

IX

М-54



**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
МУЗЫКАЛЬНЫХ
ДИСЦИПЛИН**

ВЫПУСК 2

ix
M-54

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

ВЫПУСК 2

Ташкентский институт
Музыкального искусства
и танца им. У. Рахмонова
1982

Инв. № 4534

ТАШКЕНТСКИЙ ИНСТИТУТ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ТАНЦА ИМ. У. РАХМОНОВА
LABOROT RESURS MARKAZI

ТАШКЕНТ «УКИТУВЧИ» 1982

Специальный редактор: Юлдашева И. Г.

Настоящий выпуск является продолжением вышедшего в 1979 году сборника статей преподавателей [REDACTED] им. В. А. Успенского по вопросам методики преподавания музыкальных дисциплин. В этом издании наибольшее внимание уделено современным методам организации процесса обучения по музыкально-теоретическим предметам, в частности, по музыкальной литературе; значительное место отведено вопросам ознакомления учащихся с советской музыкой, как в теоретическом аспекте, так и в плане исполнительства; помещены работы, посвященные важнейшим проблемам воспитания музыканта-исполнителя.

Сборник предназначен для преподавателей детских музыкальных школ, средних специальных музыкальных школ и музучилищ, отдельные статьи могут представить интерес и для педагогов музыкальных вузов.



© Издательство «Укитувчи». 1982 г.

90205—276
Ю 353(04) — 82 224—82 4905000000

Васинкина Н.

ПЕСНИ ДЛЯ ДЕТЕЙ А. ПЕТРОВА В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМ КЛАССЕ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Подбор репертуара в концертмейстерском классе специальной музыкальной школы представляет определенную сложность. Задачи, встающие в процессе ансамблевой игры, многочисленны, и от успешного их разрешения зависит истинно художественное исполнение. От пианиста-аккомпаниатора требуется не только точное исполнение нотного текста, но и предельно чуткое отношение к вокальной партии, что возможно лишь при полном понимании и проникновении в стихотворный текст. Ученик может прекрасно справиться со всеми техническими трудностями своей партии и, в то же время, не до конца понять смысл, всю глубину содержания романса или арии, а следовательно, остаться равнодушным. Вот почему столь трудны, например, романсы П. И. Чайковского, где за внешней простотой, лаконичностью применяемых средств скрыты глубокие чувства, обобщения, философские размышления о жизни.

Проникновенное исполнение подобных произведений под силу зрелому человеку, накопившему определенный жизненный опыт, и почти невозможно — ученику школы. Поэтому в настоящей статье основное внимание уделено романсам и песням, образный мир которых близок юному исполнителю. Подобных произведений немало. Для детей и о детях писали Шуман, Чайковский, Мусоргский, Гречанинов, Прокофьев, Бриттен, Д. Кабалевский.

Песни, написанные современным гармоническим языком, привлекают молодежь своей новизной, оригинальностью и служат отличным средством для понимания современной музыки, воспитания хорошего вкуса.

Одним из композиторов, чьи песни адресованы детям, является А. Петров. Многогранность творчества этого композитора поражает. К какому бы жанру ни обращался А. Петров — монументальному симфоническому полотну, опере или вокальной миниатюре — всегда это яркое, самобытное произведение, удивительно точно отражающее многообразные стороны жизни нашего общества. Вероятно поэтому произведения А. Петрова находят горячий отклик у слушателей.

Рассмотрим для примера «5 веселых песен для детей». В

каждой песне этого сборника с большой любовью и горячей заинтересованностью рисуется один из моментов жизни ребенка, рассказывается о его радостях и огорчениях. Песни написаны изобретательно, изобилуют ритмическими и гармоническими находками, а их художественное исполнение требует виртуозной техники, мастерского владения звуком.

Проанализируем некоторые из этих песен.

«Мама учит меня музыке» на слова Е. Серовой. Песня начинается неоднократным повторением формулы упражнения на пять пальцев. Умеренный темп, последовательная и яркая звучность, которая в низком басовом регистре приобретает оттенок грузности, создают иллюзию неумелых пальцев, с трудом пытающихся сыграть ровно пять нот. Для усиления этого впечатления можно рекомендовать несколько акцентировать каждую ноту. Вокальная партия—речитативного склада с частыми повторениями одного и того же звука, кратковременными отклонениями и возвращениями на первоначальную ступень.

Постоянный, назойливый повтор ритмической фигуры, создающий ощущение топтания на месте, монотонности, рисует картину давно длящегося, скучного, надоевшего занятия музыкой (пример 1):

Музыкальный пример 1. Вокальная партия (сверху) и фортепианное сопровождение (снизу). Темп умеренный. Ритмическая фигура повторяется постоянно. Лирика: Ма-ма музыкой ме- ня муча-ет же-сто-ко.

Пример 1

При словах: «на дворе веселый шум, матч идет футбольный» —ритмический рисунок вокальной партии с восьмых переходит на четверти, мелодия становится более подвижной, характер фортепианного сопровождения резко меняется. Акцент на «соль» как бы дает толчок событиям, ритм восьмых сохраняет-

ся, но приобретает пульсацию четвертей, что придает движению легкость, а шестнадцатые, нарушающие непрерывный поток восьмых, передают нарастающее нетерпение. Непоседливость ребенка. Надоевшие упражнения кончились, все внимание приковано к веселой игре (пример 2):

Музыкальный пример 2. Вокальная партия (сверху) и фортепианное сопровождение (снизу). Ритм становится более подвижным. Лирика: На дво- ре ве- се- лый шум.

Пример 2

Резкая смена метра с $\frac{4}{4}$ на $\frac{3}{4}$, обрыв фортепианного сопровождения рисуют первую остановку в занятиях (пример 3):

Музыкальный пример 3. Вокальная партия (сверху) и фортепианное сопровождение (снизу). Происходит резкая смена метра с 4/4 на 3/4. Лирика: Не и- дет иг-ра на ум, ма-ма не до-воль-на.

Пример 3

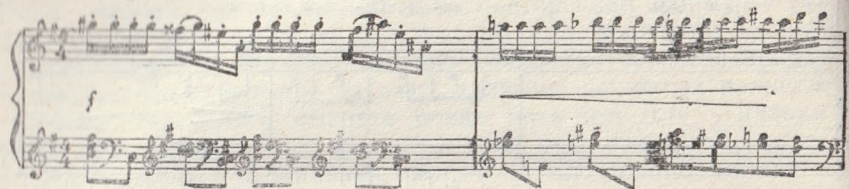
Возвращение 4-х дольного метра вновь вводит нас в атмосферу урока. Но первоначальное состояние уже не восстанавливается. Мирное движение восьмых все чаще прерывает беспокойность прихотливого рисунка шестнадцатых, напоминающих о проходящем во дворе матче (пример 4):

Музыкальный пример 4. Вокальная партия (сверху) и фортепианное сопровождение (снизу). Ритмический рисунок становится более сложным. Лирика: Ви-тя, тут же но-га ре.

Пример 4

Постоянная смена четырехдольного размера пятидольным, разрушающим мерность, накаляет атмосферу и приводит к взрыву, происходящему на словах: «Вдруг я слышу крики Гол!».

Острый мелодический рисунок шестнадцатых, широкие скачки в левой руке, быстрый темп придают партии фортепиано характер стремительности, лихорадочного возбуждения (пример 5):



Пример 5

Здесь при исполнении шестнадцатых следует обратить внимание на точность штрихов (что в быстром темпе трудно), а преодоление скачков требует настоящей виртуозности.

В репризе стремительное движение шестнадцатых сохраняется в партии левой руки, переходя далее в правую. При столь насыщенной фактуре в басовом регистре можно легко перегрузить сопровождение и заглушить солиста, поэтому необходимо играть как можно легче, чтобы поддержать певца, а не мешать ему.

В заключение следует обратить внимание на момент снятия увеличенного трезвучия ре \flat фа-ля (пример 6),

У ме- ня та-лан-та нет...

Пример 6

чтобы почувствовать момент перехода к состоянию первых тактов песни.

Следующая песня «Дождь» на слова Дж. Родари—прекрасная миниатюра, которая ставит определенные ансамблевые и звуковые задачи.

Песня начинается фортепианным вступлением, где упругим ритмом, легкими синкопами, красочными звучаниями секун-

довых наслоений, сочетанием в аккорде «си» и «си-диез» сразу же создается радостное, светлое настроение, а стремительный нисходящий пассаж, сопровождаемый акцентированными аккордами, изображает крепкие удары дождевых капель (пример 7):

Пример 7

При вступлении голоса в партии сопровождения необходимо найти легкий, но в то же время четкий штрих стаккато. Пальцы с крепкими концами и близкие к клавишам не прыгающие, а скорее дотрагивающиеся. Звучность—прозрачная с очень тонкой педализацией (сочетания полу- и четверть педали), создающей иллюзию легкой размытости (пример 8).

Дождь. Погода хмурится. Темно на го-ри-зон-те.

Пример 8

Несомненную трудность представляет эпизод, начинающийся со слов: «маленькая девочка». Сильные доли в вокальной партии не совпадают с опорами мелодического рисунка в правой и сменами гармонии в левой руке фортепианного сопровождения (пример 9):

Ма-ленькая де-воч-ка с зон-ти-ком за-вет-ным

Пример 9

Для достижения согласованности и необходимой свободы исполнения полезно выучить вокальную строчку с каждой рукой отдельно. Фортепианная партия должна исполняться собранной рукой, с цепкими концами пальцев, минимумом движений. В фортепианной партии немало изобразительных моментов. Для создания красочного колорита в следующем эпизоде нужно совершенно иное прикосновение. Рука плавно погружается в клавиатуру, пальцы плавно «мажут» по клавишам (пример 10):

Ле-пест-ки е-го ту-чи

Пример 10

Важно добиваться тонкого исполнения различных штрихов обеими руками. Исполненное на педали легкое стаккато правой руки рисует радужные переливы водяной пыли, дробящееся от-

ражение предметов на мокрой мостовой. Дальше звук из мягкого «размытого» постепенно становится точным, круглым, ритм приобретает прежнюю активность, и яркое *crescendo* воссоздаст картину падения упругих, веселых, скачущих капель дождя.

Очень интересна песня «Тридцать шесть и пять» на слова С. Михалкова. Написана она в форме рондо и построена на резких контрастах с общим динамическим нарастанием к концу. Рефреном служит начальная фраза (пример 11):

У ме-ня о- пять тридцать шесть и пять

Пример 11

Мы сразу погружаемся в атмосферу тоски и отчаяния. Замедленность движения достигается не только спокойным темпом *Andante*, но и «пустыми» звучностями чистых винт, постановкой регистров, хоренческой метрикой.

Темп *Allegretto* остается до конца песни в целом неизменным, изменяется лишь единица пульсации, что придает движению более напряженный, стремительный характер.

Первый эпизод начинается мерным движением стаккатированных восьмых у фортепиано, которое подхватывается в вокальной партии и выдерживается на всем ее протяжении. Вокальная мелодия речитативного склада с частыми повторами ступеней, вопросительными интонациями, а также повторяющийся мелодический оборот в сочетании с мерным ритмом восьмых в фортепианном сопровождении создают ощущение тревоги, напряженности (пример 12):

О-забо-чен-но и хму-ро я на гра-дусник смотрю

Пример 12

Средствами артикуляции можно помочь созданию более полной и яркой картины. Стаккато восьмых должно быть «хмурым и озабоченным», звук — компактным и круглым, для чего пальцы следует словно прицеливать в клавишу, но в то же время надо избегать излишней фиксации кисти и чрезмерно острого прикосновения, т. к. это может придать оттенок злости, насмешки, что здесь совсем неуместно. Изменение ритмического рисунка вокальной партии влияет и на фортепианное сопровождение. Мелодический рисунок становится более разнообразным, прихотливым (пример 13):

Музыкальный пример 13. Вокальная партия: По-че-му я не больной? Фортепианное сопровождение: ритмический рисунок восьмых долей.

Пример 13

Быстрая смена штрихов *legato* и *staccato* придает ему легкость, а ритму — упругость. Здесь стаккато совсем иное: легкое, веселое, и прием взятия звука тоже меняется: палец как бы хлопывает по клавише при легком движении кисти. Мы словно видим озорницу-ртуть, которая дразнит озадаченного мальчишку и никак не хочет подняться до спасительной отметки. Возвращение рефрена заключает эпизод повествования и переводит нас к началу действия, что оттеняется и модуляцией из соль минора в ре минор. Мелодический и ритмический рисунок обеих партий значительно меняется (пример 14):

Музыкальный пример 14. Вокальная партия: Жи- вот по-трогал не бо-лит. Фортепианное сопровождение: ритмический рисунок восьмых долей.

Пример 14

Вместо ровного ритма восьмых постоянное чередование ритмической фигуры причем она кажется монотонной и на-

войливой благодаря внутреннему ее динамизму и многообразию средств воплощения.

В начале этот ритмический рисунок находим в мелодических оборотах правой руки, где по-разному обыгрывается тоническое трезвучие, чем и создается ощущение мелькания. Дальше он переходит в партию певца, а обилие хроматизмов после диатоники, в свою очередь, усиливает напряжение. Своей вершины оно достигает на словах «И завтра ровно к девяти придется в школу мне идти». Наконец-то названа главная причина нежелания выздороветь! Очень выразительна партия фортепиано. Впервые появляется мажорный лад (здесь грозный и не-

умолимый). Ритмическая фигура переходит в партию

левой руки, низкий регистр звучания и органнй пункт на «фа» создают иллюзию барабанной дроби, твердые аккорды правой руки — сигналы трубы. И на всем этом фоне еле слышно бьется (в 32-х в правой руке) испуганное сердечко мальчишки (пример 15):

Музыкальный пример 15. Вокальная партия: И зав-тра ров-но к де-вя-ти мне. Фортепианное сопровождение: ритмический рисунок восьмых долей.


Пример 15

Игра этого эпизода представляет трудность для левой руки. Здесь возникает опасность слышать пульсацию по восьмым, и это неизменно перетяжелит каждую четную долю (восьмую).

А довольно продолжительное повторение фигуры в левой

руке, неудобное сочетание играющих пальцев и вплетающиеся в общее движение мелодические обороты из 32-х в правой руке, создающие перебивку устойчивого ритмического рисунка — все это может вызвать зажатие руки и вследствие этого сбой ритма и остановку. При исполнении этого эпизода необходимо

следить за тем, чтобы звучность партии сопровождения не была перегружена (что очень легко может быть в басовом регистре). Нужно создать иллюзию напряженного, яркого звучания, на самом деле играя легко (для чего играть каждый аккорд с аттакой и скорее толчком, а не весом руки). Очень важно, чтобы сочетание опорных и неопорных долей было верно отражено в движениях кисти. Для того, чтобы 5-й полец не «приклеивался» к клавиатуре, следует поупражнять левую руку, исполняя различные сочетания аккордовых звуков.

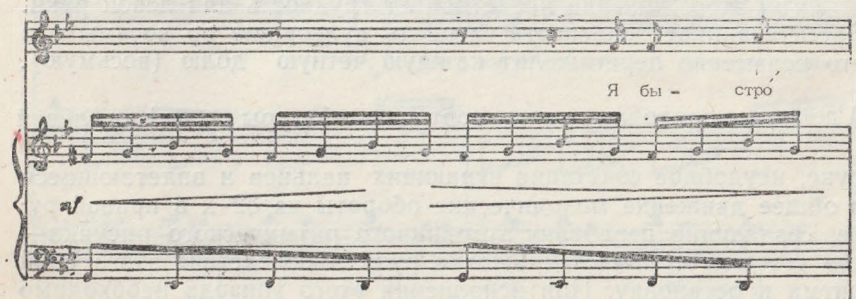
Возвращение в минор несколько снижает напряжение, а постепенное исчезновение ритмической фигуры  даже

позволяет проскользнуть в правой руке шутливым интонациям.

Появление рефрена в 3-й раз сопровождается иным динамическим указанием, нежели раньше. Теперь он исполняется «*p*», тогда как прежде композитор в аналогичных местах ставил «*mf*». Думается, что это не просто желание избежать повтора, ведь первые 2 раза стоял один динамический знак. Но там рефрен являлся как бы началом и заключением эпизода, характеризующим другое психологическое состояние; теперь же это — и страх маленького лентяя перед событиями, уже промелькнувшими в его голове, и перед зарождающимся решением совершить недозволенное. После затаившегося пиано рефрена еще ярче и динамичнее звучит следующий эпизод, подводящий к главной кульминации всего произведения.

Прекрасно передано состояние лихорадочно мечущегося обманщика как в звучании вокальной, так и фортепианной партии.


Единицей пульса становится половинка вместо $1/8$ — в первом и $1/4$ — во втором эпизоде. Движение ровных восьмых у певца прерывается шестнадцатыми паузами и создает впечатление прерывистого дыхания. У фортепиано тот же мелодический оборот, что и в первом эпизоде, орнаментирован шестнадцатыми. непрерывный их поток при двух опорных долях в такте дает все больший накал действия (пример 16):




Пример 16

Здесь уже нет времени на прихотливые штрихи, все подчинено стихии движения. В этом общем потоке шестнадцатых интересно изобразительная деталь: гаммообразные пассажи, рисующие стремительно взлетающий ртутный столбик и столь же стремительно падающий вниз.

Для достижения впечатления большей устремленности *crescendo* следует начать чуть позже и внезапно усилить звучность к вершине. А далее начинается постепенное, неуклонное завоевание высоты («столбик ртути» медленно, но верно движется вверх). Вокальная партия, пройдя от ровных восьмых через пунктирный ритм, теперь представляет собой отдельные речитативные обороты (пример 17):



Пример 17

Восходящая цепь мажорных трезвучий в фортепианной партии продолжает нагнетать напряжение, чему способствует перенос рисунка шестнадцатых в левую руку и органичный пункт. Развитие динамики помогает и ощущение движения по тактам.

В кульминации следует обратить внимание на акценты, тщательно проставленные композитором. Акцентированная нота является целью, к которой устремляется группа шестнадцатых, и поэтому происходит несовпадение их в правой и левой руках. Это тоже выразительная деталь: в душе ребенка происходит борьба добра и зла. На короткий миг движение затормозилось, но последнее усилие — и цель достигнута (пример 18):

Пример 18

Здесь важно точное снятие последнего аккорда, иначе контраст между накалом действия и следующими за ним спокойными словами матери будет смазан. Большое смысловое значение имеет фермата, в этой паузе надо успеть перестроиться, иначе аккорд в Си \flat мажор прозвучит резко и жестко и явится диссонансом наступившему покою.

Эпизод *Meno mosso* служит как бы тормозом, возвращением в первоначальную атмосферу. Но многое изменилось: вместо грустных пустых квинт звучит Си \flat мажор («Как хорошо быть здоровым и не ходить в школу!»), стаккато восьмых в *al tempo*

совсем иное, чем в подобном мелодическом обороте в начале песни — легкое, беззаботное. Следует веселая модуляция в Ми \flat мажор (где стаккато в вокальной партии вызывает ассоциацию с легким смешком), снова звучит в верхнем регистре грустный рефрен как далекое воспоминание о минувших страхах, и легкий аккорд пиццикато заканчивает эту веселую песню-картинку.

«Звездочка» (сл. И. Альбрехт) — еще одна песня цикла, еще один миг жизни ребенка. В отличие от предыдущей песни, в которой жизнь бьет ключом и совершается множество событий, здесь — господство единого эмоционального состояния покоя, созерцательности, мечты.

Уже вступление уводит нас в волшебный мир. Нисходящее движение баса по целым тонам (а целотонная гамма — символ фантастических образов) и стаккато правой руки рисуют картину холодного космоса, льющего свет далеких звезд, создают атмосферу таинственности, возможности совершения необыкновенных чудес.

Впечатлению замороженности способствует и мерный, спокойный шаг четвертей в течение всей песни, и «баюкающие» интонации хорейских лиг, остринатность мелодического рисунка как в вокальной партии, так и в партии фортепиано, тональная устойчивость и преобладание тонической гармонии. А обилие септаккордов и частая альтерация ступеней придают звучанию утонченность окраски, изысканность.

Сама фактура, красочные возможности регистров, определяя исполнительские приемы, помогают пианисту выразительно провести свою партию. Мягким глубоким прикосновением, нажимом подушечки пальца на клавишу играют мелодическая линия и аккорды в матовом среднем и глубоком нижнем регистрах, а цепким точным ударом при фиксированной кисти руки — мерцания стаккато восьмых в верхнем регистре. Чрезвычайно чуткой должна быть педализация, создающая ощущение прозрачного, чуть колеблющегося воздуха.

Отклонения в другие тональности редки и кратковременны, но тем самым появление Ре \flat мажора, ре \flat минора и Соль \flat мажора приобретает большую значимость и требует тонкой дифференциации в динамической и звуковой окраске каждой тональности. Исключительно интересно звучит в конце заключительная реплика фортепиано в Ми мажоре, словно надежда маленького мечтателя (слова: «А может он звездочку тоже зажжет» — идут на субдоминантовой гармонии си минора) исполнилась, и зажженная звездочка залила все вокруг новым, неожиданным светом.

Очень интересны и «Песенка о вежливости» (сл. С. Маршака), заключающая данный сборник, и «Простые пе-

«Песни для детей» на сл. Дж. Родари, и «Детские песни» Дм. Толстого на сл. Р. Бернса. Безусловно, понимая всю важность изучения классических образцов камерного жанра и оставляя за ними ведущую роль, хотелось бы привлечь большее внимание к прекрасным произведениям современных композиторов, чтобы чаще слышать их исполнение на эстраде.

Добровецкая Э.

О ПРИМЕНЕНИИ ПРИНЦИПА ПРОБЛЕМНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В подготовке будущих музыкантов большое значение имеет преподавание музыкальной литературы как дисциплины, имеющей широкие возможности для наиболее полного ознакомления учащихся с самыми различными явлениями музыкального искусства, воспитания у них любви к музыке, расширения кругозора, развития художественного восприятия, сознательного подхода к отдельным произведениям и ко всему историческому процессу развития музыки.

Специфика музыкальной литературы как учебного предмета заключается в том, что при изучении этой дисциплины учащиеся получают знания не только о музыке, но и о самих музыкальных произведениях как произведениях искусства. Это и есть, на наш взгляд, особенность обучения музыкальной литературе. В имеющейся методической литературе в настоящее время нет четкого определения этого понятия. И. А. Гивенталь в статье «Некоторые задачи вузовского курса методики преподавания музыкальной литературы в училище»¹ утверждает, что идеальным результатом процесса изучения является знание музыкального произведения в его смысловых связях, в соподчиненности элементов, в целостности (в слышании от начала до конца), в динамике (а не в статике), подчеркивая, что музыкальное произведение, выступающее как произведение вида искусства и как объект изучения, предполагает сочетание двух различных типов информации—эстетической (само музыкальное произведение) и научной (различные данные о произведении).

Учитывая эти особенности, можно говорить о видах знаний, которые должны сформироваться у учащихся в результате изучения данного предмета.

Прежде всего, необходимо назвать знание непосредственно музыкального произведения, причем именно такое знание, которое определяется в работе. И. А. Гивенталь². Остальные знания в курсе музыкальной литературы можно условно разделить на два вида³:

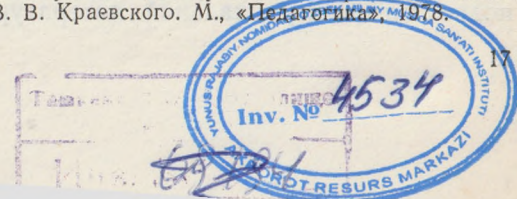
1. Знания о деятельности.

Сюда можно отнести: 1) знания фактического характера а) связанные с содержанием музыкального произведения (если

¹ И. А. Гивенталь. Методика преподавания историко-теоретических дисциплин. Сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных, вып. XXVI. М., 1976.

² Там же.

³ См. книгу: «Качество знаний учащихся и пути его совершенствования». Под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. М., «Педагогика», 1978.



— систематичность — осознание состава некоторой совокупности знаний, т. е. осознание одних знаний как базовых для других;

— системность — совокупность знаний, которые можно расположить по схеме: основные понятия, основные положения, следствия, приложения;

— осознанность знаний, т. е. понимание связей между ними, умение их доказывать;

— прочность знаний, т. е. длительность сохранения их в памяти, воспроизводимость в необходимых случаях.

Попытаемся проанализировать, формирует ли традиционный метод изучения музыкальной литературы вышеназванные качества знаний.

Поскольку полнота знаний определяется программой, а все преподаватели стремятся следовать ее требованиям, то можно считать, что это качество знаний оказывается сформированным.

Глубина знаний при объяснительно-иллюстративном методе обучения и репродуктивной деятельности учащихся в сущности не формируется, т. к. подобный метод лишь закрепляет усвоение уже понятых связей и не стимулирует потребности расширения их или добывания новых. Неумение добывать новые знания о связях является причиной отсутствия у учащихся таких качеств, как оперативность и гибкость знаний, что проявляется (и это отмечают многие преподаватели музыкальной литературы) в неумении учащихся применить знания, приобретенные ранее во время изучения нового материала, даже сходного с предыдущим¹.

Осознанность знаний, если рассматривать ее как понимание характера (рядоположения и соподчиненности) связей между знаниями, т. е. различие существенных и несущественных знаний, уяснение области и способов применения знаний, понимание принципов, лежащих в основе этого применения, должна была бы проявляться в том, чтобы знания, полученные при изучении таких предметов, как элементарная теория музыки, сольфеджио, гармония, история, обществоведение, литература, учащиеся могли бы сочетать со знаниями, приобретенными в процессе изучения музыкальной литературы. Опыт

¹ Хотелось бы особое внимание уделить именно таким качествам знаний, как оперативность и гибкость, так как они необходимы для воспитания творческой личности музыканта-исполнителя. В педагогической практике часто приходится сталкиваться с неумением учащихся-исполнителей соотнести знания, полученные при изучении музыкальной литературы, с теми произведениями, которые они исполняют, даже если это произведения тех композиторов, чье творчество уже изучалось, не говоря уже о творчестве композиторов, изучение которых не предусмотрено программой. Особенно обнажается отсутствие этих качеств у исполнителей, когда они сталкиваются с произведениями современной музыки.

показывает, что подобные навыки у учащихся отсутствуют, это влечет за собой отсутствие систематичности и системности знаний.

Конкретность знаний все-таки удается сформировать благодаря тому, что ученики выучивают конкретные музыковедческие факты, однако обобщить их, соотнести частное с общим они зачастую не в состоянии.

Наличие у учащихся способности к свернутости и развернутости вообще не проверяется, так как ни опрос, ни экзамены в их традиционной форме не дают возможности узнать, выработаны ли эти качества у учеников. Если вспомнить, что форма традиционного опроса предполагает, что урок музыкальной литературы проводится один раз в неделю при числе учащихся в группе от 15 до 20, то представление о знаниях всей группы педагог получит в течение полутора месяцев. При таком условии контроль за качеством знаний каждого ученика оказывается невозможным. Следствием этого является невозможность проверки поставленной задачи, т. е. достигается ли цель обучения музыкальной литературе при традиционном методе преподавания. Однако можно с уверенностью предположить, что поскольку не формируются полноценные знания, то и не достигается цель обучения.

Особенно очевидными становятся недостатки традиционного метода в свете современной педагогической науки, в частности, кибернетического подхода к обучению. Сущность этого подхода состоит в том, что обучение рассматривается как процесс управления познавательной деятельностью учащихся. «Специфика обучения, в отличие от многих видов управления, состоит в том, что преобразование одних состояний человека (знаний, умений и навыков) в другие осуществляется не непосредственно, в результате тех или иных обучающих воздействий, а опосредованно, через собственную деятельность учащегося. Знания, умения и навыки нельзя просто вложить готовыми в голову ученика, ученик должен их усвоить, переработать, а переработать — значит осуществить определенную деятельность по переработке, произвести определенные умственные или (и) практические операции. В связи с этим, деятельность обучающего при программированном, а также при любом другом хорошо поставленном обучении, должна состоять не только в передаче готовых знаний (или, как сейчас говорят, передаче информации), а в организации деятельности учащихся по переработке и усвоению передаваемой информации»¹.

Видный советский ученый Л. Н. Ланда утверждает, что эффективное управление процессом обучения может быть осуществлено

¹ Л. Н. Ланда. Алгоритмы и программированное обучение. Некоторые вопросы теории и практики программирования. М., 1968, с. 31.

произведение программное—более конкретные, если непрограммное—более обобщенные), его формой, использованием специфических приемов выразительности; б) знание музыкально-исторических фактов, связанных с созданием значительных музыкальных произведений определенного периода, критических статей; в) знание биографического материала создателя музыкального произведения; г) знание общенсторических событий, влиявших на развитие музыкального искусства; 2) знание теоретического материала, куда относятся: а) музыковедческие понятия о теме, идее, композиции; б) о выразительных средствах; в) о жанрах; г) о направлениях в музыке; д) о специфике и закономерностях развития музыки; е) об образном отражении действительности в музыке, о связи музыки с жизнью общества, ж) о принципах классовости, народности, национальной значимости музыки.

II. Знания о способах деятельности.

В это понятие входит: а) умение анализировать музыкальное произведение на основе принципов единства содержания и формы; б) умение дать оценку значимости произведения (общественной, личной, социальной); в) умение отобрать и логически стройно расположить материал при ответе, аргументируя основные положения, сделать соответствующие выводы.

Знания о деятельности, как и знания о способах деятельности, учащиеся приобретают при знакомстве с учебником и при объяснении педагога. Знание же музыкального произведения возможно только при непосредственном его прослушивании и последующем изучении по нотам. Учитывая тесную взаимосвязь всех видов знаний, можно утверждать, что отсутствие того или иного вида знаний приводит к неполноценности знания предмета в целом, поэтому обучение музыкальной литературе должно представлять совокупность всех вышеназванных видов знаний.

Наша задача заключалась в том, чтобы выяснить, как преподавание музыкальной литературы формирует те или иные виды знаний и позволяет ли достигнуть цель обучения.

