденции и черты содержания представляются своеобразными ракурсами видения мира, позволяющими обнаружить то, что ускользало прежде. В каких же ракурсах видит и отражает сложный мир узбекское искусство настоящего времени?

их расхождений между собой позволяют вскрыть такие закономерности и такие факты, которые оставались бы для нас скрытыми, если бы мы изучали каждое искусство... изолированно друг от друга. ...Мы должны заботиться о расширении сферы наблюдений над аналогиями в различных искусствах. ...Аналогии могут многое выявить и объяснить». См.: Лихачев Д. Поэтика древнерусской литературы. Л., 1971, с. 33.

¹ Подробнее об этом см.: Чахвадзе Н. О характерных особенностях содержания узбекской музыки, литературы и живописи 70-х — начала 80-х годов. — Рукопись депонирована в ИИО Информкультура Государственной библиотеки СССР им. В. И. Ленина, М., 1985, № 1068.

Взгляд на творчество 60—70-х годов обнаруживает одну особенность — «разлив» лирики, что говорит о постижении внутреннего мира современника и связывает настоящее с прошлым — тянется преемственности от классического наследия. Первой выступает литература, предвосхищающая своеобразный лирический взрыв в музыке¹. Заостряется любовно-лирическая линия в творчестве поэтов и прозаиков А. Арипова, Э. Вахидова, Мирмухсина, У. Умарбекова, У. Хашимова, А. Якубова. В музыке лирика пронизывает почти все затрагиваемые композиторами темы, сообщая им особое наклонение. Со сферой лирики в различных ее оттенках — философском, психологическом, драматическом — ассоциируются значительные творческие успехи композиторов Р. Абдуллаева, М. Бафоева, Н. Закирова, М. Махмудова, М. Таджиева. Апофеозом ее становится лирическая симфония — та жанровая разновидность, что в специфическом выражении предстает в симфонии «Наво» М. Махмудова, в Пятой, Седьмой, Восьмой и Девятой симфониях М. Таджиева. Лирическое осознается и раскрывается художниками как черта национальной психологии. Но лирика лишь одна из сторон многогранной действительности; и в искусстве проявляется намерение вписать ее в общую панораму жизни, что вполне отчетливо выражается в литературе, и слабее — в музыке.

Философское осмысление действительности и психологизм — две новые тенденции, заявившие о себе в музыке, литературе и живописи, но проявившиеся в каждом из искусств с различной степенью интенсивности. Первая особенно четко представлена в живописи, где художники отказываются от иллюстративной приземленности, что вызывает гиперболизацию образов, доходящую до откровенно символических условностей («Старые вещи» В. Бурмакина, «Стремление» Б. Джалалова, «Время необратимо» Г. Зильберманна, «Кентавр 80» М. Тохтаева, «Человек разумный» Ж. Умарбекова)².

В литературе стремление к философскому осмыслению действительности ассоциируется, главным образом, с творчеством талантливого прозаика Т. Пулатова («Второе путешествие Каипа», «Завсегдатай», «Владения»). Вечные темы произведений художника (жестокость и доброта во «Втором путешествии Каипа», смысл жизни в «Завсегдатае» и др.) кажутся рожденными своеобразным восточным образом жизни. Наряду с иносказанием («Владения» — жизнь коршуна), притчей («Второе путешествие Каипа»), он создает повесть, стоящую на грани реального и ирреального («Завсегдатай»). Форма внешнего правдоподобия фанта-

¹ В живописи Узбекистана лирическая струя всегда была сильна, и современный этап в этом смысле мало отличается от предшествующего.

² Узкие, кривые, с глухими дувалами, в сгустившемся желто-коричневом сумраке улицы старого города, и белые, устремленные вверх, в голубой свет минаретообразные башни новой гостиницы; высохшая черная фигура курильщика опиума с мертвыми остановившимися глазами и пухленький улыбающийся ребенок — «Ташкент — город моей любви». Так называется картина Г. Зильберманна, воссоздающая не столько сам город, сколько его символ, его до сей поры неизменную суть — резкое столкновение старого, отживающего, с новым.

стических событий оказывается наиболее благоприятной для глубоких философских обобщений.

