

Федеральное агентство по культуре и кинематографии  
Кемеровский государственный университет культуры и искусств

*H. A. Мицкевич*

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА НАРОДНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Общий курс

Учебное пособие

Издание второе

Кемерово 2006

ББК 85.31я73

М70

Рецензенты:

доцент кафедры народных инструментов и оркестрового дирижирования  
Омского государственного университета

*Т. И. Чупахина;*

преподаватель Томского государственного университета, лауреат  
международных и всероссийских конкурсов исполнителей

*А. В. Зимаков*

**Мицкевич Н. А.**

М70 Методика обучения игре на народных музыкальных инструментах.  
Общий курс: учеб. пособие. – Изд. 2-е. – Кемерово: КемГУКИ, 2007. –  
104 с.

ISBN 5-8154-0069-6

Представлены учебно-методические материалы по дисциплине «Методика обучения игре на народных музыкальных инструментах», освещены вопросы организации процесса обучения, охарактеризованы музыкальные способности и приведены методы их развития, рассмотрены пути определения содержания музыкального произведения.

Пособие может быть использовано студентами музыкальных факультетов вузов культуры и искусств и преподавателями учебных заведений дополнительного образования соответствующего профиля.

**ББК 85.31я73**

ISBN 5-8154-0069-6

© Мицкевич Н. А., 2007

© Кемеровский государственный университет  
культуры и искусств, 2007

## **ВВЕДЕНИЕ**

Привлечь ребенка к игре на каком-либо инструменте в наш век, насыщенный компьютерной техникой, совсем не просто. На компьютере все так легко: нажал кнопочку – и очутился в сказочной стране. С инструментом намного сложнее: необходимо нажимать много клавиш, ставить пальцы правильно, а если инструмент струнный, то несколько нажатий на струну – и возникают болевые ощущения. И тогда уже не хочется самому сыграть песенку.

Как сделать так, чтобы инструмент стал верным другом и товарищем, с которым никогда не захочется расстаться и которому можно доверять все свои тайны? В настоящее время есть много различных методик обучения игре на фортепиано, скрипке, баяне, домре и т. д. Данное учебное пособие объединяет общие положения, которые необходимо учитывать при обучении на любом музыкальном инструменте. Здесь нет сведений о способах обучения различным приемам игры, нет рекомендаций, касающихся конкретно постановки игрового аппарата, но говорится о том, как можно планировать отдельно взятый урок и весь процесс обучения, о различных способах развития музыкальных способностей, о том, как, используя знания о форме музыкального произведения и развитии мелодической линии, о стиле и жанре, определять его содержание.

Целью данного пособия является обучение будущего педагога музыкального образовательного учреждения проектированию результата обучения. Понятие проектирования, возможно, покажется чуждым для музыкантов. Но это только на первый взгляд. В последнее время проектирование охватывает все новые виды деятельности, в том числе и педагогическую. Современное проектирование помогает нам определять цели и задачи, которые необходимо решить для ликвидации какой-либо проблемной ситуации. В нашем случае это проблема выживания традиционной, веками складывавшейся модели музыканта в непрерывно развивающемся и изменяющемся обществе, с его техническим прогрессом и постоянно увеличивающейся информацией.

В настоящее время учеными разработано несколько моделей проектирования. В данном пособии используется так называемая системно-деятельностная модель, которая представляет собой следующую программу решения конкретной проблемы: определить цели и задачи, собрать доступную информацию, привести данные в порядок и провести их классификацию, проанализировать их и определить взаимозависимость между ними, соста-

вить перечень критериев функционирования и согласовать определяющие из них. Дальнейшие действия касаются решения задачи соответственно целям. Затем определяется концепция-конструкция и разрабатывается принципиальная модель, предусматривающая развитие целого. В конечном итоге рассматриваются различные комбинации частей и проверяются принятые гипотезы.

В музыкальном образовании проблемой является воспитание молодого музыканта. Каждый будущий музыкант обладает музыкальными способностями в той степени, которая присуща только ему одному. Определить наличие и степень развития этих способностей – одна из задач преподавателя. Сбор информации о социальном положении семьи ребенка, работа с родителями поможет найти правильные пути развития и воспитания будущего музыканта. Кроме того, преподавателю необходимо научить его приемам определения содержания исполняемого произведения. И здесь проблемой становится выявление замысла композитора для создания исполнительской интерпретации.

Одним из методов проектирования является алгоритмический метод, основной принцип которого заключается в четком следовании по заранее определенному пути, расписанному по соответствующим правилам.

Результатом музыкально-педагогической деятельности становится музыкант или просто музыкально развитый человек, нашедший свое место в современном обществе. Чтобы прийти к данному результату, необходимо решить следующие задачи:

- уметь определить наличие и степень развития музыкальных способностей;
- знать основные методы развития музыкальных способностей;
- уметь использовать общепедагогические методы обучения на индивидуальных уроках по специинструменту;
- уметь определять содержание музыкального произведения и владеть методами работы над ним.

Пособие состоит из девяти глав, сгруппированных в три раздела. В конце каждой главы (при необходимости – и в конце некоторых параграфов) даны вопросы для самопроверки, список рекомендуемой литературы для углубленного освоения материала, приведены основные тематические понятия. В конце пособия помещен список использованной литературы.

# **РАЗДЕЛ 1. СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

## **Глава 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

### ***1.1. Методика, ее цель и задачи. Педагогические технологии***

**Методика преподавания специального инструмента является педагогической дисциплиной, которая рассматривает задачи, содержание, методы и формы обучения игре на музыкальном инструменте.** Она опирается на практическую деятельность многих поколений преподавателей, синтезируя их лучший опыт в теоретической форме. Каждое действие педагога-мастера, отдельные приемы его работы поддаются объяснению с точки зрения теории обучения, представляя собой практическое проявление методической культуры. Поэтому знание методики преподавания служит основой педагогического мастерства.

Цель курса методики преподавания специального инструмента и тесно связанной с ним педагогической практики – теоретическая и практическая подготовка будущих выпускников вуза к преподаванию специального инструмента в школах и специальных средних учебных заведениях. Методика знакомит их с задачами предмета, рассматривает систему знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся, и раскрывает способы работы педагога. Через методику реализуются основные принципы и правила дидактики.

Необходимо различать понятия «методика преподавания» и «педагогическая технология». По определению ЮНЕСКО, **«педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования»** [58].

Данное понятие может быть представлено в трех аспектах:

1. Научном: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2. Процессуально-описательном: (описание алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3. Процессуально-действенном: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс), наглядно воплощенную в технологической схеме и технологической карте. Технологическая схема – условное изображение технологического процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними. Технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств.

Современные педагогические технологии обладают определенной структурой и отвечают критериям технологичности.

1. *Структура* педагогической технологии включает в себя:

- а) концептуальную основу;
- б) содержательную часть обучения:
  - цели обучения – общие и конкретные,
  - содержание учебного материала;
- в) процессуальную часть технологического процесса:
  - организацию учебного процесса,
  - методы и формы учебной деятельности школьников,
  - методы и формы работы учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала,
  - диагностику учебного процесса.

2. *Критерии технологичности* – это:

- **концептуальность.** Каждой технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей;
- **системность.** Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, цельностью;
- **управляемость** предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов;
- **эффективность.** Технологии должны быть эффективными по результатам и оптимальны по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения;
- **воспроизводимость** подразумевает возможность применения, повторения технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

В отличие от педагогической технологии, методика преподавания является собой лишь совокупность методов.

## **1.2. Понятие «метод»; классификация методов обучения**

Существует несколько определений понятия «метод».

**«Метод – путь, исследование, прослеживание, способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций, практического или теоретического освоения действительности» [66, с. 266].**

В связи с тем, что методика является основой познавательного процесса, правомерно и такое определение: метод – это путь, на котором исследователь (преподаватель) осуществляет решение сформулированных познавательных задач. Путь непременно осознаваемый, а не стихийно определившийся.

Существуют различные виды классификации методов. В курсе педагогики они подробно изучаются. Так, Б. Т. Лихачевым представлены различные виды классификаций с учетом их практических функций и возможностей [24]. Выделим некоторые из них, оптимально подходящие для использования на индивидуальных занятиях по специнструменту, и представим в виде табл. 1.

*Таблица 1*

### **Классификация методов обучения (по Б. Т. Лихачеву)**

<i>1. В соответствии с возрастными особенностями детей</i>	
Возраст	Применяемые методы
Младшие школьники	Наглядные, накопления эмпирического материала
Подростки	Наглядно-обобщающего и эмпирико-аналитического обучения
Юноши и девушки	Абстрактно-наглядные, от частно-абстрактных понятий – к анализу сложных явлений
<i>2. В соответствии с основными этапами процесса обучения</i>	
1-й этап: восприятие-усвоение	Психические процессы
Рассказ	Приводит в состояние активности: представление, память, мышление, воображение, эмоциональные переживания
Объяснение	Приводит в состояние активности: формально-логическое мышление, умение аргументировать и защищать положение

Беседа	Вовлечение в активный мыслительный поиск, умение анализировать и обобщать
Лекция (путем слушания, визуального наблюдения, конспектирования)	Вовлечение в поток логического мышления
Иллюстрация и демонстрация	Образное воссоздание формы, сущности явления, его структуры, связей
2-й этап: усвоение-воспроизведение	Методы
Воспроизведение	Проблемная и игровая ситуация, учебная дискуссия
Закрепление	Упражнение, взаимообучение, опорный конспект, схемы, формулы
Диагностика и получение обратной связи	Опросно-ответный метод, зачет, экзамен
3-й этап: воспроизведение	Методы
Учебно-творческие задания	Самостоятельный поиск, создание интерпретации, художественное исполнительство
Учебно-критические задания	Анализ результатов учебно-исполнительской деятельности, обучающее рецензирование

И. Я. Лернер предлагает другую систему классификации, которая также может быть использована в организации процесса музыкального образования [22]. Известно, что деятельность преподавателя тесно связана с новейшими достижениями науки в области методики преподавания. Поэтому необходимо различать такие методы, как всеобщий (или универсальный), общий и специальные.

**Всеобщим** (или универсальным) методом пользуются все науки, и разрабатывается он философией. Данный метод отражает общие законы мира, действующие в природе, обществе, мышлении, и касается вопросов: материален мир или идеален, развивается он или неподвижен, познаем или непознаем. Данный метод в своем применении становится методологией.

Задачей обучения является овладение всеобщим методом, которое отличается от простой передачи знаний тем, что всякое отдельное знание передается здесь не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего

позади того, что преподается. Так, например, возможно двоякое изучение музыкального произведения. С одной стороны, преподаватель может рассказывать и фантазировать по поводу именно данного произведения, и ученик выучит его как таковое, но возможна такая работа над произведением, когда ученик почтует тот метод, благодаря которому родилось данное произведение. Перефразируя слова С. И. Гессена [12], можно сказать, что сила всякого исполнения музыкального произведения не в том, о чем оно говорит, а в том, что дает почтить позади услышанного глубину подразумеваемого, того всеобъемлющего целого, частью которого является услышанное и понятое содержание произведения. Глубокий и вечный смысл сократовской «майевтики» состоит в том, что роль учителя подобна роли повивальной бабки. Учитель должен не рождать за ученика, но помогать его духовным родам, быть восприемником рожденного учеником знания, давать толчок, сообщать направление, следуя которому ученик сам откроет для себя новую истину.

**Общий метод** используется не во всех науках, поскольку законы, на которые он опирается, действуют не во всех сферах бытия и познания. Частными проявлениями общего метода являются: математический метод, статистический, моделирования, метод формализации и т. д.

**Специальные методы** характеризуют каждую научную область знания. Наиболее распространенной классификацией среди дидактов (**дидактика** есть часть педагогики, разрабатывающая теорию образования, предметом которой является процесс обучения и его закономерности [59, с. 163]) и особенно методистов до недавнего времени было деление методов на **словесные, наглядные и практические**. Основой такой классификации является характер источника, из которого ученик получает знания. В настоящее время система общедидактических методов обучения состоит:

- из информационно-рецептивного и репродуктивного методов;
- методов проблемного обучения;
- эвристического метода;
- исследовательского метода.

Информационно-рецептивный метод представляет собой предъявление готовой информации в ее осознанном восприятии и запоминании учащимся.

Репродуктивный метод – это метод организации воспроизведения способов деятельности.

Проблемный метод – создание проблемной ситуации, которая является явно или смутно осознаваемым учеником затруднением. Благодаря указаниям преподавателя каких-либо параметров решения данного затруднения, *проблема становится проблемной задачей, которую учащийся должен решить самостоятельно*. Данный метод знакомит учащихся с логикой поиска решений практических проблем.

Эвристический метод близок к проблемному методу: вначале преподаватель ставит проблему, но, видя, что ее решение недоступно, членит ее на серию взаимосвязанных вопросов.

Исследовательский метод состоит из:

- наблюдения и изучения фактов и явлений, выяснения непонятных явлений (постановка проблем);
- выдвижения гипотез, построения и осуществления плана исследования;
- формулирования объяснения, проверки решения практических выводов о возможном и необходимом применении добытых знаний.

### *1.3. Метод как модель деятельности*

Метод обучения является также системой последовательных действий преподавателя, организующего познавательную и практическую деятельность учащегося и ведущего к усвоению им содержания образования, к достижению целей обучения.

Всякий метод, в том числе и метод обучения, может быть рассмотрен на теоретическом уровне:

- как проектируемая личностью модель (условный образ, схема или физическая конструкция, аналогичная исследуемому объекту) деятельности, т. е. идеальное представление о возможной и должною норме деятельности для достижения цели;
- как представление о реализуемом проекте, т. е. находящемся в действии или исполняемом.

Любой метод как проектируемая субъектом модель его деятельности содержит:

- знание о цели деятельности, одновременно являющейся знанием о результате деятельности. Без такой предварительной цели деятельность человека не может стать целенаправленной, т. е. осознанным движением к цели, позволяющим контролировать целесообразность каждого шага этого движения;
- знание о необходимом для достижения цели способе деятельности;
- знание о необходимых и возможных средствах, поскольку деятельность всегда связана со средствами деятельности (интеллектуального, практического или предметного характера);
- знание об объекте деятельности, так как без объекта, идеального или материального, деятельности не бывает. Знание об объекте, его свойствах сопровождается в методе непременным знанием об изменениях объекта под влиянием деятельности, его преобразованиях и в той или иной степени – об этапах и механизме преобразования.