Большой объем курса, значительная сложность предмета, связанная с тем, что он включает элементы анализа музыкальных произведений, истории музыки, освещает вопросы эстетики, литературы, истории, обществоведения, создают для учащихся целый ряд препятствий, часто приводящих к тому, что они, подавленные огромным объемом информационного материала, все свое внимание сосредотачивают на механическом заучивании отдельных данных биографии композитора, его стиля, эпохи, но совершенно не знают музыки, не могут связать запомнившиеся сведения с произведениями, которые изучают впоследствии, т. е. не могут применить свои знания в новой ситуации.

Тип обучения, широко применяемый в настоящее время преподавателями музыкальной литературы, представляет собой

называемый объяснительно-иллюстративный метод, распространявшийся много лет назад и ставший ныне традиционным, он ориентируется преимущественно на память ученика. Применяя этот метод, учитель излагает сущность новых понятий, законов, принципов изучаемой науки, показывает приемы творческой деятельности, образцы действия, учащиеся же усваивают готовые выводы, готовые способы действия, то есть знания приобретаются путем репродуктивного усвоения. Навыки творческого мышления при подобном обучении не формируются вообще или же формируются очень слабо. Ученик на уроке пассивен: его внимание направлено на то, чтобы сохранить материал, преподнесенный учителем в готовом виде.

Схема построения урока музыкальной литературы в этом случае выглядит так: опрос 2—3 учащихся (15—20 минут) и изложение нового материала, на которое отводится основная часть урока. Одна из разновидностей урока—беседа с аудиторией, построенная по вопросно-ответному принципу. При проведении такого урока необходимо конспектирование того, что изучается на уроке, однако «нельзя читать (разрядка моя—Э. Д.) слишком быстро, в таких случаях учащиеся не успевают за темпом педагога, и часть материала до них не доходит. Но и слишком медленное изложение тоже не рекомендуется: оно скучно и вяло»¹.

Другими словами, педагог должен ориентироваться на способность учеников воспроизводить по памяти полученные знания. Проверка качества знаний учащихся осуществляется в процессе опроса. Современная дидактика критерием полноценности знаний считает²:

- полноту знаний, т. е. определенное количество знаний об изучаемом объекте;
- глубину знаний, т. е. число осознано существующих связей данного знания с другими, с ним соотносящимися;
- оперативность знаний, т. е. готовность и умение применить их в сходных и вариативных ситуациях;
- гибкость знаний, т. е. умение быстро находить вариативные способы применения знаний при изменении ситуации;
- конкретность и обобщенность, предполагающие способность раскрыть конкретные проявления обобщенного знания и подвести конкретные знания под обобщенные;
- свернутость и развернутость, т. е. способность учащихся, с одной стороны, выразить знания компактно, с другой—раскрыть систему шагов, ведущих к сжатию, свертыванию знаний;

¹ М. Ф. Гейлиг. Очерки по методике преподавания музыкальной литературы. М., «Музыка», 1966, с. 25.

² См. книгу: «Качество знаний учащихся и пути его совершенствования». Под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского, Гл. 1, М., «Просвещение» 1978.

ствлено в том случае, если организация учебного процесса удовлетворяет следующим, исходящим из кибернетического подхода к обучению, требованиям¹:

1. Точно определена и сформулирована цель управления;
2. Управление осуществляется на основе заранее составленной программы («программы» в смысле систематических указаний о том, что и как должен делать преподаватель, чтобы достичь цели и сформировать у ученика определенные знания, умения, навыки);
3. Управляющая система (преподаватель) получает регулярную и достаточно полную информацию о состоянии управляемой системы (учащиеся). Иначе говоря, постоянно осуществляется принцип «обратной связи»;
4. В соответствии с полученными данными о состоянии управляемой системы управляющая система определяет свои воздействия на нее и осуществляет их.

При традиционном методе преподавания музыкальной литературы ни одно из сформулированных выше требований не выполняется. Цели управления определяются не точно, т. е. не сформулированы показатели, по которым можно было бы судить о сформированности системы знаний ученика, не существуют и программы обучения как системы управляющих воздействий учителя на учащихся в период всего обучения. Информация о качестве усвоения материала каждым учеником оказывается у учителя, как правило, после обучения, а не в процессе его, поэтому учителю не удается четко определить систему воздействия на каждого ученика и осуществить ее.

Таким образом, и анализ качества знаний, которые формируются при традиционном обучении музыкальной литературе, и анализ соответствия этого метода требованиям современного подхода к обучению как процессу управления, приводят к выводу о том, что в своем настоящем виде преподавание предмета не соответствует принципам наиболее эффективного развивающего обучения. Следовательно, необходим поиск новых путей изучения этой важной дисциплины, курс которой представляет значительную трудность для учащихся специальной музыкальной школы.

К сожалению, в настоящее время преподаватели музыкальной литературы не располагают такими методическими пособиями, в которых указывались бы пути и средства, способствующие развитию художественного восприятия, активного, сознательного подхода к явлениям музыкального искусства, формирующие необходимые виды знаний и их полноценность. Правда, в последнее время появились статьи, в которых намечает-

¹ Л. Н. Ланда. Кибернетика и проблемы программированного обучения. Вып. 1, М., 1968.

ся стремление найти новые, оптимальные приемы преподавания музыкальной литературы¹, активизировать учащихся на уроках, улучшить качество их знаний и т. д. Однако эти попытки единичны и не дают ощутимых результатов.

Поскольку из всего объема музыкально-теоретических дисциплин музыкальная литература в большей степени приближается к предметам гуманитарного цикла общеобразовательной школы, становится возможным и необходимым обращение к новым достижениям дидактики и частных методик общеобразовательной школы, используемых в преподавании этих дисциплин.

Современная общеобразовательная школа, считая главной задачей обучения «... в первую очередь... развитие творческих способностей, а не только простое накопление знаний и овладение определенными навыками в решении стандартных задач»², разработала целую систему таких методов, которые способствуют решению этой основной задачи формирования творческих способностей. Многие из этих методов опираются на принципы проблемного обучения.

Преимущество проблемного обучения перед традиционным очевидно: оно формирует такие качества личности, как творческая активность, самостоятельность, способствует усилению познавательного интереса. Эти качества выявляются в процессе познания, который в данном случае складывается из решения познавательных проблем, что требует интенсивного поиска путей для разрешения проблемной ситуации. В этом случае у школьников формируются положительные мотивы учения.

Управление познанием осуществляется путем создания проблемных ситуаций, постановки проблем, выдвижения гипотез, их доказательством и проверкой—то есть налицо все элементы управления, присущие проблемному обучению. Только при таком подходе к обучению ученик из пассивного объекта управления превращается в активно действующую личность³.

В настоящей работе сделана попытка рассмотреть возможные условия применения проблемного обучения в преподавании музыкальной литературы.

Известно, что центральным звеном в структуре учебного процесса при проблемном обучении является проблемная си-

¹ См. книгу: Методика преподавания историко-теоретических дисциплин. Сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных, вып. XXVI. М., 1976, ст. И. А. Гивенталь и Н. Г. Грибуниной.

² В. Глушков. Кибернетика и педагогика. Ж. «Наука и жизнь», 1964, № 1, с. 20.

³ В данной работе не рассматриваются теоретические вопросы проблемного обучения. Их разработкой занимаются такие ученые, как А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. В. Кудрявцев, Л. П. Аристова, В. В. Заботин, Н. Г. Дайри и др.

туация, «...возникающая в процессе выполнения практического или теоретического действия при расхождении (несоответствии) требуемого и известного знания или способа действия». Проблемная ситуация, составляя отношение между усвоенными и новыми для ученика знаниями, предполагает включение ученика в это отношение, которое происходит на основе имеющихся знаний, умений и мотивируется.

Однако далеко не весь материал курса музыкальной литературы можно изучать при помощи постановки и решения проблемы. Так, например, изучение тем информационного характера не требует обращения к проблемному методу (не стоит, к примеру, доказывать, что Бетховен родился в 1770 году или что в финале Девятой симфонии им использован текст оды «К радости» Шиллера).

Какие же проблемы, заключенные в самом содержании учебного материала музыкальной литературы, можно выделить как особенно важные для развития и воспитания учащихся? Думается, не вызывает возражений утверждение, что проблемные ситуации в условиях данного предмета могут возникать лишь в случаях, когда речь идет о тех мировоззренческих идеях, которые составляют основу межпредметных связей внутри цикла: музыкальная литература—литература—история—обществоведение (например, диалектические закономерности развития и их отражение в музыке, вопросы синтеза искусств и др.), когда рассматриваются новые музыковедческие понятия или прослеживается эволюция какого-либо жанра, а также когда формируются такие приемы умственной деятельности, как анализ, синтез, сравнение.

Однако создание проблемной ситуации еще не означает, что сама проблема будет осознана учащимися. Может случиться так, что она окажется непосильной, решение ее не принесет удовлетворения и не вызовет потребности учащихся к дальнейшей самостоятельной работе.

Предостерегая от этого, В. Н. Максимова в своем методическом пособии указывает: «Чтобы учебная проблема стала в сознании ученика субъективным отражением объективного противоречия, необходимы специальный анализ и дидактическая обработка учебного материала. Важен учет трех аспектов: — что уже знают и умеют учащиеся; — что нового должны узнать и чему научиться; — что из новых знаний и способов учащиеся могут усвоить путем самостоятельного поиска²».

¹ А. М. Матюшкин. Психологические закономерности мышления в проблемном обучении. Ж. «Советская педагогика», 1969, № 9, с. 143.

² В. Н. Максимова. Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу. ЛГПИ им. А. И. Герцена, М., 1973, с. 18.

Подтверждением этой мысли являются и практические примеры из деятельности автора данной статьи, на протяжении многих лет занимающегося вопросами проблемного обучения. Прежде чем остановиться на конкретных примерах, необходимо определить критерии проблемности, которыми мы руководствовались при постановке проблемных заданий. Некоторые исследователи включают в круг проблемных только те задания, которые содержат противоречия, обусловленные характером содержания в них учебного материала. Мы же придерживаемся мнения, что «...в проблемном обучении можно использовать вопросы и задачи, не только содержащие в себе противоречия, но и вопросы и задачи, такого противоречия не содержащие, но для ответа на которые или для решения которых студент должен продуктивно мыслить или, как мы говорили до этого, генерировать новые для себя знания¹». Именно такие проблемные задания и встречались наиболее часто в нашей практике.

Так, важнейшими при изучении творчества И. С. Баха является тема «Клавирное творчество Баха» и один из ее разделов — «Хорошо темперированный клавир». Основные вопросы, которые необходимо осветить при изучении величайшего труда Баха, можно сформулировать так: а) в чем своеобразие подхода Баха к идее равномерной темперации? б) почему «Хорошо темперированный клавир» называют «энциклопедией баховских образов»? в) почему можно назвать знаменитый двухтомник не просто сборником прелюдий и фуг, а циклом?

Все эти вопросы могут быть представлены на уроке как проблемные и разрешены самими учащимися при непосредственной помощи педагога. Естественно, учащиеся в какой-то мере должны быть подготовлены к тому, чтобы решить эти вопросы, т. е. они должны опираться на определенные знания из предыдущего материала. В данном случае учащиеся уже знают, что такое fuga, каково ее строение, что такое цикл, знакомы с особенностями бытовых жанров и умеют распознавать их признаки в новых произведениях, могут определить характер музыки. Для того, чтобы актуализировать эти знания еще до проблемного урока, каждый ученик получил на дом задание: рассмотреть последовательно несколько прелюдий и фуг «Хорошо темперированного клавира» и ответить на следующие вопросы: — по какому принципу Бах объединяет в цикл прелюдию и фугу?

— прослеживается ли какой-либо принцип в чередовании циклов «прелюдия—фуга»?

¹ В. В. Хубулашвили. Некоторые вопросы теории и практики проблемного обучения (Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете новых средств и методов обучения). М., «Знание», 1978, с. 10—11.

— можно ли говорить о связи образов, отраженных в прелюдиях и фугах «Хорошо темперированного клавира», с выразительным значением той или иной тональности?

— черты каких бытовых жанров встретились в анализируемых прелюдиях и фугах?

Перечисленные вопросы были детально разобраны в классе, а дома ученики лишь подготовили ответы на них. На уроке же все ответы были сведены в таблицу 1.

Таблица заполнялась на доске и таким образом достигалась необходимая наглядность, которая помогла ответить на проблемные вопросы, поставленные педагогом.

Таблица 1

Вспомогательная таблица к изучению «Хорошо темперированного клавира» Баха (фрагмент)

№№ п/п, тональность	Принцип объединения прелюдий и фуг в цикл	Принцип последовательности «малых циклов»	Образы отдельных «малых циклов»	Жанровые признаки в прелюдиях	Жанровые признаки в фугах	Семантическая тональность
№ 1 <i>C-dur</i>	конструкт. контраст, общность характера	одновременные тональности	прел. — спокойный, созерцат., фуга — спокойн. величеств.	хорал	черты шествтия	светлый колорит, спокойн. величие
№ 2 <i>c-moll</i>	конструкт. контраст, образный контраст	на расстоянии 1/2	прел. — взволн. драматичный, фуга — скерцозн., грациозн.	токатата	танцевальность	драматизм
№ 3 <i>Cis-dur</i>	конструкт. контраст, общность образов	одновременные тональности	прел. — жизнерадостн., блестящий, фуга — энергичный, жизнерадостный	токатата	танцевальность (черты гавота)	яркость, горячность
№ 4 <i>cis-moll</i>	конструкт. контраст, общность образов		прел. — задумчиво-элегический, фуга — философски-созерцательный	песенность	шествтие	трагическая сосредоточенность

Отличие темперированного строя от натурального ученики уже знали из курса элементарной теории музыки, поэтому вопрос о своеобразном решении Бахом проблемы «хорошей темперации» в двухтомнике опирался на знание конкретных музыкальных произведений (в данном случае прелюдий и фуг «Хорошо темперированного клавира») и на теоретические знания о му-

зыкальных строях. В качестве гипотезы было высказано следующее положение: использование равномерно темперированного строя расширяет круг средств музыкальной выразительности. Для того, чтобы доказать это предположение, были проанализированы прелюдии *C-dur* и *Cis-dur* (1 т.), отмечена роль интерваллов, позволяющих более точно установить энгармоническое единство полутонов, и т. д. Кроме того, была определена связь содержания музыки отдельных прелюдий и фуг с избранной тональностью. В результате был сформулирован следующий ответ на первый проблемный вопрос: «Бах видел достоинства равномерно темперации в высоких художественных качествах этого строя, в наличии в нем широких исполнительских возможностей, в расширении круга выразительных средств, связанных с возможностями каждой тональности, а также в самых широких возможностях модулирования в отдельные тональности благодаря явлению энгармонического равенства».

Ответ на вопрос, почему «Хорошо темперированный клавир» называют «энциклопедией баховских образов», был сформулирован благодаря наглядной (таблица) характеристике образных и жанровых особенностей каждого «малого цикла».

Последняя часть проблемы — является ли «Хорошо темперированный клавир» циклом — была решена с помощью ответа на первый вопрос таблицы, которая установила общий конструктивный принцип, позволивший показать систему тональностей в строю как органическое единство, т. е. логичное расположение выс и хроматической последовательности тонов темперированного строя; из таблицы же был сделан вывод о расположении «малых циклов» по принципу образного контраста, благодаря чему возникает представление о «Хорошо темперированном клавире» как о цикле, включающем в себя все многообразие образов творчества гениального композитора. Помимо ответа на перечисленные вопросы, в процессе работы на уроке был сделан вывод о единстве светского и духовного начал в произведениях Баха, о высоком гуманизме всего его творчества.

Ход урока был предопределен вопросно-ответным принципом, но в отличие от схемы беседы, предлагаемой М. Гейлиг¹, вопросы возникали не стихийно, а определялись ходом урока и требовали не только репродуцирования старых знаний, но и преодаления интеллектуальных затруднений.

На первый взгляд, построение вышеописанного урока не соответствует традиционному, складывающемуся из следующих компонентов: проверка усвоения предыдущего материала, объяснение нового материала, закрепление нового материала, но, в сущности, все этапы традиционного урока оказались сохранен-

¹ См. книгу: М. Ф. Гейлиг. Очерки по методике преподавания музыкальной литературы. М., «Музыка», 1966.

ными; повторение пройденного материала и проверка домашнего задания сделаны во время заполнения таблицы, выдвижения и решения гипотез; объяснение нового материала превратилось в самостоятельный поиск учащихся, который заметно активизировал их деятельность в процессе всего урока; закрепление нового было достигнуто при формулировании выводов, которые были записаны в тетради. В результате работы на уроке ученики получили оценки, причем урок помог выявить знания не 2—3-х человек, а всей группы. В ходе урока (как и предполагает специфика предмета) постоянно звучала музыка — и в процессе анализа прелюдий *C* и *Cis* (1т.), и при заполнении таблицы, когда учащиеся доказывали свои суждения о характере и жанровой основе прелюдий и фуг.

При последующем анализе урока выявилось, что такие качества знаний, как полнота, глубина, оперативность и обобщенность, оказались достигнутыми. Проверка такого качества, как прочность приобретенных знаний, осуществлялась благодаря контрольной работе, в которую были включены вопросы о «Хорошо темперированном клавире» Баха.

Как уже говорилось, не все уроки музыкальной литературы могут быть проведены как проблемные, но очень благоприятными для проблемного изучения оказываются темы, в которых надо проследить и сформировать какие-либо закономерности жанра или стиля того или иного композитора. Так, на наш взгляд, может быть хорошо усвоена в процессе решения ряда проблемных вопросов тема «Лондонские симфонии» Гайдна.

К моменту изучения симфоний Гайдна учащиеся уже имеют представление об идейной направленности творчества композиторов Венской классической школы, о жанрах, к которым они наиболее часто обращались для воплощения своих замыслов, о формах, в которые облекались эти замыслы, знакомы с творческой биографией композитора, с его отношением к природе, быту, народной музыке, знают, как его взгляды воплотились в жанре клавирной сонаты. Опираясь на такую совокупность знаний, они прослушали в классе предусмотренные программой *Es-dur* (№ 103) и *D-dur* (№ 104) симфонии и получили задание: дома проанализировать по одной из не включенных в программу «Лондонских симфоний» (кроме *c-moll*), составить схемы строения симфоний по частям, а также определить характер, степень контрастности тем, их жанровые признаки, особенности строения и гармонического языка, приемы развития в сонатном аллегро и в других частях (подобные задания учащиеся уже выполняли на уроке в процессе анализа сонат Гайдна).

На уроке надо было решить:

— каковы стилистические особенности «Лондонских симфоний» Гайдна;

— как определить функции различных частей в «Лондонских симфониях»;

— как определить тип симфонизма в поздних симфониях Гайдна¹. Этот урок начался с заполнения таблицы, в которую вошлись лишь общие признаки, выявленные при сравнении данных анализа симфоний, каждым учеником.

Таблица 2

Вспомогательная таблица к изучению симфонизма Гайдна

Наличие вступл. его характер	I ч. тон-сть, форма, особенности образов, тематизм, тон. план., жанр, признаки	II ч. тон-сть, форма, характер, тематизм, жанровые признаки	III ч. тон-сть, форма, жанровые признаки	IV ч. тон-сть, форма, характер, жанровые признаки тематизма
Медлен. темп, торжествен. сосредоточ. лирич. характер	Мажор, сон. аллегро, Г. П. — веселая, жизнерадостная, нар.-танц., ясность гармонии, квадратность; П. П. (тон-сть <i>D</i>) по хар. сходна с Г. П. или строится на одном с ней материале: Р. — мотивная работа, иногда полиф. приемы; Репр. — утверж. осн. хар-р и осн. тон-сть	Паралл. или <i>S</i> вариации или сложн. 3-х част. сосредоточен. спокойный; песенность или маршевость, иногда в процессе развития проявляются черты драматизма	Основная, всегда Менуэт, поэтому форма АВ; демократизация Менуэта, сближение с нар.-танц. чертами	Основная, сон. аллегро или рондо-соната; жизнерадостн., близкие нар.-танц. жанрам; т. о. — арка от I ч. Приемы вариат. и полиф. развития

Благодаря обобщению сведений о различных симфониях в одной таблице, был получен ответ на вопрос, касающийся стилистических особенностей «Лондонских симфоний». Одновременно был разрешен вопрос: компенсируется ли в 1-х частях симфоний отсутствие контраста между главной и побочной партиями, на который учащиеся сумели ответить в результате анализа медленных вступлений к первым частям симфоний. Ответ был сформулирован так: «Отсутствие контраста между главной и побочной партиями в 1-х частях симфоний Гайдна компенсируется контрастом между медленным, сосредоточенным вступлением и оптимистическим, действенным характером 1-й части». Окончательный вывод был сделан учителем: «Гайдн ввел в обиход инструментальной музыки новый круг образов — народно-бытовой — по контрасту со вступлением к симфониям, в которых звучали типичные, привычные для слушателей темы

¹ Решение этих вопросов должно было способствовать раскрытию основной темы урока: «Лондонские симфонии» Гайдна — важный этап развития западноевропейского симфонизма.

героического, драматического или патетического характера, после которых народно-танцевальный или народно-песенный тематизм сонатного аллегро казался особенно свежим, рельефным, легко запоминающимся».

Как видно, в решении этого вопроса было использовано два метода—проблемное изложение темы учителем и частично-поисковый метод учащихся. Дальнейший ход урока был посвящен определению функций различных частей цикла в «Лондонских симфониях». Для этого необходимо было актуализировать знания о кристаллизации функций частей клавирных сюит Баха, полученные при изучении творчества этого композитора. В результате сравнения этих произведений был сделан вывод: в симфониях Гайдна каждая часть имеет свои определенные функции— I часть—центр тяжести, II—лирический центр, III—наиболее сохраняющая связь с сюитой—интермеццо, финал—поддерживает симметрию цикла, несмотря на наличие разработочности, в нем больше выявляется жанровое начало, утверждается основная оптимистическая идея цикла. Последний вопрос, который касался определения типа симфонизма, был решен благодаря анализу и обобщению особенностей всех частей симфоний, что позволило определить связь музыки Гайдна с народно-бытовыми жанрами. Определение типа симфонизма Гайдна как жанрово-бытового было закреплено повторением стилистических особенностей «Лондонских симфоний» как присущих данному типу симфонизма.

Приведенные примеры уроков, на которых создавались и разрешались проблемные ситуации, опирались на два методических приема:

- а) предварительные домашние задания, ставящие целью анализ произведений, некоторые наблюдения над стилем;
- б) предварительные задания на уроке до изучения нового материала для активизации внимания и мыслительной деятельности учащихся во время восприятия нового.

Практика показывает, что возникновение проблемных ситуаций возможно на основе межпредметных связей. В этом случае вносится элемент новизны в содержание урока и деятельность учащихся, обеспечиваются глубокие знания по смежным предметам. Так, например, если проблема связана с выяснением основных противоречий романтизма в музыке, то возможно и необходимо привлечение знаний по истории и литературе. Кроме того, на уроке музыкальной литературы, посвященном этому вопросу, уже в восьмом классе можно сформулировать важный вывод о взаимосвязи исторических событий, социальных условий и явлений искусства как своеобразной и, несомненно, индивидуальной реакции на них каждого художника, а в дальнейшем опираться на этот вывод при выяснении вопросов реализма, а затем и партийности искусства. Так формируются оп-

ределенные базовые положения, которые помогают систематизации знаний.

Итак, применяя различные приемы создания проблемных ситуаций, в которых ученик ставится перед противоречиями, вызывающими состояние познавательного затруднения, педагог может добиться значительных успехов в формировании знаний о деятельности (фактического характера, теоретического материала) или о способах деятельности; умения анализировать музыкальное произведение, отбирать и логически строить располагать материал при ответе, делать выводы и т. д.¹ В этом реализуются преимущества проблемного обучения, которые сформулировал в своей книге «Основы проблемного обучения» польский ученый В. Оконь: «В ходе мышления мы обращаемся к известным нам фактам и знаниям о них, чтобы открыть новые знания об этих фактах, а также об их связях с другими фактами. Сравнение между собой фактов и знаний, конечно, хорошо нам известных, позволяет уловить то, чего в процессе самостоятельного мышления мы никогда не сумели бы открыть: новые, неизвестные нам до сих пор черты действительности, связи и зависимости или же новое, неизвестное нам до сих пор применение знаний²».

Однако преподавателю, организующему проблемное обучение в рамках музыкальной литературы, следует помнить, что поскольку музыкальные произведения требуют от каждого слушателя эмоционального восприятия и само восприятие музыки является «сотворчеством», предполагающим особую мыслительную деятельность, предлагаемые учащимся вопросы и задания не всегда могут иметь однозначные решения. С этой особенностью музыкальной литературы связана другая, заключающаяся в том, что решение проблемных задач и заданий не всегда исходит из строгой последовательности и однозначности действий. Поэтому на уроке наибольшее место должны занимать проблемные вопросы, требующие самостоятельного отбора, сопоставления и оценки фактов и событий или самостоятельных выводов из уже имеющихся фактов.

Следует также учесть, что организация проблемного обучения в курсе музыкальной литературы не отвергает традиционных методов обучения, выполняющих важную функцию систематизации знаний, обеспечивающих наиболее экономный путь

¹ Например, урок, посвященный творчеству Баха, должен сформировать умение анализировать, выделять главное в материале, сравнивать, проводить аналогии, делать обобщения, систематизировать факты. Урок по теме «Лондонские симфонии» Гайдна явился важным этапом в формировании представлений о западноевропейском симфонизме и помог закрепить ряд навыков, приобретенных на предыдущем проблемном уроке, а также выработать умение доказывать гипотезы, давать четкие определения тех или иных явлений.

² В. Оконь. Основы проблемного обучения. М., «Просвещение», 1968, с. 41.

их передачи в тех случаях, когда материал совершенно нов и не может быть освоен путем самостоятельного поиска, а также в случаях, когда материал основан на усвоении фактических, конкретных данных информационного характера и организация поиска вокруг них не целесообразна. В то же время навыки творческого мышления, приобретенные благодаря проблемному обучению, развивают учащихся, позволяют им творчески осмысливать и то, что усваивается репродуктивным путем.

Вместе с тем, вопросы организации проблемного изучения музыкальной литературы связаны также с применением отдельных элементов программированного обучения, особенно необходимых для проверки знаний учащихся. Связь проблемного обучения с программированным возникает в результате того, что первый метод обеспечивает активность восприятия нового материала, его осмысление, а последний—усвоение этого материала и упражнение в приобретенных навыках. Не останавливаясь на вопросах структурной и функциональной зависимости этих двух подходов в системе обучения, приведем примеры реализации элементов программированного обучения при опросах. Известно, что цель программированного опроса—организация самопроверки и самостоятельной работы учащихся. Целесообразность применения такого опроса заключается в том, что учащиеся лучше усваивают материал, экономится время, так как в течение 10—15 минут можно выявить знания всех учащихся, а самое главное, такой опрос гарантирует наличие постоянной «обратной связи», поскольку может быть применен на каждом уроке, на любом из его этапов (при повторении, закреплении, контрольной проверке и т. д.).

Методика программированного опроса проста: каждый ученик получает карточку с рядом вопросов (тест), которые условно можно разделить на две группы: а) вопросы, требующие простого воспроизведения теоретических знаний в виде правила, определения (конструированный ответ); б) вопросы, требующие воспроизведения теоретических знаний на основе выбора правильных ответов из некоторого числа данных (выборочный ответ). Относительно второго вида ответов могут возникнуть возражения потому, что в них имеется возможность случайного выбора правильного ответа, а также потому, что в таком предмете, как музыкальная литература, однозначные ответы на вопрос встречаются довольно редко. Эти особенности выборочных ответов должны быть учтены при составлении вопросов теста. Так, например, ученику предлагается задание: из приведенных факторов, которые способствуют интенсивности сквозного развития в опере, подчеркнуть те, которые применены Бизе в его опере «Кармен». Далее следует перечисление всех возможных приемов, благодаря которым достигается непрерывность действия—1) лейтмотивная

система, 2) тематические арки, 3) отказ от законченных номеров, 4) изменение центральных образов по ходу развития драмы, 5) логика ладо-тонального движения, 6) свободное использование тем—характеристик, 7) усиление роли декламационного начала в вокальных партиях, 8) приемы жанрово-интонационного обобщения, 9) драматургия интонаций, из которых лишь 2, 4, 5, 6, 8 правильны.

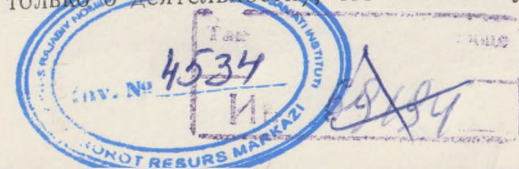
После этого ученики получают задание расположить номера ответов по степени их значимости в осуществлении непрерывности развития в данной опере. В этом случае правильный ответ выглядит следующим образом: 4, 8, 6, 5, 2. При наличии таких дополнительных заданий уже невозможно говорить о какой-либо случайности, так как вероятность случайного ответа крайне незначительна.

Возможно использование комбинированного выборочно-конструированного ответа, когда ученику предлагается выбрать предполагаемый ответ, а затем объяснить, почему он выбрал именно этот. Такой вид ответа практикуется для альтернативных вопросов типа: «Вагнер считал миф единственным источником сюжетно-сценарной драматургии. Его мнение а) верно; б) неверно. Объясните свой ответ».

Обычно тест состоит из 5—6 вопросов, но для проверки знаний большого объема материала возможно включение в тест 10—15 вопросов.

Опрос при помощи тестов, несомненно, значительно экономит время, но не может быть единственной формой проверки знаний по музыкальной литературе в связи с тем, что не дает возможности проконтролировать сформированность умения логично и последовательно расположить материал при ответе, связно изложить его, показать знание музыкального произведения. Наличие этих умений у учащихся возможно проверить, применяя традиционную методику устного опроса. Следовательно, наиболее целесообразно сочетание традиционного опроса с программированным. Практически это сочетание осуществляется следующим образом: все ученики группы получают тесты с вопросами, среди которых есть и задание составить тезисный план ответа на тот или иной вопрос, касающийся большого раздела темы (например, «Составьте план ответа на вопрос «Образ Кармен в опере Бизе»). В то время, как все ученики заполняют тесты или составляют планы ответа, один из учеников отвечает устно, затем он заполняет тест, а опрашивается другой и т. д.