В музыке эта тенденция только намечается. Такие произведения, как опера «Садоқат» и балет «Поклонись солнцу» Р. Абдуллаева, хоровая поэма «Фрески» и поэма для голоса и камерного оркестра «Пять рубаи» М. Бафоева, поэма для голоса и симфонического оркестра «Истадим» Н. Закирова, монокантата «Из поэзии Омара Хайяма» и вокально-инструментальный ансамбль «Триптих» Ф. Янов-Яновского позволяют говорить о том, что в музыке философское начало спаяно с лирическим и трагическим¹.

Вторая тенденция — психологизм. Важнейшая примета — отход от событийности внешней ради событийности внутренней, рассмотрение отдельной человеческой личности. Показательно, что в живописи не только портреты (В. Бурмакин «Автопортрет с черепом», М. Тохтаев «Групповой портрет художников-графиков», «Портрет художника Джалалова», портреты кисти Р. Чарыева и др.), но и полнота исторической тематики обретают подчеркнuto психологическое звучание (Р. Ахмедов «Январь. 1924», К. Насыров «Снятие паранджи», М. Саидов «К свету»)².

Эта тенденция отчетливо обнаруживается в литературе, первой направившейся по этому пути. В музыке она поначалу проявляется в произведениях, связанных со словом — в вокальных циклах Р. Абдуллаева, в операх «Дуэль» и «Пробуждение», отчасти в поэме «Истадим» Н. Закирова.

В художественных произведениях исчезают персонажи однозначные, человеческая психика предстает как клубок сложных, подчас противоречивых чувств. В таком ракурсе даются образы Умиды в романе Мирмухсина «Умид», героя повести «Пустыня» У. Умарбекова, бая в опере Н. Закирова «Пробуждение», Искандера в его же опере «Дуэль». Теперь художников интересует не личность как сложившееся целое, а процесс ее формирования. И возникают «становящиеся» образы героини оперы «Дуэль», героев повести «Восемнадцать бывает каждому» Ш. Халмирзаева, Алимардона в повести У. Хашимова «День мотылька». Психологизм утверждает себя поначалу в малых жанрах — рассказе, повести, романе, камерной опере. Лишь спустя некоторое время он проникает в крупную форму — роман, большую оперу («Са-

¹ Та философская линия, которая прочно ассоциируется со сферой «чистой музыки», с классической полифонической формой фуги в узбекском музыкальном творчестве не получает еще должного развития. Только несколько фуг из двадцати четырех, созданных Г. Мушелем, «Тройная fuga» и fuga цикла «Памяти Авиценны» Т. Курбанова — как бы тот пункт, который ее обозначает.

² Вот как описывает одно из полотен — «Снятие паранджи» — искусствовед Р. Х. Такташ: «В картине всего две фигуры: выпрямившаяся во весь рост нервнo-напряженная женщина, снявшая с себя черную... сетку-паранджу и сидящий рядом с ней, пылающий от внутреннего негодования, но еще не решающийся дать волю рукам, ее муж — грузный мужчина с нездоровой одутловатостью чрезмерно упитанного лица...» Такташ Р. Изобразительное искусство Узбекистана нового времени. Диссертация на соискание степени доктора искусствоведения, Ташкент, 1970, с. 405.

доқат») и инструментальные произведения (Соната-импровизация для скрипки и Третья симфония Н. Закирова).

Одна из особых черт рассматриваемого времени — как никогда ярко сказавшееся *романтическое мироощущение*, присущее узбекским художникам. Узбекское искусство сбрасывает тот декоративный, празднично-картинный и легендарно-сказочный наряд, который прежде вызывал закономерные ассоциации с экзотическим Востоком европейских романтиков. Теперь романтическое мировосприятие выявляется в оригинальной, почвенной форме. Оно проявляется в преувеличенном значении лирики на определенной стадии; во вневеличностном тоне лирической симфонии, в специфической обрисовке героя лирической поэзии, наделенного чертами героев классического поэтического наследия. В эмоциональной насыщенности, экспрессии музыкального высказывания и приподнятости его чувств — тех качествах, что характеризуют, например, многие сочинения Т. Курбанова; в буйстве красок, ослепительно сияющих на картинах узбекистанских живописцев; красок, сообщающих реальному оттенок сказочности и, напротив, в пастельных тонах, той нежно-жемчужной дымке, сквозь которую на полотнах проступает действительность, уподобляемая мечте.