Ввиду того, что процесс обучения представляет собой взаимодействие обучающего и обучаемого (преподавателя и учащегося), ни один из методов не осуществим вне осознанной, целенаправленной деятельности как обучающего, так и обучаемого. Если учащиеся не ставят перед собой какого-либо ориентира, обусловленного заданием или сформулированным преподавателем, цель обучения недостижима.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Чем отличаются понятия методики и технологии?
2. Охарактеризуйте основные виды методов.
3. Какой метод близок к проблемному и почему?
4. Из каких элементов состоит модель метода?

#### *Список основной литературы*

1. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1983.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие. – М., 1998.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1997.

#### *Список дополнительной литературы*

5. Атутов П. Р. Технология и современное образование // Педагогика. – 1996. – № 2.
6. Бесpal'ко В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
7. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие. – М., 1985.
8. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика. – Киев, 1986.
9. Гессен С. И. Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995.
10. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М., 1994.
11. Диалектика процесса познания / под ред. П. Н. Алексеева и А. П. Коршунова. – М.: МГУ, 1985. – С. 117–121.
12. Лагутин А. И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе. – М.: Музыка, 1982.

*Основные понятия:* методика, дидактика, педагогическая технология; метод всеобщий, общий, специальный; метод информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, эвристической беседы, исследовательский; модель метода.

## **Глава 2. ОСНОВНЫЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

### ***2.1. Научные концепции усвоения социального опыта***

Существуют самые различные системы образования. Прежде всего, рассмотрим общепедагогические технологии. Многие элементы данных технологий могут использоваться и на индивидуальных занятиях по обучению игре на инструменте. Рассмотрим лишь некоторые из них. С остальными можно подробнее познакомиться в книге Г. К. Селевко «Современные образовательные технологии» [56].

1. **Ассоциативно-рефлекторная концепция** обучения опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга, вскрытые И. М. Сеченовым и И. П. Павловым. Их суть в том, что человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но и устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными событиями, фактами, в чем-то сходными и различными. В ходе обучения ассоциации непрерывно изменяются, преобразовываются, ассоциативные ряды расширяются и удлиняются. Приобретение знаний, формирование навыков и умений, развитие способностей имеет определенную логическую последовательность, которая включает в себя следующие этапы:

- восприятие учебного материала, его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий;
- запоминание и сохранение в памяти;
- применение усвоенного в практической деятельности.

2. **Основы деятельностной теории** были разработаны отечественными учеными Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым. Деятельностная теория опирается на представление о структуре целостной деятельности (потребности – мотивы – цели – условия – действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач. Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Разработчики отдельных направлений деятельностной теории (теория содержательного обобщения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова; теория поэтапного формирования умственных действий Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной; когнитивная теория научения Д. Брукнера – С. Пайпера) ставили акценты на различные компоненты целостной структуры деятельности.

*Теория содержательного обобщения* Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В основу этой теории положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная по теоретико-дедуктивному типу. Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом (построение его содержания) организует освоение ребенком содержательных обобщений – генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Ученик должен овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактного к конкретному. Отрицается использование на начальных ступенях обучения принципа наглядности, так как наглядный образ не является наиболее удачной формой ознакомления с существенными признаками того или иного явления. Такой формой может быть предметная или знаковая модель. Организация обучения, построенная по теоретическому типу, по мнению Давыдова, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение называли развивающим.

*Теория поэтапного формирования умственных действий* (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) основана на идее о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека, когда умственное развитие происходит путем интериоризации, т. е. поэтапного перехода материальной (внешней) деятельности во внутренний умственный план. Этапы:

1. Предварительное знакомство с действием, создание ориентировочной основы действий (ООД).
2. Материальное действие, сверяемое с ООД.
3. Этап внешней речи – проговаривание вслух того действия, которое осваивают.
4. Этап внутренней речи – проговаривание про себя.
5. Этап автоматизированного действия.

*Когнитивная теория обучения* (Д. Брукнер, С. Пайперт). Когнитивный подход, в основном, заключается в стремлении понять, каким образом человек расшифровывает информацию о действительности и организует ее, чтобы принимать решения или решать насущные задачи.

**3. Бихевиористские теории обучения** (Э. Торндайк, Д. Уотсон). Общая формула усвоения выглядит так: «стимул – реакция – подкрепление». Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического закрепления адекватных реакций на стимулы. Обучающие упражнения состоят из мелких порций информации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.

**4. Гештальт-теория усвоения** (М. Верхеймер, Г. Мюллер, В. Келер) основывается на учении о гештальте – целостной организации объекта восприятия. Упражнения оперируют крупными, законченными в смысловом отношении фрагментами информации, расчет в которых сделан на запечатлении самой структуры фрагмента и его смысла.

**5. Суггестопедическая концепция обучения** (В. Н. Мясищев, Д. Н. Узладзе, Б. Д. Парыгина и др.) – это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внущения).

Реализация данной концепции предполагает создание особых психолого-педагогических условий обучения. Для преподавателя это означает: высокий авторитет (широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения и др.); инфантилизацию обучаемого (установление естественной обстановки доверия, когда обучаемый как бы вверяет себя педагогу); двуплановость при введении нового материала (каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей интонацией, жестом, мимикой).

При воздействии преподавателя на обучаемого необходимы: формирование веры в осуществление задач обучения; постоянное положительное эмоциональное подкрепление за счет эстетических и комфортных условий; внушение мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемого; демонстрация быстрого продвижения вперед в изучении дисциплины; «погружение» в учебную дисциплину, концентрированное изучение материала.

**6. Теория нейролингвистического программирования (НЛП)** представляет процесс обучения в виде движения информации сквозь нервную систему человека.

В модели НЛП выделяются:

1. вход информации, ее хранение, переработка и выход – воспроизведение в той или иной форме;

2. два вида информации: сенсорная (нейро) и вербальная (лингво);

3. три типа, отличающихся развитием визуальных, аудиальных или кинестетических (прикосновение) каналов прохождения информации;

4. два типа детей, отличающихся различным развитием полушарий мозга: левого полушария, в котором локализованы процессы логического вербального мышления, и правого полушария, в котором, в основном, сосредоточены эмоциональные процессы.

**7. Вальдорфская педагогика** (Р. Штейнер) как концепция обучения представляет собой:

1. по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторное обучение плюс гештальт-обучение;

2. по типу управления: система «репетитор» плюс система обучения в малых группах;

3. по организационным формам: альтернативная, клуб плюс академия, индивидуальные занятия плюс групповые, дифференциация обучения;

4. по подходу к ребенку: личностно-ориентированное обучение с неформальным лидерством педагога;

5. по преобладающему методу: игра плюс диалог, плюс творчество;

6. особенности содержания обучения по классам – обучение «по эпохам»:

1-й класс: прообразы и сказки, от образа к букве, пение, эвритмия (искусство выразительных движений), вязание на спицах;

2-й класс: чудеса и легенды, письмо, арифметика, флейта, рисование, ручной труд;

3-й класс: сотворение мира и Ветхий завет, ноты, рисование форм, вязание крючком;

4-й класс: разрыв общего и частного, дроби, европейские мифы, орнамент, канон, вышивка;

5-й класс: гармония и античность, Греция, десятичные дроби, оркестр, работа по дереву;

6-й класс: Средние века, борьба добра и зла, Рим, физика, проценты, геометрия, строгание;

7-й класс: пространство и Ренессанс, алгебра, стихи, шитье;

8-й класс: революция, XIX век, экономика, химия, композиторы, работа с металлом;

9-й класс: экология, технический прогресс и нравственность, история искусств, столярное дело;

10-й класс: политика, история, общество, физика, драматургия, керамика;

11-й класс: общество, литература, музыка, скульптура, переплетное дело, история культуры, импровизация во всех сферах.

8. «**Диалог культур**» (В. С. Библер, г. Москва; С. Ю. Курганов, г. Курган) как концепция обучения представляет собой:

1. по характеру содержания: обучающая, светская, гуманитарная, общеобразовательная, дидактоцентристическая;

2. по организационным формам: традиционная классно-урочная с элементами групповых занятий;

3. по подходу к ребенку: педагогика сотрудничества;

4. по преобладающему методу: объяснительно-иллюстративное обучение плюс проблемное;

5. особенности содержания обучения по классам – обучение «по эпохам»:

1–2-й классы: «точки удивления» – это «узелки» понимания (загадка слова, числа, явлений природы, моментов истории, сознания, предметного орудия);

- 3–4-й классы: античная культура;
- 5–6-й классы: культура Средневековья;
- 7–8-й классы: культура Нового времени, эпохи Возрождения;
- 9–10-й классы: культура современности;
- 11-й класс – специально-диалогический.

Обучение в каждом учебном цикле строится на основе внутреннего диалога, завязанного вокруг основных «точек удивления» – исходных загадок бытия и мышления, сосредоточенных уже в начальных классах.

9. **Природосообразные технологии.** Воспитание грамотности по А. М. Кушнеру, «технология саморазвития по М. Монтессори» (Италия, конец XIX – начало XX вв., девиз ее педагогики – «Помоги мне это сделать самому»).

10. **Системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности** (И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, И. П. Иванов).

11. **Личностно-ориентированное развивающее обучение** И. С. Якиманской.

12. **Технология саморазвивающего обучения** Г. К. Селевко.

Все данные общеобразовательные системы могут быть использованы и в музыкальном образовании как полностью, так и частично. Более подробно с перечисленными современными образовательными системами можно ознакомиться по источникам, указанным в списке литературы.

## *2.2. Музыкально-образовательные системы*

### **Система З. Кодай**

В основу музыкально-образовательной системы Золтана Кодай положена идея сделать народ способным к восприятию музыкальной культуры, затем через ее восприятие повести к восприятию всей совокупности человеческой культуры.

Путь к цели виделся З. Кодай в разработке и практическом осуществлении системы музыкального воспитания народа.

Основные принципы метода венгерской системы музыкального образования:

- самый существенный – момент активности, имеющий громадное значение для формирования личности. Воспитанники, будь они дошкольники или гимназисты, должны на занятиях активно музенировать. Важной особенностью детского возраста является то, что восприимчивость к катарсису может быть пробуждена только путем собственной музыкальной деятельности (катарсис, греч. – очищение, эмоциональная разгрузка; в психоанализе трактуется как удовольствие, испытываемое человеком от своих собствен-

ных эмоций, передающихся от эмоций другого человека. И. Гете полагал, что катарсис помогает примирению противоположных страстей);

- из первого принципа следует второй принцип: требуя активности, мы должны найти тот музыкальный инструмент, на котором каждый уже в дошкольном возрасте способен исполнять полноценные музыкальные произведения. Для данной системы – это человеческий голос;

- третий принцип касается того, что должны петь дети. Очевидно, то, что знакомо и близко детям и в то же время обладает художественной ценностью. Такие качества присущи только народной песне. Свои первые музыкальные переживания ребенок должен получать на родном ему музыкальном языке. Чтобы ребенок как можно раньше изучил музыкальную грамоту, преподавателями теории музыки, работавшими вместе с З. Кодай, была разработана «форма релятивной сольмизации» как общедоступный метод овладения навыками чтения нот и чистотой интонирования.

### **Музыкально-воспитательные системы Б. Яворского и Б. Асафьева**

Музыкально-воспитательные системы Б. Яворского и Б. Асафьева сложились в первой половине 20-х годов XX в. В основу их систем положены новаторские музыкально-теоретические концепции: у Яворского – теория музыкального мышления (теория ладового ритма), у Асафьева – теория интонации.

Разработанная Яворским методика включала несколько тесно связанных друг с другом форм работы. Одна из них была направлена на активизацию музыкального восприятия ребенка. Это достигалось тем, что одно и то же музыкальное произведение изучалось с помощью различных приемов – его пели хором, им дирижировали, его инсценировали [40]. Все это сочеталось с воспроизведением музыки (вторая форма работы), и не только хором, но и детским ударным оркестром, в состав которого входили барабанчик, бубен, кастаньеты, треугольник, разной величины и высоты колокольчики. Третьей формой работы были уроки движения под музыку. На этих занятиях активизировалось восприятие музыки и творческий моторный отклик на нее. И наконец, четвертая форма работы – руководство творчеством, и не только музыкальным, но и литературным, изобразительным, театрально-драматическим.

Яворский и его последователи полагали, что в процессе детского развития все формы проявления творческой инициативы чрезвычайно ценные. Но особо дорого музыкальное творчество, так как ценность его не в самой «продукции», а в процессе овладения музыкальной речью.

В основе системы Б. Асафьева лежат следующие формы работы [См. : 40]:

- «наблюдение» музыки, ее движения, ее живой жизни. В асафьевской методике «слушания музыки» главное заключалось в том, чтобы учащиеся постигли процессуальность музыкального искусства;

- сочетание «наблюдения» с воспроизведением (хоровым, инструментальным);

- сочетание с творчеством (сочинение музыки).

Наряду с Б. Яворским и Б. Асафьевым в 20-е годы XX в. работали и другие крупнейшие педагоги. Среди них Н. Я. Брюсова, основавшая Московскую народную консерваторию, и С. Т. Шацкий – организатор летней трудовой колонии «Бодрая жизнь», где была сделана попытка создать условия для эстетического воспитания детей и развития их творческих способностей.

### **Музыкальный проект США**

Музыкальный проект США был разработан в 60-е годы XX века. Основой программ музыкального проекта является всестороннее музыкальное мастерство, которое включает в себя овладение навыками и понимание каждого из трех основных элементов музыкального мастерства – композиции, анализа (путем чтения нот и слухового восприятия) и исполнения. Освоение этих навыков основывается на понимании и умении пользоваться элементами, общими для музыки всех времен и стран. Эти элементы можно представить в виде схемы 1.

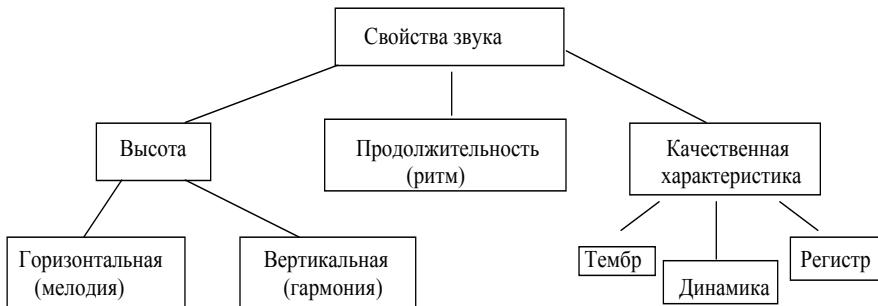
Эти звуковые элементы используются для создания формы (включая случаи, когда четкая форма произведения отсутствует). Каждое музыкальное произведение должно рассматриваться во всесторонней связи, с учетом стилистического, исторического, культурного и других аспектов.