Подведем некоторые итоги. Анализ традиционного подхода к изучению музыкальной литературы позволяет сделать вывод о несоответствии его современным требованиям, а также утверждать, что проблемный подход формирует необходимые при современном объеме информации знания о способах деятельности (а не только о деятельности), что способствует развитию



творческого мышления, навыков самостоятельного умения анализировать музыкальное произведение на основе единства содержания и формы, отбирать и использовать факты, доказывающие первоначальную гипотезу при решении проблемы, делать выводы и т. д. Кроме того, чтобы ответить на проблемные вопросы, необходимо хорошо знать музыкальное произведение, причем не только экспозиционное изложение основных тем, но и особенности их развития в соответствии с содержанием.

Решение проблемы не может быть успешным, если в доказательстве гипотез учащиеся не применяют знания, полученные ранее или при изучении других предметов. Именно поэтому «на вопрос о том, благодаря чему проблемное обучение приносит ученикам большую пользу, можно рядом с другими причинами указать также и ту, что именно, решая проблему, ученик не пренебрегает приобретенными готовыми знаниями, но мгновенно находит их в кладовой своего мозга, чтобы получить помощь в решении проблемы. Благодаря этому он постоянно оперирует ими, в то время, как для усваивающего только готовые знания они являются в основном «мертвым капиталом», используемым, как правило, лишь для получения отметок!».

С возникновением проблемной ситуации приводятся в движение самые разнообразные мотивы, побуждающие к учению: необходимость знаний, ответственность, долг, конкретные мотивы учебной деятельности (желание получить оценку, исправить ее, заслужить одобрение учителя, проверить свои знания и т. д.). Но наиболее важным мотивом является познавательный интерес с его активным поисковым характером, положительной эмоциональной окрашенностью, которая способствует успешному разрешению проблемной ситуации.

Нет никакого сомнения в том, что именно проблемный подход к обучению и, в частности, к изучению музыкальной литературы, развивает активность и творческие способности каждого ученика.

Качества, прививаемые в процессе проблемного обучения, совершенно необходимы для воспитания будущего музыканта-исполнителя, музыковеда, преподавателя, концертмейстера—человека, жизнь которого связана с познанием и пропагандой искусства.

Хорошо известно, насколько интенсивно развиваются сейчас музыкальное искусство и музыкальная наука. При всем том, что в последнее время программы курса музыкальной литературы включают изучение значительно большего, чем раньше, количества музыкальных произведений, возможности предмета и учащихся далеко не безграничны. Поэтому обучение учеников приемам умственной деятельности представляется особенно необходимым, т. к. позволяет не только разобраться

¹ В. Оконь. Цит. изд., с. 89.

и предусмотренных программой произведениях, но и ориентироваться в новых явлениях музыки при самостоятельном знакомстве с ними, определить основное направление в их дальнейшей исполнительской или преподавательской деятельности.

Хакимова А.

О ВКЛЮЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВЕТСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В РЕПЕРТУАР ДИРИЖЕРА-ХОРОВИКА СРЕДНЕЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Формирование дирижера-хоровика начинается в среднем звене специальных учебных заведений—в музыкальном училище и в старших классах музыкальной школы-одинадцатилетки. Программа обучения дирижированию на хоровых отделениях школы и училища почти полностью совпадает, но сам процесс обучения протекает по-разному.

Видимо, этим объясняется тот факт, что при поступлении в консерваторию учащиеся школы оказываются лучше подготовленными по музыкально-теоретическим и общеобразовательным дисциплинам, в то же время учащиеся музыкальных училищ в большей степени готовы к овладению специальностью. Очевидно, что это различие зависит не только от методов прохождения практики, но и от некоторых психологических факторов.

Профессиональный настрой в училище создается сразу благодаря новым условиям и среде, в которую попадают дети после окончания школы-семилетки. Специализация учащихся в старших классах школы-одинадцатилетки протекает в условиях непрерывно продолжающегося становления юного музыканта, и психологическая перестройка, которая совершенно необходима для развития профессионального мышления, наступает намного позже.

Проблема гармоничного формирования музыканта-дирижера ставит на первое место вопрос воспитания профессионального мышления у учащихся.

Нередко ученик, обладающий хорошими музыкально-слуховыми данными, но бесперспективный как инструменталист, переводится на дирижерско-хоровое отделение в 5 или 6 классе. Казалось бы, ранняя специализация должна обеспечить благоприятные условия формирования будущего дирижера, но практика свидетельствует об обратном.

Видимо, не случайно среди симфонических дирижеров бытует мнение о том, что дирижирование—профессия второй половины жизни, требующая зрелости, мастерства. В известной

степени это высказывание относится и к хоровым дирижерам, хотя им приходится иметь дело с более доступным музыкальным материалом.

В этой связи нам представляется необходимым в средних классах музыкальных школ занятия по специальности строить несколько иначе, чем это имеет место сейчас и не называть их дирижированием, чтобы не вводить учащихся в заблуждение, и не прививать им (невольно, конечно) несерьезного отношения к сложному и трудному делу, учитывая, что элементарное тактирование не есть дирижирование и что предлагаемый учащемуся в этом случае репертуар не может полностью удовлетворить эстетическую и познавательную потребность.

При формировании юного музыканта совершенно необходимо повысить требования к знаниям курса сольфеджио (хоровое сольфеджио, гармоническое сольфеджио, чтение с листка). На индивидуальных занятиях в специальном классе основное внимание следует уделить развитию слуха и изучению хоровой музыки, хоровой партитуры по возможности на лучших образцах мировой литературы; тактирование может лишь сопутствовать исполнению какой-либо партии голосом.

Начинать обучение основам дирижирования целесообразно в старших классах (9—10—11). Внимание постоянно должно быть уделено развитию чувства «инструмента». У хоровика таким инструментом является хор—коллектив живых голосов и индивидуальностей. Взаимодействие исполнителей и слушателей осуществляется через творческий контакт дирижера с певцами и протекает в сфере эмоционально-волевых (или психоэнергетических) процессов. Непосредственным исполнителем выступает хор, творческая инициатива которого по отношению к исполняемому произведению вторична и подчинена воле дирижера. Воспитание воли—это трудный и важный для дирижера акт в конечном счете и техника—внешнее звуко-пластическое воспроизведение содержания—это воля и точность выражения замысла.

В процессе обучения большое внимание должно быть уделено вопросам подбора репертуара, так как успешное решение многих задач воспитания зависит от заинтересованного отношения к изучаемому предмету, делающего весь процесс освоения активным, плодотворным. Истинно талантливая хоровая музыка должна составлять основу учебной программы. В выборе репертуара, очевидно, можно в большой степени полагаться на интеллект и музыкальную подготовленность учащихся школы, не забывая, что их сверстники-инструменталисты в этом возрасте берутся за исполнение произведений, являющих образцы высокой трудности. Даже при условии, что не все получится (а так это и должно быть), перед учащимся надо ставить постепенно все более и более сложные, интересные творческие зада-

чи; стремиться избегать музыкально-профессионального инфантилизма, который нередко наблюдается у дирижеров хора.

Серьезнейшее влияние на процесс развития профессионального мышления оказывает работа дирижера с партитурой, которая предполагает несколько этапов творческого овладения ею: изучение текста, его анализ, глубокое проникновение в содержание с привлечением сопутствующего и побочного материала (исторического, биографического и т. д.). Чем глубже знания, чем ярче звуко-образы, сформировавшиеся в представлении учащегося, тем выразительнее, осмысленнее и точнее их внешнее проявление. То есть те технические навыки и приемы, овладение которыми по существу составляет цель курса «дирижирование в классе», обязательно должны приобретаться в процессе решения серьезных творческих задач.

Учащемуся школы можно позволить дирижировать произведениями несложными в отношении техники, но глубокими по содержанию и интересными (даже трудными) по музыкальному языку. К примеру, хоралы Баха, отдельные хоры Генделя, старых мастеров, некоторые хоры русских, современных западных ((Хиндемит—Хоры на стихи Рильке) и советских, в том числе — узбекских, композиторов¹.

Неоценимую помощь педагогу, воспитывающему дирижера хора, оказывают произведения, которые, заставляя учащегося мыслить в общепринятом смысле этого слова, способствуют и развитию профессионального мышления.

В качестве примера произведений такого рода можно назвать цикл Родиона Щедрина «Четыре хора без сопровождения» на стихи А. Вознесенского, обладающий неоспоримыми художественными достоинствами—сочетанием яркого, простого, конкретного содержания со сравнительно простым техническим исполнением, что весьма удобно в работе с начинающим дирижером.

Говоря об этом произведении, необходимо сказать несколько слов о плодотворном сотрудничестве двух крупнейших художников современности—поэта Андрея Вознесенского и композитора Родиона Щедрина. Не только глубокая сердечная дружба объединяет этих замечательных людей, но и духовная общность, общность принципов художественного мышления, которую каждый из них творчески воплощает в своем «мате-

¹ Многие произведения, простые или сравнительно простые с точки зрения музыкального языка, для начинающего дирижера могут оказаться трудными в техническом или эмоционально-образном отношении. Например, большинство игровых, шуточных, лирических песен, идущих в быстром темпе, в которых авторы использовали различного рода фактурно-ритмические, либо полифонические приемы изложения (обработки народных песен М. Бурхайова, Б. Умеджанова, С. Бабаева и др.), а также произведения лирико-драматического характера, требующие определенной внутренней зрелости («Хорал» И. Акбарова, «Рубай» Б. Умеджанова, др.), рекомендуются на более поздних этапах овладения специальностью.

риале». Конструктивная логика, присущая обоим, связана со стремлением синтезировать разные—родственные и неродственные—виды искусства: «звук и зрительность».¹ Щедрин—поэт, архитектор, живописец в музыке. Вознесенский—музыкант, живописец, архитектор—в поэзии.

Каждый из них видит основную цель своего искусства в воспитании сознания. Оба стремятся к краткости и точности выражения художественной мысли. Уже этого недостаточно, чтобы признать родственность их дарований, не касаясь эпохи, актуальности, народности творчества и пр.

Щедрин всегда в своих хорах очень бережно и тонко обращается с поэтической основой. В названном цикле музыка и поэзия органично сливаются. Композитор не просто следует за словом, не иллюстрирует его, а передает его содержание с учетом всех тонкостей, особенностей поэтики, сочетая жанровую изобретательность с минимумом приемов и характерных штрихов. Внутри миниатюрной формы Р. Щедрина удается полно и ярко реализовать замысел благодаря предельно точному использованию выразительных возможностей, мельчайших деталей.

Особое внимание следует обратить на три момента, оказывающих большое влияние на начинающего дирижера, изучающего цикл, и делающих процесс его освоения насыщенным и целенаправленным:

1. Хоры конкретны, ярко по содержанию, тематика их актуальна и близка исполнителю, а потому, какие бы новые средства языка и музыкальной драматургии ни использовались, эмоционально-образная сфера их гораздо более понятна и доступна, нежели созерцательно-пластическая, элегическая, медитативная лирика композиторов прошлого и начала нашего века;

2. Применение скрупулезно отобранных, точных и устойчивых в рамках пьесы приемов облегчает их техническое исполнение, не только не заслоняя содержания, но, наоборот, способствуя его большей выпуклости;

3. Умение композитора лаконично, но полно выразить свою мысль требует от учащихся (исполнителей) очень серьезного и бережного отношения ко всем деталям, что воспитывает требовательность, внимание, тренирует мышление.

Сюжетно стихи не связаны. Это самостоятельные жанровые картины, сценки, эпизоды, выхваченные из жизни, размышления на социальные темы; собранные вместе, они составляют цикл лирических вариаций на тему: «современник». Миниатюрность цикла и каждой пьесы, выбор стихотворных образов и приемы их воплощения ясно обнаруживают драматургический замысел авторов, выразившийся в стремлении «запечатлеть мгновение». Динамичная манера повествования, лаконизм форм,

ярко, красочно звучащие сравнения с диаметрально противоположным сопоставлением характеров образов приближают их к приемам фотографии, кино съемки.

В строении цикла композитор претворяет принцип парного сопоставления пьес, проявляющийся во всей композиции в характере размещения хоров: быстро—медленно—быстро—медленно. Далее этот принцип действует на уровне жанров: первые две пьесы используют особенности песенных жанров, а две вторые—больше связаны с жанрами инструментальной музыки. Принцип парности подтверждается и внутренней дифференциацией пьес в отношении каждой пары: первый хор решается в духе темпераментной застольной песни, второй—как лирическая песня-повествование; третий хор написан в характере танцевального шуточного скерцо, четвертый—медитация¹.

В первом хоре «Тбилиссские базары» композитор воспроизводит яркую картину пестрого, южного рынка, полную радостной суety, жизни, буйства красок и форм.

Ликующий гимнический эмоциональный тонус, громкая динамика ($ff - f$), гибкий размер $\frac{6}{8}$, дирижируемый на «два»—способствуют свободному, раскованному движению рук.

Композитор использует простую куплетно-вариационную форму глинкавского типа. Каждый куплет имеет 2-х частную структуру, состоит из запева и припева, который варьируется от куплета к куплету, обеспечивая единство образа и разносторонность его характеристики. Стремление Р. Щедрина максимально сохранить ритмику и синтаксис стиха облегчает дирижерское ощущение метро-ритмических акцентов, совпадающих с мелодико-интонационными и эмоционально-смысловыми вершинами.

Мелодия четкой структуры определена в ладо-тональном отношении—Ля мажор, в ней ощущается ориентация на жанр застольной песни; рисунок прост, для строения характерна постепенность; начинаясь «с гребня», накопленная энергия затем выливается в стремительном беге восьмых.

Интонация возгласа придает теме динамичность, ораторскую страстность, что облегчает техническое выполнение аутдыхания.

Припев содержит новую образность. Он состоит из ряда секвентных звеньев, мелодия каждого из которых имеет «кольцевой» рисунок; меняется характер движения, построенного на моторике, способствующей усилению эффекта суety, базарной толкотни. Дирижерский жест строится на имитации беспрепят-

¹ Последний хор сложен в образном и техническом отношении, он является смысловой доминантой цикла. В инсказательной форме, посредством стилизации, здесь затрагивается тема, имеющая жизненно важное значение для человечества в наши дни—сохранение красоты жизни, мира.

¹ А. Вознесенский. «Взгляд». М., 1972, с. 40.

ственного вращения, требует свободного локтевого движения при естественном положении рук.

Мелодия хора постоянно излагается в параллельном движении крайних голосов — сопрано, басов — в интервале децимы, что составляет характерную особенность фактуры данного хора. Такое «утолщенное» проведение мелодии придает звучанию полноту, размах, что подчеркивает постоянно плотная фактура изложения. Средние голоса — тенора и альты — образуют кластерный фон. Близкие по тембру, в средних «разговорных» регистрах, они воспроизводят типовые речевые интонации толпы. Дивизи образуют диссонантные созвучия, служащие фоном, остинатно пронизывающим весь хор, регистровое их положение то повышается, то понижается в зависимости от общего движения.

Такое расслоение хора на две неоднородные и неродственные тембровые группы — далекоотстоящих и близлежащих голосов — связано с конкретной образно-выразительной задачей: стихийным динамизмом, полнозвучной силой — первых (носителей главного образного содержания); тембровой характерностью — вторых (выполняющих изобразительную функцию).

Вариационные изменения в куплетах касаются, в основном, фактуры. Так, самостоятельное движение баса в припеве второго куплета представляет собой ломаную, с острыми «углами», нарочито нелогичными скачками линию, трудную для исполнения. Неудобное голосоведение в ней сочетается с подвижным темпом и непостоянным интервальным составом секвенцирования.

Эпизод требует большого внимания и усилий со стороны начинающего дирижера: следует хорошо слушать сопрано (это поможет быстрому перестраиванию в новую тональность) и ориентироваться на тонические звуки, вкрапленные в музыкальную ткань¹. Внезапный тональный сдвиг на малую секунду вверх (в Си-бемоль мажор) придает звучанию третьего куплета качественно новую яркость, особую акустическую красочность: «Базары-пожары. Здесь огненно молодо». Необходимая мгновенная перестройка в новую тональность сложна и, конечно, удается не сразу, особенно начинающему дирижеру.

Как видно из сказанного, пьеса не ставит перед учащимися непосильной технической задачи, но преодоление тех интонационных трудностей, с которыми они столкнутся, тренировка внутреннего слуха, совершенно неизбежная при интонировании по «мертвым»² интервалам, принесут им огромную пользу, тем более, что сам процесс работы над этим ярким и интересным произведением протекает живо, бесконечно ново.

¹ Надо подчеркнуть отсутствие тонического аккорда на протяжении длительного времени как особо трудный для интонирования момент.

² «Мертвым» — ориентировочно подразумеваемым интервалам.

Второй хор — «Первый лед» — как бы случайно подсмотренная сценка. Девочка-подросток с детской непосредственностью предается отчаянию постигнутого ее разочарования, оттого ее горе так глубоко, а промерзшая фигурка так беспомощна и неуклюжа. Поэт с грустью и легкой иронией повествует о ней, подмечая атрибуты «взрослости».

Композитор использует музыкальное повествование обобщенно-лирического плана. Музыка выражает оцепенение, удивление, обиду.

Трехчастная простая форма обладает некоторой симметрией крайних построений. В стихосложении поэтом использована строка с регулярным дольником, образующим характерную ритмическую формулу, часто применяемую в жанре городской лирической песни. Композитор сохраняет стопные ударения и синтаксис, но постоянно смещает метрические акценты, чем и придает прозаически речевой характер повествованию¹.

Внутритактовая ритмическая ячейка довольно устойчива, она вбирает в себя стопную акцентность, становясь общей формой движения. Эта остинатная ритмическая фигура чрезвычайно важна, так как служит концентрации динамической напряженности. Именно благодаря ей преодолевается жанровая ограниченность, некоторая банальность, идущая от мелодии.

В единственном построении, наоборот, четкая метрика сообщает энергию кульминации, которая в целом проходит на небольшой звучности, в ее организации, в основном, участвуют такие выразительные средства, как накопление интонационно-регистровой напряженности, сжатие стиховых структур, благодаря чему укорачивается, учащается дыхание, усиливается лирическая динамическая устремленность развертывания.

Симметричная форма кульминации способствует тому, что вся пьеса звучит подобно глубокому, тихому вздоху, проникновенно, грустно и просто. Послекульминационный спад дается (в параллельном движении сопрано) по-детски сокрушенно.

В этой пьесе хоровые голоса использованы более однородно, мелодия развивается в небольшом объеме и является, прежде всего, носителем жанровых признаков, а образностью, психологизмом насыщены остальные голоса.

Особо следует остановиться на альтовой партии, которая производит впечатление наиболее статичного голоса, тогда как диапазон ее шире, чем у сопрано. «Неповоротливость» связана с преобладанием низкого регистра и частым применением дивизи; характеристическим значением наделяется секундовая попевка, воспроизводящая унылые «топтания» девочки.

Примечательно, что в пьесе, при довольно плотной факту-

¹ Легко представить себе первоначальный облик этой мелодии, связанной с жанром вальса.

ре, ясно прослушивается перспектива каждого голоса, хотя Р. Шедрин использует преимущественно средний и низкий регистры голосов, предполагающие очень тихую звучность грудного, мягкого тембра.

Технические задачи, возникающие здесь, в основном связаны с переменным метром. Это требует обостренного внимания, но легко преодолимо, т. к. медленное, размеренное движение облегчает его освоение, вместе с тем именно гибкая переменная метрика помогает избавиться от механичности, схематичности движений. Пьеса хороша для развития ощущения внутридолевой восьмьюшечной пульсации, для работы над экономным легким движением рук: это тем более удобно, что никакой дифференциации, связанной с разновременным показом вступлений, сложным вокальным штрихом, здесь нет. Произведение осваивается с интересом и довольно быстро.

Третий хор—«Горный родничок»—изящная миниатюра, полная светлой лирики и движения. Стихи лаконичны. Композитор бережно и просто переложил их для хора, удачно нашел общий характер движения, сочетающий яркую выразительность с тонкой изобретательностью. Короткая поэтическая строка, написанная двустопным амфибрахией, обеспечивает полное совпадение музыкального метро-ритма с поэтическим. Хор написан в простой двухчастной репризной форме, что соответствует четырем коротким строфам. Обаятельная простенькая мелодия строится на поступенном движении, имеет волнообразный рельеф.

Ей присущ легкий танцевальный характер, проглядывают и частушечные интонации, скрытые прерывистым движением мелодической линии. Ритмический рисунок предельно прост. Стопные ударения естественно подчеркиваются сильными долями. Движение мерными длительностями, прерываемое паузами, обладает скерцозным характером.

Мелодический рельеф меняется в кульминации, скачки по звукам трезвучия от «ля²» и от «соль²» вниз, вносят образную новизну и красочную выразительность. Примечательно, что в кульминации звучность не превышает менцо-форте, при общем объеме звучания в три октавы от «а» до «А²».

Хор является примером наиболее последовательного претворения гомофонно-гармонического принципа изложения. Мелодия—носитель основной образности, сопровождение представляет собой гибкий, подвижный звукоизобразительный фон. Каждое созвучие подобно брызгам, сверкающим на солнце, красочно-фонический эффект усиливается благодаря «пуантильному» приему изложения; фактура прозрачна и широка, дивизионно-периодическое используются во всех голосах, преобладает четырех-пятиголосное изложение.

Искрящаяся радость, беззаботное счастье юности—вот эмоциональный строй хора, удачно найденный композитором в ха-

рактере движения, в неровной разбросанности хоровой фактуры, в четко организующем ритме, вокальном штрихе и передаче простотой и выразительностью, свойственной большим художникам.

Пьеса написана в сложном размере— $\frac{6}{4}$ и представляет собой образец своеобразного дирижерского штриха—нечто среднее между легким «нон легато» и «замедленным» стаккато. Удобный умеренный темп, небольшая амплитуда жеста, постоянный технический прием позволяют фиксировать внимание на чередовании разнородных групп хора, добиться органичного, свободного и образного дирижерского жеста.

Четвертый хор цикла—«Песня вечерняя»—ввиду своей большой сложности не рекомендуется для дирижирования в средних учебных заведениях. Однако, с ним обязательно следует познакомиться, т. к. замысел его глубок и серьезен. Здесь и возвышенное понимание природы, и трагически напряженное размышление о возможности непоправимой катастрофы.

Поэтический текст краток, символы и иносказания затрудняют восприятие, в основе его перефраз трагического шекспировского вопроса.

Перед композитором стояла сложнейшая задача переложить подобный текст для хора. С большим мастерством и тактом решает ее Шедрин, по-своему прочитывая стихи. Воспринимая текст как некое художественное единство с особыми способами рифмовки, с индивидуальным метро-ритмом, определенным фоническим составом, он стремится передать внешнюю структуру текста; строго отбирает выразительные средства, которые бы в наибольшей степени соответствовали задумке композитора, воспроизводили красочность самой поэтики.

Музыка хора звучит необыкновенно лирично, в ней ясно ощущуто напряженное течение мысли, но нет мрачного оттенка, свойственного стихотворению. Текст состоит из трех строф с перекрестной рифмой, отличающихся гибкой поэтической структурой. Им соответствуют три музыкальных построения, обрисовывающих форму сквозного типа при четком сохранении внешней формы стиха. Поэт наделяет стихи индивидуализированным метро-ритмом, приближая их к обычной разговорной речи, но в них проступает почти музыкальная пластичность, подержанная аллитерациями, ассонансами, переменностью размера.

Музыкальный текст в полной мере соответствует «раскованности» стиха: гибкий ритмический рисунок, ассиметричная свободная структура, прозрачная фактура дают возможность свободно звучать словам.

Фактурный замысел сложен, что вызвано стремлением не только усилить эмоциональную выразительность текста, но и

найти приемы, позволяющие раскрыть красочную выразительность самой поэзии. Композитор по-своему использует эффект «эхо», с помощью которого дополнительно фиксирует внимание на звуковом составе слова, на особых способах рифмовки, устанавливая арочные связи между построениями, достигает конструктивного подобию. Очень широко используются тембровые краски хора: звучание «чистых» тембров возникает в изложении мелодии, красочные «тембровые педали», звуковой состав которых постоянно видоизменяется, регулируется, выполняя пространственно-образительную, фоническую, эмоционально-резонирующую функцию. Пьесу следует отнести к страницам сокровеннейшей лирики композитора.

Практическое знакомство учащихся с данным циклом хоров Р. Щедрина может принести им большую пользу и как дирижерам, и как музыкантам. Творческое освоение современного поэтического и музыкально-хорового языка, умение ориентироваться в искусстве наших дней развивает мышление и художественный вкус.

Формирование специалиста—это комплексный процесс, включающий, кроме упомянутых, еще целый ряд предметов, среди которых большое место занимает постановка голоса. Неслучайно говорят, что хор поет «голосом дирижера»: хоровик работает над вокальной стороной произведения так, как он слышит. Красота звука—это и физиологическая, и эстетическая категория. Певческий звук с опорой обладает акустической стабильностью, чистотой, полетностью, формантой, не вызывает утомления голосовых связок. Вокальная работа в хоре—сложнейшая и тонкая сторона хоровой специальности, требующая чуткого «уха», постоянного внимания и совершенствования методов и знаний.

Хороший хор и «просто» хор отличаются друг от друга своей певческой установкой, так как все основные вопросы исполнительской специфики—интонация, строй, ансамбль, звукообразование—в конечном счете определяются дыханием, звукообразованием. Все, что делается на уроках сольфеджио, вокала, дирижирования, хороведения—проверяется, осознается, получает практический выход на занятиях хора. Здесь сходятся все нити учебного процесса, «переплавляется» сумма полученных знаний, здесь формируется специалист. Обучение учащихся в хоровом классе должно проводиться на самом серьезном уровне, в комплексе.

В этой связи в масштабах каждой школы следует продумать и решить вопрос прохождения практики и подготовки выпускных программ с хором (какой-то части программ). Необходимо повсеместно создавать хоры, либо прибегая к помощи наемных певцов, либо силами самой школы на общественных началах. Небольшого 4-х-голосного смешанного коллектива камерного плана вполне достаточно, чтобы озвучить и испол-

нить некоторые произведения разных стилей и эпох—познакомить хоровиков, а также учащихся других специальностей с прекраснейшими образцами мирового хорового наследия. Говорить о пользе подобного дела и для учащихся отдела и для всей школы не приходится.

В заключение еще раз хочется подчеркнуть, что высокий содержательный и художественный критерий учебного репертуара по всем дисциплинам является одним из важнейших условий успешного целенаправленного формирования специалиста.

Следует постоянно помнить, что воспитывая идейно-убежденных, творчески активных специалистов с широким интеллектом, развитым художественным мышлением и чувством долга, мы участвуем в становлении не только «нынешнего», но и «завтрашнего» искусства нашей страны.

Мансырев А.

НЕКОТОРЫЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К МЕТОДИЧЕСКОМУ ПОСОБИЮ Р. САПОЖНИКОВА «ПЕРВОНАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИОЛОНЧЕЛИСТА»

Известно, что от освоения элементарных навыков в начальный период обучения любому делу, в том числе и игре на виолончели, в огромной мере зависят дальнейшие успехи.

В настоящей работе предлагаются некоторые приемы обучения, позволяющие дополнить методические рекомендации, предложенные Р. Е. Сапожниковым в первых двух главах книги «Первоначальное обучение виолончелиста»¹. Следует оговориться, что наши соображения полностью базируются на идеях и принципах Р. Сапожникова, завоевавших большую популярность среди педагогов благодаря глубокой разработке в них вопросов советской музыкальной педагогики и методики в классе виолончели.

Однако, для работы с детьми, обладающими довольно средними способностями, и особенно с детьми, выполняющими домашние задания самостоятельно, некоторые моменты в методике Р. Сапожникова требуют дополнительной разработки и детализации с целью максимального облегчения усвоения учеником того или иного навыка или приема.

Усовершенствования, предлагаемые в нашей статье, касаются следующих разделов: 1. В «Руководстве» постановка ле-

¹ Р. Сапожников. Первоначальное обучение виолончелиста. М., Музгиз, 1962. Поскольку ниже будут приводиться частые ссылки на эту работу, для краткости, условно будем называть ее «Руководством».

вой руки осуществляется с первой позиции¹, мы же предлагаем осваивать ее с четвертой; 2. Расстановка пальцев правой руки, согласно правилам «Руководства»², осуществляется на смычке, мы считаем необходимым начинать упражнения на карандаше; нахождение первой позиции по Сапожникову осуществляется с помощью большой секунды (открытая струна—первый палец³). Мы предлагаем осуществлять ее с помощью кварты (открытая струна—четвертый палец).

Кроме того, статья освещает такие важные практические вопросы, как подбор высоты сиденья при посадке учащегося⁴; точное определение необходимой высоты локтя правой руки при ее постановке и другие моменты, связанные с постановочной частью, которые в «Руководстве» не представлены.

Наша цель—помочь маленькому ученику самостоятельно и правильно выполнять домашние задания. Учитывая, что «Руководство» особо отмечает важность трех компонентов постановки—посадку учащегося и установку инструмента; постановку левой руки; постановку правой руки⁵, мы в данной работе рассматриваем их в таком же порядке.

1. Посадка учащегося и установка инструмента

Кроме правил, изложенных в «Руководстве», педагогу также следует обратить внимание на такой важный фактор, как определение оптимальной высоты сиденья для каждого ученика, обеспечивающей непринужденное и, вместе с тем, активное состояние тела, нормальное дыхание и правильную деятельность сердца.