Не менее характерной особенностью содержания творчества оказывается изменившееся понимание *трагического*. Время вскрывает и обнажает новые аспекты трагедийности, по-разному преломляемой советскими художниками. Особую окраску трагический элемент приобретает и в узбекском искусстве — здесь есть свои сложности, объясняемые особенностями национальной психологии, истории и жизни народа.

Путь узбекского советского искусства отмечен интересом к истории. Аналитический подход к явлениям ныне определяет новое видение как событий далекого прошлого, так и периода революции и Великой Отечественной войны. Все более неоднозначным и сложным предстает прошедшее, все дальше отходят мастера от прямолинейной трактовки его темы. В поле творческого зрения попадают теперь те стороны жизни, что не освещались ранее, во многих произведениях на первый план выдвигается драматизм изображаемого, предельно заостряются конфликтные ситуации, сгущается трагизм. Свидетельствуют о том симфония «Хамза» (Пятая) Т. Курбанова, опера «Садоқат» Р. Абдуллаева, рассказ «Последние жертвы войны» У. Хашимова, повести «Анна-Мария», «Пустыня», «Джура» У. Умарбекова, полотна «Реквием» Р. Чарыева, «Январь. 1924» Р. Ахмедова, «Женщины, которые ждут» В. Бурмакина. Трагическое едва ли не в наибольшей степени отражает черты национально-конкретного времени, ибо во многом обуславливается теми «следами» прошлого, которые ассоциируются с консервативными обычаями и предрассудками, сохранившимися в настоящем. Литература выявляет трагическое преимущественно в нравственно-бытовой сфере человеческих отношений («Умид» Мирмухсина, «Человеком быть трудно» У. Умарбекова, «Птица жива крыльями» А. Якубова). Трагическое пре-

ломление современной темы в музыке, аналогичное тому, какое характеризует литературу, отличает произведения Н. Закирова и Т. Курбанова. Та же проблема нравственного выбора, положенная в основу приведенных выше литературных сочинений, стоит перед героиней оперы «Дуэль» Н. Закирова. Освобождение от власти негативных явлений прошлого, от косности, порожденной им и стоящей на пути прогресса, — это один из аспектов главной темы творчества Т. Курбанова, темы духовного пробуждения народов Востока. Она воплощается, например, в Четвертой симфонии, посвященной автором «Борющимся за свободу и независимость народам Третьего мира».

В отличие от литературных, не все музыкальные произведения, окрашенные в трагические тона, укладываются в рамки современной или исторической тем. Так, вечными философскими темами продиктованы вокально-симфонические создания: «Истадим» Н. Закирова, «Пять рубаи» М. Бафоева, монокантата Ф. Янов-Яновского «Из поэзии Омара Хайяма»; Третья симфония Н. Закирова. Их эмоциональная направленность есть опосредованный результат осознания современными художниками реальной сложности мира.

Черты нового рельефно выступают при сравнении произведений, созданных в разное время, но на одну и ту же тему. Речь идет о Пятой симфонии Т. Курбанова (1977) и симфонической поэме И. Акбарова «Памяти поэта» (1954), двух одночастных опусах, посвященных трагической судьбе Хамзы. Новая симфоническая концепция, в узбекской музыке ассоциирующаяся с трагической образностью, выражается в сознательном обнажении конфликта и заострении трагической ситуации. Сравнение тем интереснее, что в сочинениях на одну тему много и других точек соприкосновения: и у Акбарова и у Курбанова представлены две противоборствующие, конфликтующие образные сферы; и в поэме и в симфонии силы контрдействия охарактеризованы зикральными мелодико-ритмическими формулами-заклинаниями; и в том и в другом случае воссоздать образ Хамзы помогают мелодии его песен. Но при внешних совпадениях результаты различны: поэма Акбарова только драматична, симфония Курбанова — трагична. Почему они воспринимаются в разных эмоциональных ключах?