В начальном периоде изучения музыки упор делается скорее на понимание, а не на навыки, однако на всех уровнях изучение этих общих элементов следует проводить на богатом и разнообразном репертуаре.

Одной из основных целей всестороннего музыкального образования является развитие у обучающегося (вне зависимости от того, на каком уровне он закончит свое музыкальное образование) способности правильно оценивать музыкальные явления, с которыми ему придется столкнуться как любителю или как профессионалу.

Кроме того, музыкальное мастерство подразумевает, что занятия по овладению им должны проводиться на всех уровнях, начиная с первых шагов приобщения учащегося к музыкальной культуре и до последних этапов – профессионального образования на уровне консерваторий. Учебный план можно представить в виде спирали, на витках которой отдельные музыкальные дисциплины отличаются степенью углубленности подхода, а не содержанием. Более подробно с музыкальным проектом США можно познакомиться в источнике [39].

## Универсальные элементы музыки



### «Шульверк» К. Орфа и его основные новшества

«Шульверк» К. Орфа был опубликован в начале 50-х годов XX в. Он представляет собой описание опыта в области элементарного музенирования. Орфовский метод включает следующие новшества:

- использование в элементарном музыкальном воспитании специального инструментария, основу которого составляют штабшипили (металлофоны, ксилофоны) и куда входят также ударные и духовые инструменты. Впервые в истории музыкального воспитания в оркестре такого состава находится место любому ребенку независимо от степени его дарования;

- введение речевых упражнений, в которых важна не столько понятийная, сколько ритмическая и звуковая сторона слова;

- применение особой формы сочетания музыки и движения (танца). Дети учатся подбирать к музыке соответствующие движения или к элементарным формам движения и танца – подходящую музыку.

Венцом воспитательной работы с детьми в свете «Шульверка» является элементарный музыкальный театр, в рамках которого не только осуществляется интеграция музыкальных речевых и танцевальных моментов, но и используются элементы общего художественного образования – пантомима и актерская игра, умение создавать костюмы, грим и декорации.

«Шульверк» не является методом, а представляет собой дидактическую концепцию, которая допускает различные методические решения. Было бы неверным подходить к нему как к сборнику сочинений К. Орфа, требующих точного воспроизведения в исполнении. Мелодия каждого народа требует своей обработки, своего обращения с музыкальной фразой. Однако есть оп-

ределенные, встречающиеся во всех музыкальных культурах элементарные формы многоголосия или дифференцированного одноголосия – такие как парафония, гетерофония, бурдонное сопровождение и остинато, допускающее возможность многочисленных вариантов. Элементарная музыка может развиваться в любом стилистическом направлении. Джаз, бит, современная музыка любых направлений могут быть сведены к элементарным формам и переданы средствами орфовского «Шульверка».

### **Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы Д. Кабалевского**

Программа Д. Кабалевского была введена в начале 70-х годов XX века. Основным методом данной программы является метод размышления о музыке.

#### **1-й класс**

Первоначальные знания о музыке: «три кита» в музыке, о чем говорит музыка, куда ведут нас «три кита», что такая музыкальная речь.

#### **2-й класс**

- песенность, танцевальность, жанровость;
- понятие интонации, ее близость к разговорной речи;
- средства музыкальной выразительности (динамика, лад, регистр, тембр, темп);
- первоначальные сведения о построении музыкальной формы.

#### **3-й класс**

Ключевые знания музыкальной культуры:

- музыка моего народа;
- музыка близлежащего зарубежья;
- музыка дальнего зарубежья;
- композитор, исполнители, слушатели.

#### **4 (5)-й класс**

- взаимосвязь музыки и литературы.

#### **7-й класс**

- взаимосвязь живописи и музыки.

## **Естественный путь познания речи как основа технологии обучения музыке С. В. и Л. И. Белецких (г. Омск)**

Методики и разработки, опробованные в экспериментальной детской музыкальной школе, основаны на признании слова главным инструментом познания для человека. Слово дает возможность пользоваться языком, мыслить, сохранять, создавать и передавать знания. В основе языка музыкального и языка разговорного лежат звуковые частицы – фонемы. И тот и другой язык имеет надстройку – письменность, позволяющую сохранять во времени звуковой результат. Поэтому для получения ответов на вопросы, связанные с развитием музыкальных способностей, С. В. и Л. И. Белецкие рассматривают естественный процесс познания слова, процесс формирования речевых навыков и способность речи воспринимать, сохранять и воспроизводить информацию. Учитывая деление процесса познания слова на три периода (кинестетический, аудиальный, визуальный), Белецкие считают, что в начальном музыкальном образовании практически отсутствует период кинестетический, формирующий на нейронном уровне память на фонему музыкальной речи – высоту звука в качестве эталона восприятия, и период аудиальный – накопление словарно-интонационного запаса и познание закономерностей строения музыки. Причина этого, по мнению авторов новой технологии обучения музыке, заключена в том, что обучение музыке базируется на количественном несоответствии семи слоговых имен (до, ре, ми и т. д.) и двенадцати звуков октавы. Поэтому С. В. Белецким был создан «хроморяд» (до, ту, ре, мо, ми, фа, зу, соль, ло, ля, цу, си), который признан изобретением (патент № 2121717). На основе хроморяда автором разработаны и защищены патентами Российской Федерации метод обучения музыке, «линейка хроморяда», метод слоговой записи и другие. «Слогопись позволяет отражать как звуковысотность, так и времятекущие музыки, используя в этих целях алфавит языка пользователя» [6, с. 47].

Кроме того, Белецкие учитывают, что каждый из трех периодов познания имеет свои наиболее продуктивные формы познавательной деятельности. И если для кинестетического этапа это игра имитационно-подражательная, то для аудиального – состязательная. В эти периоды огромную роль играют опорные сигналы в виде образов-действий-сравнений. Такие установки-требования, как «нужно», «обязан», «должен», домашние задания типа: «...выучить от... и до...», отметки за их выполнение продуктивно могут быть использованы лишь на третьем, визуальном этапе восприятия информации, опирающемся на абстрактное мышление и психофизиологические особенности, свойственные подростковому возрасту, когда чувства обучаемого сочетаются с осознанным стремлением к совершенствованию.

Игнорирование этих факторов приводит к торможению в развитии обучаемого и отторжению его от предмета познания.

Использование в процессе занятий «хроморяда Белецкого» позволяет в течение одного года занятий каждому без исключения ребенку легко осваивать все структурные элементы музыки, такие как звукоряды, ступени, интервалы, трезвучия, септаккорды, тональности. На втором и третьем году обучения дети изучают закономерности соединения аккордов, правила голосования, модуляции во всех тональностях квинтового круга. Строится музыкально-логическое мышление в виде способности свободного оперировать именованными звуковысотными представлениями на уровне мыслительного процесса и адекватного восприятия музыки.

### *Вопросы для самопроверки*

1. Перечислите основные педагогические системы образования.
2. Что общего в «Шульверке» Карла Орфа и системе Бориса Яворского?
3. В чем сущность американского музыкального проекта?
4. Какой метод является основным для системы Д. Кабалевского?
5. Охарактеризуйте «хроморяд Белецкого».

### *Список литературы*

1. Белецкий С. В. Естественный путь познания речи как основа новых технологий обучения музыке // Новые технологии в музыкальном образовании. – Омск, 2000. – С. 42–48.
2. Библер В. С. Мышление как творчество. – М., 1975.
3. Долгополов Н. Гештальт-подход // Частная школа. – 1995. – № 1.
4. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
5. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995.
6. Музикальное воспитание в современном мире. – М., 1973.
7. Музикальное воспитание в СССР. – М., 1978.
8. Создание ситуации диалога по В. В. Серикову: Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5.
9. Центр нейролингвистического программирования в образовании // Частная школа. – 1994. – № 1.
10. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.
11. Школа диалога культур / под ред. В. С. Библера. – Кемерово, 1993.
12. Яворский Б. Воспоминания, статьи, письма – М., 1964.

## **Глава 3. ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ПРОВЕДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УРОКА**

### ***3.1. Учебный план, учебная программа как документы, регламентирующие деятельность учащегося***

Для обеспечения единства и последовательности процесса обучения необходимо планирование деятельности учащихся. Документами, регламентирующими деятельность обучаемого, являются учебный план данной специальности, учебная программа данной дисциплины, индивидуальный план и план урока. Определяя пределы конкретных знаний, эти документы не ставят границ развитию учащихся, темпы которого зависят от их возрастных и индивидуальных особенностей.

Организация учебного процесса педагогом осуществляется на основе *единых общедидактических принципов*, которые отражают объективные закономерности типичных явлений учебного процесса:

1. Единство обучения и воспитания.
2. Научность и доступность.
3. Системность и последовательность.
4. Сознательность и инициативность.
5. Учет индивидуальных способностей учащихся.

#### *Принцип единства обучения и воспитания*

Изучая с учащимся средства музыкальной выразительности, включающие и технические приемы, мы воспитываем:

- любовь к музыке через эмоционально-образную сферу;
- любовь к труду через организацию работы учащегося на уроке и дома;
- дисциплину через отношение самого педагога к занятиям, прививаем навыки проведения отчетных концертов и т. д.

#### *Принцип научности и доступности*

Музыкально-исполнительский процесс представляет собой диалектическое единство, включающее:

- внутренне-слуховое представление интерпретатора, создаваемый им в воображении звуковой прообраз;
- двигательно-моторное воплощение этого прообраза на музыкальном инструменте;
- реальное звучание инструмента, контролируемое и корректируемое слухом играющего.

В связи с вышеизложенным, а также для доступности изложения изучаемого материала педагогу необходимы знания по теории и истории музыки, педагогике и психологии, методике другими наукам.

### *Принцип системности и последовательности*

Учитывая цель занятий по специнструменту – научить доносить смысл музыкального произведения до слушателя – учащемуся необходимо освоить следующие операции:

- анализ музыкального произведения, куда входит вычленение темы, определение предлагаемых обстоятельств и конструкции произведения (начало, кульминация и конец);
- моделирование – изложение музыкального произведения в виде определенной схемы;
- проектирование музыкального произведения, которое представляет собой мысленное и чувственное проживание целого произведения (при опоре на его конструкцию) в воображаемом пространстве и времени;
- реализация проекта.

Содержательное наполнение двух остальных принципов (сознательности и инициативности, учета индивидуальных способностей) ничем не отличается от общепедагогических.

**Содержание музыкального образования** концентрируется в учебных предметах и реализуется через учебный план. Учебный план – это государственный документ, который определяет состав учебных предметов и общее количество часов для их изучения.

Следующим документом, регламентирующим деятельность педагога в музыкальном учебном заведении, является программа учебного предмета.

**Программа** представляет собой документ, очерчивающий круг основных знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению учащимися. В ней указана структура расположения учебного материала по годам обучения. Общая структура программы содержит в себе следующие элементы:

- введение, определяющее основные воспитательные, образовательные и развивающие задачи преподавания;
- план прохождения данного предмета и тематический план;
- краткое содержание предмета;
- список нотной и учебно-методической литературы.

Кроме этого, в учебном процессе используется **индивидуальный план** обучения конкретного ученика, являющийся основой для его всестороннего развития. В индивидуальном плане дается краткая характеристика музыкальных способностей учащегося, фиксируется исполняемый репертуар, отмечаются выступления на концертах, зачетах, контрольных уроках, экзаменах. В репертуар, составляемый для каждого полугодия, включаются произведения, различные по форме, жанру и стилю.

### **3.2. Урок как целостная система, его структура**

Эффективность обучения и его результативность в значительной степени определяются структурой урока и формой организации учебной работы. Долгое время ученых-педагогов не было единого мнения по поводу набора элементов урока. В настоящее время они определены. Это такие элементы, которые при своем взаимосвязанном функционировании отражают следующие закономерности:

- логику процесса обучения как явления действительности;
- логику усвоения новых знаний как внутреннего психологического явления;
- логику познавательной деятельности человека.

Такими элементами являются: актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного. Характер связей и взаимодействия этих элементов предопределены логикой процесса обучения, поэтапным движением ученика от незнания к знанию. Это движение сводится к тому, что всякое формирование новых знаний и способов деятельности учащегося осуществляется им на базе актуализации прежних знаний и опыта деятельности и систематического применения новых усвоенных знаний и изученного опыта. Разрабатываемая преподавателем методическая подструктура на базе данной дидактической структуры характеризуется большой вариативностью и исключает шаблонность в проведении урока.

Типы уроков по М. И. Махмутову [33]:

1. Изучения нового материала.
2. Совершенствования знаний, умений и навыков, целевого применения усвоенного.
3. Обобщения и систематизации.
4. Контроля и коррекции знаний, умений и навыков.
5. Комбинированные уроки.

Структура комбинированного урока:

- организация обучающегося к занятиям;
- повторение и проверка знаний учащихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изучаемого материала на текущем уроке;
- введение нового материала и организация работы по его осмыслению и усвоению;
- первичное закрепление нового материала и организация работы по применению знаний на практике (выработка умений и навыков);
- определение домашнего задания и инструктаж по его выполнению;
- подведение итогов урока с оценкой работы учащегося.

Формы организации работы: групповые уроки, индивидуальные, мелкогрупповые.

**Основные задачи урока:**

1. Воспитательные: а) формирование эстетических вкусы; б) развитие у учащегося познавательных интересов, положительных мотивов учебно-познавательной деятельности; в) изучение и учет уровня развития психологических особенностей учащегося.

2. Развивающие музыкальные способности: слух, ритм, память, технику исполнения, мышление.

3. Обучающие приемам игры, артикулированию, исполнению динамики.

Любой урок начинается с осознания и правильного, четкого определения его цели – чего преподаватель хочет добиться, затем установления средства – что поможет преподавателю в достижении цели, а уж затем определения способа – как преподаватель будет действовать, чтобы цель была достигнута.