Высота стула подбирается с таким расчетом, чтобы ступни ног всей своей плоскостью стояли на полу, а бедра были параллельны плоскости стула. Она должна быть приблизительно равна длине ноги ученика от пола до коленного сустава. Практически ее можно определить следующим способом: посадить ученика на сиденье так, чтобы места сгибов ног в коленных суставах касались переднего ребра сиденья, спина была перпендикулярна сиденью, а голени свисали параллельно ножкам стула. Ступни необходимо расположить параллельно полу и отметить карандашом на ножке стула расстояние от подошв до пола. Если при этом высота стула окажется больше необходимой, то его ножки обрезаются с учетом соблюдения параллельности сиденья и пола.

В каждом классе целесообразно иметь два-три стула различной высоты для обеспечения нормальных условий работы с учениками любого роста.

¹ «Руководство», § 5, с. 15.

² «Руководство», § 6, с. 21.

³ «Руководство», § 5, с. 18.

⁴ Там же, § 3, с. 11.

⁵ Там же, гл. 1, § 1, с. 8—11, § 2, с. 10.

После подбора соответствующей высоты сиденья следует приступить к определению длины шпилья инструмента.

Чтобы правильно ее зафиксировать, Р. Сапожников рекомендует педагогу устанавливать виолончель так, чтобы она имела две верхние опоры: у груди играющего (в области диафрагмы), две точки у колена левой ноги, чтобы определить главную точку опоры.¹ Мы предлагаем различать четыре опорные точки, добавив к указанным у Р. Сапожникова еще одну—у колена правой ноги, играющую немаловажную роль в устойчивости инструмента (Рис. 1). На виолончели, в точках опоры, можно наклеить кусочки лейкопластыря, которые служат дополнительным ориентиром для учащегося при самостоятельной установке инструмента. Ученик, сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно, устанавливает виолончель согласно правилам изложенным в «Руководстве».²

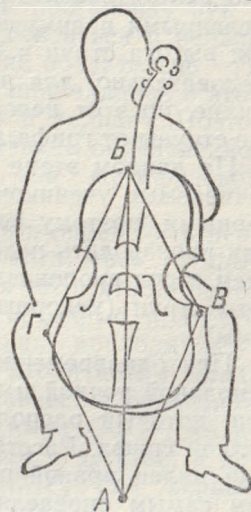


Рис. 1. Точки опоры виолончели.

Часто при установке виолончели колок струны «до» задевает заушную область головы ученика и тем самым причиняет ему неудобства. В этом случае колок следует снять на некоторое время, тем более, что к игре на струне «до» ученик должен приступать после достаточно хорошо закрепленных навыков игры на средних струнах.

Чтобы не затруднять игру на струне «ля», инструменту придается небольшой поворот вправо, по продольной оси. Этот небольшой поворот регулируется точками опоры у правого и левого колена.

Занимаясь самостоятельно, ученик должен точно знать, до какой по счету насечки выдвигается шпиль и где он закрепляется.

После установки инструмента проверяются «игровые движения руки»³.

Параллельно с упражнениями по установке инструмента педагог приступает к работе над постановкой левой и правой руки отдельно.

2. Постановка левой руки

В «Руководстве» довольно ясно и подробно излагаются правила постановки левой руки⁴. Однако, на наш взгляд, гораздо

¹ «Руководство», § 2, 3, с. 10—13.

² Там же, § 3, с. 12.

³ Там же.

⁴ Там же, § 4, 5, с. 12—20.

целесообразнее начинать постановку левой руки не в первой, как предлагает Р. Сапожников, а в четвертой позиции, так как именно эта позиция обеспечивает начинающему ученику наиболее удобное и естественное положение левой руки, более узкое ее расположение, большую устойчивость большого пальца, а также позволяет осуществлять зрительный контроль, чего нельзя сказать о правой позиции. Правда, наряду с перечисленными преимуществами этот способ имеет и один недостаток: высота струн в IV позиции несколько выше, чем в первой, следовательно, для нажатия струн требуется дополнительное усилие, но этот недостаток легко устранить, сократив расстояние струны от грифа, путем понижения ее строя.

На данном этапе обучения очень важно, чтобы усилия, затрачиваемые учеником при игре на виолончели, не были чрезмерными, поэтому регулировку высоты строя инструмента должен производить педагог. Практически это достигается понижением строя виолончели на 1—1,5 тона, а также понижением высоты струн («порожка» до 1—0,5 мм, а в конце грифа—2,5—3 мм).

При одновременной установке пальцев в четвертой позиции отправной точкой и главным ориентиром служит большой палец, который располагается в выемке, образуемой шейкой и пяткой грифа. Расставляя остальные пальцы, ученик указательный палец правой руки просовывает между пальцами левой, тем самым определяя необходимое расстояние между ними. После того как установлены руки и пальцы по правилам¹, ученик несколько раз производит прижимание и отпускание струны, не отрывая от нее пальцев. Последнее условие соблюдать обязательно, так как иначе правильное расположение пальцев сразу нарушается.

Зрительно контролируя действия, ученик сравнительно быстро овладевает навыком по постановке левой руки и, занимаясь самостоятельно, допускает все меньше нарушений.

Постепенно учащийся переходит к игре «пиццикато». Однако следует учитывать, что исполняя, например, пьеску «Во саду ли, в огороде», он еще не знает нот. Для облегчения игры по слуху педагог пишет на листочке обозначения пальцев, которыми будет исполняться пьеска, цифрами:

4, 4, 3, 3, 1, 1, 1, 3, 4, 4, 3, 3, 1, 1.

Первая половина этой пьесы играется на струне «ре», а вторая—параллельно, на струне «ля», теми же пальцами, и звучит октавой выше.

Разобрав пьесу на уроке, ученик легко воспроизведет ее по этой системе дома, при самостоятельных занятиях.

До тех пор, пока ученик не выучит ноты, он может пользоваться шифровой записью для запоминания любых упражнений, выдаваемых педагогом, например:

4, 4, 1, 1, 3, 3, 1
4, 4, 1, 1, 2, 2, 1 и т. п.

После того, как ученик хорошо запомнит постановку рук в четвертой позиции, педагог помогает ему освоиться в первой позиции. На данном этапе обучения совсем не обязательно точное нахождение первой позиции, так как главной задачей в этот период является правильная постановка рук и пальцев. Поэтому, переместив руку к первой позиции, в течение определенного времени ученик продолжает играть по той же цифровой системе.

Затем следует научить учащихся находить и определять первую позицию. Ориентиром здесь служит кварта: «ре» (открытая струна)—«соль» (четвертый палец). Для того, чтобы более доходчиво объяснить понятие «кварта», необходимо привести доступный учащимся пример. Здесь на помощь приходит слуховое представление. Практика показывает, что и детям младшего возраста, и старшим школьникам в качестве ориентира можно предложить затактовое построение Гимна СССР, являющееся квартовой интонацией, знакомой всем с детства, а детям с узбекским языком обучения—Гимн УзССР, где первые звуки составляют ту же кварту.

Навыки постановки левой руки в первой позиции на струнах «ре» и «ля» следует распространить на струну «соль», более трудную по сравнению с предыдущими.

Параллельно с упражнениями в постановке рук изучаются ноты. Таблица, приведенная в «Руководстве¹», очень удобна для запоминания нот. Для некоторых детей, однако, она представляется все же трудной. В этом случае педагог, выявив возможности учащегося, делит таблицу на несколько частей, задавая ему столько нот, сколько тот в состоянии прочно выучить. Бывает, что и с таким заданием ученик не может справиться, тогда оно сокращается до одной ноты на каждом уроке. Педагог должен постоянно помнить, что не следует переходить к дальнейшему этапу до тех пор, пока не будет усвоен предыдущий и что вредно задавать начинающему сразу целый звукоряд гаммы (иногда даже в две октавы), так как ученик долго не может выучить ноты; особенно, если учесть, что параллельно с изучением басового ключа, он должен овладеть и нотами скрипичного ключа на уроках музыкально-теоретического цикла.

3. Постановка правой руки

Постановка правой руки—одна из ответственных задач начального обучения. Для облегчения ее разрешения можно поль-

¹ «Руководство», § 4, с. 13—15.

¹ «Руководство», Введение, с. 6.

зоваться следующим способом: педагог берет карандаш, лучше граненый (его диаметр соответствует диаметру трости смычка), пальцы правой руки ученик расставляет так, как если бы они были расположены на трости смычка, по всей окружности карандаша, в местах касания делаются насечки, отстоящие друг от друга примерно на расстоянии 1,5—2 см, затем чернилами на пальцах ученика отмечаются точки соприкосновения с карандашом. Первая отметка ставится на сгибе правой и второй фаланги указательного пальца, вторая — на подушечке мизинца, третья — на большом пальце, в месте его касания к колодочке смычка. Большой палец располагается напротив среднего.

Дальше расстановка пальцев осуществляется по правилам, подробно изложенным в «Руководстве»¹. Практика показывает, что применение карандаша в качестве прототипа смычка дает положительные результаты в овладении навыками постановки правой руки, так как ученик не стеснен тяжестью смычка и его внимание сосредоточено на небольшом участке.

Кроме того, на карандаше ученик в течение дня может упражняться десятки раз, быстро обретая навык правильной расстановки пальцев.

Убедившись, что учащийся усвоил постановку правой руки, можно перейти к следующему этапу — фиксации положения кисти правой руки. Кисть правой руки должна быть свободно опущена вниз, для чего педагогу следует привести понятное, яркое сравнение: например, предложить ученику показать, как дрексированная собачка держит передние лапки, когда сидит на задних. Ученик легко и с удовольствием воспроизведет подобное положение, что поможет ему безошибочно уловить свободное состояние кисти и пальцев, избежать скованности в руке.

Воспроизводя положение «лапки» с карандашом в пальцах, ученик первое время роняет его из руки, но это только до тех пор, пока не уравновесится, с одной стороны, усилия пальцев, держащих карандаш, а с другой — состояние расслабленной кисти, опущенной вниз. Такой способ дает возможность достичь успеха в один-два урока.

Добившись полной свободы руки в этом процессе, можно устанавливать пальцы на смычке. Смычок должен быть не длинным и, что особенно важно, не тяжелым, т. к. такие смычки вызывают перенапряжение во время игры. Прежде, чем устанавливать пальцы на смычке, педагог спиливает острый угол на колодочке в том месте, где устанавливается большой палец, т. к. этот угол может причинять боль во время держания смычка и ученик обязательно сдвинет палец с необходимого места. Педагог должен точно показать те точки на колодочке смычка, где должны находиться пальцы² и, если необходимо, для ориен-

¹ «Руководство», § 6, с. 21—22.

² Там же.

тира наклеить на колодочку полоски лейкопластыря, на которых располагаются пальцы.

Для большего удобства, в месте касания большого пальца, на трость и колодочку надевается резиновая трубочка. Этой цели лучше всего служит детская соска, обрезанная с двух сторон. Сняв колодочку, надо одеть эту трубочку на трость, потом снова поставить колодочку на место и натянуть резинку так, чтобы она закрыла собой тот участок колодочки, где располагается большой палец. Эта резинка создает удобство тем, что большой палец находится на мягкой основе и не соскальзывает со своего места вниз.

Держа смычок левой рукой, ученик устанавливает на нем пальцы правой, а затем делает в воздухе несколько вращательных движений кистью, например, рисует в воздухе какую-либо фигуру — круг, квадрат и т. д., проверяя уверенность держания смычка. Педагог следит, чтобы пальцы не были чрезмерно согнуты.

Достаточно закрепив навык держания смычка, ученик с помощью педагога устанавливает смычок на одну из средних струн. Локоть находится на средней высоте¹. Найти эту среднюю высоту можно весьма простым способом: ученик, выпрямив корпус, ставит на пояс кисти рук. Корпус, плечо и предплечье образуют собой равнобедренный треугольник, вершина которого — локоть. Высота локтя, которая образовалась в этом треугольнике, называется средней высотой (рис. 2).

Установив локоть на средней высоте, ставим смычок серединой на одну из средних струн и приступаем к ведению смычка. В «Руководстве» указывается, что ведение смычка целесообразно начинать с его середины², но при этом не говорится, какой именно частью руки следует осуществлять движение. Между тем, ведение смычка можно осуществлять как всей рукой, так и отдельными ее частями, а это немаловажный фактор в успешном овладении техникой правой руки. Внимание ученика надо сосредоточить не столько на том, какой частью смычка следует играть, сколько на том, какой частью руки должно осу-

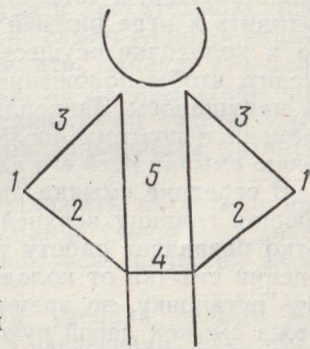


Рис. 2. Нахождение средней высоты локтя:

а) локоть, 2) предплечье, 3) плечо, 4) пояс, 5) корпус.

¹ С развитием искусства игры на виолончели во многом изменяются методические установки в отношении постановочной части и, в частности, вопрос о том, какой высоты локтя следует придерживаться. Практика показывает, на примере выдающихся виолончелистов-исполнителей, что наиболее значительные результаты в технике правой руки достигаются при высоте локтя на среднем и чуть выше среднего уровня.

² «Руководство», § 8, с. 26.

ществляться движение. Педагог, не учитывающий данного обстоятельства, как правило, допускает ошибку, которая в дальнейшем трудно поддается исправлению. Например, педагог просит ученика сыграть штрих «даташе» в верхней половине смычка, но при этом, если ученик не уяснит себе, какая часть его руки должна осуществлять движение, то он будет выполнять это задание неправильно — всей рукой, а такая игра в дальнейшем приведет к мышечному перенапряжению всего плечевого пояса.

Таким образом, если ученик начинает вести смычок от его середины до конца, то он должен твердо знать, что в данном случае работает предплечье и происходит разгибание локтя; в обратном движении, от конца смычка к середине, происходит сгибание локтя; плечо в обоих случаях остается неподвижным. Сгибание-разгибание локтя и обеспечивают движение смычка в верхней половине.

В конце смычка пальцы несколько меняют свое расположение, повернувшись немного вокруг своей оси; мизинец чуть приподымается, и его подушечка с колодочки перемещается на трость, указательный палец несколько сгибается, средний и большой пальцы повернуты немного вокруг своей оси. После остановки все движения осуществляются в обратном порядке.

По мере освоения движения предплечьем, т. е. верхней половиной смычка, и твердого закреплении этого навыка, можно переходить к игре нижней половиной смычка. Ведение от середины к колодочке осуществляется всей рукой. Педагог при этом следит, чтобы положение «лапки» в нижней половине смычка не нарушалось. Закрепление этого навыка не требует много времени и поэтому после его освоения можно переходить к ведению смычка всей его длиной.

В середине смычка на трости наклеивается полоска, обозначающая границу верхней и нижней половины смычка, она же четко разделяет работу той или иной части правой руки. При ведении смычка от колодочки до конца в середине следует сделать остановку, во время которой ученик поправляет пальцы, держа смычок левой рукой. При ведении смычка в верхней половине, т. е. движении предплечья, педагог придерживает плечо ученика с тем, чтобы оно не заменяло своим движением движение предплечья, т. е. разгибание локтя.

Педагог должен напоминать ученику, что если смычок чересчур длинный, то его не следует доводить до конца, т. е. при полном разгибании локтя часть смычка в его конце должна оставаться неиспользованной.

Закрепление навыка правильного ведения смычка целесообразнее всего начинать с упражнений на средних струнах, т. к. рука при этом находится в наиболее удобном (среднем) положении. Только после достаточно закрепленного навыка веде-

ния смычка на средних струнах ученик может приступить к игре на крайних¹.

Это требование объясняется тем, что при игре на струне «ля» ученик на раннем этапе обучения, еще не обретя уверенных движений, как правило, «задирает» кверху весь плечевой сустав, выворачивая локоть, и привыкает к излишним мышечным напряжениям. При игре на струне «до» имеются свои неудобства: во-первых, требуется дополнительное, по сравнению с игрой на других струнах, усилие правой руки, во-вторых, при ведении смычка правая нога учащегося стоит на пути движения смычка и ему приходится или подгибать ее, или поворачивать виолончель влево по оси, что ведет к нарушениям в постановке.

Все эти нежелательные факторы, связанные с игрой на крайних струнах, могут войти в привычку, если их не избегать на самом раннем этапе обучения. Поэтому-то и следует начинать игру со средних струн, когда плечевой сустав находится на естественной высоте. По мере накопления уверенности ведения смычка на средних струнах можно переходить к игре на струне «ля». Педагог следит за тем, чтобы при переходе на струну «ля» изменялась лишь высота локтя, но не плечевого сустава, который должен оставаться на прежней естественной высоте. В «Руководстве» говорится о важности сосредоточения внимания на качестве извлекаемого звука и двигательных ощущениях². Бесспорно, что качество звука — самая главная задача в обучении виолончелиста, следует помнить, однако, что односторонняя увлеченность качеством звука, на данном этапе, чревата возможными нарушениями в постановочной части, что в свою очередь, отрицательно скажется на дальнейшем развитии ученика.

Из этих соображений следует предложить несколько другую формулировку: «сосредоточить внимание ученика на двигательных ощущениях, а затем уже добиваться качества звука, если оно неудовлетворительное».

Приступая к работе с правой рукой ученика, педагог должен помнить, что первые упражнения в извлечении звука смычком с использованием всей его длины не допустимы, т. к. это крайне затрудняет усвоение учащимися свободного держания и ведения смычка.

При ведении смычка следует соблюдать параллельность его расположения подставке. Но при игре на виолончели смычок заслоняет подставку. В данном случае Р. Сапожников предла-

¹ В «Руководстве» указывается, что через 8—10 дней ученик может приступить к упражнениям на всех струнах (§8, с. 27). Следует считать, однако, что эти сроки весьма условны и приблизительны; педагог должен сам определять, когда и на каком этапе лучше всего перейти к названным упражнениям.

² «Руководство», § 8, с. 28.

гает удобный способ, заключающийся в том, чтобы следить за сохранением перпендикулярного направления смычка по отношению к струне. Прямой угол, образуемый в месте соединения волоса со струной, благодаря наглядности, легко может быть объяснен даже детям младшего возраста¹.

Период, когда каждая рука в отдельности приобретает необходимые навыки, надо считать скорее подготовительным и его не следует слишком затягивать, т. к. подлинный интерес ученика к занятиям приходит, когда он начинает играть одновременно левой рукой и смычком. В целях быстрее преодоления важного, но утомительного периода вниманию педагогов и предлагаются вышеназванные средства и приемы.

Практика показала, что их применение максимально облегчает работу как педагогу, так и ученику, особенно в его самостоятельных домашних занятиях, способствует быстрейшему приобретению верных навыков с наименьшими издержками как во времени, так и в качественном отношении. Применение данных приемов, как правило, исключает появление вредных привычек, которые в дальнейшем трудно поддаются исправлению.

По мере закрепления правильной постановки педагог последовательно и постепенно переходит к более сложным задачам, развитию более сложных навыков у учащегося. У педагога должна быть уверенность, что заданная домашняя работа полезна для учащегося, что ученик к этой работе подготовлен и, оставшись один, сумеет самостоятельно выполнить ее.

Кац Ю.

МЕТОДИКА И ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ КЛАССНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ ПО АНАЛИЗУ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Урок анализа музыкальных произведений включает в себя этапы объяснения, развития практических навыков у учащихся, закрепления материала, а также различные формы контроля, среди которых далеко не последнее место принадлежит письменному опросу.

Письменное задание может быть домашним и классным, однако к классному заданию предъявляются более высокие требования в смысле методики его организации: выполняя письменную работу дома, учащийся имеет возможность делать ее не торопясь, обращаясь по мере надобности к вспомогательным

¹ Часто ученики вполне закономерно спрашивают, почему движение смычка в сторону конца называют движением «вниз», а движение в сторону колодочки — движением «вверх»?— Ведь фактически и то и другое движение смычка является горизонтальным. Тогда педагог должен объяснить, что эти понятия пришли к нам из скрипичной практики, где движения смычка соответствуют обозначениям «вниз—вверх».

средствам обучения (литература, справочники, словари, инструмент и т. п.), прибегать к советам товарищей или специалистов; в классе—ученик ограничен временем, стеснен в справочных средствах, а зачастую просто не умеет самостоятельно, не используя свои знания, выстроить логически стройно материал ответа. Именно это обстоятельство должно быть в фокусе внимания педагога при проведении письменных работ в классе.

Одним из способов упорядочения материала в ответах является схема перехода от одного аспекта рассмотрения к другому, заранее разработанная педагогом и в деталях известная учащимся. Знакомство со схемой желательно провести за 1—2 урока до намечаемой письменной работы, чтобы ученики не только усвоили поэтапность описания, но и поняли необходимость освещения каждого пункта в том или ином ракурсе—структурном, семиотическом или семантическом. Поэтому полезно использовать схему для выполнения устного домашнего задания, предшествующего письменной классной работе.

Учитывая, что контрольная работа является итогом, свидетельствующим об овладении учащимися практикой анализа музыкального произведения, мы в настоящей статье предлагаем возможный план практических занятий в совокупности с примерной литературой для анализа и схему контрольной работы по теме «Период».

Тема «Период» рассматривается после прохождения тем, освещающих средства музыкальной выразительности и вопросы расчлененности музыкальной ткани; по программе на нее отводится 4 лекционных часа и 4 часа индивидуальных занятий, после чего предполагается контрольное занятие, форма которого выбирается преподавателем; в тему входят вопросы о масштабно-тематических структурах, периодичности и ее видах, тематизме и его формах, понятие «собственно период» (его определение, границы, масштабы, строение по основным аспектам формообразования, типы, эволюция периода в связи с его историческим развитием).

Уже давая подробный план и структуру лекционного курса (эта задача выходит за рамки разработки практических анализов периодических форм), перечислим только названия тем для дальнейшего соотношения практических занятий с лекционными (в домашних заданиях необходимо придерживаться того же порядка).

Лекция I.— Масштабно-тематические структуры; понятие периодичности в пространственных и временных искусствах; виды периодичности в музыке.

Лекция II.— Музыкальная тема (тематический материал, тематизм); связь экспозиционного тематизма с периодизацией определенного вида; определение периода.

Лекция III.— Виды периодов в связи с различной ролью в них основных формообразующих средств; трансформы периодов

как результат исторической эволюции основных аспектов формообразования.

Лекция IV. — Особые виды периода; период как форма целого произведения.

Домашнее задание к лекции I состоит из двух взаимосвязанных частей:

1. Определить в целом произведении интуитивно-слуховым путем виды периодичности, то есть выделить каденционные обороты, расклассифицировать их по сходству или различию: а) положения в музыкальной ткани (серединные-заключительные), б) качества функциональности (автентические-плагальные), в) степени завершенности (совершенные-несовершенные), г) по количеству входящих в них функций (полные-неполные); на основе сходства или различия каденций установить характер периодичности в произведении. Этот этап задания закрепляет навыки опознавания каденций и различения старого и нового музыкального материала, а потому служит базой, необходимой для выполнения следующей части домашнего задания.

2. В процессе выполнения первой части работы у ученика складывается интуитивно-слуховое представление о наличии форм периода в анализируемом произведении. Задача заключается в том, чтобы подтвердить или опровергнуть его интуитивное представление путем вычленения из текста всех структур, предположительно принадлежащих к классу периодов. Этот этап работы осуществляется с помощью алгоритма¹ и фиксируется по определенной классификации.

На индивидуальном занятии педагог уделяет наибольшее внимание 1-му этапу работы, подробно знакомится с теми соображениями, которые определили мнение ученика о типе и характере периодичности в произведении. 2-й этап работы на этом занятии не обсуждается подробно, за исключением тех случаев, когда у учащегося возникают вопросы или задание выполнено в большей своей части неверно; в тех же случаях, когда представленная учеником схема типов периодов в основном верна, она только выверяется преподавателем.

Произведения, рекомендуемые в качестве материала для анализа:

В. А. Моцарт — Фантазия для фортепиано ре минор, Фантазия для фортепиано до минор (к 14 сонате), Концерт для скрипки «Аделаида», ч. 1;

Л. Бетховен — Фантазия для фортепиано,opus 77, Пятый концерт для фортепиано, ч. 1, Соната для скрипки и фортепиано ля минор, ч. IV, Полонез для фортепиано,opus 89;

¹ Вопросы определения границ периода с помощью алгоритма рассматриваются автором в статье, помещенной в 1 выпуске «Методики преподавания музыкальных дисциплин», «Учитель», 1979.

Ф. Шуберт — Соната для фортепиано № 1 До мажор, ч. I, Фантазия для фортепиано «На мотивы тирольских песен».

Г. А. Мушель — Токката (из органной сюиты), Розовая соната, ч. 1.

Домашнее задание к лекции II — в ряде произведений (желательно одного автора) выделить участки экспозиционного действия и определить в них занимаемое место и роль периодических построений. Границы экспозиционности определяются на слух, периодические построения вычленяются с помощью алгоритма; масштабы и роль первых и вторых сравниваются в количественном (по тактам или метрическим единицам, методом наименьших квадратов) и качественном (методом установления типа распределения) отношениях, затем делаются выводы о роли периодических структур в построениях экспозиционного типа, о специфических особенностях периодов (в смысле частоты употребления каким-либо автором периодов известного типа) в экспозиционных разделах разножанровых произведений.

На индивидуальном занятии преподаватель выясняет мотивы, по которым ученик воспользовался тем или иным пунктом алгоритма и направляет его внимание на то, как выбор того или иного эталона для идентификации построений (материал старый или новый; старый, но варьированный; старый, но варьированный настолько, что воспринимается как новый; новый, но имеющий общие черты со старым и т. д.) влияет на дальнейший путь определения типа периода и, в конечном счете, на место периода в избранной классификации.

Произведения, рекомендуемые для анализа:

Л. Бетховен — Соната 25, экспозиция (начальные разделы всех частей), Богатель № 6,opus 33 (целиком), Две прелюдии, модулирующие через все тональности,opus 39 (целиком).

Ф. Шуберт — Соната № 1 для фортепиано, чч. II, III, экспозиция, Экспромт Соль мажор (весь), Песня «Прощание» из сб. «Лебединая песня».

Р. Шуман — «Арабески» (целиком), Соната для фортепиано соль минор, медленная часть, «Конец песни», «Любовь поэта», № 1.

С. Юдаков — «Мирзачуль» (Вокально-симфоническая сюита), ч. 2, 4.

Домашнее задание к лекции III — проанализировать ряд периодов различных типов, обусловленных разными жанровыми истоками и временем написания произведений.

Тип периода может быть установлен по алгоритму, который используется здесь в качестве вспомогательного средства. Основное же внимание переносится на работу по схеме, которая дается учащимся в машинописном виде на лекции III. Особых пояснений схема не требует, поскольку содержание этой лекции построено так, что объясняет все пункты схемы (кроме пер-

вого, который касается исключительно выходных данных произведения, но не его структуры или семантики). Специальное время на ознакомление со схемой не предусматривается, учащиеся получают ее с домашним заданием.

При работе по схеме особое внимание должно быть обращено на полноту описания пунктов III и IV разделов, относящихся к содержательной стороне периодических структур. При ответе на индивидуальном занятии ученик может пользоваться схемой, но ответ его должен иметь форму связного текста. Полезно после занятия с преподавателем оформить произведенный анализ в виде письменной работы, стиль изложения должен быть тщательно выверен.

Произведения, рекомендуемые для анализа по схеме:

Л. Бетховен — «Прощание с фортепиано», трио (анализ по схеме приведен в настоящей разработке, с. 61); «Элизе», начальный период; «Эгмонт», увертюра, вступление; Соната для фортепиано № 28, ч. 1 Ля мажор, начальный период (тт. 1 — 26).

С. И. Танеев — «Любимое анданте» для фортепиано, начальный период; «Марш» для фортепиано в 4 руки, начальный период; «В дымке-невидимке», весь романс.

А. К. Лядов — «Прелюдия на тему русской народной песни», си минор, опус 32; «Сарабанда» ре минор, середина.

С. В. Рахманинов — «Все отнял у меня...», «Ночь печальна».

М. Бурханов — «Три пьесы для женского хора».

Домашнее задание к лекции IV, по сути дела, является продолжением задания к предыдущей лекции, но на материале более современных произведений, с более детальным анализом отдельных стилистических черт той или иной периодической формы.

На индивидуальном занятии преподаватель может обратить внимание ученика на тот факт, что в настоящее время период как форма уже не имеет той частоты употребления, какая была свойственна ему в XVIII — XIX вв., в связи с изменением композиторского мышления, способов изложения материала, ладо-гармонического языка, возрождением линейности и по многим другим причинам. Уменьшение удельного веса употребления периода как способа экспозиционного изложения вызвало «постарение» периода как стереотипа формы, что позволило некоторым композиторам обратиться к форме периода как методу стилизации классического музыкального языка.

Давая задание на дом, учитель одновременно предлагает учащимся подготовиться к контрольному занятию, форму которого объявляет заранее.

Произведения, рекомендуемые для анализа:

Б. Шнапер — Все романсы «Лирической тетради».

Ан. Александров — «Ты как у гадателя отрок».

А. Станчинский — «Аллегро», опус 2 для фортепиано (главная и побочная партии экспозиции и эпизод в разработке).

И. Стравинский — «Королевский марш» из «Истории солдата».

В. Шебалин — Серенада Люченцио из «Укрощения строптивой».

С. Прокофьев — «Дуэнья», картина 6, сцена I, трио Дона Жерома с приятелем и со слугой.

Б. Умеджанов — «Рубаи» для смешанного хора.

Контрольное занятие в зависимости от степени подготовленности учащихся можно проводить либо по уже рассматривавшимся в классе произведениям (при этом требуется более глубоким анализом и более глубокими обобщениями с привлечением аналогичных примеров, известных учащимся из опыта самостоятельной работы), либо по незнакомым пьесам. В обоих случаях возможно использование схемы и алгоритма как в отдельности, так и в любых комбинациях.