В поэме «Памяти поэта» присутствует некая заданность: слушатель, знакомый с произведениями Чайковского и Шостаковича, заранее предугадывает ход событий (двух художников напоминает строение главной и побочной тем, конфликт между экспозицией и разработкой, зеркальная реприза с «посмертным» просветлением побочной и апофеозом главной).

Форма Пятой симфонии Курбанова индивидуальна, она предполагает активное слушательское участие, более того, композитор намеренно оставляет ее открытой — произведение требует домысливания за гранью реального звучания.

У Акбарова образы света явно довлеют над образами зла. Хамзу — светлое начало — характеризуют три темы, лишь одна из которых — цитируемая песня «Яша Шўро» — воспринимается

как элегическая и сообщает образу оттенок обреченности. Ведущая же роль в обрисовке героя принадлежит темам главной (несколько «европеизированная» с активным маршевым ритмом, восходящим начальным квартовым скачком — типичный героический образ) и побочной (песенная, широкая — некий отвлеченный образ «добра»). И по функциям в форме, и по эмоциональному наполнению, и по протяженности темы оказываются на первом плане; они достаточно длительно экспонируются и настойчиво-победно утверждаются в репризе. Но более всего обуславливает оптимистическое звучание то обстоятельство, что силы контрдействия, появляющиеся в разработке, не получают такой же развернутой характеристики. Это не столько силы, противостоящие Хамзе, сколько препятствие, возникшее на его пути. Причем, препятствие, которое будет сметено, ибо «наступающая» тема (главная партия) сильна, энергична, с нею в поэме связывается действенное начало. В таком контексте гибель Хамзы воспринимается как трагическая случайность. Об этом свидетельствует и просветленно-торжественная реприза, смысл которой — «герой погиб, но дело его живет и побеждает». Траурный марш перед репризой (на теме вступления) — и непосредственная реакция на случайность, которой могло и не быть, и дань памяти героя. Силы зла исчезают бесследно — и намек на них нет в репризе.

Иное у Курбанова. Образ Хамзы дан композитором не в статике, не как рассматриваемый с различных сторон (прием Акбарова), а в становлении. Поэтому не случайны частые стреттные проведения каждой из двух тем, характеризующих Хамзу — они (стретты) как «наглядный» процесс обретения силы. Первая тема, классическая мелодия «Сегоҳ», не столько даже воссоздает образ Хамзы, сколько среду и атмосферу, его породившую. Она одновременно — обобщенный образ народа и образ-символ трагического переломного времени — лаконичная, узкообъемная, как цепь интонаций-стонов. Эта тема как бы выносит на поверхность вторую — тему-сплав, олицетворяющую и Хамзу и пробужденный народный дух. Поступенная, как бы чуть приторможенная, но неуклонно стремящаяся вверх, она лишена откровенной героичности. Ее затрудненный подъем — это в «зародыше» тот путь, который предстоит пройти Хамзе. Вся заложенная в ней энергия раскрывается в процессе последующего развития.

Зло у Курбанова не есть препятствие, а сила, обладающая почти демоническим могуществом, сразу показанная в действии. Характеристика-эпизод злых сил — почти зримо переданная сцена дервишеского радения. Это зло, как смерч, начинающийся с одной тонкой взвивающейся струйки (первое проведение темы у контрабасов и виолончелей), втягивающий все новые воздушные потоки (постепенное обрастание темы новыми голосами, подключение все новых инструментов) и взметающийся наконец колоссальным черным вихрем (глиссандирующие заключительные «выкрики» струнных). Картина безостановочного кругового движения (краткая, остигательно-долбящая мелодико-ритмическая фор-

мула) производит завораживающе-цепенящее впечатление, и создает образ-символ, вызывающий ассоциативный ряд.

Величие курбановского Хамзы в том и заключается, что, сознавая всю мощь зла, он противостоит ему и тем самым сознательно обрекает себя на гибель.