Известно, что цель – это предполагаемый, заранее планируемый (мысленно или вербально) результат деятельности по преобразованию какого-либо объекта. В педагогической деятельности объектом преобразования является деятельность обучаемого, а результатом – уровень обученности, развитости и воспитанности учащегося. Цель урока должна отличаться конкретностью, с указанием средств ее достижения и ее переводом в конкретные дидактические задачи. Например, цель урока – знакомство и усвоение понятия «динамика» или показ нового приема игры и отработка умений и навыков его применения. Для достижения цели урока необходимо продуманно решить три дидактические задачи: актуализировать прежние знания, умения и навыки, непосредственно связанные с темой урока; сформировать у учащегося новые понятия и способы действия; организовать применение учащимся знаний и опыта деятельности. *Дидактическая структура урока* включает в себя: актуализацию знаний, введение новых понятий, закрепление полученных на уроке знаний. Совокупность используемых педагогом на уроке методов представляет собой *методическую подструктуру урока*.

Кроме того, на уроке решаются задачи, направленные на развитие музыкальных способностей и воспитывающие трудолюбие, терпение, целеустремленность, любовь к инструменту, к музыке, чуткость и т. д.

Таким образом, в план урока входят:

1. Цель и задачи урока.
2. Указание технических средств, используемых на уроке.
3. Проверка домашнего задания.
4. Новый материал.
5. Закрепление нового материала.
6. Подведение итогов и задание на дом.

## **Примерный план открытого занятия**

План открытого занятия преподавателя ДМШ № 2  
Е. В. Сумаркиной с учащейся 5-го класса Ю. Погадаевой

**Тема:** Реализация художественного образа музыкального произведения при помощи взаимодействия ощущений

**Цель урока:** совершенствование качества звука в соответствии с содержанием музыкального произведения.

**Задачи:**

1. Развивающая: совершенствование мелодического и внутреннего слуха.
2. Обучающая: определение ритмических, двигательных, образно-эмоциональных ощущений и использование синестезии в работе над художественным образом музыкального произведения.
3. Воспитывающая: использование представлений из собственного опыта исполнителя для передачи эстетических эмоций.

**Ход урока:**

1. На основе проверки домашнего задания определение основных недостатков исполнения учащегося (информационно-рецептивный метод).
2. Различные виды работ над музыкальным произведением, при которых под влиянием раздражения одного анализатора возникают ощущения, вызывающие реакцию другого анализатора (метод эвристической беседы).
3. Чтение с листа отрывков из произведений и анализ возникающих ощущений (проблемный метод).
4. Подведение итогов и задание на дом.

### *Вопросы для самопроверки*

1. Охарактеризуйте основные принципы обучения.
2. Какими документами регламентируется деятельность педагога?
3. Чем отличается учебный план от программы учебного предмета?
4. Какие элементы входят в структуру урока?

### *Список литературы*

1. Авратинер В. Обучение и воспитание музыканта-педагога. – М., 1981.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995.
3. Лагутин А. Основы педагогики музыкальной школы. – М., 1985.
4. Лerner И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.
5. Лихачев Б. Педагогика: курс лекций. – М., 1998.

6. Махмутов М. И. Современный урок. – М., 1985.
7. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд. – М., 1996. – С. 262–308.

*Основные понятия:* учебный план, учебная программа, репертуарный план, типы урока, дидактическая структура урока, методическая подструктура урока.

## **РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

### **Глава 4. СОСТАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧАЩЕГОСЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЕГО МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

#### ***4.1. Диагностика музыкальных способностей***

Наблюдая работу опытного педагога, мы видим его изобретательность, находчивость, чуткость в занятиях с самыми разными детьми. Безошибочность педагогического диагноза, умение проникнуть во внутренний мир ребенка, заметить и правильно оценить все индивидуальные особенности его личности, найти верный путь решения задач, возникающих в процессе работы с ним, – все это признаки профессиональной зрелости педагога. При этом диагностика свойств личности ребенка не ограничивается только их констатацией, а обязательно должна прослеживать и объяснять развитие этих свойств.

Без научно обоснованных диагностических методов очень сложно установить готовность детей к занятиям в музыкальной школе, невозможно следить за развитием обучающегося, оценивать эффективность различных форм и средств обучения. Однако на практике мы видим, что каждый педагог вырабатывает собственную программу изучения ученика, предусматривающую контроль динамики изменений качеств его музыкальной одаренности в процессе обучения, лишь после приобретения определенного опыта, иначе говоря, эмпирическим путем. Анализ методической литературы, проведенный с целью выявления модели диагностической деятельности музыканта-преподавателя, показал, что такой модели нет.

Темп научно-технического прогресса общества зависит от того, насколько полно реализуются все потенциальные возможности совершенствования

любого индивида. Отсюда появляется необходимость выявления и развития способностей каждого человека еще в ранний период жизни. Многие психологи, как отечественные, так и зарубежные, пытались предложить свои методы диагностирования общих способностей (но не музыкальных). В нашей стране по этой проблеме работал Д. Б. Эльконин, которым были сформулированы основополагающие теоретико-методологические положения, важные для диагностики психологического развития детей. Известные работы зарубежных исследователей Г. Витцлака, Ю. Гутке, У. Волраба направлены на создание различных методик и программ диагностирования общих способностей. Но методик диагностирования музыкальных способностей в музыкально-педагогической литературе практически нет, отдельные ее параметры можно найти лишь в трудах Г. Нейгауза, В. Авратинера, Л. Баренбойма, Г. Когана, М. Фейгина.

Многие известные педагоги-музыканты, такие как К. Тарасова, Н. Кононова, М. Михайлова, Э. Ткач, на основе собственного опыта делали попытки создания своих методик выявления и развития музыкальных способностей. Представленная Э. С. Ткачом методика музыкально-педагогической диагностики состоит из трех частей [см.: 63]:

- методологической (методы постановки диагноза);
- семиологической (ориентиры музыкально-педагогического диагноза);
- диагностической логики (характеризующей направленность мышления).

Сущностью этой диагностики является исследование и педагогический анализ индивидуальных особенностей личности ребенка, которые определяют его возможности, способности, а также качественный уровень его развития. Э. С. Ткач предложил для студентов музыкально-педагогического факультета схему психолого-педагогической характеристики ученика, позволяющую молодому педагогу, не имеющему практического опыта, составить довольно полную характеристику способностей обучающегося (схема 2).

Схема 2

### Психолого-педагогическая характеристика учащегося

#### *1. Особенности общих свойств и качеств личности*

Направленность личности: интересы, стремления, склонности – их широта, устойчивость, интенсивность, степень заинтересованности, увлеченности музыкой.

Характер мотивации учения, отношение к занятиям: связь с познавательной и профессиональной деятельностью, самоутверждением, чувством ответственности, долга и т. д., регулярность и систематичность домашних занятий.

Характер как система свойств личности: честность, грубость, эгоизм, общительность, замкнутость, трудолюбие, небрежность, скромность, за знайство, хвастовство, самокритичность и т. д.

Темперамент: типологические черты личности.

Социальные условия жизни, профессия родителей.

#### *2. Индивидуальные особенности психических процессов*

Особенности восприятия и внимания: скорость и точность слуховых и зрительных восприятий, устойчивость внимания, наблюдательность.

Особенности памяти: продуктивность, преобладающий способ запоминания.

Эмоционально-волевые особенности: степень эмоциональной возбудимости, устойчивость эмоций, степень владения ими.

Особенности мышления: быстрота, самостоятельность, критичность, сообразительность и находчивость, любознательность, воображение.

Возрастные особенности.

#### *3. Показатели музыкально-профессиональной одаренности*

Особенности звуковысотного слуха.

Тембродинамический, гармонический и другие виды музыкального слуха.

Чувство ритма.

Особенность эмоциональной отзывчивости, способность переживать содержание музыки.

Предрасположенность к искусству: художественно-образное мышление, творческая фантазия, воображение.

Художественно-исполнительские способности: артистизм, особенности эстрадного самочувствия.

Виртуозно-исполнительские способности: особенности владения инструментом, звукоизвлечение, бегłość пальцев, смена позиций, координация движений.

#### *4. Музыкально-профессиональная обученность*

Слухо-двигательные умения и навыки: связь между слуховым образом и двигательной сферой, степень и характер отработанности различных видов техники.

Музыкально-художественный вкус и стиль исполнения: соотношение между замыслом и выполнением, эмоциональная проникновенность, осознанность интерпретации и характер исполнения.

Самостоятельность и осознанность в работе, практические умения и навыки (чтение с листа, транспонирование, импровизация)

Уровень музыкально-теоретической подготовки.

#### *5. Педагогический прогноз дальнейшего обучения*

Причины основных трудностей в обучении учащегося.

Основные цели и задачи в обучении, перспективность профессионального обучения.

Столь подробная характеристика позволяет более точно планировать не только процесс обучения, но и процесс воспитания личности будущего музыканта.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Существует ли в музыкальной учебно-методической литературе модель диагностической деятельности педагога-музыканта?
2. Каковы основные параметры, характеризующие личность обучаемого?

#### *Список литературы*

1. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988.
2. Ткач Э. С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов-педагогов в вузе // Психолого-педагог. пробл. высш. музыкального образ.: сб. тр. – М., 1979. – Вып. 43.

### ***4.2. Воспитание личности учащегося-музыканта***

Музыкальные произведения в силу своей многозначности допускают много толкований и поэтому являются удобным инструментом для исследования **личности исполнителя**. Вкладывая в содержание произведения определенный смысл, исполнитель тем самым говорит о себе, о своем опыте, о своих внутренних пристрастиях. Музыкальное произведение – своеобразный экран. То, с какими образами связываются у человека те или иные переживания, характеризует его как личность, несущую в себе определенные жизненные ценности. В этом случае особенно важным для преподавателя становится определение уровня развития личности обучаемого. Для этого напомним основные компоненты личности. Что представляет собой ребенок как целостная личность? Какие качества следует у него развивать?

Основной задачей формирования личности музыканта является систематизация опыта предшествующих поколений и его передача таким образом, чтобы на этом основании можно было воспроизводить музыкальную деятельность как элемент культуры. В этом случае педагогическая деятельность включает в себя:

- ясное представление тех изменений, которые желательно вызвать в мировосприятии обучаемого (тогда как чаще всего мы ориентируемся на логику развертывания учебного материала, а не на возможности и перспективы развития учащегося);

- отношение к обучаемому как к активному, равноправному соучастнику учебного процесса, имеющему собственную логику поведения;
- умение педагога проектировать свою деятельность, потому что решение педагогических задач требует немедленных действий в профессиональных ситуациях, в то время как их результат отсрочен по времени, что затрудняет контроль над успешностью решения поставленных задач.

Прежде чем проектировать какие-либо изменения, необходимо ясно представлять себе, что такая личность.

В психолого-педагогической литературе существуют различные варианты определения личности. С. И. Гессен пишет: «Личность есть рост, а для роста необходимо сохранение старого в новом: действие, однажды совершенное, не должно исчезнуть, оно должно продолжаться в последующем, продолжая последнее. Но для этого необходимо, чтобы действия человека были пронизаны единством направления, общностью, превышающей (каждое из них в отдельности) задачу, последовательными этапами в разрешении которой они являются. Это значит, что личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сформированного человеком в направлении этих заданий культуры» [12, с. 73–74]. Если же наши действия не пронизаны общей целью, то, как утверждает Гессен, они будут объединяться лишь механически, представляя собой «калейдоскоп» сменяющих друг друга событий, в котором последующее событие не содержит ничего нового по сравнению с предыдущим и все представляется одинаковым в своем бессвязном, бессмысленном безразличии. Это было бы простое нагромождение отдельных поступков, лишенное целостности и внутреннего закона, однообразное топтание на месте, без которого бы то ни было развития и органического роста, столь существенного для понятия личности. Таким образом, «личность представляет собой не данную вещь, готовую «душу» с неизменными и присущими им извечно качествами, но процесс, кроющий в себе лишь единство творческого направления и живущий устремлением к сверхличному началу» [12, с. 78]. Итак, личность формируется лишь в том случае, если перед ней стоит сверхличная цель. Какова может быть сверхличная цель у музыканта?

Известно, что обучение игре на инструменте и понимание музыки способствует нравственному воспитанию будущей гармонически развитой личности. Задачей **нравственного воспитания является развитие в человеке внутренней свободы**. Свобода человека возможна лишь там, где центробежные силы обступающих человека внешних культурных впечатлений уравновешиваются подчиняющей их себе центростремительной силой

личности. Психологи утверждают, что предлагаемый ребенку внешний материал должен быть строго соразмерен с его внутренней способностью переработать этот материал. Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Воспитанию этой центростремительной силы и поможет обучение музыке, чтобы ребенок мог ориентироваться в этом бурном потоке окружающей нас звуковой оболочки. Музыкальное произведение, как и литературное, может о многом рассказать, подсказать, научить, необходимо лишь понимать его язык. Различая и понимая тончайшие нюансы музыкального языка, человек намного тоньше и более чутко относится к другим людям и явлениям природы. Основной задачей музыканта-педагога и является научить ребенка понимать этот язык.

Кроме того, необходимо учитывать, что человек-индивидуум представляет собой совокупность физического и психического содержания. Психика человека (в материалистической концепции – продукт высокоорганизованной материи), в свою очередь, делится на две части: эмоции и сознание. Сознание отражает окружающий мир в мозгу человека, составляет основу того, что называется личностью.

Существуя в определенной социальной и материальной среде, взаимодействуя с окружающими людьми и природой, участвуя в общественном производстве, человек проявляет себя как **сложная самоуправляющаяся система с огромным спектром различных качеств и свойств**. Эта система и есть личность.

Объективное проявление личности выражается в различных, всеобъемлющих взаимодействиях с окружающим миром. Субъективно же она проявляется как осознание человеком существования своего «Я» в мире и обществе себе подобных (самосознание).

По определению Г. К. Селевко, личность – это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств:

- совокупность социально значимых свойств человека;
- система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой;
- система деятельности, осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов;
- осознание окружающего мира и себя в нем;
- система потребностей, совокупность способностей, творческих возможностей;
- совокупность реакций на внешние условия и т. д. [См. 58].

В качествах личности сочетаются наследственные (биологические) и приобретенные при жизни (социальные) составляющие. По их соотношению в личности различают четыре иерархических уровня-подструктуры, носящих следующие условные названия (по К. К. Платонову) [Там же]:

1. *Уровень темперамента* включает качества, наиболее обусловленные наследственностью. Они связаны с индивидуальными особенностями нервной системы человека (особенности потребностей и инстинктов, половые, возрастные, национальные и другие качества личности).

2. *Уровень особенностей психических процессов* образуют качества, характеризующие индивидуальный характер ощущений, восприятий, воображения, внимания, памяти, мышления, чувств, воли. Мыслительные логические операции (ассоциация, сравнение, абстрагирование, индукция, дедукция и т. п.), называемые **способами умственных действий** (СУД), играют огромную роль в обучении.