Следует оговориться, что пользоваться схемой возможно только после прохождения и достаточно успешного усвоения учащимися материала, потому что в ней не указываются пути вычленения периода, определения его границ, т. е. предполагается, что эти границы априори известны или имеется возможность выявить их заранее.

Схема, несмотря на формальный способ описания, позволяет сделать довольно важные выводы не только о семантике отдельных частей периода, но и о роли всей структуры. Кроме того, при тщательном следовании описанию можно получить связный текст, характеризующий все построение в целом, позволяющий высказать некоторые оценочные суждения, касающиеся жанровой природы периода, его места в произведении, роли в дальнейшем развитии формы, обосновать предположения относительно типичности или нетипичности данного фрагмента в творчестве композитора или внутри определенного стилистического пласта.

Последовательность рассмотрения схемы приводится ниже.

Схема

- I. Выходные данные периода:
автор, название произведения, части раздела, откуда взята структура.
Тональность — основная (всего произведения), подчиненная (части или раздела), частная (анализируемого фрагмента).
Количество тактов, выделенных для анализа, и указание на порядковые номера тактов в издании.
- II. Формальное описание периода:
 1. Словесное описание в рамках музыковедческой терминологии —
 - а) характер тематизма

контрастный — неконтрастный

повторный неповторный

б) характер членения

квадратный — неквадратный

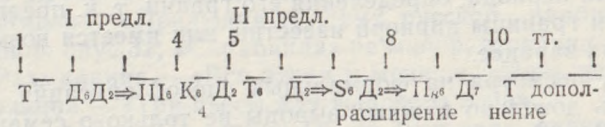
Сквозн. 2 предл. 3 предл. Сложный

в) характер тонального развития

с отклонениями — без отклонений

однотональный модулирующий

2. Потактовая схема структуры с обозначением основных формообразующих элементов, например:



III. Содержательные черты периода,

1. Жанровые истоки тематизма —

- а) в интонационности мелодии,
- б) в метро-ритмических оборотах,
- в) в гармоническом языке.

2. Семантика отдельных деталей структуры (примерный перечень, из которого выбираются необходимые по ходу анализа характеристики)—затакт; повтор, возвращение к определенному звуку или его избегание; опевание; плавное движение или скачки; направление движения; голосоведение; степень хроматизации, диатоничности; хоральность или фигуративность, тип фактуры; вариантности; частота гармонической пульсации; характер акцентности; подход к кульминации и спад, средства кульминации, ее характер (единонаправленный или противоречивый); метрические условия смены гармонии; соотношение мелодии и гармонии, ритмического рисунка и метра; характер кадансирования, место кадансов в структуре и их взаимоотношения; характер и способы развития тематизма между кадансами и прочее.

IV. Оценочные суждения:

- 1. Традиционные и новаторские черты, отразившиеся в структуре периода.
- 2. Роль данной структуры в дальнейшем формообразовании

V. Разное: пункт, позволяющий учащемуся в полной мере проявить самостоятельность музыковедческого мышления, довести к работе любое замечание, которое он считает важным, так то суждение о впечатлении, производимом на него произведением, или привлечение сравнения по аналогии, или наблюдение, не вошедшее по каким-либо причинам в основной текст анализа. По усмотрению преподавателя этот пункт может быть оставлен без внимания; во всяком случае его пропуск не должен влиять на выставляемую оценку.

В качестве примера анализа по указанной схеме приводим следующую работу:

Л. Бетховен.

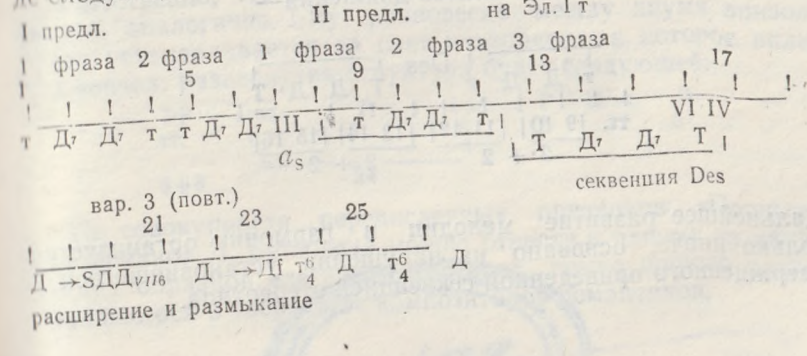
«Прощание с фортепиано», трио, основная тональность Фа, тональность трио — фа минор; протяженность отрывка 25 тактов (25—50 тт. стр. 9 в Сб. «Популярные пьесы зарубежных композиторов», БПД, М., «Музыка», 1966).

Рассматриваемый период является серединой пьесы элегического характера, написан в тональности, одноименной главной (Фа—фа); общее элегическое настроение пьесы обуславливает неконтрастный характер тематизма, изложенного в единой фактуре.

Период имеет повторное строение из 2-х предложений, из которых 1-е состоит из 8 тт., а 2-е — из 17 тт. за счет расширения, выполненного сначала фразовыми секвенциями (9—12, 13—16 тт.), а затем последовательными отклонениями в IV (18—19 тт.) и в V ступени (20—21 тт.) и пролонгированием Доминантовой каденции (21—25 тт.). Таким образом, период начинается как квадратная структура, а затем квадратность нарушается.

По тональному развитию период однотонален с отклонениями в параллель в 1-ом и S—D — во 2-ом предложении с размыканием этого последнего на Доминанте в конце (25 т).

Общий структурный план периода можно представить в виде следующей схемы:



Кульминация сдвинута к концу периода ввиду его среднего положения для подчеркивания неустойчивости и тяготения к репризе.

Жанровые истоки выражены неярко, но прослеживаются во многих средствах выразительности:

в области тематизма заметны некоторые черты элегии— постоянное возвращение к одному и тому же звуку (до²), предельные и форшлаги к задержаниям, арпеджирование поддерживающих мелодию голосов, секундовые опевания (вверх на полутон, а вниз на тон с задержанием), нисходящие и восходящие задержания к терции лада (во втором проведении), скачки на широкие интервалы в кульминации и конце трио; ровное сопровождение с выделением в крайних его голосах Доминантовых педалей («до» в фа миноре, «ми ♭» в ля ♭ мажоре, «ля ♭» в ре ♭ мажоре), склонность к длительному выдерживанию басов, особенно в конце периода (ре ♭ —4 такта, до—5 тактов), медлительность гармонической пульсации, вопросно-ответные зеркально-симметричные смены гармоний (основной гармонический оборот: т-D₇-D₇-т), повторность одних и тех же аккордовых последований, способствующих замкнутости экспозиционного изложения и значительной уравниваемости структуры—отсюда задумчивость, неторопливость в развертывании тематизма;

простота и ясность гармонии, четкие членения, связанные с яркостью автентических оборотов, постепенно придают некоторую целеустремленность мелодии, что подчеркнуто динамическими оттенками *fp*, *sf*, указаниями характера исполнения (решительно); кроме того, устремление к концу обеспечивается пересечением двух противоположно направленных движений— области структуры, с одной, и гармонии, с другой стороны. Ввиду того, что начальное построение квадратно (все 1-е предложение и начало 2-го), то устанавливается стереотип двутактового членения, что особенно хорошо заметно в звеньях секвенции 2-го предложения, где вопросно-ответные гармонии расположены по двутактам, чему соответствует и восходящая, и нисходящая волны мелодического движения—

т	Д	Д	т	Des	т	Д	Д	т			
тт.	9	10		11	12		13	14		15	16
	2 + 2			2 + 2							

Дальнейшее развитие мелодии и гармонии организуется несколько иначе, основано на нарушении установившегося и подтвержденного приведенной секвенцией стереотипа.

мелодические группы

3+	1	2	2	1					
т	Д	З	Д	т ₈	Д	т ₈	Д		
гармонические группы									
тт.	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	1		2	+		2		4	

Несовпадение мелодических и гармонических структур приводит к сильно выраженному дроблению, создает большую неустойчивость в конце периода, выполняя роль преддыкта к репризе.

Этот период по указанным особенностям структуры не может выполнять роль трио, так как под таким видом середины подразумевается, как известно, замкнутая, четко ограниченная совершенной каденцией, структура. Здесь же размыкание придает середине даже в какой-то степени разработочный оттенок (вырастающий из предыдущего развития—секвенций, дробления, повторов мотивов, отклонений), так что данную середину можно скорее считать эпизодом, чем трио.

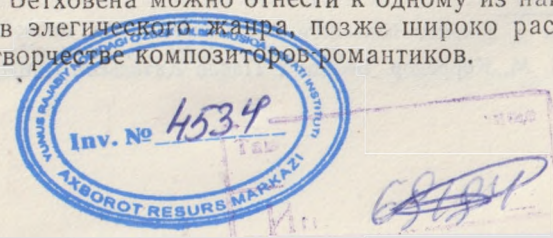
Надо отметить, что после трио обычно следует раздел *da capo*, то есть точное повторение экспозиции. Здесь же это правило нарушено, и в качестве репризы выступает лишь последний 8-митакт экспозиции (усеченная реприза). Такое сокращение экспозиционного материала позволяет по-новому взглянуть на форму пьесы в целом и косвенным путем подтвердить то, что трио в этом произведении выполняет функцию эпизода. Если предположить, что усеченная реприза содержит в себе основную тему, то всю форму можно отнести к рондальной.

:Рефрен:		I эпизод		Рефрен:		II эпизод (трио)		Рефрен
тт.	8	8	8	25	8	8	8	8
тон—сти	Фа—Ля	Фа—До—ля—Фа	Фа—Ля ♭ —фа—Ре ♭	—фа—Фа	(s)	Т	Т	Т
	Т	Д	Т	(s)	Т	Т	Т	Т

Естественно, что в этом случае трио выступает как II-й эпизод, аналогично I-му; равновесие между двумя эпизодами рондо устанавливается за счет повторения, в которое включен I-й эпизод; развернутая структура будет следующей:

PP	I эп.	Р	I эп.	Р	II эп.	Р
тт.	8	8	8	8	25	8
8+8			24			

По совокупности перечисленных признаков «Прощание с фортепиано» Л. Бетховена можно отнести к одному из наиболее ранних образцов элегического жанра, позже широко распространенного в творчестве композиторов романтиков.



* *
* *

Работа, приведенная в примере, может иметь две формы:

1. Избранное произведение дается для изучения и описания как домашнее задание; тогда, кроме требований, изложенных в схеме, выдвигается необходимость связности изложения и акцентирования какого-либо аспекта пьесы;

2. Произведение задается на дом для очень подробного изучения, а затем в классе делается описание его по схеме, но без нотного текста; в этом случае такие стороны, как тактирование, детали динамики и авторских ремарок и т. п. указываются в работе приблизительно; также предъявляются меньшие требования к стилю изложения.

Чахвадзе В.

РАБОТА НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ КОМПЛЕКСНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Приступая к работе с воспитанниками детских музыкальных школ и училищ Узбекистана, слушая их на конкурсах, концертах или вступительных экзаменах в консерваторию, опытные педагоги сталкиваются с распространенным явлением, вызывающим чувство неудовлетворения: большинство учащихся, исполняя художественную программу, остается равнодушным, при «трактовке» произведений. Естественно, слушатель не воспринимает музицирования, лишено вдохновения. Правда, есть категория педагогов, оценивающая исполнителя с одной точки зрения: если игра правильна «технологически», то она хороша. Насколько же она вдохновенна—обстоятельство второстепенное. Такое восприятие исполнительского акта, получив широкое распространение среди некоторых преподавателей Узбекистана, наносит ущерб художественному развитию учащихся и пагубно для исполнительского искусства. К сожалению, указанный факт довольно типичен. Еще П. Казальс говорил: «Есть артисты, которые, не решаясь отдаться во власть своим порывам, отдаются чему-то гораздо худшему—рутинной (иногда под предлогом достижения «совершенной техники»). Это в конечном счете приводит к механическому, скованному исполнению, а это прямая противоположность истинному искусству¹».

¹ Х. М. Корредор. Беседы с Пабло Казальсом. ГМИ, Л., 1960, с. 254.

Иногда молодые педагоги утверждают: «Самое главное сначала—научить ученика правильно держать смычок, привить ему навыки передвижения по грифу, добиться чистой интонации, а все остальное—потом».

Проповедующим это «кредо», видимо, не ясно, что воспитание инструменталиста предполагает необходимость постоянного воздействия на эмоциональную сферу, а недооценка развития этой стороны одаренности чревата пагубными последствиями. И. Т. Назаров писал: «В процессе обучения музыке учащийся, благодаря чрезмерной дифференциации сознания на той или иной части техники, может нарушить координацию; внимание, концентрируясь главным образом на слухомоторной области, с течением времени приводит к изоляции эмоциональной сферы (абсолютно, конечно, это не происходит, а только нарушается координация и ослабевает доминирующее влияние эмоциональной сферы на слухомоторику)¹. Роль приобретения технических навыков переоценить трудно, и мы не умаляем ее значения. Напротив, досаду вызывает эмоциональная, но лишенная профессиональных навыков владения инструментом, игра. Следовательно, крен в другую сторону также нежелателен.

Воспитание будущего музыканта должно быть подчинено достижению двуединой цели—формированию художественно-образного мышления и обучению исполнительских навыков, служащих главной проблеме—раскрытию художественного образа произведения.

«...исполнение музыкальных произведений складывается из ряда, цепи специально выработанных условных рефлексов, одним из звеньев которого являются определенные эмоциональные проявления, соответствующие характеру исполняемого произведения. Если же в процессе выработки этих условных рефлексов эмоциональные явления в них не вовлекались, то в результате исполнение будет формальное, даже если исполнитель в жизни отличается большой эмоциональностью²».

В работе над художественным образом некоторые педагоги, неправильно понимая проблему художественного воспитания, направляют усилия по двум, на наш взгляд, сомнительным путям.

Один приводит к тому, что работа над художественным образом подменяется повышенной требовательностью к выполнению авторских ремарок, настойчивым шлифованием техники, второй—к прямолинейному внедрению в сознание учащихся законов построения художественной картины без учета их инди-

¹ Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. «Музыка». Л., 1969, с. 100—101.

² Там же, с. 100—101.



видуальности, особенностей видения (слышания) окружающей действительности, привития им навыков образного мышления, что дает негативные результаты.

В свое время в моем классе занимался весьма одаренный ученик С. П. Особое удовольствие он получал от рисования, его работы отличались красочностью, остротой штриха, экспрессией. Вскоре та пленительность, что присутствовала в рисунках, уступила место грамотному, рационально-спокойному расчету. Все стало правильным в его рисунках, но холодным и неинтересным. Перемена объясняется просто: мальчик попал к преподавателю, не оценившему незаурядность, особенность его видения, и вытравил из него индивидуальность.

Проблема художественного воспитания предполагает углубленную работу над проникновением в замысел произведения для правдивого раскрытия художественных образов. В музыке круг их чрезвычайно богат. «Музыкальный образ лишен непосредственной видимости живописи и конкретности слова. Он не передает точные понятия, не создает точные, зрительно осязаемые картины, не пересказывает события. Музыка не столько изображение, сколько отображение человеческих чувств и мыслей»¹. Музыкальные образы могут передаваться по-разному в зависимости от исполнителя, от его дарования и мастерства и несут оттенок испытываемых им ощущений и чувств.

На наш взгляд, музыкально-художественный образ, создаваемый исполнителем, художественная концепция, возникающая в сознании музыканта на основе прослушивания и изучения музыкального произведения, базирующаяся на его эстетических идеалах, воззрениях, эмоциях и побуждающая к применению определенной совокупности исполнительских средств выразительности, способствуют наиболее объективному раскрытию замысла композитора для слушателя.

В нашей формулировке подчеркнута первичность художественной концепции и подчиненная ей роль исполнительского аппарата в процессе воплощения этой концепции в реальное звучание (процесс протекает по руслу: слышу—двигаюсь). Возникновение обратной связи: двигаюсь—слышу приводит к подавлению музицирования актом приобретения и совершенствования двигательных навыков. Если педагог сам находится в плену проблемы движения и, забывая о необходимости развития образного мышления, нацеливает сознание учащегося прежде всего на ощущение двигательных реакций, то разрыв между двумя сторонами исполнительского акта усугубляется. Предпосылки этого явления создаются на первых уроках в классе инструментов скрипичного семейства. Так, установка рук в игровое положение полностью абстрагирована от решения каких-

либо задач музыкально-художественного порядка. Однако следующий шаг на пути приобретения элементарных навыков игры—звукоизвлечение—позволяет наметить преобладание элементов художественности. Педагогическая практика обычно следует по такому пути: ученик должен извлечь звук, хотя не имеет о нем представления. Когда же некачественный звук извлечен, следуют замечания: «не пережимай, веди правильно смычок» и т. д. Корректировка движения дает нужный эффект, и малыш слышит звучание инструмента. В его сознании создана цепь: движение—поправка движения—звучание. Таким образом закладываются основы обратной связи.

Итог такого метода нам пришлось наблюдать. И. М. отличалась добросовестностью и трудолюбием, но игра ее была «суховатой», а рациональность довела над интерпретацией. Девочка чутко реагировала на метод показа педагогом произведения в ее передаче выглядело бледной копией. При анализе ее игры выяснилось, что она всегда искала движение, которое могло бы избежать призывов, способствовало бы достижению выразительности; функционирование игрового аппарата навязывало применение определенного набора исполнительских средств, и интерпретация всегда была компромиссной, что, естественно, снижало возможности проявления эмоциональности.

К моменту нашей совместной работы ею не посещались концерты и было прослушано незначительное количество пластинок, не было сформировано музыкальное мышление и были слабые представления о выразительных возможностях виолончели. Естественно, ее игра не могла удовлетворять слушателей. Потребовалось много времени и труда ученицы и педагога для ликвидации пагубной обратной связи.

Правильная связь предполагает: ученик предвидит (предслышит) результат своих действий. Для этого педагог извлекает соответствующий качествам первичного эстетического критерия звук¹. Создав четкие слуховые представления в сознании учащегося, преподаватель предлагает ему сыграть услышанное. Далее идут указания, как сыграть. Например: «Ты пережимай и получается вот что»,—показывает результат «пережи-май» и как надо играть, чтобы извлечь красочный звук, затем просит учащегося скопировать его. Так же выправляются и другие недостатки. Отличие такого метода работы от предыдущего в том, что с самого начала ученик слышит, что может получить в результате того или иного движения. Учитывая, что некачественная игра притупляет слуховое восприятие, педагог постоянно обращает внимание его на это, стараясь, чтобы приобретение игровых навыков происходило одновременно с процессом воспитания и развития художественных понятий.

Нередко, приступая к изучению произведения, ученик имеет перед собой представление: слышал его в исполнении своих товарищей,

¹ Первичный эстетический критерий—повышенная требовательность исполнителя к красоте и выразительности одной отдельно взятой ноты, лирическим призывом и интонационной неустойчивости, являющейся микроэлементом музыкального текста.

¹ Боров Ю. Эстетика. Изд. полит. литературы. М., 1969, с. 320.

на концертной эстраде и т. д. Если оно вызвало интерес, то становится желанным для изучения. Однако полученный извне первичный слуховой образ нечеток, так как возник не в результате собственных исканий, а в силу полученных впечатлений, которые являются лишь элементами будущей идеальной стороны художественного образа и потому не могут обеспечить эффективное усвоение материала. Некоторые методы, применяемые в обучении, помогают интенсифицировать этот процесс. Главный из них—сольфеджирование, как способ создания у ученика ясных слуховых представлений, возникающих при активной работе над произведением и предшествующих его исполнению.

Часто учащийся, разбирая пьесу, сначала извлекает мелодию из инструмента, затем, многократно повторяя, запоминает ее. Этот широко распространенный метод существенно тормозит процесс изучения произведения, так как доминирующие двигательные реакции отодвигают на задний план слуховые представления. Более результативно, когда ученик способен внутренним слухом проинтонировать текст. К сожалению, преподавание сольфеджио не согласуется с обучением на инструменте. Сам ученик, а нередко и педагог, не всегда могут установить связь между уроками сольфеджио и специальностью. Ликвидация этой обособленности—важнейшая задача.

Практика показывает, что с начинающими необходимо проводить занятия по следующему плану. Сначала малыш пропевает мелодию, которую надо сыграть, а педагог следит за чистотой интонации и передачей характера музыки. Только после этого мелодия может быть сыграна. Чисто, выразительно пропетый отрезок в исполнении учащегося подвергнется искажению, так как реальное звучание—сильный раздражитель, подавляющий слуховые представления; педагог должен проследить, чтобы неоднократно повторяемый, постоянно корректируемый цикл—пение-игра-пение-игра—воспитывал способность соотносить характер и звуковысотность слышимой мелодии с исполняемой.

Такой метод помогает культивировать навыки вслушивания и предслышания у ученика, который, привыкнув к этому методу, использует его постоянно. Если данный способ работы педагог применяет в течение всего периода обучения учащегося в школе, то в старших классах пение изменяется интонированием внутренним слухом. Практика показывает, что учащиеся, обладающие развитым навыком предслышания, легко читают, выразительно играют и затрачивают меньше времени на усвоение текста.

До сих пор речь шла о необходимости создания слуховых представлений в сознании музыканта и игнорировалась роль игрового аппарата в процессе формирования художественного образа. В данной нами формулировке говорится о возникнове-

нии у музыканта потребности в применении определенной совокупности исполнительских средств выразительности, способствующих наиболее объективному раскрытию замысла произведения. Значение реального звучания в развитии художественных представлений велико, что отмечено П. Казальсом: «Звуковое представление, возможное при чтении произведения, в принципе может быть полным. Несмотря на это, артисту недостаточно изучать музыку только глазами, ему необходимо восприятие реального звука. Если даже это восприятие и не дает новой ориентации, то это реальное звучание, воспринимаемое ухом, оказывает необычайно стимулирующее действие, плодотворное и обогащающее. При реальном звучании,—так, по крайней мере, бывает со мной,—я обнаруживаю такие сокровища, о которых и не подозревал при чтении, и это стимулирует мое творчество. Доказательством этого обогащения является то, что артист каждый раз в своем исполнении находит нечто новое, позволяющее ему превзойти то, что он сумел открыть путем зрительного изучения»¹. Поэтому возможно расчленение понятия «музыкально-художественный образ исполнителя» на две стороны: идеальную и техническую, которые, обладая специфическими особенностями, сосуществуют в диалектическом единстве, взаимовлияя, изменяя и дополняя друг друга.

Идеальная сторона—художественная концепция, включающая богатые слуховые представления, возникающие в сознании исполнителя при изучении музыкального произведения; техническая—доведенная до автоматизма, постоянно совершенствующаяся совокупность двигательных реакций игрового аппарата, запрограммированная им. Ниже мы покажем взаимодействие этих сторон.

В результате развитых навыков сольфеджирования ученик интонирует изучаемое произведение внутренним слухом. В его сознании возникают слуховые представления о нем, т. е. создается ядро идеальной стороны музыкального образа (схема № 1, «А»). Изучение и усвоение технических приемов (техническая сторона) вносят серьезные коррективы. Происходит интересное взаимодействие двух сторон образа—идеальной (существующей в сознании) и технической (реального звучания). Идеальная подвергается трансформирующему воздействию техническую, стремится «подтянуть» реальное звучание до идеала, стимулирует совершенствование исполнительских движений. Сама же, под влиянием реального звучания, также изменяется: идеал как бы приземляется. В результате этого взаимодействия возникают два подвида сторон образа: видоизмененная идеальная «АВ» (схема № 1), которая нередко находится ступенью ниже, нежели первичная («А») и промежуточная—

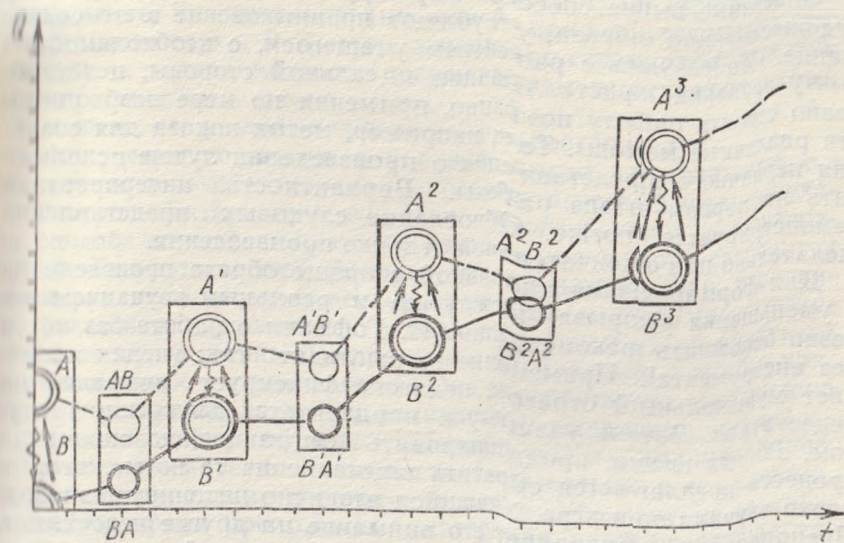
¹ С. Х. Корредор. Беседы с Пабло Казальсом. ГМИ, Л., 1960, с. 269.










музыкально-техническая («ВА»), которая хотя и уступает идеальной первичной («А») и видоизменной («АВ»), но поднимается на более высокую качественную ступень («ВА»). Ее постепенная кристаллизация приводит к новому, более высокому по художественному уровню, реальному звучанию. Этот этап цикла не завершающий, так как он, повторяя в своем развитии во времени все фазы процесса, поднимается на более высокую ступень («А²»). Через два-три цикла обнаруживается, что техническая сторона (реальное звучание «В²А²») существенно отличается в качественном отношении от первичной идеальной («А») и стоит много выше ее. Идеальная также не останавливается в развитии. Открывшиеся инструментальные возможности учащегося, появившиеся в результате приобретения и усвоения им технических приемов и средств музыкальной выразительности (доведение качества исполнения до более высокого уровня), открывают новые просторы музыкальному мышлению ребенка, что стимулирует в его сознании формирование обновленной, трансформированной идеальной стороны художественного образа произведения (линия «А» — «АВ», «А¹В¹» — «А²», «А²В²» — «А³» и т. д.), которая находится на чрезвычайно высоком качественном уровне. Этим и объясняется постоянное совершенствование исполнительского мастерства музыканта, формирование и развитие в его сознании художественных представлений одного и того же произведения.

Однако ошибочно было бы предполагать, что на трансформацию художественной стороны образа можно воздействовать, ограничиваясь лишь многократным прочтением произведения. Одним из факторов, стимулирующих ее обновление, является воздействие извне. К нему относится, прежде всего, метод показа, который может приобретать различные формы. Наиболее действенно, когда изучаемое произведение исполняется профессионально педагогом. Важно при этом не ограничиваться одной интерпретацией. Множество исполнительских вариантов метод показа не в навязывание определенной интерпретации, а в способ мощного влияния на воображение ученика, пробуждающего стремление к творческому поиску. Подобное воздействие плодотворно и не имеет ничего общего с «натаскиванием», еще существующим в музыкальной педагогике.

Воздействие извне не исчерпывается показом. Нельзя игнорировать прослушивание произведений на концертах или в грамзаписи. Результативно опосредованное влияние на развитие художественного мышления, в частности, воздействие на сенсорную реакцию. Часто достаточно вызвать у школьника определенную эмоциональную настроенность, чтобы музыкальный эпизод был подан ярко. Возможности здесь неисчерпаемы. Ученику знакомы сильные чувства, и нетрудно побудить его передать их языком музыки.

Схема № 1.



- Условные обозначения
-  — музыкально-художественный образ произведения
 -  — идеальная сторона музыкально-художественного образа
 -  — техническая сторона музыкально-художественного образа
 -  — трансформированная сторона музыкально-художественного образа
 -  — промежуточная стадия технической стороны музыкально-художественного образа
 -  — воздействие идеальной стороны на техническую
 -  — воздействие технической стороны на идеальную
 -  — линия видоизменения идеальной стороны муз.-тех. образа
 -  — линия видоизменения технической стороны муз.-тех. образа
 - t — условное время развития образа
 - Q — условный уровень качества

Описанные выше способы формируют идеальную сторону художественного образа, углубляют проникновение в его содержание. Сообразуясь с развитием учащегося, с необходимостью стимулирования кристаллизации идеальной стороны, целесообразно строить работу поэтапно, применяя по мере необходимости различные методы. Так, например, метод показа для создания первичного представления о произведении лучше использовать на первом этапе работы. Вариантность интерпретации демонстрируется позже. Обновление слуховых представлений желательно при окончательной отделке произведения.

Для формирования идеальной стороны образа произведения и уменьшения разрыва между ею и реальным звучанием полезно вспомнить рекомендацию И. Гофмана о работе без нот и без инструмента¹. Применение ее выглядит так: ученик исполняет музыкальный отрезок, педагог фиксирует внимание на недостатках. Затем учащемуся предлагается внутренним слухом, закрыв глаза, проинтонировать сыгранное, по окончании процесса предлагается обратить внимание на те ноты, которые плохо звучали при игре. Учащийся вторично интонирует эпизод. Преподаватель направляет его внимание на другие недостатки. И так трижды. После этого весь проработанный эпизод играется на инструменте. Как правило, учащийся, неудовлетворенный игрой, исполняет эпизод повторно, активно контролируя себя внутренним слухом. Он интенсивно работает, стремясь реальное звучание максимально приблизить к идеалу. Как правило, вскоре наступает улучшение качества исполнения.

В случае если происходит «стирание» идеальных представлений, весь процесс повторяется. Даже и не получив ожидаемого результата, педагог приступает к изучению следующего отрезка.

Дети, занимающиеся дома таким образом, на следующий урок приносят произведение в лучшем виде.