Произведение в целом — образ времени, в котором сосуществуют две силы. И действие в симфонии разворачивается как их последовательное противопоставление-чередование, которое только на последнем этапе приводит к столкновению. Наступающая трагическая развязка воспринимается не как случайность, а как роковая неизбежность: слишком велики еще силы зла.

Действие не останавливается с гибелью героя (у Акбарова траурный марш разработки — конец действия, за которым следует апофеоз-реприза). Совмещенные в одновременности тематические комплексы сосуществуют в борьбе до последнего такта. «Свет» не побеждает, преодолевая сопротивление, но как бы вырывается на поверхность: прорезая бошующий алеаторический фон, звучит у трубы тема «Сегоҳ» (здесь она олицетворяет пробужденный героим народ). Такое решение конфликта размыкает границы воссоздаваемого времени: добро и зло, как свет и тень, всегда пребудут в мире, и борьба их бесконечна.

Как показывает сравнение поэмы Акбарова «Памяти поэта» и симфонии «Хамза» Курбанова, заострение трагического выступления явной приметой рассматриваемого периода. Две различные трактовки одной темы — следствие различий в понимании истории искусством 50-х и 70-х годов.

Участвуя в художественном освоении национальной действительности, а через нее — огромного мира, художники стремятся к постижению сущностных начал. Потому пристальный взгляд фиксирует сегодня то, что было ему недоступно вчера.

Если ранее национальные черты музыки ассоциировались прежде всего с национально-окрашенной мелодией, а большая или меньшая степень национальной достоверности ставилась в зависимость от согласования с нею способов и приемов развития, то теперь национальное проявляется в характере содержания. И если нельзя выделить какую-либо одну ведущую тенденцию-ракурс в качестве полноценного репрезентанта национального, то можно говорить о своеобразно раскрывающихся ведущих тенденциях и чертах, совокупность которых определяет сейчас национальный облик узбекской музыки. Потому особенно важным представляется научить учащихся не только постигать содержание отдельных произведений, но привести их к осмыслению основных содержательных тенденций времени. Без этого, думается, невозможно представить верную картину развития узбекской советской музыки на современном этапе.

СОДЕРЖАНИЕ

Юлдашева И. Фортепианные произведения композиторов Узбекистана в школьном репертуаре	3
Вахидов А. Г. Мушель, «Розовая сонатина»	10
Штуко А. Из опыта работы Я. Г. Лисовской	13
Спектор М., Чахвадзе В. Методические взгляды профессора Г. В. Васильева	17
Витенсон Ю. О техническом развитии начинающих скрипачей	27
Черняк Э. Новое в обучении дирижеров-хоровиков	33
Селицкая Э. О формах методической работы преподавателей музыкально-теоретических дисциплин	40
Калашникова Н. Творческие задания на уроках ритмики	45
Русак М. Вариант методической системы А. Агажанова для школ с узбекским языком обучения	49
Горбан Ф. Викторина на уроках музыкальной литературы	52
Добровецкая Э. Познавательная деятельность учащихся на уроках музыкальной литературы	56
Мамаджанова Э. Изучение взаимодействия внутривосточных музыкальных культур в курсе «Узбекская советская музыкальная литература»	64
Мейке Е. Новые произведения в курсе «Узбекская советская музыкальная литература»	66
Чахвадзе Н. О характерных особенностях содержания узбекской музыки, литературы и живописи 70-х — начала 80-х годов	72

Учебно-методическое издание

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Сборник статей


Выпуск 5

Редактор *О. Великая*
Художник *Ю. Габзалилов*
Художественный редактор *А. Бобров*
Технический редактор *М. Мирраджабов*
Корректор *Т. Красильникова*

ИБ 4046

Сдано в набор 02.11.88. Подписано в печать 19.04.89. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага типографская №2. Гарнитура литературная. Высокая печать. Усл. печ. л. 5,0. Усл. кр.-отт. 5,25. Уч.-изд. л. 5,83. Тираж 3000. Заказ 1170. Договор № 121—88. Цеча 15 к.

Издательство литературы и искусства имени Гафура Гуляма. 700129, Ташкент, ул. Навои, 30.

ГП ТППО «Матбуот» Государственного комитета  по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 700129, Ташкент, ул. Навои, 30.

15 к.