3. *Уровень опыта личности*. Сюда входят такие качества, как **знания, умения, навыки** (ЗУН), привычки. В них выделяют те, которые формируются в процессе изучения школьных учебных дисциплин, и те, которые приобретаются в трудовой, практической деятельности – **сфера действительно-практическая** (СДП).

4. *Уровень направленности личности* объединяет социальные по содержанию качества, определяющие отношение человека к окружающему миру, служащие направляющей и регулирующей психологической основой его поведения: интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этические принципы и мировоззрение. Направленность вместе с потребностями и Я-концепцией составляет основу **самоуправляющегося механизма** личности (СУМ). *Морально-этические и эстетические взгляды и свойства личности* вместе с комплексом соответствующих ЗУН представляют **сферу эстетических и нравственных качеств** (СЭН).

Проведя диагностику качественного развития данных уровней личности ребенка, необходимо учитывать и такое психологическое образование, как установка. В «Кратком психологическом словаре» (М., 1985) установка – это **готовность и предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту**. Установка влияет не только на восприятие процесса обучения, но и на восприятие музыки. Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность переживать настроения и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении. Восприятие редко является непосредственной реакцией человека на стимул. Между восприятием и реакцией человека находится магический кристалл, именуемый тезаурусом. Тезаурус – это личностный словарь человека для поиска слова по его смысловой связи с другими словами, в котором содержится его социальный опыт. То, что видит человек в том или ином объекте, часто

оказывается проекцией на этот объект собственных личностных характеристик воспринимающего.

Музыкальное восприятие, как и восприятие вообще, отражает все свойства предмета в целом. Восприятие, в свою очередь, состоит из ощущений, которые представляют собой отражение отдельных свойств предмета. Определение ощущения можно охарактеризовать как **элементарный субъективный образ объективной действительности, который отражает какую-либо одну качественную сторону предмета** [50].

Преподаватели-музыканты как замечание иногда говорят ученику, что он играет, не слушая себя, или, слушая, не слышит то, что звучит. Существует много различных способов помочь «услышать». Одним из таких способов является определение и развитие различного рода ощущений.

Мы можем видеть, слушать, различать, что происходит в окружающем нас мире, при помощи ощущений, предоставляемых нам нашими анализаторами. Музыканты-исполнители в своей деятельности используют слуховые, временные, вибрационные и двигательные ощущения. Важной особенностью ощущений является то, что они, как правило, взаимодействуют. Такое **«взаимодействие ощущений, при котором под влиянием раздражения одного анализатора возникают ощущения, характерные для другого анализатора, называется синестезией»** [53, с. 103]. Наиболее часто встречается явление зрительно-звуковой синестезии, известное как феномен цветного слуха. Вступая во взаимодействие, органы чувств могут как повышать, так и понижать свою чувствительность.

Используя в работе над музыкальным произведением взаимодействие ощущений, можно при помощи привлечения ощущения различных эмоций добиться изменения тембра звучания не только голоса, но и инструмента. Переводя двигательные ощущения в разряд автоматических и тем самым уменьшая их, мы даем дорогу другим видам ощущений, например ритмическим или мелодическим.

Хорошие результаты дает развитие способности ощущать звуковысотное движение как выражение определенного жизненного содержания. Сочетание звуковысотного движения с ощущением смысла, заложенного в мелодической интонации, позволяет исполнителю выявить то объединяющее начало, которое способствуетциальному исполнению музыкального произведения.

Развивая ощущения ребенка, развиваем и его восприятие. При этом следует учитывать установку учащегося, которая складывается из таких компонентов, как уровень образования, место жительства, социальные условия.

В связи с этим для успешного формирования личности необходима полная психолого-педагогическая характеристика на начальном этапе обучения и ее видоизменение в дальнейшем в соответствии с ростом учащегося.

### *Вопросы для самопроверки*

1. Какие компоненты включает в себя деятельность педагога-музыканта?
2. Какова сверхличная цель обучающегося музыке?
3. Охарактеризуйте уровни качеств личности (по К. К. Платонову).
4. Какова роль установки в процессе обучения музыке?
5. Каковы возможности использования взаимодействия ощущений в процессе обучения игре на музыкальном инструменте?

### *Список литературы*

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Основы философии / под ред. Е. В. Попова. – М., 1997.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1994.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
5. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2.

*Основные понятия:* личность, ощущение, установка, синестезия.

## **Глава 5. МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ, РИТМ, ПАМЯТЬ И ИХ РАЗВИТИЕ НА УРОКАХ СПЕЦИНСТРУМЕНТА**

### ***5.1. Музыкальный слух***

Каждый ученик имеет свои индивидуальные качества личности. Прежде всего, эти различия проявляются в способностях. Под «способностями понимаются психологические особенности человека, помогающие ему успешно приобретать требуемые умения, знания, навыки и использовать их в практике» [53, с. 172]. В свою очередь, способности к определенному виду деятельности развиваются на основе природных задатков, связанных с такими особенностями нервной системы, как чувствительность анализаторов, сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Способности развиваются только в деятельности. Основными способностями, которые необходимы для успешной деятельности в музыкальном исполнительстве, являются музыкальный слух, музыкальная память, ритм, музыкальное мышление и техника исполнительства на определенном музыкальном инструменте.

Известно, что в историческом прошлом музыкальной педагогики был длительный период, когда основной заботой исполнительской методики было развитие техники ученика. Понимаемая чаще всего как простая сумма двигательно-моторных умений и навыков, техника исполнителя приобреталась путем изнуряющей, автоматизированной до примитива пальцевой тренировки.

Разумеется, во все времена были исключения из правил. Так, например, Моцарт-отец, немецкий преподаватель-пианист Ф. Вик постоянно заботился о развитии профессионального слуха учащегося. На исключительную значимость слухового фактора, который является важным для достижения устойчивого подлинного успеха в обучении игре на фортепиано, указывали также А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, польский пианист Т. Лешетинский и другие их коллеги.

Передовая европейская исполнительская школа прошла сквозь полосу плодотворных и бурных дебатов, посвященных анатомо-физиологическим предпосылкам игровых движений. В конце концов она пришла к утверждению центрального, основополагающего значения слухового элемента в исполнительском действии. Идти от слуха к движению, а не наоборот – данный тезис приобретает все больше приверженцев и пропагандистов.

Среди пианистов далее всех по пути изучения музыкально-слуховой проблематики пошел К. Мартинсен, автор книги «Индивидуальная фортепианская техника на основе звукотворческой воли» (1966).

Несколько солидных научно-методических работ вышло в России около 1915 года. Это прежде всего «Музыкальность» (1914), «Психология в изучении музыки» (1915) и «Сущность и основа музыкальной техники» (1916), принадлежащие перу И. Т. Назарова.

Музыкальный слух характеризуется следующими параметрами:

1. Музыкальный слух – это психофизиологический процесс, который заключается в том, что внешний раздражитель в виде звуковых волн, проникая в ушные раковины и раздражая окончания слухового нерва во внутреннем ухе, вызывает в высших слуховых центрах, в коре головного мозга, то субъективное состояние, которое мы называем слышанием того или иного звука. Слух музыкальный, врожденный или выработанный, специально воспринимает равномерные периодические колебания различных тел. Человек, **обладающий музыкальным слухом, может воспроизвести голосом или на инструменте музыкальный звук, который он слышит** [69]. Человек, не обладающий музыкальным слухом, слышит музыкальный звук, но не может его воспроизвести.

2. Музыкальный слух – это слух относительный, а не абсолютный. Относительный слух определяет звуковысотное соотношение между двумя звуками, взятыми последовательно или одновременно. Абсолютный слух

определяет (называет) один или более звуков в их абсолютном значении, не исходя из какого-либо предварительно заданного звука. Например, человек слышит звук *ре*, взятый на фортепиано, и, не смотря на клавиши, называет этот звук. Сочетание абсолютного слуха с относительным – явление случайное, не выступающее необходимостью для музыкального слуха. Этим можно объяснить такие случаи, когда музыкант-исполнитель, обладающий абсолютным слухом, играет все же недостаточно чисто в отношении интонации: имея абсолютный слух, он в то же время имеет плохой относительный слух. С другой стороны, композитор, не имеющий абсолютного слуха, может сочинять прекрасную музыку, поскольку обладает высокоразвитым относительным слухом. Хотя эти случаи исключительны, все же они подтверждают положение, что абсолютный слух не есть тот музыкальный слух, который необходим музыканту-исполнителю или композитору.

3. Человек, обладающий музыкальным слухом, должен уметь не только воспроизводить единичный музыкальный звук, мелодические интервалы и разбитые аккорды, но и распознавать сочетания звуков (гармонические интервалы и аккорды), взятые другим лицом на любом инструменте.

4. Музыкальный слух может быть внешним и внутренним: внешний слух – воспринимающий, внутренний – воспроизводящий (реально или мысленно). Другими словами, **реакция слуха на реальное появление звука будет называться внешним слухом и, наоборот, реакция, происходящая только от взгляда на ноты или от мысленного представления их, без реального их воспроизведения, будет называться внутренним слухом** [69]. В этом случае происходит представление музыкальной мысли в воображении. Оба вида слуха (внешний и внутренний) являются, в сущности, двумя сторонами единого музыкального слуха: при исполнении внутренний слух на мгновение предшествует воспроизведению данного звука (реального и воображаемого). Весь внутренний слуховой процесс, до его реализации, происходит мгновенно и бессознательно. Вот этот слух и есть настоящий, подлинный музыкальный слух, к развитию которого и следует стремиться. Описанные выше два вида слуха (внешний и внутренний) являются средствами развития подлинно музыкального слуха.

5. Музыкальный слух должен быть скординирован с моторикой, причем должен играть ведущую роль. Только при совершенной координации музыкальный слух может быть жизненным, а интонация – выразительной, чистой. В противном случае музыкальный слух будет абстрактным, не имеющим практического значения, а интонация плохой.

6. Музыкальный слух в начале своего развития всецело зависит от общего слуха, но после своего развития, т. е. после того как он станет внутренним слухом, не нуждающимся в обязательных внешних раздражителях (звуках), он становится не зависимым от общего слуха. Более того, музыкант может

лишиться общего слуха (глухота), и все-таки внутренний музыкальный слух при этом может остаться незатронутым. Композитор, например, может продолжать свою работу без ущерба для творчества (вспомним Бетховена). Из сказанного можно сделать вывод, что внутренний музыкальный слух локализуется в центрах слуха и не зависит от кортиева органа. Следовательно, только поражение центров слуха уничтожит и внутренний музыкальный слух. Ослабление или даже уничтожение внутреннего музыкального слуха может произойти и от нарушения координации слуха с моторикой.

7. В понятие музыкального слуха входит способность анализа (состояние сознания) качества звука, как производимого самим музыкантом, так и воспринимаемого извне.

Из всего сказанного о параметрах музыкального слуха можно сделать следующий вывод: музыкальный слух – не простое явление, легко объяснимое физиологически, а очень сложное, состоящее из многих компонентов. Он включает в себя звуковысотный, мелодический, гармонический, полифонический, тембрально-динамический и внутренний слух.

**Звуковысотный слух.** Звуковысотный слух Н. А. Римский-Корсаков назвал чувством или слухом стройности. Прав также музыкант-теоретик А. Л. Островский, полагающий, что чистота интонирования есть не только результат воспитания, к которому надо стремиться, но также и одно из условий успешного слухового воспитания вообще.

Пианист оперирует на клавиатуре своего инструмента «готовыми» интонациями, и это подчас притупляет у него звуковысотную чувствительность; в то же время его коллега исполнитель-струнник (или вокалист) вынужден постоянно отыскивать в ходе музенирования верную (точную) интонацию, что наикратчайшей дорогой ведет его к обострению-утончению чувства высоты звука. Таким образом, *звуковысотный слух есть точное интонирование играемой мелодии*, а это очень важно для музыканта-исполнителя.

**Мелодический слух.** Мелодический слух есть чистота интонирования, точность восприятия и воспроизведения звуковысотных соотношений голосом либо на инструменте. «...Мелодический слух проявляется в восприятии (и воспроизведении) мелодии, именно как музыкальной мелодии, а не как ряда следующих друг за другом звуков» [64, с. 110]. К. Н. Игумнов, выдающийся мастер игры на рояле, главным средством музыкального выражения считал интонацию. Он говорил, что от «умения передать интонационный смысл произведения» во многом зависит содержательность исполнения. Мелодический рисунок и его интервалика должны быть пережиты музыкантом-исполнителем, иначе его игра будет вялой и невыразительной.

**Гармонический слух.** Гармоническим слухом называют музыкальный слух в его проявлении по отношению к созвучиям – комплексам звуков различной высоты в их одновременном сочетании. Развитый гармониче-

ский слух, как и полифонический, – более высокий, по сравнению с мелодическим слухом, этап общего музыкально-слухового развития музыканта-исполнителя. Л. Н. Оборин говорил, что чем глубже пианист проникает в гармонический «подтекст» сочинения, тем интереснее, психологически углубленнее его исполнение.

**Полифонический слух.** Под полифоническим слухом понимается музыкальный слух в его проявлении по отношению к фактуре, образованной как минимум двумя голосами. Иначе говоря, он трактуется как способность *расчлененно, дифференцированно воспринимать (слышать) и воспроизводить* в музыкально-исполнительском действии (игра на инструменте, дирижирование музыкальным коллективом и т. д.) *несколько сочетающихся друг с другом в одновременном развитии звуковых линий*. Это один из важнейших и наиболее сложных разделов музыкального воспитания.

**Тембродинамический слух.** Музыкальный слух в его проявлении по отношению к тембру и динамике называют тембродинамическим слухом. Тембродинамический слух – одна из высших форм функционирования музыкального слуха. Чем интереснее, богаче, разнообразнее по краскам исполнение музыканта, тем развитее его тембродинамический слух.

**Внутренний слух.** «Внутренний слух – это не просто способность представлять себе звуки, а способность произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями» [64, с. 162]. Внутренний слух – способность эволюционирующая, совершенствующаяся в соответствующей деятельности, прогрессирующая в своем становлении от низших форм к высшим (причем этот процесс, беря начало на определенных ступенях формирования музыкально-слухового сознания, фактически не прекращается на протяжении всей профессиональной деятельности музыканта). Развитие данной способности, культивирование ее в обучении – одна из самых сложных и ответственных задач музыкальной педагогики.