Для активизации слуха при игре на инструменте с нетемперированным строем употребляется еще один хорошо известный, но редко используемый способ—игра с закрытыми глазами или в темной комнате. Скептическое отношение к этому способу мы считаем неправомерным. Нередко юный музыкант контролирует перемещение руки по грифу визуально, выискивая известные одному ему ориентиры, способствующие чистоте интонации. В этом случае максимум внимания поглощено этим процессом, а слуховой контроль подменяется зрительным, что отрицательно сказывается на игре. Это закономерно, т. к., вопервых, движение, постоянно контролируемое взглядом, менее естественно, во-вторых, интонация, вырабатываемая по ориен-

¹ И. Гофман. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. Госмузиздат. М., 1961, с. 133.

тирам, приучает извлекать конкретную ноту в строго определенном месте, что противоречит зонной природе звуковысотного музыкального слуха. В-третьих, изменение строя одной из струн приводит к интонационным погрешностям и исполнитель бессильно противостоит этому.

Известно, что у слепых чрезвычайно обострен слух.

Если ученик поставлен в условия, когда его внимание сосредоточено только на слуховом восприятии своей игры—слуховой контроль активизируется. При многократном использовании способа игры с закрытыми глазами он вскоре становится нормой. Результаты этой работы сказываются в том, что движения рук становятся более органичными и, что самое главное, учащийся, вслушиваясь в свою игру, может оценивать ее и вносить существенные коррективы. Описанные способы применимы на любом этапе работы. Они способствуют сокращению разрыва между идеальной и технической сторонами музыкально-художественного образа, активизируют их взаимовлияние, что помогает им четко откristаллизовываться и в сознании, и в функционировании игрового аппарата. Упомянутые способы сокращают время прохождения материала и обеспечивают хороший качественный рост музицирования. Схема изменится—линии видоизменения идеально-художественной и художественно-технической сторон образа максимально приблизятся к вертикали.

Многим исполнителям знаком такой этап работы над произведением, когда увлекательный труд вдруг надоел, ясные художественные цели стали расплывчатыми, успехи эфемерными. Педагогу игра нравится, а ученик не испытывает удовлетворения. Доминирует ощущение недосказанности, духовные и физические ресурсы кажутся исчерпанными. Одаренные ученики болезненно переживают подобное явление, средне одаренные не испытывают таких «мук творчества», т. к. уверены, что педагог-поводырь подскажет им выход.

Такая ситуация может возникнуть по трем причинам. Первая: идеальная сторона образа, не получая новых впечатлений, замедлила свое формирование, техническая же в результате упорной работы поднялась на высокую качественную ступень. Эти составляющие или слились, или несущественно разнятся. Эти составляющие или слились, или несущественно разнятся (схема № 1, $A^2B^2 - B^2A^2$). Казалось бы, достигнуто желаемое: слияние идеальных представлений с техникой воплощения их в реальном звучании. Однако чувства музыканта справедливо подсказывают, что это не соответствует действительности. Вторая причина: непосредственная, опосредованная и постопосредованная эмоциональная отзывчивость на художественное произведение притупилась¹. Третья причина—усталость, накопившаяся

¹ В. З. Чахвадзе. Внимание—важнейший психологический фактор повышения эффективности занятий на музыкальном инструменте.—Теоретические проблемы узбекской музыки. ТашГУ, 1976, с. 145.

в процессе напряженной работы и усиленная ощущением перспективности.

Эти причины взаимосвязаны и исключение одной может ликвидировать остальные. В этом случае эффективно употребление следующих способов. Один из них, наиболее часто используемый педагогами,—временный отказ от исполнения «кризисного» произведения—обладает многими преимуществами. Однако условия нередко таковы, что применение его затруднено (например, времени на откладывание нет). Поэтому активное преодоление создавшегося положения будет более правомерно. Так, внеочередное, предшествующее основному, выступление перед авторитетными слушателями потребует мобилизации всех сил. Отличие этого выступления от «обыгрывания» на публике в том, что на суд слушателя выносится неготовое произведение, о чем осведомлены обе стороны.

Чувство ответственности стимулирует появление у ученика «второго дыхания». Во время такого музицирования художественная сторона музыкального образа и мышечные ощущения выкристаллизовываются как в сознании, так и в сфере подсознания. Подробный, доброжелательный, дающий пищу воображению разбор интерпретации, ведущийся в присутствии ученика, открывает новые горизонты. Кратковременный отдых после прослушивания усилит этот творческий процесс, так как остановить работу подсознания невозможно. Все это поможет учащемуся забыть чувство разочарованности и обрести уверенность. На формирование идеальной стороны художественного образа вообще, а в период «кризиса» особенно, эффективно воздействует работа с грамзаписями, следует лишь помнить, что многократное прослушивание одной пластинки и изучение одной интерпретации нежелательно, т. к. это приводит к механическому копированию и является одной из разновидностей «натаскивания».

Наиболее целесообразно изучение различных интерпретаций произведения несколькими исполнителями. Оно слушается целиком, во фрагментах, с сопоставлением и анализом особенностей трактовки. Ученик вслушивается в различия звучания одного и того же материала у разных артистов. Педагог направляет его внимание на множественность вариантов образа. Это позволяет музыканту получить обилие впечатлений, понять, как необходимо избегать штампа в исполнении. Такое изучение грамзаписи повлияет на его музыкальное мышление и создаст условия для формирования в сознании новой, обогащенной идеальной стороны художественного образа.

При отсутствии грамзаписи педагог проводит такую же работу, сам исполняя произведение в различных вариантах (безусловно, каждая интерпретация должна быть яркой, запоминающейся).

Эффективно и переключение на изучение произведения, рез-

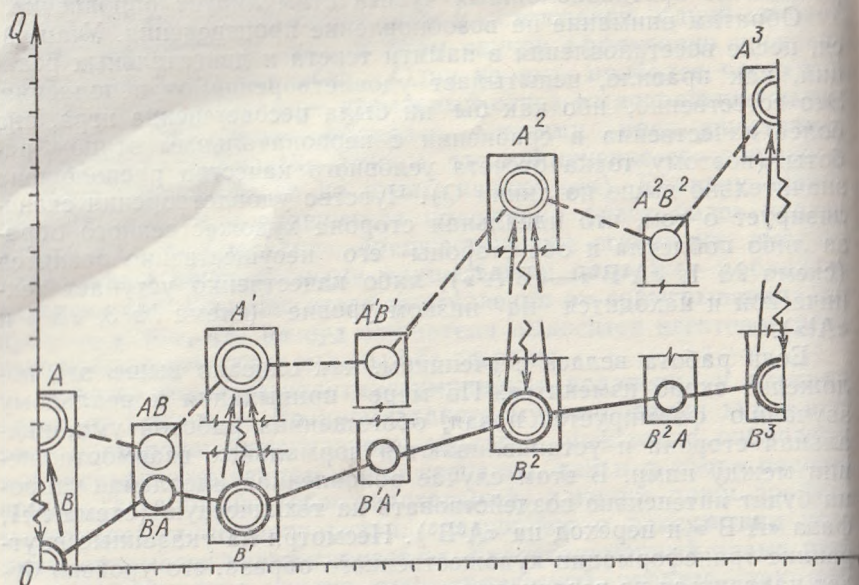
ко контрастирующего с характером «кризисного». Иной раз переживание противоположных чувств стимулирует обновление.

Обратим внимание на возобновление произведения. Учащийся, после восстановления в памяти текста и двигательных реакций, как правило, испытывает удовлетворение от исполнения. Это естественно, ибо как бы ни была несовершенна игра, она более качественна в сравнении с первоначальным этапом работы (поэтому точка отсчета условного качества расположена значительно выше по линии Q). Чувство удовлетворения сигнализирует о том, что идеальная сторона художественного образа либо поблекла и обе стороны его несущественно разнятся (схема № 1, « A^2B^2 »—« B^2A^2 »), либо качественно уступает технической и находится на низком уровне (схема № 3, « B^2 » и « A^1 »).

Если работа велась с учеником, как описано выше, это положение скоро изменится. По мере привыкания к реальному звучанию формируется новая, обогащенная работой ума, идеальная сторона и устанавливаются нормальные взаимоотношения между ними. В этом случае обновленная идеальная сторона будет интенсивно воздействовать на техническую (схема № 1, фаза « A^1B^2 » и переход на « A^3B^3 »). Несмотря на указанные внутренние трансформации художественного образа, его уровень будет находиться по вертикали несколько ниже (схема № 1, « A^3 » и « B^3 »), но достаточно высоко по сравнению с «А» и «В». Ввиду того, что работа возобновлена и начинается новый период творчества, точка пересечения координат должна находиться в районе « A^2 » и « B^2 » (схема № 1). Дальнейшее развитие и взаимодействие двух сторон художественного образа развернется, как показано на схеме № 1, т. е. на более высоком, по сравнению с нею, уровне. Это естественно, так как в сознании ученика произошли серьезные изменения—он повзрослел, стал более зрело мыслить и лучше играть.

В музыкально-педагогической практике нередки случаи, когда в результате неправильного художественного воспитания намечается или явно прослеживается разрыв между музыкальным мышлением и возможностями двигательного аппарата. Такой результат вероятен, когда музыкант за счет хорошо развитых навыков интонирования текста внутренним слухом или под влиянием прослушивания произведения в записи (концертном исполнении) имеет о нем ясное, четкое представление. Концепция пьесы пребывает на высоком уровне, двигательные же реакции (техническая сторона образа) находятся в зачаточном состоянии (схема № 2, «А» и «В»). Под воздействием сильных образных представлений исполнительские движения стремительно совершенствуются и, оказывая незначительное «принижающее» влияние на идеальную сторону, поднимаются на высокую качественную ступень («ВА»). Богатые художественные представления, обладающие немалыми потенци-

Схема № 2.



альными возможностями, в свою очередь прогрессируют и достигают высокого уровня («A¹»). Если педагог не замечает этого и работу над приобретением исполнительских навыков не ведет, возможно снижение уровня технической стороны образа («B¹»).

В результате попыток «подтянуть» идеальные представления к возможностям двигательного аппарата, художественные представления могут подвергнуться ухудшению («A¹B¹»). Однако процесс совершенствования идеальной стороны протекает помимо воли исполнителя и, так как потенциальные возможности ее развития превалируют над двигательными, она достигает еще большей высоты («A²»).

Подобное явление чревато нежелательными последствиями — постоянное повышение уровня развития идеальной стороны образа и отставания технической может привести к появлению разрыва между ними (схема № 2). Сопоставим линию видоизменения идеальной стороны «A¹»—«A²»—«A³» с технической «B¹»—«B²»—«B³». Разрыв между: «A¹» и «B¹»; «A²» и «B²»; «A³» и «B³». Опасность заключается в том, что ученик, видя тщетность своих усилий, охладевает к разучиваемому произведению, что снижает его рабочий тонус. Поэтому возникновение разрыва следует предотвращать.

Использование вышеописанных методов приводит к положительным результатам даже в том случае, если они применяются к ученикам со слабо-

развивающимся исполнительским аппаратом, так, например, с ученицей Л. О., руки которой требовали специального тренажа на инструменте, был избран такой путь: сначала ею был усвоен 2-й комплекс упражнений И. Т. Назарова¹, затем комплекс, описанный, нами². Одновременно прорабатывались нетрудные этюды, способствующие приобретению и упрочению необходимых двигательных реакций, которые затем закреплялись на более сложных этюдах. Несмотря на отставание в развитии исполнительского аппарата, благодаря тому, что в ее сознании господствовали яркие художественные представления и она страстно стремилась к их воплощению, Л. О. удалось преодолеть многие трудности. Регулярно выступая на открытых концертах, она производила впечатление музыкальной, одаренной инструменталистки, хотя на самом деле много времени уделяла совершенствованию двигательных навыков. Ей удалось предотвратить появление разрыва между «A¹» и «B¹», «A²» и «B²», «A³» и «B³» (схема № 2).

Обратим внимание еще на один фактор отставания формирования технической стороны образа. В некоторых случаях у учащегося хорошо формируется художественное мышление, однако ребенок ленится, не работает дома и «не дает себя учить». Отсутствие тренинга, без которого невозможно усвоение игровых движений, приводит к снижению качественного уровня исполнительской техники. Чувство ответственности появляется лишь перед концертным выступлением, на котором приходится «расплачиваться» за упущенное. Неудача, невысокая оценка ненадолго оставляют неудовольственным ученика. Педагог тщетно напоминает о прошлом. Применение следующих способов педагогического воздействия может помочь в работе.

Первый способ—побуждение к творческому соревнованию. Чувство соперничества довольно сильно развито у детей. Иной раз работа становится желанной именно из-за стремления ребенка доказать педагогу, что он не хуже других. Известно, что этим методом мастерски пользовался профессор П. С. Столярский, развивая это чувство у учеников, пробуждая страстное желание к учебе. Однако, стимулируя чувство «конкуренции», преподаватель должен препятствовать возникновению ревностно-нездоровых явлений. Это возможно, если в классе царит дружеская, основанная на глубоком уважении друг к другу, атмосфера, когда соревнующиеся реально оценивают свои и чужие успехи и неудачи, искренне радуются достижениям товарищей.

В конкуренты подбираются учащиеся, музыкальные данные которых весьма близки. Однако один—исполнитель, помногу работает дома. Другой—полная противоположность. Обязательным условием является присутствие на уроках друг друга.

¹ Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод совершенствования. «Музыка», Л., 1969, с. 50—54.

² Чахвадзе В. З. Типичные недостатки постановки рук на виолончели и их устранение. В сб.: «Методика преподавания музыкальных дисциплин». Ташкент, 1977, с. 84. Отличие названного комплекса от назаровского в активном тренаже мышц, а не в механическом растягивании пальцев.

Анализ и сопоставление успехов или неудач, желание исправить ошибки, почерпнуть ценное у соученика, как правило, способствуют улучшению домашней работы.

Второй способ—«работа на срок». Перед выступлением ученик обычно очень прилежен, а после него теряет интерес к занятиям, т. к. исполненная программа разительно контрастирует с разбираемым материалом, занятия становятся неувлекательными. Таких контрастов можно избежать, готовя заранее произведения, запланированные на поздние сроки. Однако способ «работы на срок» может пониматься шире. Педагог должен построить график прохождения ряда пьес, наметить даты, к которым они должны быть готовы, и добиться, чтобы учащийся своевременно выполнял запрограммированное. К примеру, ученику старших классов следует усвоить: гамму, 2 этюда, части из Сюиты И.-С. Баха, сонату, пьесу. Все это должно получить отражение в графике, в котором ученик отмечает выполненное (+) или невыполненное (—) (см. график). Учащийся заполняет график, фиксируя в нем работу над произведениями или их частями, а также следит за тем, чтобы в течение 2-х дней была сыграна вся программа. По графику четко видно, что сделано, а что требует доработки. Если он увлекся пьесами и игнорировал часть программы, график напомнит об упущенном. Неоправданный перерыв в работе отмечается восклицательным знаком и черным кубиком в графе количество часов (наглядный укор!). Педагог проверяет ход занятий и отражение его в графике, указывает на возможные изменения, дозирует время, намечает сроки сдачи материала (см. числа, помеченные в графике звездочкой).

Дата	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Произведение																				
Гамма	+	+	-	+	+	!	-	+	+	+	+	+	+	★	-	-	+	+	+	+
Этюд № 25	-	+	-	+	-	!	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	★	-
Этюд № 11	+	-	+	-	+	!	-	+	+	★	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+
Сараванда	+	+	-	-	+	!	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-
Жига	-	-	+	+	-	!	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+
Экспозиция	+	-	+	-	+	!	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-
Разработка	+	+	+	+	-	!	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-
Реприза	-	-	+	-	+	!	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Ария	+	-	-	+	+	!	-	+	+	+	-	+	-	+	+	★	-	-	-	-
Количество часов	4	3	4	3	3		4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	3

Ведение графика позволяет достичь многого:

1. Ученик видит, насколько ему удастся выполнять указания педагога о продолжительности ежедневной работы.

2. График обеспечивает планомерное прохождение большого объема учебного материала.

3. В случае отставания по какой-либо части программы ученик увеличивает время на ее доработку, не выходя за рамки общего регламента.

4. При соблюдении графика учащийся рационально использует время, привыкает в намеченные часы проделывать определенный объем работы и объективно оценивать ее результаты.

5. График воздействует на психику ученика: ему неприятен срыв занятий и он стремится работать регулярно.

6. Использование графика в течение 2—3-х лет приучает к планированию работы, вырабатывает умение поддерживать на высоком художественном уровне большой объем материала. Музыкант, привыкший к такому стилю работы, не испытывает трудностей, готовя концерт в 2-х отделениях или программу 3-х туров конкурса.

График играет эффективную роль и в воспитательном процессе. Результативность его применения подтверждена нашим исполнительским опытом и педагогической практикой.

Использование приведенных способов организации классной и домашней работы учащихся поможет избежать или будет противодействовать отставанию формирования технической стороны художественного образа произведения.

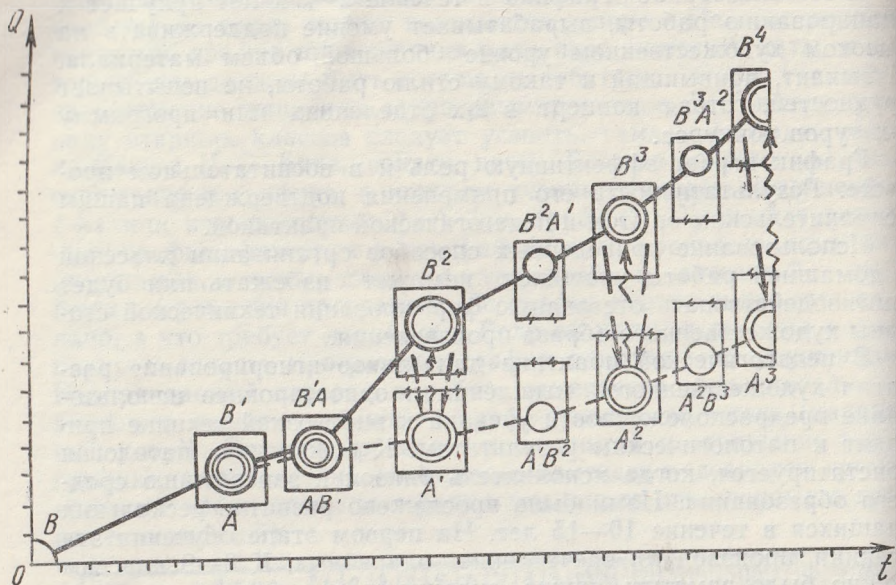
В педагогической практике длительное игнорирование развития художественного мышления и одностороннее использование предрасположенности ученика к виртуозной технике приводит к патологическим результатам. К сожалению, патология констатируется, когда исполнитель близок к завершению среднего образования. Нами было прослежено развитие нескольких учащихся в течение 10—15 лет. На первом этапе обучения эти ученики производили впечатление одаренных. К 8—9 классам можно было заметить явную склонность к «виртуозничеству». Педагоги, увлеченные техническим ростом, планировали производство большого количества произведений, требующих виртуозности. Но в выступлениях этих учащихся сквозь внешнюю эффективность проглядывало бездумное отношение к музыке. Замечания коллег в адрес преподавателя об односторонности развития ученика вызывали резкое несогласие, даже обиду. Позже, при камерном и квартетном музицировании, дисбаланс и единство художественного и технического развития выступил особенно явно. Обучение в вузе не могло изменить ставшие нормативными воззрения музыканта.

Профессионал, прошедший такой путь воспитания, будет признавать его единственно возможным, не замечая, что, став отличным инструменталистом, он не стал музыкантом. В концертной практике такие исполнители, как правило, обращаются к произведениям виртуозного плана, но чувствуют свою беспомощность при исполнении полотен с глубоким содержанием. Этого можно было бы избежать, если бы педагоги, воспитывав-

шие их, своевременно обратили внимание на дисгармонию их развития.

Как же разворачивался процесс развития, приведший к таким результатам? Ученик, обладающий отличными природными слуховыми и двигательными данными, успешно овладел навыками сольфеджирования. У него образовалась прочная связь «слышу—двигаюсь», что обеспечивало хорошее чтение

Схема № 3.



нотного текста, а природная одаренность позволяла ему продолжительное время интерпретировать музыкальный текст близко к авторскому. Взрослея, ученик, не приученный к раскрытию замысла исполняемого произведения, привыкал к его упрощенному пониманию и исполнению. Имея смутные представления о концепции произведения, он легко овладевал двигательными реакциями, обеспечивающими качественное звучание, и работал над созданием технической стороны музыкально-художественного образа (схема № 3, «В»). По мере усвоения текста приходит ощущение, что исполнение нежизненно. Учащийся задумывается над его содержанием и, будучи полностью зависимым от технической стороны, создает некоторые основы его концепции. Таким образом, техническая сторона в своих недрах уже несет ядро будущей идеальной стороны музыкально-художественного образа, хотя процесс его кристаллизации несколько запаздывает (схема № 3, «В¹—А»). Через некоторое время в результате взаимодействия двух сторон формируется промежуточная стадия будущей художественной (схема № 3, «В¹А»—«АВ¹»). Однако техническая в потенции более

мощна и, преодолевая «сдерживающее» воздействие идеальной, выбрасывается на более высокую ступень (схема № 3, «В²»). Идеальная же, вяло формируясь, обретает относительную самостоятельность, но значительно отстает в развитии (схема № 3, «А¹»). Намечается разрыв между сторонами художественного образа, который при отсутствии активного педагогического вмешательства приводит к ослаблению взаимовлияния и даже к обособленности друг от друга (схема № 3). Линии видоизменения технической — «В²»—«В³»—«В⁴»—идеальной— «А¹»—«А²»—«А³»—сторон. Связь сторон, постепенно ослабляясь, в конечном итоге полностью исчезает (схема № 3, разрыв между «В²—А¹», «В³—А²», «В⁴—А³»).

В чистом виде такое уродливое явление встречается редко, но педагог должен быть готов к встрече с ним. В нашей педагогической практике несколько лет назад имел место такой случай—в классе появился умный, с отличными природными данными ученик С. П. Он с энтузиазмом учил и исполнял пьесы моторного характера, неохотно и маловыразительно—кантиленного. Путем активного воздействия удавалось доводить до одинакового качественного уровня разнохарактерные произведения. Однако, бросалось в глаза его пристрастие к исполнению подвижных, с неглубоким музыкальным содержанием, произведений. При обсуждении его выступлений отмечалась одаренность мальчика, но выражалось сомнение в его музыкальности.

Пришлось избрать особый путь воспитания. В начале был сделан акцент на прохождении небольших, но глубоко содержательных пьес. Материал технического характера изучался в большом количестве, однако внимание заострялось на тщательной отработке кантены. Поскольку ученик обладал ярко-выраженным математическим складом ума, родилась идея использовать таблицу, подобную следующей:

Такт	1	2	3	4	5	6	7	8
Нюанс								
<i>ff</i>								
<i>f</i>								
<i>mf</i>								
<i>mp</i>								
<i>p</i>								
<i>pp</i>								
НЮАНС	$\langle f \rangle \langle mf \rangle \langle f \rangle \langle mp \rangle \langle ff \rangle \langle p \rangle$							
текст								

Постоянное воздействие на эмоциональную сферу учащегося и демонстрация на классной доске кривых, наглядно иллюстрирующих нюансировку отдельных фрагментов, отлично воспринимались им. Прорабатываемое таким образом произведение исполнялось очень музыкально.

Особую пользу принесла работа над этюдами в двойных нотах, сюитами И.-С. Баха, где полифония требовала тщательной обработки голосоведения. Исполнение произведений с контрастными музыкальными образами

вынуждало учащегося языком музыки передавать различные настроения. Кроме того, он играл произведения типа Концерта До мажор И. Гайдна (Поппера), где и кантилена, и технические фрагменты требуют яркой нюансировки для выражения эмоционального состояния.

Активное использование метода показа нередко ставило ученика в тупик. Отмечая, что ему демонстрируются различные исполнительские варианты, он говорил о сложности выбора какого-то определенного. В конечном итоге он сам выработывал план произведения и педагог только уточнял и улучшал его.

Особое значение в воспитании С. П. имело развитие его музыкального кругозора: прослушивание грамзаписей, посещение концертов и т. д. Плотное воздействие на учеников такого типа оказывает знакомство с музыкой, где связь словесного текста с мелодией создает максимальные условия для раскрытия и восприятия художественного образа произведения. Поэтому родителям ученика было рекомендовано ознакомить его с записями Ф. Шаляпина, З. Долухановой, П. Лисициана, искусство интонирования которых находится на высочайшем художественном уровне. Педагог же должен был в беседе провести аналогию между мастерским владением голосом, умением посредством его передавать различные по глубине чувства и исполнительским мастерством инструменталиста.

Применение описанных методов позволило устранить наметившийся у С. П. разрыв между развитием технической стороны и отставанием формирования музыкально-художественного мышления к 8-му классу; выступление его с обширной программой, в которую был включен Концерт № 1 Сен-Санса, вызвало у педагогов чувство удовлетворения. О музыкальной несостоятельности ученика было забыто, следовательно, развитие патологического процесса было предотвращено. Однако рецидив не исключен, и работу в этом направлении педагог должен продолжать.

В настоящей статье автор делится опытом применения на практике определенных теоретических положений как своих, так и содержащихся в трудах И. П. Благовещенского, Л. Н. Раабена, О. Ф. Шульпякова и вытекающих из них некоторых методов воспитания будущих музыкантов в процессе работы над художественным образом. Они применялись в классах виолончели, квартета, камерного ансамбля и дали положительные результаты. Не являясь бесспорными и единственно правильными, они могут натолкнуть преподавателей на нахождение каких-то иных, соответствующих их педагогическим воззрениям и помогающих решать многие вопросы проблемы художественного воспитания музыканта.

Русаков М.

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗРАБОТКИ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ В КУРСЕ СОВЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В последние годы число изучаемых в музыкальных училищах и школах произведений советских композиторов резко возросло. Опыт показывает, что зачастую абитуриенты, поступающие в консерватории, не имеют достаточных теоретических ориентиров в анализе некоторых произведений советских композиторов. Поэтому задача теоретического обогащения курса советской музыкальной литературы, в особенности тех его разде-

лов, которые опираются на сравнительно небольшое число музыкально-исследовательских исследований, весьма актуальна.

Ниже приводится несложный комплекс теоретических сведений по трем довольно важным темам курса. Не являясь методическими разработками, три раздела данной статьи могут стать канвой для таких разработок и позволят сделать более подробный анализ и некоторые обобщения по изучаемым материалам.

Песенная опера

Песенная опера—это опера, в которой песня является основной музыкальной драматургией. В советской музыке песенная опера появилась в 30-х годах в связи с необходимостью приблизить музыкальный язык оперы к революционной песне и бытовой музыке. С середины 30-х годов по настоящее время в жанре песенной оперы созданы произведения выдающейся художественной ценности.

Существуют два типа драматургии песенной оперы.

1. «Опера с песнями-кульминациями». В опере такого типа песня не преобладает количественно над другими оперными формами. Песня вводится в узловых моментах сюжетно-музыкального развития (прежде всего в кульминациях) и тем самым привлекает к себе особое внимание слушателей. В этом проявляется ее определяющая роль в драматургии оперы. В «операх с песнями-кульминациями» наряду с отдельными законченными номерами встречаются сквозные сцены. Развитие действия и музыки в опере весьма интенсивно, связано с острым конфликтом образов, музыкальное целое объединено системой лейтмотивов, характеристики действующих лиц индивидуализированы, зачастую резко контрастны. Такой тип драматургии лучше всего соответствует героико-драматической тематике оперы.

Примером типичной «оперы с песнями-кульминациями» может служить «Молодая гвардия» Ю. Мейтуса. Кульминации каждого из четырех актов здесь оформлены как песни¹ (см. цифры 97, 196, 223, 275 клавира). Кроме того, внутри 1 акта (ц. 12, 41, 52 клавира) песни появляются на гранях больших сцен, составляющих акт. Венчает оперу (не считая краткой коды) революционная песня «Замучен тяжелой неволей» (ц. 290)².

Наряду с песнями, в опере широко представлены иные формы: арии и ариозо (например ария Олега Кошевого из II акта), традиционные ансамбли (финал I картины II акта) и т. д., имеется развернутая система лейтмотивов³. В такой опере тесно

¹ В III акте роль кульминации играет небольшая сюита из песен и танцев с центральной песней «Пролегла дороженька».

² Только в I картине II акта песни Любы Шевцовой не знаменуют никакого поворота в драматургии. Строчение этой картины ближе к «операм с песнями».

³ Важнейшие лейтмотивы указаны в IV томе «Истории музыки народов СССР». М., «Советский композитор», 1973, с. 441—443.

сочетается драматургия законченных номеров с довольно активным сквозным музыкальным развитием.

2. «Опера-песенная сюита». В операх этого типа песни составляют большую часть всей музыки или, по крайней мере, резко преобладают над каждой из остальных оперных форм. Драматургия таких опер «неоклассична»: определяющий ее принцип—чередование законченных номеров. Конфликты образов в музыке слабы или малозначительны, или вообще отсутствуют. Лейтмотивов мало или совсем нет, их место занимают тематические реминисценции. Контраст характеристик действующих лиц, как правило, невелик (за исключением образов «сил зла», особенно в тех случаях, когда их кантилена не песенна). Интересно, что в кульминационных эпизодах песни обычно не применяются—тем самым кульминация резко выделяется на общем песенном фоне. Такой тип драматургии лучше всего соответствует лирической тематике оперы; в героических произведениях этого типа нередко ощущается некоторая «легковесность» трактовки темы, связанная с тем обстоятельством, что чередование красивых песенных мелодий создает слишком приятное, «благодушное» настроение для восприятия, например, народной музыкальной драмы. Характерный пример: песни, которые захватывающе звучат в драматических кульминациях V и VI картин оперы И. Держинского «Тихий Дон», не производят никакого впечатления в «песенной сюите» I картины его же оперы «Григорий Мелехов».

Примерами «опер-песенных сюит» могут служить: «В бурю» Т. Хренникова, «Биржан и Сара» М. Тулебаева, «Октябрь» В. Мурадели, «Бременские музыканты» Г. Гладкова, во многом близка этому типу также опера «Кёр-Оглы» У. Гаджибекова.