Указанные составные компоненты высокоразвитого музыкального слуха можно кратко охарактеризовать следующим образом:

- мелодический слух – интонация и осознание целого;
- гармонический слух – восприятие лада и гармонической вертикали;
- полифонический слух – сочетание нескольких голосов;
- тембродинамический слух – теплый, холодный, мягкий, острый звук;
- внутренний слух – мысленное представление тонов и их соотношений;
- звуковысотный слух – интонация как структурная единица (интервал);
- абсолютный слух (обязательным не является) – способность определять абсолютную высоту музыкальных звуков.

Когда эти компоненты между собой скоординированы (в число компонентов можно включить и абсолютный слух, хотя, как его мы уже говорили, его наличие не является обязательным для хорошего музыкального слуха и его можно рассматривать скорее как явление, сопутствующее музыкальному слуху, а не как его компонент), то человек будет иметь высокоразвитый музыкальный слух. Человеку, обладающему таким музыкальным слухом от рождения (врожденный слух), не представляет труда пользоваться им и совершенствовать его, ибо это у него происходит бессознательно.

Работу слухового аппарата музыканта улучшает сосредоточение внимания на музыкальном звуке. При развитии слуха по методу И. Т. Назарова необходимо иметь в виду следующее [См.: 46]:

1) сосредоточение внимания на звуке (установка на звук) имеет целью: а) развитие органа слуха вообще; б) обострение точности восприятия музыкальной звуковой высоты и в) совершенствование восприятия красоты звука;

2) сосредоточение внимания на впечатлении, производимом последовательностью двух или более звуков (установка на интервал или мелодическую последовательность), имеет целью развитие способности музыкального соотнесения или обобщения их (мелодический слух);

3) сосредоточение внимания на впечатлении от двух или более одновременных звуков (установка на гармонический интервал или аккорд) имеет целью развитие способности восприятия сложных звуков или их сочетания (гармонический слух).

### *Вопросы для самопроверки*

1. Чем отличается абсолютный слух от относительного?
2. Из каких компонентов состоит музыкальный слух?
3. Каковы сущностные характеристики каждого компонента музыкального слуха?

### *Список литературы*

1. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1994.
2. Ражников В. Резервы музыкальной психологии. – М., 1980.
3. Ткач Э. С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов-педагогов в вузе // Психолого-педаг. пробл. высш. музыкального образ.: сб. тр. – М., 1979. – Вып. 43.
4. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.

*Основные понятия:* слух музыкальный: внутренний, гармонический, мелодический, полифонический, тембродинамический, звуковысотный; абсолютный слух.

## *5.2. Чувство музыкального ритма у учащегося и его воспитание*

Как известно, музыка – это звуковой процесс, разворачивающийся во времени. Ритм является одним из базовых средств музыкальной выразительности. По Г. М. Цыпину, ритм – это **один из основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени** [69]. Данные закономерности происходят из следующих компонентов ритма:

1. Метрической упорядоченности ритмических группировок.
2. Темпа произведения в целом, а также его частей и разделов.
3. Логики темповых отклонений, вызванных определенными художественными задачами.

Как мелодия, гармония и другие средства музыкальной выразительности, ритм находится в прямой зависимости от эмоционального содержания музыки.

Первая особенность ритма заключается в том, что он всегда отражает эмоциональное содержание музыки, ее образно-поэтическую сущность. Ритм выходит на передний план там, где дело касается динамики, меры напряжения эмоций, где речь идет о категории пассивности или активности, наэлектризованности – размагниченностии, энергичной устремленности – расслабленности и т. д.

Вторая особенность чувства ритма проявляется в том, что оно в своей основе двигательно-моторно. Специальными исследованиями доказано, что ритмическое переживание музыки всегда сопровождается теми или иными двигательными реакциями, проявляющимися в виде различной мускульной рефлексии (отбивание ритма ногой, постукивание пальцами, движение корпуса). Кратчайшим путем совершенствования музыкально-ритмического чувства является, с одной стороны, исполнение музыки с ярко выраженным эмоциональным содержанием ритма, с другой – фиксация ритма посредством двигательно-моторных реакций.

Особенность всякого ритма, в том числе и музыкального, заключается еще и в том, что он легко поддается проверке математическим счетом. Это и положительная сторона музыкального ритма (математический счет может служить средством развития чувства точности ритма), и отрицательная сторона (в случае постоянного применения математического счета он может стать привычкой, не пробудив истинного чувства музыкального ритма).

Какой же выход из этого положения?

Необходимо иметь в виду, что математический счет как первоначальное средство для развития чувства или ощущения музыкального ритма является едва ли не единственным средством. Но, начиная с того момента, когда математический счет стал уже привычным и ритм легко осуществляется при

исполнении музыкальных произведений (главным образом этюдов), музыканту следует переходить к упражнениям по ощущению и восприятию музыкальных форм, так как истинное чувство ритма вытекает именно из них.

Чувство ритма, как и слух музыкальный, может быть внешним и внутренним: внешнее чувство – воспринимающее, внутреннее – воспроизводящее. Поэтому и ритмичность исполнения может быть внешней и внутренней. Если она зависит от внешних условий или средств (счет вслух, отбивание ритма рукой, ногой, дирижирование) и если музыкант руководствуется лишь этими внешними средствами для равномерного распределения музыкальных звуков в условную единицу времени, то про него мы можем сказать, что он обладает лишь чувством внешнего ритма. Если же музыкант-исполнитель, чтобы играть ритмично, не прибегает к внешним средствам определения длительности единицы времени, но внутренне ощущает ее, то такой музыкант обладает чувством внутреннего ритма.

Первыми шагами для перехода к развитию ощущения и восприятия музыкальных форм мы считаем упражнения по воспитанию внутреннего ритма, после чего приступают уже непосредственно к развитию ощущения и восприятия музыкальных форм. Вначале упражняются в восприятии элементов форм (двутакт, предложение, период), а затем в восприятии собственно музыкальных форм (двучастная песня, трехчастная песня, рондо и пр.).

Но основное упражнение, которое необходимо довести до совершенства, – это упражнение на ощущение условной единицы времени, потому что единица времени есть мельчайшая частица музыкальной формы. Следующей частицей музыкальной формы является такт. Такт не единица времени, а условная единица музыкальной формы произведения. Слушая исполнение музыкального произведения, не глядя на дирижера, мы слышим и чувствуем музыкальный ритм, музыкальную форму.

Такт состоит из того или другого количества условных единиц времени, которые легко подчиняются математическому счету. С другой стороны, будучи частицей музыкальной формы, такт как бы является ее следствием и органически связан с этой формой. В первом случае он объект математического счета, во втором случае он следствие общей музыкальной идеи, заложенной в форме произведения, является частью этой идеи. Поэтому развитие и усовершенствование чувства живого музыкального ритма опирается и начинается с четкого ощущения единицы времени. Дальнейшее развитие чувства музыкального ритма основывается на ощущении музыкальных форм и выражается в четком восприятии такта и его частиц.

Итак, развитие чувства музыкального ритма должно идти следующим путем: 1-я стадия – использование математического счета во внешнем ритме; 2-я стадия – развитие внутреннего ощущения единиц времени; 3-я стадия – освоение чувства такта и его содержания как частицы музыкальной формы; 4-я стадия – ощущение и восприятие музыкальных форм.

В заключение необходимо сказать, что в действительности музыкант не прекращает пользоваться приемом математического счета. После первой стадии, когда счет является необходимостью и временно единственным средством культуры музыкального ритма, музыкант часто прибегает к нему для проверки точности условной единицы времени, для проверки содержания такта, для достижения в некоторых местах пьесы (а может быть, и во всей пьесе) точности и четкости ритмических фигур.

Исходя из особенностей ритма, наиважнейшей **проблемой в музыкально-ритмическом воспитании является выработка у учащегося ощущения ритмического стиля музыки**, понимания специфических черт и особенностей этого стиля. Так, например, для И. С. Баха характерна ритмическая контрастность голосов, зачастую противоречащих друг другу даже в опорных долях, своеобразная акцентуация, как бы избегающая метрически сильных времен, для венского классицизма – четкость и энергичность метроритмической пульсации, неизменная симметричность временных структур, динамизм двигательно-моторных процессов, как бы разграфленных регулярной акцентностью. Исполняя музыку романтиков, мы открываем для себя пластичную распевность ритмических узоров Ф. Шуберта и Ф. Мендельсона, изящество и одновременно эмоциональную наполненность шопеновской и листовской ритмики, сложную синкопированность, «конфликтность» метроритма Р. Шумана. Переходя к произведениям К. Дебюсси и М. Равеля, учащийся убеждается в богатейших живописно-колористических, изобразительных ресурсах их метроритма.

**Следующей проблемой в метроритмическом воспитании является выработка у учащегося ощущения смысловой единицы в ритмической организации музыки, понимание ритмической фразы, периода.** Большинство мастеров музыкальной педагогики учат идти в исполнительском поиске от такого фактора, как внутренняя направленность, устремленность метроритмического движения от ритмической конфигурации музыкальной стопы (ямб, хорей). Иначе говоря, обучающийся приобщается к умению исполнять не «по тактам», а «по фразам», то есть исходя из музыкально-осмысленных членений формы.

**Чувство ритма состоит из трех структурных элементов: темп, акцент, соотношение длительностей во времени**, которые объединяются в первичную музыкально-ритмическую способность. Навык восприятия и воспроизведения мерной пульсации равновеликих временных долей, будучи прочно освоенным учащимся на первом этапе обучения, выстраивает требуемую основу для развития чувства темпа. Это чувство предполагает в качестве одного из основных истоков умение ощущать музыку в размеренно ровном, единообразном движении. Исполнение любой музыки и даже разного рода технических упражнений сопровождается, как правило, более или

менее явственной акцентировкой при игре. Наконец, чувство соотношения длительностей формируется с первых же уроков. Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различие разных по временной протяженности длительностей звуков – навык фундаментальный, органически присущий всякой музыкально-исполнительской деятельности.

В процессе воспитания чувство темпа перерастает в чувство **темпоритма**, которое является категорией не только количественной, но и качественной: как с художественно-эстетической позиции раскрывается во времени музыкальная мысль, а не только каковы показатели абсолютной скорости ее движения. «Ощутить живое дыхание музыки, ее пульс – это часто значит постигнуть самое сокровенное в содержании музыки, – учил Г. Г. Нейгауз. – ...Все оживает только с постижением пульса музыки» [17, с. 34]. Исследования ученых-психологов доказывают, что предварительная доигровая установка на определенное движение (внутреннее просчитывание, пропевание, дирижирование) помогает в дальнейшем ходе исполнения уверенно и прочно закрепиться в заданном метроритмическом режиме.

Чувство соотношения длительностей вырастает в умение двигаться метроритмически свободно, с живой агогической нюансировкой. Наиболее сложным является исполнение темпа **рубато**. Естественность и правдивость ритмического движения связаны с осознанием ритмодинамической логики фразы, ее внутренних тяготений и устремлений. Искусное исполнение темпа рубато предполагает художественную сбалансированность всех ускорений и замедлений в ходе исполнения. При этом рубато достигается только через точный ритм.

На конфигурацию музыкально-ритмических рисунков способны оказывать самое существенное воздействие паузы. **Паузы**, особенно в узловых моментах музыкально-драматического действия, не могут не иметь той или иной динамической окраски. Поскольку они означают **не перерыв в движении, а подготовку к следующим звукам**, необходимо расшифровывать и трактовать их исходя из содержания, образно-поэтического строя музыкального контекста. В том случае, если пауза не должна разрывать фразу, следует проследить динамическую идентичность исполняемой ноты до паузы и после (схема 3).

Наиболее типичные случаи нарушения ритмической стройности:

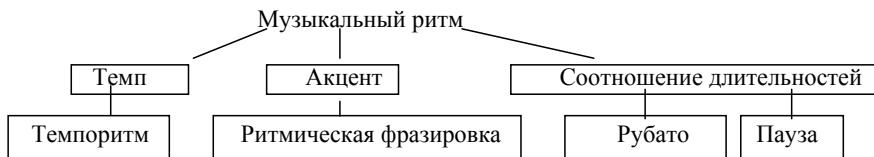
1. Естественная ритмическая пульсация нарушается, если первоначальный темп взят неправильно. Как определить темп? Подсказка содержится в образно-эмоциональном содержании музыкального произведения, в логике его развития, в характере ритмической структуры. Изучая авторский текст, ремарки, характерные особенности стиля данного композитора, находим нужный темп. Иначе говоря, если ученик выбрал неубедительный темп, следует подвести к нужному темпу не просто ссылкой на авторскую ремарку, но путем раскрытия образного смысла, ассоциаций.

2. Темп отдельных частей произведения отклоняется без должного музыкального основания: а) в случаях изменения ритмического движения появление долгих длительностей влечет замедление темпа и, наоборот, появление мелких ведет к ускорению; б) отклонения от темпа обусловлены встречающимися техническими трудностями (ускоряют обычно там, где трудно играть).

3. Ускорение темпа вызывает динамический подъем, а замедление темпа – спад.

Схема 3

### Составные части ритма



Определенную трудность представляет исполнение пунктирного ритма (который чаще всего превращается в триоль, особенно в медленных темпах), а также сочетание различных ритмических структур. При работе над произведением следует просчитывать подобные ритмические структуры более мелкими длительностями.

Агогические отклонения, а также исполнение рубато (обычно в каденциях) сначала очень скрупулезно просчитывают, затем, в зависимости от образного содержания, либо ускоряют к кульминации и замедляют после нее, либо наоборот. При этом еще возможны ускорения или замедления в окончании каденций.

Упражнять музыкально-ритмическое чувство позволяют следующие приемы:

1. Просчитывание исполняемой музыки. Однако от громкого счета вслух целесообразно переходить к счету «про себя», затем лишь к внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей.

2. Начертание ритмосхем.

3. Простукивание-прохлопывание метроритмических структур.

4. Дирижирование – метод, позволяющий с особой живостью, эмоциональной обостренностью реагировать на развертывание музыкальной мысли во времени.

5. Показ самого педагога и игра с ним в ансамбле.

### Вопросы для самопроверки

1. Что представляет собой чувство ритма?
2. Из каких компонентов состоит чувство ритма?

3. Какие особенности характеризуют чувство ритма?
4. Назовите типичные трудности в воспитании чувства ритма.

#### *Список литературы*

1. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М., 1967.
2. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1994.
3. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. – М., 1985. – Т. 1.
4. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.

*Основные понятия:* ритм, темп, акцент, рубато.

### *5.3. Музыкальная память*

**Особенности человеческой памяти.** Память – это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение того, что мы раньше воспринимали, переживали или делали. Иными словами, память – это *отражение опыта человека путем его запоминания, сохранения и воспроизведения*. Ни одна другая психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. И сама память немыслима вне других психических процессов. И. М. Сеченов отмечал, что без памяти наши ощущения и восприятия, «исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного» [Цит. по: 15].

Формы проявления памяти весьма разнообразны, так как она связана с различными сферами жизни человека, с его особенностями. Все виды памяти можно условно разделить на три группы:

1. **Что** запоминает человек (предметы и явления, мысли, движения, чувства). Соответственно этому различают двигательную, эмоциональную, словесно-логическую и образную память.

*Двигательная* (или моторная) память позволяет запоминать умения, навыки, различные движения и действия. *Эмоциональная* память помогает помнить чувства, эмоции, переживания, которые мы испытывали в тех или иных ситуациях. Она имеет большое значение в формировании личности человека, являясь важнейшим условием его духовного развития. *Смысловая*, или *словесно-логическая*, память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, размышлений, словесных формулировок. *Образная* память связана с органами чувств человека, благодаря которым он воспринимает мир. В соответствии с этими органами чувств различают пять видов образной памяти: *звуковую*, *зрительную*, *обонятельную*, *вкусовую* и *тактильную* [31, 32]. Показательно, что эти виды памяти развиты у каж-

дого отдельного человека неравномерно, какой-либо из них всегда является преобладающим. Именно этот тезис является исходным в достаточно новом педагогическом методе нейролингвистического программирования.

2. **Как** человек запоминает: случайно или преднамеренно. В этом плане выделяют *произвольную* и *непроизвольную* память. Произвольная память предполагает наличие специальной цели запомнить что-либо, которую ставит человек. Он применяет для этого соответствующие приемы, делает волевые усилия. Непроизвольная память не предполагает специальной цели запомнить или припомнить тот или иной материал, случай, явление, они запоминаются как бы сами собой, без применения специальных приемов, без волевых усилий. Необходимо добавить, что человек непроизвольно запоминает не все подряд, а то, что связано с его личностью и деятельностью. Непроизвольно запоминается прежде всего то, что нам нравится, на что мы случайно обратили внимание, над чем мы активно и с увлечением работаем. Поэтому непроизвольная память тоже имеет активный характер.

3. **Как долго** сохраняется запомненное. Различают *кратковременную*, *долговременную* и *оперативную* память. Первые два вида памяти отличаются длительностью сохранения того, что человек запоминает. Кратковременная память имеет относительно небольшую длительность – несколько секунд или минут. Она достаточна для точного воспроизведения только что прошедших событий, только что воспринятых предметов и явлений. После не-продолжительного времени впечатления исчезают, и человек обычно оказывается неспособным что-либо вспомнить из воспринятого. Долговременная память обеспечивает продолжительное сохранение материала. Здесь важна установка запомнить надолго, необходимость этих сведений для будущего, их личностная значимость для человека.

Под оперативной памятью понимается запоминание каких-то сведений на время, необходимое для выполнения операции, отдельного акта деятельности. Например, в процессе решения любой задачи необходимо до получения результата удерживать в памяти исходные данные и промежуточные операции, которые в дальнейшем могут быть забыты.

Все виды памяти необходимы и самоценны, в процессе жизни и взросления человека они не исчезают, а обогащаются, взаимодействуют между собой.

Основные процессы памяти – запоминание, воспроизведение, сохранение, узнавание, забывание. Начинается память с запоминания. *Запоминание* – это процесс памяти, обеспечивающий сохранение в памяти материала как важнейшее условие его последующего воспроизведения. Запоминание может быть *непреднамеренным* и *преднамеренным* (сознательным). Также запоминание может быть *механическим* и *смысловым*. Механическое запоминание основывается, главным образом, на закреплении отдельных свя-

зей, ассоциаций. Смысловое запоминание связано с процессами мышления. Чтобы запомнить новый материал, человек должен понять его, осмыслить, то есть найти *глубокие и содержательные отношения между этим новым материалом и уже имеющимися у него знаниями*. Если основным условием механического запоминания является повторение, то условием смыслового – понимание. В большинстве случаев память должна опираться и на понимание, и на повторение. Особенно ярко это проявляется в учебной работе.

Если запоминание имеет характер специально организованной работы, связанной с применением определенных приемов для наилучшего усвоения знаний, оно называется *заучиванием*. Заучивание зависит, во-первых, от характера деятельности, от процессов целеполагания (произвольное запоминание более эффективно, чем непроизвольное), во-вторых, от установки – запомнить надолго или запомнить на короткий срок.

Лучше заучивается эмоционально окрашенный материал, к которому человек относится с интересом, который личностно значим для него. Такое запоминание является мотивированным. Очень важно активное отношение к процессу заучивания, что невозможно без напряженного внимания. В частности, для запоминания полезнее два раза прочитать текст с полным сосредоточением внимания, чем десять раз перечитывать его невнимательно. Разумным и экономным заучиванием является активная работа над текстом, которая предполагает использование целого ряда приемов лучшего запоминания.

В. Д. Шадриков, например, предлагает такие способы произвольного или организованного заучивания [72, с. 167]:

*группировка* – деление материала на группы по каким-либо основаниям (по смыслу, ассоциациям и т. д.), выделение опорных пунктов (тезисы, заглавия, вопросы, примеры и т. д.), план – совокупность опорных пунктов, классификация – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам на основе общих признаков;

*структурирование* материала – установление взаимного расположения частей, составляющих целое;

*схематизация* – изображение или описание чего-либо в основных чертах;

*аналогия* – установление сходства, подобия между явлениями, предметами, понятиями, образами;

*перекодирование* – вербализация или проговаривание, представление информации в образной форме;

*достраивание* запоминаемого материала, внесение нового в запоминание;

*ассоциации* – установление связей по сходству, смежности или противоположности;

*повторение* – сознательно контролируемые и неконтролируемые процессы воспроизведения материала.

Все перечисленные способы заучивания так или иначе могут быть использованы и в музыкально-педагогической практике, но сначала необходимо рассмотреть такое интересное психическое явление, как музыкальная память.

**Виды музыкальной памяти.** Музыкальная память представляет собой способность человека к запоминанию, сохранению в сознании и к последующему воспроизведению музыкального материала. Музыкальная память взаимосвязывает в органическом единстве различные виды памяти: слуховую, образно-эмоциональную, конструктивно-логическую, двигательно-моторную и, с некоторыми оговорками, зрительную (схема 4).

Схема 4  
**Виды музыкальной памяти**



Запоминание может быть произвольным и непроизвольным. Непроизвольное запоминание музыки – это такое выучивание наизусть, которое осуществляется параллельно с достижением других целей. Современная педагогическая психология считает безусловно доказанным, что запоминание, идущее от понимания материала, его осмыслиенного усвоения, при всех обстоятельствах превосходит в качественном отношении запоминание, в той или иной мере оторванное от понимания. Когда запоминание музыкального материала осуществляется в русле интенсивной эмоциональной и художественно-интеллектуальной деятельности, оно зиждется на инициативных, глубоко осмысленных приемах и способах труда.

При заучивании на память предпочтительно двигаться от общего к частному. Вначале следует понять музыкальную форму в целом, осознать ее как некоторое структурное единство, а затем уже переходить к дифференцированному усвоению составляющих ее частей.

Хорошая музыкальная память – это быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания. Гигантской музыкальной памятью обладали В. А. Моцарт, Ф. Лист, А. Г. Рубинштейн, С. В. Рахманинов, А. Тосканини. Они без труда могли удерживать в своей памяти почти всю основную музыкальную литературу. Но то, чего большие музыканты достигали без видимого труда, рядовым музыкантам даже при наличии способностей приходится завоевывать с большими усилиями. Это относится ко всем музыкальным способностям в целом и к музыкальной памяти в частности. По мнению Н. А. Римского-Корсакова, «музыкальная память, как и память вообще, играя важную роль в области всякого умственного труда, труднее поддается искусственным способам развития и заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого данного субъекта от природы» [Цит. по: 64, с. 61].

Однако фаталистичной точке зрения Римского-Корсакова противостоит другая, согласно которой музыкальная память поддается значительному развитию в процессе специальных педагогических воздействий.

В теории музыкального исполнительства принятая точка зрения, согласно которой наиболее надежной формой исполнительской памяти является единство слуховых и моторных компонентов. В частности, Б. М. Теплов, говоря о музыкальной памяти, полагал, что основными ее компонентами являются слуховой и двигательный. Все другие виды музыкальной памяти считались им ценными, но вспомогательными. Слуховой компонент в музыкальной памяти является ведущим. Но, говорил Б. М. Теплов, «вполне возможно и, к сожалению, даже широко распространено чисто двигательное запоминание исполняемой на фортепиано музыки. Фортепианская педагогика должна выработать связи между слуховыми представлениями и фортепианными движениями такие же тесные и глубокие, как и связи между слуховыми представлениями и вокальной моторикой» [64, с. 183].

Большое значение для развития музыкальной памяти придается современными методистами предварительному анализу произведения, при помощи которого происходит активное запоминание материала. Важность и эффективность этого метода запоминания была доказана в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, американский психолог Г. Уиппл в своих экспериментах сравнивал продуктивность различных методов запоминания музыки на фортепиано, которые отличались друг от друга тем, что в одном случае перед изучением музыкального сочинения на фортепиано проводился предварительный его анализ, в другом – анализ применен не был. При этом время для заучивания в обеих группах испытуемых было одинаковым. Г. Уиппл пришел к выводу, что метод, в котором использовались периоды аналитического изучения до непосредственной практической

работы за инструментом, показал значительное превосходство перед методом, в котором период аналитического изучения был опущен [69].

Безусловное предпочтение сознательной мыслительной работы в процессе заучивания музыкального произведения проходит красной нитью во всех современных методических рекомендациях. Так, по мнению Л. Маккиннон, «способ анализа и установления сознательных ассоциаций является единственно надежным для запоминания музыки... Только то, что отмечено сознательно, можно припомнить впоследствии по собственной воле» [27, с. 43]. Немецкий педагог К. Мартинсен, рассуждая о процессах запоминания музыкального произведения, говорил о «конструктивной памяти», подразумевая под этим умение исполнителя хорошо разбираться во всех мельчайших подробностях разучиваемой вещи в их обособленности и умение собирать их воедино [30, с. 201].

Важность аналитического подхода к работе над художественным образом подчеркивается и в работах отечественных музыкантов-педагогов. Понимание произведения очень важно для запоминания, потому что процессы понимания используются в качестве приемов запоминания. Действие по запоминанию информации сначала формируется как действие познавательное, которое уже затем используется как способ произвольного запоминания. Условием улучшения процессов запоминания оказывается формирование процессов понимания как специально организованных умственных действий. Эта работа – начальный этап развития произвольной логической памяти.

В современной психологии действия по запоминанию текста делятся на три группы: смысловая группировка, выявление смысловых опорных пунктов и процессы соотнесения. В соответствии с этими принципами в работе В. И. Муцмакхера «Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано» [44] были разработаны приемы работы по заучиванию музыкального произведения наизусть.

**Смысловая группировка.** Сущность приема, как указывает автор, заключается в делении произведения на отдельные фрагменты, эпизоды, каждый из которых – логически завершенная смысловая единица музыкального материала. Поэтому прием смысловой группировки с полным правом может быть назван приемом смыслового разделения. Смысловые единицы представляют собой не только такие крупные части, как экспозиция, разработка, реприза, но и входящие в них составляющие – такие как главная, побочная, заключительная партии. Осмысленное запоминание, осуществляющееся в соответствии с каждым элементом музыкальной формы, должно идти от частного к целому, то есть путем постепенного объединения более мелких частей в крупные [44].

В случае забывания во время исполнения память обращается к опорным пунктам, которые являются как бы включателем очередной серии исполните-

тельских движений. Однако преждевременное «вспоминание» опорных пунктов может отрицательно сказаться на свободе исполнения. Использование приема смысловой группировки оправдывает себя только на начальных этапах разучивания вещи. После того, как она уже выучена, следует обращать внимание в первую очередь на передачу целостного художественного облика произведения.

**Смысловое соотнесение.** В основе этого приема лежит использование мыслительных операций для сопоставления между собой некоторых характерных особенностей тонального и гармонического планов, голосоведения, мелодии, аккомпанемента изучаемого произведения.

В случае недостатка музыкально-теоретических знаний, необходимых для анализа произведения, рекомендуется обращать внимание на простейшие элементы музыкальной ткани – интервалы, аккорды, секвенции.

Оба приема – смысловая группировка и смысловое соотнесение – особенно эффективны при запоминании произведений, написанных в трехчастной форме и форме сонатного *allegro*, в которых третья часть подобна первой, а реприза повторяет экспозицию. При этом, как правильно отмечает В. И. Муцмахер, «важно осмыслить и определить, что в идентичном материале совершенно тождественно, а что нет. Пристального внимания к себе требуют имитации, варьированные повторения, модулирующие секвенции и тому подобные элементы музыкальной ткани». Ссылаясь на Г. М. Когана, автор подчеркивает, что «когда музыкальная пьеса выучена и идет без запинки, возврат к анализу только вредит делу» [44, с. 37].

В дальнейших рекомендациях возьмем за основу известную триаду «вижу – слышу – играю» и принципы работы над музыкальным произведением, предложенные И. Гофманом [13]. В основу этих принципов положены различные способы работы над произведением.

### **Основные способы запоминания музыкального произведения по И. Гофману**

**Работа с текстом произведения без инструмента.** На этом этапе процесс ознакомления и первичное заучивание произведения осуществляется на основе внимательного изучения нотного текста и представления звучания при помощи внутреннего слуха. Мысленное музыкальное восприятие может проводиться по направлениям выявления и определения: 1) главного настроения произведения; 2) средств, при помощи которых оно выражается; 3) особенностей развития художественного образа; 4) главной идеи произведения; 5) понимания позиции автора; 6) своего собственного личностного смысла. Тщательный анализ текста произведения способствует его последующему успешному запоминанию.

Развитие умения выучивать произведение по нотам без инструмента – один из резервов роста профессионального мастерства музыканта. Проговаривание нотного текста ведет к переводу внешних умственных действий во внутренний план и к последующему их необходимому «свертыванию» из последовательного процесса в структурный, симультанный, укладывающийся в сознании как бы одновременно, сразу, целиком.