Следует отметить, что между двумя описанными видами песенной оперы нет абсолютно четкой грани, точно так же, как и между песенной и непесенной оперой. Так, например, опера «Тихий Дон», в основном построенная по типу «оперы с песнями-кульминациями», содержит две картины (I и III) с «песенно-сюитной» драматургией. В опере «Семья Тараса» Д. Кабалевского песня занимает весьма важное место, некоторые картины (III, VI) имеют даже песенные кульминации, но роль песни все же меньше, чем в типичных образцах песенной оперы. Это, однако, ни в коей мере не снимает правомерности выделения двух описанных типов оперной драматургии.

«Поэма памяти Сергея Есенина» и свиридовская реформа кантаты

«Поэма памяти Сергея Есенина» — произведение особой исторической значимости, во многом определившее пути развития жанра кантаты на современном этапе.

Новаторство «Поэмы» заключается прежде всего в ее глубочайшем лиризме. Впервые в русской и советской музыке Сви-

ридов создал выдающееся кантатное сочинение, в центре которого—не события общенародного значения, не общие философские размышления о жизни, а одна конкретная личность—поэт Сергей Есенин¹.

Здесь надо иметь в виду, что образ России—ее люди, природа, история интересуют автора «Поэмы» как тема творчества Есенина, а не сами по себе. Это легко доказать: ведь идеализация патриархального крестьянского быта (IV часть кантаты), неприязнь к «черной горсти» «железного гостя»—комбайна (IX часть), наконец, рассуждения о «гибели» России «ради вселенского братства людей» (X часть) и т. п.—все это в середине 50-х годов, будучи высказано всерьез, представилось бы не только крайне реакционным, но попросту абсурдным. Если бы Свиридов хотел высказать свои мысли о России, он, конечно, выбрал бы другой текст. Но здесь в центре его внимания была не Россия, а Есенин.

Это было для кантаты принципиально ново и, естественно, повлекло за собой радикальное обновление всего содержания. Впервые в кантатном сочинении почти отсутствует патетика. Ее место заняли простота, задушевность. Впервые же герой кантаты не возвещает истину, не призывает к активному действию, не воплощает идеал, достойный подражания, а искренне исповедуется перед слушателем, просто и без прикрас повествуя о своих радостях и горестях. Впервые в кантатном сочинении основным тематическим материалом стал песенный, что придавало «диалогу» героя и слушателей более доверительный характер. Лирическая сущность поэмы проявилась и в истории ее создания: совершенно невозможно представить себе героическую (типа «Самсона» Г. Генделя) или лирико-философскую (типа «Колоколов» С. Рахманинова) ораторию, появившуюся в первоначальном варианте в виде камерного вокального цикла; Свиридов же после «Поэмы» пошел и далее по пути сближения кантатного и камерного вокального жанров, создав «Деревянную Русь» в двух равноценных вариантах—с фортепиано и с хором и оркестром.

Лиризация кантаты легко могла бы привести к разрушению основной коммуникативной установки жанра, если бы лиричность образов не была компенсирована не менее новаторским эпическим подходом к ним².

Эпический принцип показа, повествования господствует в

¹ Тенденция к формированию лирической кантаты в СССР до Свиридова уже прослеживалась (в хоровых сюитах В. Макарова, в оратории Г. Галынина «Девушка и смерть»), но решающим поворотным пунктом стала именно «Поэма памяти Сергея Есенина».

² Об эпической сущности таланта Свиридова особенно глубоко и точно написано в статье Л. В. Поляковой «Некоторые вопросы творческого стиля Г. Свиридова». «Музыка и современность», М., «Музыка», 1962, с. 192 и далее.

«Поэме», десять ее частей—это не десять этапов развития драмы, а десять картин, десять штрихов к портрету Есенина, десять граней его сложного творчества. Эпически остранен¹ и образ главного героя: Есенин показан как бы «со стороны», его переживания и мысли, не разделенные автором, не должны разделяться и слушателем. Автор не внушает непосредственно тех или иных переживаний, не передает их «от сердца к сердцу», а показывает и анализирует их. Нежность и грусть, которые испытывает всякий слушающий кантату,—это не нежность, испытываемая Есениным, и не его грусть о России, о жизни, а нежность к Есенину и грусть о его неудавшейся судьбе. Даже гибель Есенина не воспринимается как трагедия—с такой эмоциональной силой, как, например, гибель Джилды в «Риголетто» Д. Верди или гибель Германа в «Пиковой даме» П. Чайковского. Отсутствует и обостренное ощущение контрастов музыкальных образов—даже таких сильных, как контраст радости народа и драмы героя (VIII—IX ч. ч.—ср., например, с аналогичными контрастами в финале «Кармен» Ж. Бизе)—именно из-за остраненности этих образов.

Важной стороной эпического принципа является дедрамматизация кантаты, т. е. разрыв основных связей с жанром оперы, активно влиявшей на кантату в XVII—XIX вв. и в первой половине XX в. (в том числе в советской музыке). В «Поэме» нет и намека на сюжетность. Лишь IV часть может трактоваться (с известными натяжками) как показ определенной сцены, но и здесь «развитие действия» не имеет ничего общего с развитием основных идей кантаты; в других частях черт сценического действия нет совсем. Единственное «действующее лицо»—сам Есенин—бездействует на всем протяжении кантаты. Наконец, совершенно противоречит «оперности» отказ от персонификации исполнения партии главного героя: за Есенина поет то солист, то хор (в I и X ч.ч.), причем не возникает никакой неестественности в передаче высказывания от солиста к хору и наоборот.

Параллельно дедрамматизации происходит десимфонизация кантаты. Как уже говорилось, в «Поэме» нет конфликтов музыкальных образов. Все десять частей кантаты—законченные номера. В цикле нет единой кульминации, следовательно, и направленного развития к ней. Нет и лейтмотивов. Интонационные связи между частями (легко заметить, например, сходство тем I и IX ч.ч., а также систематическое использование трихордовых, пентатонических оборотов) не создают единой интонационной драматургии и воспринимаются лишь как единая русская национальная «интонационная почва» кантаты.

¹ Термин «остранение» (синонимы: «отчуждение», «отстранение») здесь употреблен примерно в том смысле, в каком он применяется и анализируется в книге А. В. Гулыги «Искусство в век науки». М., «Наука», 1978, с. 34—36.

Мотивная работа совершенно отсутствует; ее иногда заменяет вариационность в других случаях темы вообще не развиваются. Формы частей, как правило, просты и имеют песенную (куглетно-вариационную) основу; нет ни одного примера симфонически трактованной формы¹.

Перечисленные приемы не случайно употреблены автором: они рассчитаны на то, чтобы не отвлекать слушателя перипетиями сложно развивающейся драмы или музыкальной драматургии, а сосредоточить его внимание на тексте и преимущественно на его идейном содержании. В самом деле, как не раз отмечалось музыковедами, отношение к тексту в «Поэме» (как и в других сочинениях Свиридова)—самое бережное. Все слова четко слышны, нет излишних повторов, почти нет полифонического наложения друг на друга голосов хора с текстом, затрудняющего его восприятие. Нередко ради лучшего усвоения слушателем смысла слов Свиридов тонко, с замечательным чувством меры вводит элементы звукоизобразительности («Щебетание птиц» во II ч., «цеп» в оркестре в IV ч., двенадцать «ударов часов» в конце IX ч. и др.).

На мелодику «Поэмы», кроме того, активнейшее влияние оказывает речевая интонация произносимого текста (особенно в V ч.).

Есенинское слово предстает перед слушателем во всей глубине его содержания—прежде всего идейного. Есенин в «Поэме»—патриот, выходец из народа, духовно близкий народу и горячо его любящий, тонкая и чуткая натура, умеющая постичь прекрасное и в природе и в быту, и в народных преданиях, преданный сын, нежно любящий свою мать, наконец, просто человек, умеющий искренне и глубоко чувствовать. Вместе с тем Свиридов не закрывает глаза и на очевидную противоречивость личности Есенина: в кантате получили отражение и его пессимизм, и несколько, безвольная пассивность, и стихийность, необузданность чувств, и религиозность (причем подчеркнут специфически крестьянский, «языческий» ее оттенок, далекий от

¹ Вопрос дедрамматизации и десимфонизации кантаты в творчестве Свиридова, к сожалению, мало освещен в музыковедческой литературе. Кроме решительного оправдания «Недостаточной симфоничности произведений Свиридова» в упомянутой статье Л. В. Поляковой—с. 231—235, можно привести лишь отдельные, вскользь оброненные фразы, например, на с. 289, книги А. Н. Сохора «Георгий Свиридов» (М., «Советский композитор», 1972) о «минимальном использовании как сюжетного развития, так и специфически музыкальных «средств симфонизации», учебная же литература об этом вообще не упоминает. Вместе с тем особый акцент на этих чертах кантат Свиридова необходим. В ученической среде бытует еще, к сожалению, взгляд на «черные черты кантаты как на некое бесспорное достоинство, а слово «симфонизм» (особенно «подлинный симфонизм») применительно к кантате произносятся обычно с выражением восхищения. Творчество Свиридова и его последователь лей доказывает ошибочность подобных воззрений.

официозного клерикализма), и неумение понять революционные преобразования в Советской России¹.

Как видно, в свиридовской «Поэме» сделан глубокий и тонкий анализ поэтической личности Есенина. Сопоставив различные стороны его противоречивого творчества, композитор своего и есенинского искусства заставляет слушателей отнестись к поэту с заслуженной им любовью. В середине 50-х годов, в период постепенного пересмотра господствовавшего долгое время нигилистического отношения к наследию Есенина, такой анализ был большой заслугой автора «Поэмы»². Более того, в то время такой анализ был тесно связан с разрешением многих актуальных общественных проблем. Едва появившись на свет, «Поэма памяти Сергея Есенина» заявила о себе как произведение глубоко партийное, тесно связанное с насущными идеологическими задачами современности. Со всей определенностью следует подчеркнуть, что такая действенность произведения была бы весьма трудно достижима, если бы не свиридовская реформа кантаты.

*Основные принципы этой реформы*³.

- 1) лирика как главная тема;
- 2) эпика как главный творческий принцип;
- 3) преимущественное внимание к тексту (особенно к его идейному содержанию) и подчинение ему музыки;
- 4) дедраматизация кантаты;
- 5) десимфонизация кантаты.

Эта реформа оказала огромное воздействие на развитие ораториально-кантатного жанра в советской музыке во второй половине XX века. Лучшие кантаты О. Тактакишвили, Р. Щедрина, да и самого Свиридова 60-х—первой половины 70-х годов непосредственно развивают то новаторское, что впервые со всей определенностью было сформулировано в «Поэме памяти Сергея Есенина».

Инструментальные концерты А. Хачатуряна и его последователей

Названные в Приемных требованиях для поступающих на

¹ Некоторые стороны личности Есенина и его творчества не нашли отражения в «Поэме», но показаны с редкой психологической точностью в создававшемся почти одновременно с «Поэмой» вокальном цикле на слова Есенина «У меня отец-крестьянин». Как отмечает Л. В. Полякова в указанной статье (с. 211), последнюю песню этого цикла Свиридов первоначально намеревался ввести в «Поэму».

² См. М. А. Элик «Поэма памяти Сергея Есенина» Георгия Свиридова М.: «Советский композитор», 1971, с. 3.

³ В рамках школьного или училищного курса музыкальной литературы нет возможности подробно рассматривать постепенное формирование этих принципов в западноевропейской и советской музыке первой половины XX века.

историко-теоретические факультеты консерваторий инструментальные концерты советских композиторов—Героическая баллада А. Бабаджаняна, Третий фортепианный концерт А. Баланчивадзе, Первый фортепианный концерт О. Тактакишвили, Скрипичный концерт Б. Дварионаса, Фортепианный и Скрипичный концерты А. Хачатуряна—оказались в силу, по-видимому, чисто случайного совпадения (если бы здесь был особый анализ, то результаты соответствующего анализа были бы опубликованы) во многом сходны в своих важнейших чертах. Есть основания предположить, что и Б. Дварионас, и А. Бабаджаняни, и О. Тактакишвили, и, в несколько меньшей степени, А. Баланчивадзе в названных концертах прямо и непосредственно развивают хачатуряновскую традицию, принимая за основу те принципы, которые определяют характер его концертов довоенного периода.

1. Вопреки основной тенденции XX века, Хачатурян не стремится к монологизации концерта, а сохраняет дух концерта-соревнования, типичный для предыдущего столетия. Красочные и яркие сопоставления солиста и оркестра (например, в начале первых частей Фортепианного и Скрипичного концертов, в репризе его второй части и т. д.), блеск виртуозных пассажей (столь часто презираемый современными композиторами как нечто недостаточно серьезное и глубокое), эффективность каденций—все это создает незабываемое (и неоднократно упомянутое в литературе) впечатление праздничности, бьющей через край жизни.

Все это характерно и для названных выше концертов последователей А. Хачатуряна. Их жизнерадостный, бодрый характер вполне гармонирует с традиционными чертами концерта-соревнования. Virtuозность сольной партии чрезвычайно ярка, вследствие чего эти концерты представляют весьма выигрышный материал для исполнителя. Очень красочны сопоставления солиста и оркестра (например, в начале Героической баллады, первых частей концертов Б. Дварионаса и О. Тактакишвили), причем особо следует отметить программное значение этих сопоставлений во второй части концерта А. Баланчивадзе¹, где оркестр живописует пейзаж с поющими птицами, а переключка речитативных фраз фортепиано и группы виолончелей создает впечатление диалога ребенка и его отца. Во всех концертах есть виртуозные каденции.

2. Оптимистическое воспевание прекрасного в концертах А. Хачатуряна неразрывно связано с национальной характерностью его музыки:

¹ О программности этой части см.: «История музыки народов СССР», т. IV, М., «Советский композитор», 1973, с. 568.

красота достигнута через национальную колоритность. Сложность и тонкость этого явления требуют особого внимания к нему на занятии. Разумеется, нет ничего оригинального ни в красоте концерта самой по себе, ни в национальной специфичности самой по себе, ни в сочетании одного и другого. Однако далеко не всегда основная красота как раз и заключается в обостренном ощущении чего-то нового, красочного локально колоритного, как это типично для А. Хачатуряна¹, основная художественная установка довоенных концертов которого—не просто обрадовать и удивить, но именно обрадовать через удивительное². Именно характерная кавказская страстность, возбужденность, насыщенность и интенсивность переживания делают концерты А. Хачатуряна особенно привлекательными.

Те же черты определяют и особое художественное достоинство концерта О. Тактакишвили и Героической баллады А. Баджаняна (правда, в концерте О. Тактакишвили ощущается и более суровый—при этом не менее прекрасный—колорит фольклора горных районов Грузии). Красота концерта А. Баланчивадзе также во многом заключается в яркой характерности основных образов—во-первых, локальной грузинской, во-вторых «детской»—ведь концерт не только предназначен для маленьких исполнителей, но и по характеру своему очень близок миру чувств и мыслей ребенка. И в концерте Б. Дварионаса решающая роль в создании красоты принадлежит национально-характерному элементу, разумеется, совсем другого свойства, по сравнению с концертами кавказских композиторов: основная прелесть концерта заключается в остроумном, часто юмористическом обыгрывании некоторой статичности, тяжеловесности пентатонических опеваний осевого тона мелодии, типичных для старых образцов народных песен Прибалтики.

В большинстве названных концертов (кроме Героической баллады) используются не только интонации, но и темы народных песен.

3. Единство музыкального материала концертов А. Хачатуряна обеспечивается интонационными взаимосвязями тем внутри циклов, причем основой интонационной драматургии служат национально-характерные мелодические обороты.

Так, в Фортепианном концерте можно выделить три основные интонации, господствующие в цикле: мотив из песни «Келе-

¹ Аналогичное явление можно наблюдать в 1 части Концерта Грига.

² Своеобразный памятник этому «восторгу удивления»—замечательная статья В. Д. Конен «Современность как история» («Советская музыка», 1957, № 5), написанная двадцать лет спустя после первого знакомства с музыкой Фортепианного концерта А. Хачатуряна, но сохранившая всю непосредственность и свежесть радостного ощущения от этой музыки.

келе» ля-соль-ля—фа—в главной партии I ч. (такт 18), в виде самостоятельного мелодического образования—в последнем разделе разработки I ч. (т. 257), главной теме II ч. (т. 14), в главной теме и в середине финала (т. т. 15 и 159); трехзвучный гаммообразный мотив, часто встречающийся в народных песнях Кавказа (особенно в их зачинах)—в побочной партии I ч. (т. 75), в первом разделе середины II ч. (т. 70) и в окончании ее основной темы (т. 24), в каденциях I ч. (т. 401) и III ч. (т. 243); начальный оборот главной темы I ч. фа-си дубль-бемоль—ля-бемоль внутри побочной темы I ч. (т. 106), в конце финала (т. т. 348, 417) и в измененном виде в коде II ч. (т. 203).

В Скрипичном концерте «ключевых» интонаций две: тот же мотив из песни «Келе-келе»—в главной партии I ч. в ракоходе (т. 10) и в прямом движении (т. 16), во вступлении и в середине II ч. (т. т. 6, 145—146), в главной теме III ч. (т. 61)—и интонация опевания осевого тона с двух сторон звуками, отстоящими от него преимущественно на секунду и терцию,—в побочной партии I ч. (т. 75), в основной теме II ч. (т. 28), в темах средних разделов III ч. (т. т. 115, 351).

Аналогичное явление можно заметить и в других рассматриваемых концертах, кроме концерта А. Баланчивадзе (мы отметили, что этот концерт нельзя полностью отнести к хачатуряновской традиции; как указывает Л. Н. Раабен¹, здесь скорее заметно сходство с «юношескими концертами» Д. Кабалевского).

Так, большая часть тем концерта Б. Дварионаса объединена в три интонационные сферы:

а) темы, построенные преимущественно на пентатоническом опевании осевого тона—вступление, главная партия (ц. 6) и побочная партия (ц. 12+4 такта) I ч., основная тема финала (ц. 3); близка этой группе также начальная тема II части с ее ярко выраженными пентатоническими оборотами;

б) темы с подчеркнутыми квинтами и квинтовыми параллелизмами—тема среднего раздела II ч. (ц. 10), вторая тема финала (ц. 6);

в) темы с восточным колоритом (в середине каденции I ч., в середине финала (ц. 13—8 тактов); характерно также «восточное» преобразование второго элемента второй темы финала в репризе (ц. 19).

Цикл концерта О. Тактакишвили объединен лейтмотивом, основные проведения которого (в неизменном или трансформированном виде)—во вступлении и побочной партии I ч., во второй и третьей темах III ч., в начале финала—указаны в работе А. Е. Геронимуса «О. Тактакишвили. Концерт для фортепьяно с оркестром» (Л., «Советский композитор», 1959).

¹ Л. Н. Раабен. «Советский инструментальный концерт» Л., «Музыка», 1967, с. 190.

Что же касается Героической баллады А. Бабаджаняна, написанной в форме вариаций, то вопрос об интонационном единстве решается здесь очевидным путем.

4. В развитии тематизма играют важную роль как классическая мотивная работа (вычленение мотивов, секвенцирование их и динамическое преобразование одних мотивов в другие), так и вариационность, часто с импровизационными чертами.

Примеры классической мотивной работы можно найти, в частности, в разработках первых частей концертов, а также в пятой вариации Героической баллады.

Вариационные преобразования тем можно отметить, например, в серединах вторых частей Фортепианного и Скрипичного концертов А. Хачатуряна, Скрипичного концерта Б. Дварионаса, в побочных темах I и II частей концерта О. Тактакишвили, во II части концерта А. Баланчивадзе и др.

Таким образом, имеется реальная возможность привести к некоему «общему знаменателю» анализ всех предусмотренных Приемными требованиями инструментальных концертов советских композиторов. При прохождении курса музыкальной литературы разбор концертов Б. Дварионаса, О. Тактакишвили, А. Баланчивадзе, А. Бабаджаняна удобно вводить непосредственно после прохождения темы «Творчество А. И. Хачатуряна» (педагог должен оговориться, что традиция А. Хачатуряна, при всем ее огромном значении, все же не определяет все пути развития советского инструментального концерта). В своей педагогической практике автор убедился в целесообразности построения занятий, посвященных названным концертам, именно предлагаемым образом.

Сраджев В.

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПЕДАГОГИКИ XIX ВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ПИАНИСТА

Фортепианная педагогика XIX века представляла собою довольно пеструю картину метод и школ, достаточно разнородных по своим принципам. И все же в ней можно выделить два основных направления, наиболее обобщенно выражавшие принципы этих школ. Одно направление представлено лучшими музыкантами того времени, сочетавшими талант художника и мудрость педагога с широтой мышления, наблюдательностью и пытливым ученом. Творческое развитие ученика, художественное осмысливание исполняемого, техническое совершенство, как

необходимое средство воплощения музыкального содержания, были их основными требованиями. Как правило, педагоги этого направления—сами крупные пианисты-исполнители—интуитивно находили оптимальные формы работы и наиболее совершенные методики гармоничного развития учащихся. Интуиция их базировалась на таланте и богатейшем практическом опыте.

Однако, талантливые музыканты-педагоги составляли, как и во все времена, лишь малую часть. Педагоги другого направления, лишенные таланта и творческого потенциала, заменяли педагогическое вдохновение набором рецептов и правил, передаваемых из «поколения в поколение». Естественно, что такая практика не отвечала требованиям стремительно и бурно развивающегося фортепианного исполнительства, и то, что ранее считалось целесообразным и даже необходимым, превращаясь в догму, становилось помехой в обучении и развитии пианиста. Представители этого направления ориентировались «на механическую сторону фортепианной игры. При этом методика как наука основывалась на традиционном опыте, который ни в коей мере не соответствовал грандиозному развитию фортепианных сочинений, совершенствованию инструмента и огромным достижениям выдающихся пианистов¹». Это направление можно определить как традиционную педагогику.

Опыт творческой педагогики XIX века, и прежде всего таких ее представителей как Ф. Шопен, Ф. Лист достаточно широко используется в наше время. Однако несомненную практическую пользу может принести также изучение рациональных технических принципов традиционной педагогики, тем более, что некоторые ее приемы находили живой отклик у выдающихся представителей творческого направления.

XIX век—век расцвета фортепианного искусства. В фортепианном исполнительстве, наряду с подлинно художественными достижениями получил широкое распространение так называемый «блестящий стиль» исполнения. Virtuозный блеск, поверхностные звуковые эффекты, внешняя «красивость», порой в ущерб содержанию исполняемых произведений, были отличительными чертами этого стиля. Важнейшим достоинством исполнителя считались виртуозность, сила, выносливость и ловкость пальцев. Естественно, что увлечение техницизмом не могло не повлиять на методы обучения пианистов, сводившиеся преимущественно к многочасовой работе над техническим совершенствованием игрового аппарата. Это отчетливо видно из рекомендаций и указаний различных школ и руководств XIX века. Так, для «будущих профессионалов» норма ежедневных заня-

¹ Г. Залинг. «Фортепианное искусство в Германии первой половины XX века и в Германской Демократической Республике». Канд. дисс. М., 1971. стр. 245.

тий определялась в «Школе для фортепиано» Леберта и Штарка следующим образом: игра упражнений—1 час; работа над этюдами—1—1,5 часа; разучивание новых пьес—1—1,5 часа; повторение старых пьес—1 час¹. В «Катехизисе фортепианной игры» Г. Риман советует распределять занятия так, чтобы треть времени шла на игру упражнений, треть—на игру этюдов, а оставшаяся часть—на пьесы, т. е. важно было не абсолютное число часов, отводимых на ежедневную техническую работу, а относительное время этой работы от общих занятий. Значит при шестичасовых занятиях на техническую работу приходилось четыре часа, а при девятичасовых—соответственно уже шесть часов. Отсутствие научных знаний о закономерностях процесса воспитания техники, восполнялось увеличением времени работы над упражнениями и этюдами; работа над развитием техники принимала гипертрофированные, уродливые формы.

Такие принципы воспитания будущих музыкантов утвердились не случайно. Согласно научным понятиям тех лет, «...двигательная упражняемость локализовалась в периферическом, скелетно-двигательном аппарате... Вследствие такого взгляда педагоги труда, физической культуры и искусства обращали внимание преимущественно на тренировку периферического мышечно-связочного аппарата... Убеждение в периферической локализации двигательных навыков вызывало стремление начинать их выработку как можно раньше, с самого детства, когда процесс окостенения скелета еще далек от завершения, а все ткани растяжимы и податливы²». Подобное убеждение сказывалось на направленности обучения: многочасовая отработка технического аппарата считалась основой фортепианной педагогики. Другим следствием этого убеждения явилось то, что обучение игре на фортепиано начиналось с самого раннего детства. Например, Анри Герц начал заниматься с трехлетнего возраста.

Такое одностороннее внимание к техническому развитию исполнителя не могло не сказаться на воспитании музыканта в целом. Уделив 5—6 часов изнурительным упражнениям, юный пианист уже не мог работать с полной отдачей над музыкально-исполнительскими трудностями, над решением художественно-эстетических задач. Увлечение техницизмом отрицательно сказывалось на художественном развитии музыканта, бесконечная игра этюдов и упражнений вызывала скуку и отвращение.

Недооценка роли художественного развития традиционной педагогией обнаруживается и в том, что первоначальное обу-

¹ Леберт Зигмунд и Штарк Людвиг. «Школа для фортепиано Леберта и Штарка». СПб., 1881, XII, § 7.

² Н. А. Бернштейн. «О построении движений», «Медгиз», 1947, с. 172—173.

чение начиналось с чисто теоретических сведений об игре на фортепиано: посадки за инструментом, положения руки, правил, регулирующих работу пальцев, и т. д. Только после овладения этой «механикой» игры можно было приступить к разучиванию музыкальных произведений.

Гармоничному музыкально-эстетическому развитию учащихся в значительной степени мешало также обилие низкопробных, малохудожественных произведений, наводнивших в то время как концертную эстраду, так и учебный репертуар.

Обратимся к одной из характерных для того времени «метод». В этой «фортепианной методе» рекомендуется распределять занятия следующим образом:

1. Первая часть нашей методики: с руководителем (guide—mains).
2. Сочинения Клементи, Крамера и Дюссэка.
3. Упражнения Крамера, Клементи, находящиеся в его сочинении *gradus ad parnassum*. Упражнения Калькбреннера, Мошелеса, Мейера, Вейера, Шмита, Кеслера и Г-жи Монжеру и проч.
4. Фуги Ж. С. Баха, Генделя, Эмануэля Баха и Албрегтсбергера.
5. Сочинения Гуммеля, Мошелеса, Фильда, Адамса, Калькбреннера, Черни, Пиксиса, Мейера, Бертини, Вебера, Герца, Риса и всех тех, которые писали классически и наконец:
6. Бетховена¹.

Как видно из примера, в рекомендации широко представлены наряду с Бетховеном, И. С. Бахом и Генделем некоторые композиторы, чье творчество нашло впоследствии строгую, но справедливую оценку. В то же время отсутствуют имена Гайдна и Моцарта, творчество которых имеет непреходящую художественную ценность. (В лучшем случае они в числе тех, «которые писали классически»). Не находим мы в упомянутой рекомендации имен Шуберта и Шопена. С творчеством Бетховена предлагалось ознакомиться на более поздних этапах обучения, но не потому, что пред юным музыкантом могли возникнуть непреодолимые трудности художественного порядка, а потому что это могло бы повредить «правильной постановке» рук. (См. в той же «Метод».)

Надо отметить, что даже при такой направленности традиционной педагогики XIX века в обучении пианистов достигались порой блестящие результаты. Ученики, обладавшие незаурядной музыкальной одаренностью, интуитивно вносили «поправку» в систему обучения, восполняя своими природными способностями бессистемность художественного воспитания. Овладевая «механикой» игры, талантливый пианист подчинял ее своей художественной индивидуальности. Однако подобные случаи были исключением из правил. Когда же объектом обучения оказывался посредственный ученик, руководимый посредственным педагогом (а это наиболее часто встречаемое сочетание), то воспитание музыканта превращалось в трудоемкий механический процесс обучения технике в ущерб художественному развитию личности.

¹ «Фортепианная метода», составленная Л. А. С. по руководству Гуммеля, Гюнтера, Калькбреннера, Мошелеса, Черни, Герца и др. Санкт-Петербург, 1840 г.

На вопросах фортепианного исполнительства и педагогики «старых школ» не стоило бы останавливаться, если бы не общепризнанный факт—высочайшие технические достижения пианистов того времени. Широкую славу снискали имена пианистов-виртуозов И. Гуммеля, И. Мошелеса, А. Герца, Ф. Каппеллера и др. Найденные ими индивидуальные приемы и методы развития техники, вопреки теоретическим методам традиционной педагогики, обеспечили этим виртуозам почетное место в истории мирового пианизма. Отвергая фортепианную педагогику того времени как систему обучения музыкантов-исполнителей в целом¹, в то же время нельзя пренебречь техниками, которые могут быть с успехом использованы в фортепианной педагогике наших дней. Было бы ошибочным не пользоваться некоторыми методическими принципами, приносящими положительный практический эффект. «Желая стать еще виртуозом, нужно сначала быть таковым...»—совершенно справедливо замечал Ф. Бузони.

Наибольшее влияние на выработку пианистической техники в XIX веке оказало творческое наследие клавиристов, в связи с чем и остановимся на положениях, выдвинутых ими. К техническим принципам игры на клавиатуре подходили с позиции целесообразности и удобства игровых движений. Клавиатура имела менее глубокую и тугую клавиатуру, чем фортепиано, и требовала при игре от исполнителя гораздо меньших физических усилий. В отличие от фортепиано, динамика звучания на клавиатуре регулировалась не физическими усилиями исполнителя, а особым механическим устройством—регистрами. Это обстоятельство и повлияло на способ игры клавиристов. Незначительность физических усилий позволяла не привлекать к игровому процессу всю руку. Поэтому клавиристы сводили роль руки к минимуму.

Зато для исполнения богатой мелизматики и пассажей, стилистически окрашивающих произведения композиторов-клавиристов, были необходимы пространственная точность, ритмическая чуткость и управляемость игрового аппарата, что требовало движений точных, быстрых, ловких. Физиологически наиболее подходящими для выполнения таких движений были жесткие мышцы кисти, обеспечивающие движения пальцев. Эти пальцевые движения и составили основной способ игры клавиристов—пальцевую игру, которой клавиристы придавали исключительно большое значение. Поэтому в качестве двигательного аппарата клавиристами воспринимался и пропагандировался пальцевой аппарат, а основной технической задачей считалось его развитие.

¹ Имеется в виду не творческая педагогика лучших представителей фортепианного искусства XIX века, таких как Ф. Лист, а методические системы традиционной педагогики, являющиеся для того времени типичными.

Первым необходимым условием развития пальцевого аппарата была его скоординированность, причем координация предполагала определенные двигательные формы, в рамках которых осуществлялись пальцевые движения. В методических указаниях клавиристов часто встречается требование следить за тем, чтобы пальцевые движения были «правильными» (т. е. идущими четко-фалангового сустава). Для того чтобы получить «чистый» пальцевый удар, требовалось исключить участие выходящих частей руки. Для достижения этой цели клавиристы советовали избегать лишних физических усилий, так как в слабых, неразвитых пальцах дополнительные усилия могли распространяться рукой, что лишало бы пальцы нужной активности и нарушало самостоятельность и координацию пальцевых движений. Ж.-Ф. Рамо даже рекомендовал для начинающих клавиристов с легкой механикой, и только по мере овладения «правильными движениями»—с более тугой.

Вторым условием развития игрового аппарата было физическое развитие пальцев. Но здесь требовалось учитывать два обстоятельства: с одной стороны, физическая сила пальцев должна быть такой, чтобы извлекать звуки без помощи руки. С другой стороны, физическая сила пальцев не должна быть чрезмерной, так как это не только было бесполезным в клавириной игре, но даже служило бы помехой. Но поскольку механика клавиристов была достаточно легкой, то вопросы физического развития силы пальцев у клавиристов не были целью специальной работы. Необходимое физическое развитие достигалось попутно с отработкой координации пальцевых движений. Следовательно, из двух условий, формирующих двигательный аппарат клавиристов—координации и силы пальцев—важнейшим для клавиристов было первое.

Таким образом, наиболее целесообразными для двигательной техники клавиристов были легкие, точные, ловкие, быстрые пальцевые движения от основных суставов, минимальная подвижность всей руки, обеспечивающая активность и четкость работы пальцев. На этой основе складывался особый способ игры, который регламентировался так называемой «постановкой рук»¹. Именно «постановка» вместе с ее слагаемыми оказала значительное влияние на методы работы над фортепианной техникой почти всего XIX века.

С усовершенствованием фортепиано и развитием фортепианного исполнительства в XIX веке резко изменились требования к способу игры. Фортепиано, обладая гораздо более тугой клавиатурой, заставляло прилагать значительные усилия пальцев, поскольку от силы их удара зависели динамические градации

¹ Термин «постановка рук» в педагогической практике встречается до сих пор, хотя содержание его изменилось: в наше время под «постановкой» подразумевается организация игровых движений.

звук. В связи с этим пианистам настоятельно потребовалось вырабатывать силу пальцев, их четкость и беглость при возросших физических нагрузках. Это привело к тому, что традиционный опыт прошлого с его четко выраженными требованиями «постановки рук» и новые требования развития силы пальцев слились в общую методику.

Внешне способ игры не изменился. Все та же пальцевая игра и та же пассивность руки, все то же убеждение, что совершенство игры зависит от правильной «постановки». Но играть на фортепиано стало значительно труднее. Ведь пианистам не только нужно было выработать правильные пальцевые движения, но приходилось воспитывать и физическую силу пальцевого аппарата, причем в неизмеримо большей степени, чем клавиристам. А это требовало большей затраты времени и специальной тренировки. Такая тренировка являлась одной из основных проблем обучения фортепианной игре в XIX веке. Не имея возможности обратиться к помощи науки, педагоги и пианисты искали и порой находили пути к разрешению технических задач, ориентируясь непосредственно на практический результат, определяющий степень полезности той или иной формы работы. Наиболее эффективной в вопросах специальной тренировки пальцев оказалась игра разнообразнейших упражнений и этюдов. В их создании представители венской и лондонской фортепианных школ проявляли необыкновенную изощренность. Этюды и упражнения всесторонне развивали игровой аппарат, являлись прекрасным материалом для пальцевого тренажа, отрабатывающего такие физические качества, как быстрота, сила, выносливость. Пианисты настолько преуспели в «штудировании» этюдов и упражнений, что вопросы художественно-эстетического развития отошли далеко на задний план. «Прошлое знало лишь одну цель—выработать мышечный механизм пальцев. Отсюда акробатика, гимнастика и прочее»¹. «Требования прежних систем сводились к специальному воспитанию мускулов в смысле наибольшей силы и выносливости; им предъявлялись требования, граничащие с акробатизмом»². «Техника мыслилась в то время как гимнастическая ловкость пальцев, а для ее достижения представлялся возможным лишь один путь—многочасовая тренировка»³. Подобные примеры было бы легко умножить. Даже беглый обзор упражнений и большинства этюдов, а также знакомство с механическими приспособлениями, получившими широкое распространение в то время, не оставляют никаких сомнений в их узкой специализированной направ-

¹ Р. М. Брейтгаупт. Основы фортепианной техники. М., 1928, стр. 76.

² И. И. Крыжановский. Физиологические основы фортепианной техники. Петроград, 1922, стр. 17.

³ Е. М. Зингер. Из истории пианизма во Франции. Канд. дисс. Новосибирск, 1959, с. 66.

ленности на мышечное развитие пальцевого аппарата. Тем более интересен тот факт, что в руководствах и школах первой половины XIX века мы не найдем обобщающей мысли о необходимости развития физических качеств, их месте и значении для формирования техники пианиста. Там встречаются лишь частные конкретные указания, практически помогающие физически развивать игровой аппарат. А казалось бы, что именно этой проблеме должны были быть посвящены методические указания и теоретические разработки. И тем не менее дальше разработки «независимости» пальцев, крепкого и четкого удара и т. д. теоретические описания не пошли. Зато в любой «методе» мы встретим не только подробное описание «правильной постановки рук», но и категоричное требование ее неукоснительного соблюдения, т. е. налицо интерес к координации пальцевых движений. С этой же целью, то есть для выработки правильных пальцевых движений и нужной «постановки», были изобретены механические аппараты «Хиропласт» (Жан Бернар Ложье) и знаменитый «Руковод» (Фридерик Калькбреннер). Рекламируя свой аппарат, Калькбреннер писал: «...мне пришла в голову идея, что все, касающееся техники, может быть изучено при помощи механического приспособления, которое бы сообщало рукам с самого начала **правильное положение**»¹ (подчеркнуто мною—В. С.).

Чем же объясняется столь пристальное внимание пианистов и педагогов XIX века к «постановке рук», к «правильному» их положению? Одной из причин, как уже указывалось, было влияние некоторых традиций в клавирной педагогике. Но объяснить такое положение только влиянием традиционного опыта было бы ошибочным. Многие технические принципы клавиристов были критически пересмотрены и исключены из практики пианистов. Например, безоговорочно была исключена игра четырьмя пальцами и пианисты окончательно перешли к пятипальной аппликатуе. Решающим в таких случаях была целесообразность или нецелесообразность того или иного принципа. Однако «живучесть» перенятой от клавиристов постановки рук, видимо, настолько помогла пианистам в их нелегком труде, что считалась целесообразной. В чем же заключалась полезность постановки? Чтобы ответить на этот вопрос, вспомним, что широчайшее распространение в двигательной технике пианистов первой трети XIX века получила так называемая «классическая техника».

Формирование «классической техники» неразрывно связано с эстетическими взглядами композиторов XVIII—начала XIX веков, с конструкцией инструментов. В музыкальных произведе-

¹ Fr. Kalkbrenner. Méthode pour apprendre le piano à l'aide de Guidemoin. Paris, 1836. Préface, p. 1. Цит. по канд. дисс. Е. М. Зингера «Из истории пианизма во Франции», с. 70.

денях, вплоть до ранних произведений Бетховена, ставшая задачей проработанности мельчайших деталей. Образно-эмоциональный строй произведений, их фактура требовали от исполнителя филигранной отделки каждого звена музыкальной ткани. В соответствии с этим, внимание пианистов было целенаправлено на те части игрового аппарата, которые обеспечивали реализацию художественных задач, продиктованных содержанием произведений. Так, частями игрового аппарата были кисть и пальцы пианиста. Пальцевая игра была фундаментальной «классической техникой». Поэтому всю работу над развитием техники пианисты видели в усиленной «разработанности пальцев»¹. Их независимость, четкость, беглость, сила выработались с большой изобретательностью и изощренностью на разнообразнейшем техническом материале. Но все вышперечисленные качества игрового аппарата зависят не просто от игры технического материала любым способом. Требовалась специальная проработка технического материала, развивающая в первую очередь межкостные мышцы кисти, мышцы сгибателей и разгибателей пальцев, разрабатывающая суставы пальцев, суставные связки кисти. Именно такое целенаправленное физическое развитие игрового аппарата обеспечивало независимость пальцев, беглость и т. д. Но как же наиболее целесообразно физически развивать пальцевой аппарат? Самым простым и верным ответом следует признать следующий: чтобы развить пальцевой аппарат, надо больше играть пальцами, добиваться большей их активности; больше тренировать их игрой упражнений и этюдов. Однако простота такого ответа — кажущаяся. Несмотря на трюизм, выполнить с надлежащей точностью подобную рекомендацию совсем не так просто. Ведь если тренировать пальцевой аппарат, то играть следует только пальцами. А это является довольно сложной задачей, особенно для начинающих пианистов. Сложность заключается в том, что игра слабыми, неразвитыми пальцами охотно заменяется игрой с участием всей руки, так как это гораздо легче и пианист, вместо физического развития пальцев, занимается приспособлением всего игрового аппарата (включая предплечье, плечевой пояс) к игре тех или иных упражнений и этюдов. На первых порах такой пианист достигнет определенных успехов, возможно даже больших, чем пианист, придерживающийся традиционных правил, но по мере усложнения технических задач, связанных с увеличением подвижности исполнения и силы звука, пианисту будет все труднее и труднее приспособлять весь громоздкий аппарат к выполнению мелких и быстрых движений, необходимых для беглой игры. Пальцы же, будучи недо-

¹ Но теперь, в отличие от клавиристов, разработанность пальцев наряду с координацией пальцевых движений предполагала также и физическое развитие.

статочно развитыми, не смогут обеспечить более высокий уровень беглости. Для физического развития пальцевого аппарата необходимо пойти такой способ упражнений, который бы исключил подмену активности пальцев активностью всей руки. Вот это и пришла на помощь традиционная «постановка рук». Выполнение канонизированных условий «постановки рук» обеспечивало игру только пальцами, так как исключало активность предплечья и плечевого пояса. Точно так же вышеупомянутые механические аппараты «Руковод» и «Хиропласт», призванные обеспечивать «правильное положение рук», не допускали вмешательства в игровой процесс предплечья и плечевого пояса. Таким образом, «правильная постановка» рук, регулируемая методическими канонами клавирной педагогики или механическими аппаратами, создавала исключительно благоприятные условия для физического развития пальцевого аппарата. «Постановка рук», многочисленные упражнения и специальные этюды, как материал физической тренировки, составили систему физического развития пальцевого аппарата. Многие положения такой эмпирически найденной системы подтверждаются в наше время научными исследованиями.

Нельзя не указать еще на одну функцию, выполняемую «постановкой» в классической технике. Правильная «постановка» полезна не только тем, что создает благоприятные условия для физического развития пальцевого аппарата. Активизируя работу пальцев при неподвижной руке, «постановка» в то же время способствует формированию и закреплению определенных двигательных ощущений. К. Мартинсен характеризует эти двигательные ощущения следующим образом: «Господствующим ощущением в классической технике является максимальная точность («прецизность») и определенность пальцевого движения, совершаемого из коренного сустава; при этом оно не должно сопровождаться ни малейшим толчком, вращением или «тряской» руки, постоянно сохраняющей спокойное, свободно-висящее состояние»¹. Именно такие ощущения определяют пальцевую игру, ведут к достижению наибольшей чуткости, точности и управляемости игрового аппарата при исполнении тончайших узоров музыкальной ткани. Поэтому двигательные ощущения пальцевой игры являлись одним из формирующих факторов классической техники и их развитию уделялось большое внимание фортепианной педагогией XIX века.

Таким образом, «постановка» способствовала: 1. Физическому развитию пальцевого аппарата. 2. Развитию двигательных ощущений, формирующих способ игры. Из этих двух факторов наиболее сознаваемым являлся второй. Воспитание нужных двигательных ощущений, формирующих пальцевую игру, бы-

¹ К. Мартинсен. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. «Музыка», М., 1977, стр. 50.

ло совершенно необходимо, так как пальцевая игра, как указывалось выше, была основой классической техники. Поэтому, переняв у клавиристов «правильную постановку», пианисты на практике ощутили ее полезность и целесообразность. Что же касается физического развития пальцевого аппарата, то, за ненадобностью, это отходило на второй план и не учитывалось в оценке полезности «постановки».

С бурным развитием фортепианного творчества и исполнительства в XIX веке, а также с усовершенствованием фортепиано положение стало существенно меняться. Пианистам приходилось физически развивать игровой аппарат, чтобы его возможности отвечали возросшим силовым нагрузкам. Тут и стало очевидным, что, следуя хрестоматийным правилам, при игре с правильной постановкой рук, укрепляется пальцевой аппарат, пальцевой удар обретает четкость и силу, игра становится в техническом отношении ярче, уверенней. Так еще раз пианисты могли убедиться в целесообразности «постановки», ибо, следуя проверенным в занятиях правилам, игра постепенно обретала виртуозный блеск.

Но между «полезностью постановки» в развитии двигательных ощущений пальцевой игры и в развитии физических качеств есть существенное отличие. Если воспитание двигательных ощущений определяет способ исполнения, то «постановка» в развитии физических качеств определяет лишь способ тренировки пальцевого аппарата. В XVII—XVIII веках пальцевая игра была наиболее целесообразным способом исполнения произведений того времени и поэтому такое применение «постановки» было в центре внимания клавиристов. С развитием же фортепианного искусства и исполнительства в XIX веке, с появлением композиторов-романтиков, требования к техническому оснащению пианистов резко изменились.

Небывалый взлет творческой фантазии романтиков, экспрессия и динамизм их произведений, сложность, изощренность фактуры сочинений, а также более совершенные инструменты, с тугой механикой и мощным звучанием, способные наполнить звуками концертные залы, потребовали технической переоснащенности исполнителей. Выдающиеся пианисты интуитивно находили новые игровые приемы, вырабатывая технику, резко отличную от пальцевой техники клавиристов. Пианисты стали полнее использовать плечо и плечевой пояс. Фиксированная «постановка» уступила место свободному игровому аппарату с использованием всех его составных частей. Пальцевая игра стала лишь одним из способов исполнения, т. е. заняла определенное место в ряду других двигательных-технических решений. Зато значительно увеличившаяся физическая нагрузка на пальцы поставила вопрос необходимости специального физического развития пальцевого аппарата. Вот тут-то целесообразность

«постановки» как способа тренировки выдвинулась на первый план¹.

Коротко обобщая, можно сказать, что в двигательной технике выдающихся пианистов XIX века использовались все части руки и, в соответствии с этим, применялись различные способы исполнения. Эти способы включали в себя и пальцевую игру. Для реализации пальцевой игры требовался высокий уровень физического развития суставно-мышечного аппарата кисти пианиста. В свою очередь, это обеспечивалось специальной тренировкой, проводимой на материале упражнений и этюдов (а также с помощью специальных гимнастических упражнений), и регулируемой правилами традиционной «постановки». Эта тренировка требовала большого количества усилий и времени, но ни в коем случае не могла служить воспитанию всего двигательного аппарата в целом. Она узко направлена на физическое развитие пальцевого аппарата и ничего более.

Однако выдающиеся пианисты составляли лишь небольшую часть всех музыкантов. Большинство же не могло преодолеть рутинности традиционной педагогики, слепо подчинилось ее правилам. Авторитарная по существу, традиционная педагогика не оставляла места для размышлений, творческого поиска новых путей обучения игре на фортепиано. Признавался верным только один путь, тот, который передавался от педагога к ученику, а затем к ученику этого ученика, в своей неизменной форме. Не озаренные творческой мыслью, не имея научно-теоретической базы, такие педагоги и пианисты не воспринимали разницу в применении пальцевой игры как способа исполнения и как способа тренировки физических качеств двигательного аппарата. Это привело к тому, что приемы, целесообразные для тренировки, переносились на исполнение. Уверовав в непогрешимость «постановки», в пальцевую игру, такие педагоги игнорировали технический опыт и творческие достижения лучших пианистов XIX века, не замечали нецелесообразности применения изолированной пальцевой игры при исполнении произведений композиторов-романтиков.

Приверженность правилам традиционной «постановки», как мы уже отмечали, отрицательно сказывалась на техническом развитии будущих музыкантов. Так слепое подчинение требованиям традиционной педагогики привело к серьезным методологическим ошибкам: там, где требовалась свободная игра с использованием всех частей игрового аппарата, пианисты в большинстве применяли пальцевую игру, не отвечающую новым техническим и фактурным требованиям. В попытках овла-

¹ Разумеется, автор далек от мысли сводить пальцевую игру только к физическому тренажу. В тех случаях, когда исполнение произведений требовало пальцевой игры, пальцевая игра как способ исполнения была и есть наиболее целесообразной.

деть произведениями композиторов-романтиков они неизменно терпели неудачу, но причину своих неудач видели только в недостаточном усердии. Соответственно увеличивались часы занятий, уделяемых развитию технического аппарата. Печальным результатом такого усиленного физического развития пальцев были многочисленные профессиональные заболевания. В то же время исполнительская техника практически не развивалась, так как вместо работы над достижением свободы и гибкости всего игрового аппарата развивалась только физическая сила пальцев, которая если и нуждалась в укреплении, то только до определенного предела, после чего ее развитие было бесполезным.

Традиционные системы фортепианной педагогики XIX века, безусловно, не приемлемы в наше время. Практический интерес может представлять лишь система физического развития игрового аппарата, которую с известными оговорками и дополнениями, сочетая с требованиями современной музыкальной педагогики, можно использовать в подготовке пианистов-исполнителей.

Обучение пианистов в наше время коренным образом отличается от обучения в XIX веке. основополагающим для современной педагогики является принцип единства художественного и технического начал при ведущей роли художественного. Во главу угла ставится музыкальное развитие, с него и начинается обучение юных пианистов. Техническое развитие идет параллельно с художественным и не занимает в современной системе обучения доминирующего положения. В целом это способствует формированию творчески мыслящего, духовно богатого, широко образованного музыканта. И в этом плане перенимать у традиционной педагогики XIX века нечего. Ее принципы устарели и не соответствуют задачам современного музыкально-художественного воспитания.

Но художественное и техническое развитие обладают некоторой долей самостоятельности. Успешное разрешение проблем технического совершенствования при правильном художественном воспитании только поможет ярче и убедительнее выявить творческие возможности исполнителя. Важно, чтобы техническая работа не заслоняла художественное начало, была его орудием. В решении этой проблемы особая роль принадлежит пальцевой игре.

Пальцевая игра имеет чрезвычайно большое значение в общей структуре исполнительской техники пианиста. Ряд трудностей, довольно часто встречающихся в произведениях, преодолить можно только с помощью пальцевой игры. И чем более виртуозно произведение, чем сложнее задачи, стоящие перед исполнителем, тем более высокие требования предъявляются к пальцевому аппарату. Можно даже сказать, что из всех двигательных технических проблем одной из самых трудных является паль-

цевая игра. Это ставит перед пианистом задачи развития пальцевого аппарата. Однако в наше время разработке пальцевого аппарата уделяется гораздо меньше внимания, чем нужно для гармоничного технического совершенствования. В основном пальцевая техника отрабатывается на этюдах (Черни, Клементи, Крамер). Но сам процесс тренировки пальцевого аппарата не всегда достаточно эффективен. Тому есть несколько причин. Во-первых, не всегда понимается назначение этюда. Добившись уверенного, музыкально оформленного исполнения инструктивного этюда, педагог считает задачу выполненной, не вдаваясь в рассуждения, каким способом игрался этюд и какую конкретную пользу получил ученик от разучивания этого этюда. Ведь добиться хороших результатов исполнения этюдов на разработку пальцевого аппарата можно различными способами и совсем не обязательно с помощью пальцевой игры. Только позднее, при разрешении виртуозных задач, скажется несостоятельность такого обучения. Во-вторых, в техническом развитии пальцевого аппарата отсутствует система. Этюды играют не в зависимости от законов физиологической целесообразности, нужное время и определенным образом, а в зависимости от внешних причин (подготовка к экзамену, требование педагога усилить работу над этюдами и т. д.). По той же причине этюды не играют систематически и даже при большом количестве разучиваемых этюдов не всегда достигается положительный эффект, так как часто этюды снимаются по мере их усвоения до степени безошибочной игры при средней беглости. В-третьих, как правило, не играют специальные упражнения для развития пальцевого аппарата или играют эпизодически.

Для более эффективного развития пальцевого аппарата было бы целесообразным обратиться к опыту прошлого. Ведь именно вопросы отработки пальцевой техники были в центре внимания традиционной педагогики XIX века.

Прежде всего отметим как положительное явление в педагогике XIX века стремление к физическому развитию пальцевого аппарата, привлечение внимания к мышечным ощущениям пальцевой игры.

Важны и средства, с помощью которых эти стремления реализовывались. Такими средствами были целенаправленная игра упражнений и этюдов, а также «постановка рук», обеспечивающая эффективность тренировки. Однако перенимать подобный опыт следует с большой осторожностью. Нельзя допускать повторения тех же ошибок, которые отрицательно сказались на системе технического обучения традиционной педагогики XIX века. Физическое развитие пальцевого аппарата не самоцель. Человек с прекрасно развитым пальцевым аппаратом, но не обладающий многими другими важными качествами, не может стать полноценным музыкантом-исполнителем. Да и само физическое развитие не должно быть чрезмерным, так как при

известных условиях может помешать пианисту. Не менее серьезные последствия будет иметь опора только на мышечные ощущения пальцевой игры. Это приведет к нарушению нормального функционирования всего игрового аппарата пианиста. Было бы так же ошибочным уделять слишком много времени игре этюдов и упражнений подобно тому, как это имело место в XIX веке. Из области физиологии труда и спорта можно внести элементы рационализации в процесс тренировки, во много раз сократить время, уделяемое игре упражнений, при тех же или даже еще лучших результатах.

С такой же осторожностью нужно подойти к правилам «постановки рук». Достаточно сложен и запутан сам принцип использования «постановки рук» (как мы уже убедились ранее). Но, кроме этого, противоречивость имеется в самой форме игрового положения руки. Вследствие механического взгляда на проблемы воспитания музыканта вообще и технического обучения в частности, в традиционной педагогике получила распространение такая форма кисти, когда форма пальца напоминает молоточек механики рояля, т. е. предплечье, запястье, кисть и палец до среднего сустава располагались на одной линии. Головку молоточка должны были изображать конечная и средняя фаланги пальца. Такое положение кисти неестественно, с точки зрения современной биомеханики, не рационально, и, конечно, в наше время не приемлемо. Мы можем использовать лишь общий принцип «постановки»: неподвижность плечевого пояса и предплечья при игре некоторых этюдов и упражнений, движения запястья только в горизонтальной плоскости, но никак не в вертикальной, активность пальцевого удара от основного сустава.

И, наконец, очень важно в современном техническом обучении правильное использование «постановки рук» в зависимости от тех задач, которые конкретно решаются в той или иной ситуации. Именно в этом традиционной педагогикой была допущена решающая ошибка. Нужно помнить следующее. Пальцевая игра наиболее целесообразна для исполнения музыки композиторов (условно говоря) до XIX века¹. В произведениях композиторов-романтиков без пальцевой техники неисполнимы многочисленные виртуозные пассажи, фактурные эпизоды, требующие большой беглости и т. д. Любой другой способ исполнения (без активности пальцев), как правило, в таких случаях либо затруднителен, либо вовсе несостоятелен, и любая работа, направленная на выполнение быстрых и точных движений, физиологически адекватных пальцевым мышцам, крупными мышцами вышележащих частей руки, безрезультатна. Поэтому так важно развивать пальцевой аппарат, делать его пригодным для решения определенных технических задач.

Для того чтобы обеспечить эффективность пальцевой игры, нужно учесть два обстоятельства: собственно овладение способом пальцевой игры и определенное физическое развитие пальцевого аппарата. Для того и для другого нужна специальная тренировка. И в обоих случаях целесообразно применение «постановки рук». Однако степень использования «постановки рук» различна и зависит от той функции, которая на нее возлагается в том или ином случае. В первом случае—овладение навыками пальцевой игры—«постановка» помогает найти и точнее определить мышечные ощущения. С этой же целью полезно предварительное упражнение. Рука ученика кладется на стол таким образом, чтобы предплечье и запястье касались поверхности стола. Кисть руки слегка собрана и находится в состоянии наибольшей расслабленности. Упражнение заключается в многократном повторении пальцевого удара каждым пальцем. Когда тренируется один палец, остальные должны быть совершенно расслабленными. Ударяющий палец желательно держать почти прямым, так лучше воспринимается нужное мышечное ощущение. Движение пальца должно быть активным, но не обязательно сильным, так как чрезмерное усилие породит включение вышележащих крупных мышц руки и нужный эффект будет утрачен. При такой тренировке ощущения пальцевой игры легко закрепляются в памяти.

По мере закрепления мышечных ощущений надобность в «постановке рук» отпадает. Сама пальцевая игра как способ исполнения подразумевает не строго фиксированные формы игрового аппарата, а наоборот, свободу и непринужденность руки, т. е. использование всего игрового аппарата, но с преобладающим ощущением пальцевой игры. (При другом способе исполнения главными будут уже другие мышечные ощущения). В дальнейшем к «постановке» можно возвращаться лишь эпизодически, в случае потери необходимого ощущения.

Иное дело использование «постановки» в процессе физического развития пальцевого аппарата. Здесь «постановка рук» одно из необходимейших условий успешности тренировки. Упражнения, играемые для этой цели, требуют определенных физических усилий от пальцевого аппарата, и ученик легко может подменить активность пальцев силой более крупных мышц плеча и плечевого пояса. Это немедленно скажется на эффективности тренировки мышечного аппарата пальцев. Такая опасность настолько велика, что в работе над этюдами и упражнениями следует специально фиксировать внимание ученика на ощущениях пальцевой игры. Здесь может оказать большую помощь использование правил традиционной «постановки».

Таким образом, когда речь идет о тренировке пальцевого аппарата, «постановка» не только полезна, но и необходима. Когда же перед пианистом ставится задача художественного исполнения, то здесь правила традиционной «постановки» неумест-

¹ Что не исключает эпизодического применения и других способов игры.

ны. В процессе реализации музыкально-художественных задач игры могут бесконечно варьироваться и изменяться. В ситуации игровой аппарат, регламентированный требованиями традиционной «постановки», даже в пределах пальце-ды, неминуемо расчленился, потеряет свое единство, что приводит к самым плачевным результатам. Но, с другой стороны, такой же результат окажется при недостаточном развитии пальцевого аппарата, и в конечном итоге исполнительские на-мерения не смогут быть реализованы в полной мере. Поэтому развитие пальцевой аппарат необходимо, а рационализировать его развитие во многом помогут технические приемы традиционной педагогики XIX века.

Содержание

Васникина Н.	Песни для детей А. Петрова в концертмейстерском классе детской музыкальной школы	3
Добровещкая Э.	О применении принципа проблемности в преподавании музыкальной литературы	17
Хакимова А.	О включении произведений советских композиторов в репертуар дирижера-хоровика средней специальной музыкальной школы	35
Мансурев А.	Некоторые дополнительные рекомендации к пособию Р. Саножникова «Первоначальное обучение виолончелиста»	45
Кли Ю.	Методика и форма проведения классной письменной работы по анализу музыкальных произведений	54
Чахвалда В.	Работа над художественным образом как один из методов комплексного воспитания учащихся	64
Русак М.	Новые возможности разработки отдельных тем в курсе советской музыкальной литературы	82
Сраджев В.	К вопросу применения некоторых положений педагогики XIX века в современном техническом развитии пианиста	92

Министерство культуры

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

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Ташкент — «Укитувчи» — 1982

Редакторы Вылаева Л. Н., Арутюнова М. С.

Худ. редактор Бродский П. А.

Техн. редактор Проходова В. А., Вильданова Э. В.

Корректор Раамат Е. В.

ИБ № 2207

Сдано в набор 3.02.82 г. Подписано в
печать 3.12.82 г. Р—16175. Формат 60×90^{1/16}.
Вумага тип. № 1. Кегль 10 б/шп. Литера-
турная гарнитура. Усл. п. л. 7,0. Изд. л.
6,76. Тираж 5000. Заказ № 159. Цена 25 к.

Издательство «Укитувчи», Ташкент, ул.
Навои, 30. Договор 16—71—81.

Типография № 2 Ташкентского полигра-
фического производственного объедине-
ния «Матбуот» Государственного коми-
тета по делам издательств, поли-
графии и книжной торговли, Янгиуль,
Самаркандская, 44. 1982 г.

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Издательство «Укитувчи» в 1983 году выпустит в свет следующие учебные пособия:

«Хрестоматия по истории узбекской музыки»,
сост. Соломонова Т. Е., Абдуллаев Р. С., 26,0 п. л.

«Методика преподавания игры на афганском рупабе», автор Тахалов С. М., 6,0 п. л.

«Школа игры на басовом дутаре», автор Назаров А. К., 12 п. л.

«Песенник для школьников», сост. Бурханов П.,
4,0 п. л.

25 коп.



•ЎҚИТУВЧИ•