**Работа с текстом произведения за инструментом.** Первые проигрывания произведения после мысленного ознакомления с ним (по рекомендациям современных методистов) должны быть нацелены на схватывание и уяснение его общего художественного смысла. На этом этапе говорят об эскизном ознакомлении с произведением, когда оно должно проигрываться в нужном темпе; при этом можно не заботиться о точности исполнения. Р. Шуман, например, рекомендовал первые проигрывания делать от начала до конца.

После первого ознакомления начинается детальная проработка произведения: вычленяются смысловые опорные пункты, выявляются трудные места, выставляется удобная аппликатура, в медленном темпе осваиваются непривычные исполнительские движения. На этом этапе продолжается осознание мелодических, гармонических и фактурных особенностей произведения, уясняется его тонально-гармонический план, в рамках которого осуществляется развитие художественного образа. Непрестанная умственная работа, постоянное вдумывание в то, что играется, – залог успешного запоминания произведения наизусть.

Одна из ловушек, в которую попадаются многие музыканты, разучивающие новое произведение наизусть, – запоминание его в результате многократных повторений. Основная нагрузка при этом способе заучивания ложится на двигательную память. Но такой способ решения проблемы, как справедливо отмечала знаменитая французская пианистка Маргарита Лонг, – ленивое решение сомнительной верности и притом расточающее драгоценное время [53].

Для того чтобы процесс запоминания протекал наиболее эффективно, необходимо включать в работу все анализаторы музыканта, а именно:

- вглядываясь и всматриваясь в ноты, можно запомнить текст зрительно и потом во время игры наизусть представлять его мысленно перед глазами;
- вслушиваясь в мелодию, пропевая ее отдельно голосом без инструмента, можно запомнить мелодию на слух;
- выгрызаясь пальцами в фактуру произведения, можно запомнить ее моторно-двигательно;
- включая механизмы синестезии, можно представлять в своем воображении цвет и запах играемых фрагментов;

- отмечая во время игры опорные пункты произведения, можно подключать логическую память, основанную на запоминании логики гармонического плана.

Чем выше чувственная, сенсорная и мыслительная активность в процессе разучивания произведения, тем быстрее оно выучивается наизусть.

Заучивая наизусть, не следует пытаться запомнить все произведение сразу целиком. Лучше сначала запомнить отдельные небольшие фрагменты, ибо, как известно, «процент сохранения заученного материала обратно пропорционален объему этого материала». Поэтому разумная дозировка выучиваемого должна соблюдаться.

Должны также делаться перерывы между напряженной мнемонической работой и другими видами деятельности, требующими большого умственного или физического напряжения. После того как музыкальный материал выучен, необходимо дать ему возможность просто «отлежаться». Если же после мнемонической работы допустить какого-либо рода психологическую перегрузку, то выученный материал забудется в силу ретроактивного, то есть «действующего назад», торможения.

**Работа над произведением без текста (игра наизусть).** В процессе исполнения произведения наизусть происходит дальнейшее укрепление его в памяти – слуховой, двигательной, логической. Большую помошь в запоминании оказывают и ассоциации, к которым прибегает исполнитель для нахождения большей выразительности исполнения.

Привлечение поэтических ассоциаций для активизации эстетического чувства – давняя традиция в музыкальном исполнительстве. Поэтические образы, картины, ассоциации, взятые как из жизни, так и из других произведений искусства, хорошо активизируются при постановке задач типа: «В этой музыке как будто...». Соединение слышимых звуков с имеющими сходную поэтическую основу внemuзыкальными образами и представлениями пробуждает эмоциональную память, про которую говорят, что она бывает сильнее памяти рассудка. Несомненно, что произведение, выученное таким методом, при котором содержание музыки увязывается с широким спектром ассоциаций, будет не только более выразительно исполнено, но и более прочно усвоено.

Повторение материала бесконечное количество раз для лучшего запоминания по своему характеру напоминает «зубрежку», которая безоговорочно осуждается современной дидактикой как в общей, так и в музыкальной педагогике. Бесконечные механистические повторения тормозят развитие музыканта, ограничивают его репертуар, притупляют художественное восприятие. Поэтому работа музыканта любой специальности оказывается наиболее плодотворной тогда, когда она «выполняется с полной умственной

сосредоточенностью, а последняя может поддерживаться лишь в течение определенного времени. В занятиях сторона количественная имеет значение лишь в сочетании с качественной» [13, с. 130–131], когда она включает в себя нечто новое, а не простое восстановление того, что уже было. В каждое повторение необходимо всегда вносить хоть какой-то элемент новизны – либо в ощущениях, либо в ассоциациях, либо в технических приемах.

Следует отметить, что и В. И. Муцмакер в своей работе [44, с. 44] рекомендует при повторении устанавливать новые, не замеченные ранее связи, зависимости между частями произведения, мелодией и аккомпанементом, различными характерными элементами фактуры, гармонии. Для этого необходимо развивать умение самостоятельно, без помощи педагога применять имеющиеся музыкально-теоретические знания на практике. Разнообразие впечатлений и выполняемых действий в процессе повторений музыкального материала помогает удерживать внимание в течение длительного времени.

Даже тогда, когда произведение хорошо выучено наизусть, методисты рекомендуют не расставаться с нотным текстом, выискивая в нем все новые смысловые связи, вникая в каждый поворот композиторской мысли. Повторение по нотам должно регулярно чередоваться с проигрыванием наизусть.

**Работа без инструмента и без нот.** И. Гофман согласен с верным замечанием А. Стоянова, что музыканту любой специальности «лишь тогда можно быть убежденным, что действительно запомнил данное произведение, когда он в состоянии восстановить его мысленно, проследить развитие его точно сообразно тексту, не глядя в ноты, и осознавать в себе ясно его мельчайшие составные элементы» [62, с. 193]. Это **наиболее трудный способ работы** над произведением, и И. Гофман недаром говорил о его сложности и утомительности в умственном отношении. Тем не менее, чередуя мысленные проигрывания произведения без инструмента с реальной игрой на инструменте, учащийся может добиться предельно прочного запоминания произведения.

В процессе подобного способа работы в сознании формируется то, что психологи называют симультанным образом, при котором временные отношения переводятся в пространственные.

По мнению К. Мартинсена, перед тем, как извлечь первый звук, общий образ произведения уже должен жить в исполнителе. Еще до первого звука исполнитель чувствует в виде общего комплекса первую часть сонаты, в качестве общего комплекса чувствует он и внутреннее строение остальных частей.

Мысленные повторения произведения развивают концентрацию внимания в слуховых образах, столь необходимую во время публичного исполнения, усиливают выразительность игры, углубляют понимание музыкального сочинения.

### *Вопросы для самопроверки*

1. Каковы формы проявления человеческой памяти?
2. Каковы основные процессы памяти?
3. Что называется заучиванием?
4. Назовите способы произвольного заучивания и соотнесите их с работой над музыкальным произведением.

### *Список литературы*

1. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М., 1961.
2. Житникова Л. М. Учите детей запоминать. – М., 1985.
3. Зайков Л. В. Память. – М., 1940.
4. Маккиннон Л. Игра наизусть. – Л., 1967.
5. Мартинсен К. Индивидуальная фортепианская техника. – М., 1966.
6. Матюгин И. Ю. Тактильная память. – М., 1991.
7. Матюгин И. Ю., Чакаберия Е. Н. Зрительная память. – М., 1992.
8. Муцмахер В. И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: учеб. пособие. – М., 1984.
9. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1994.
10. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 1994.
11. Развитие логической памяти у детей / под ред. А. А. Смирнова. – М., 1976.
12. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М.; Л., 1964.
13. Стоянов А. Искусство пианиста. – М., 1958.
14. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. – М., 1985. – Т. 1.

*Основные понятия:* память музыкальная: зрительная, двигательная, слуховая, образно-эмоциональная, конструктивно-логическая.

## **Глава 6. МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ТЕХНИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕЕ ОСНОВ**

### **6.1. Развитие двигательно-моторных умений и навыков у учащихся**

В XVI–XVII веках существовал универсальный тип музыканта: композитор, исполнитель, педагог. Не было детально разработанной системы двигательных упражнений, были правила обращения с инструментом и общие

методические установки как образец первичного синтеза художественного и технического воспитания исполнителя. В XVIII веке немалое место отводилось изучению специальных двигательных формул. Ж. Ф. Рамо создано учебное пособие под названием «Методика пальцевой механики». И. С. Бах несколько месяцев с учениками занимался только упражнениями. Разложение «первичного синтеза» активно осуществлялось на рубеже XVIII–XIX веков и проходило под знаком специализации в музыкальной деятельности. Появились оперные и симфонические оркестры, в которых судьба рядового музыканта более зависела от степени его технической выученности, нежели от ярких интерпретаторских качеств. Постепенно техника начинает оцениваться как имманентная совокупность двигательных приемов и навыков, которые могут складываться вне связи с художественно-образным мышлением артиста. Таковыми были школы Р. Крейцера, К. Черни, М. Клементи.

Только на рубеже XIX–XX веков положение дел начало постепенно меняться. Отвергнув атрибуты старых исполнительских школ: изолированную пальцевую игру, механистичность тренировочного процесса и т. д., пройдя сквозь полосу бурных дебатов, посвященных анатомо-физиологическим предпосылкам игровых движений, передовая европейская музыкально-методическая мысль приходит в конце концов к утверждению центрального, основополагающего значения слухового элемента. Важнейшим принципом исполнительской методики становится принцип «от слуха к движению».

В 20–30-е годы XX столетия ряд немецких пианистов-педагогов (Б. Циглер, Ф. Шмидт-Маритц, Ф. Лебенштейн и др.) внесли свой вклад в развитие теории слухового воспитания. Но они слишком замкнулись в рамках формирования звуковысотного слуха, фактически оторвались от художественно-содержательной исполнительской практики. Обобщил результаты изучения музыкально-слуховой проблематики К. Мартинсен, автор книги «Индивидуальная фортепианская техника на основе звукотворческой воли» (1966). В России В. Одоевский, М. Курбатов, И. Т. Назаров окончательно утверждают тезис, согласно которому слуховой, эмоциональный и двигательный факторы должны быть взаимно скоординированы.

Таким образом, в историческом аспекте понимание техники складывалось в направлении все более тесного ее «привязывания» к конкретным художественным целям. Г. Нейгауз утверждал, что чем яснее то, что надо сделать, тем яснее и то, как это сделать. Цель сама уже указывает средства для ее достижения [47]. В этом разгадка техники действительно великих пианистов. Поэтому он настаивает на том, чтобы музыкальное развитие предшествовало техническому или, по крайней мере, шло с ним рука об руку.

Понятие «техника» рассматривается в узком и широком смысле слова. В узком смысле – это все то, что характеризуется словами: «ловко, четко, с блеском, без видимого напряжения». Ее составляют двигательно-мотор-

ные навыки музыканта-инструменталиста: пространственная точность пальцевого аппарата – уверенная ориентация на клавиатуре или грифе; звуковая и ритмическая ровность; скорость; экономия мускульной энергии – скучая жестикуляция, необходимый минимум амплитудного движения; выносливость – мышечная свобода.

**Техника в широком смысле слова означает умение музыканта выразить то, что он себе представляет.**

Необходимо также различать «виртуозность» и «техническое мастерство». Это понятия близкие, но не идентичные. Говоря о виртуозности, обычно имеют в виду большие скорости, искрометные октавы и пассажи, общую бравурность исполнительской манеры. Под мастерством подразумевают способность воссоздать те звуковые образы, которые теснятся в голове исполнителя. Без сознательного и целенаправленного развития техники невозможно достигнуть каких-либо практических результатов в искусстве игры на любом инструменте. Ф. Бузони был совершенно прав, утверждая, что чем больше профессионально-технических средств имеет в своем распоряжении исполнитель, тем больше он найдет им применение. В то же время нельзя не предостеречь учащихся от чрезмерного увлечения развитием техницизма. Когда общемузыкальное развитие – развитие способностей, эстетического сознания и т. д. – отодвигается на второй план, тогда техника исполнения является доказательством лишь ловкости и выученности, но не мастерства и исполнительского совершенства.

Определив принципиальные позиции в подходе и трактовке категории техники в музыкально-исполнительском искусстве, перейдем далее к вопросам формирования технических умений и навыков у музыкантов-исполнителей.

Приобретение техники движений всегда связано с развитием как физических (мышечных), так и психических (волевых) свойств. Назначение музыкальной воли – управлять исполнительским процессом, а технического аппарата – подчиняться воле. Оба этих процесса (управлять и подчиняться) с первых шагов обучения должны находиться в полном единстве. Исходя из этого, **в практике преподавания всякий игровой прием, навык не может быть абстрактным, а должен быть обоснован музыкальным выражением**. Точно так же каждый музыкальный образ, характер звука необходимо увязать с соответствующей формой игровых движений. **Рост ученика связан с расширением представлений, углублением ощущений, с активным стремлением ярче выразить характер и содержание музыки**. Технический аппарат при этом следует развивать так, чтобы он был в полном контакте с растущими задачами, помогал их выполнять и умел подчиняться всем проявлениям музыкальной воли.

Формирование технических умений и навыков должно отвечать некоторым параметрам. Одной из важнейших задач, встающих перед преподавателем при работе с учеником, не имеющим достаточной игровой практики, – это **выработка пространственной точности пальцевого аппарата**, то есть умение безошибочно попадать именно на те клавиши, кнопки и лады, которые обозначены в нотном тексте. Успех в достижении этого зависит от того, насколько уверенно ориентируется учащийся на клавиатуре или грифе инструмента, что приходит с опытом и многолетней игровой практикой. Однако не в одном лишь профессиональном стаже дело. При рациональной методике обучения проблема формирования пространственной точности пальцевого аппарата у учащегося может быть решена, как показывает опыт, вполне успешно и в относительно короткие сроки.

Прежде всего, необходимо сосредоточиться на том, чтобы не допускать в игре ученика никаких неточностей, цепляний соседних клавиш. Эта элементарная истина часто упускается из виду. Но это лишь одна сторона дела. Другая связана с очень известным в среде музыкантов термином «забалтывание». Существует точка зрения, согласно которой «забалтывание» – прямой результат неумелого использования быстрых темпов в процессе разучивания музыкального материала. Отчасти это именно так. При быстром повторении сложных фигур мелкие ошибки, промахи и недостатки ускользают от нашего внимания. Кроме того, при каждом повторении, по всей вероятности, совершаются разнохарактерные мелкие ошибки, в результате чего нервные импульсы, заставляющие пальцы точно двигаться в технически сложных местах, становятся нечеткими, затем начинают все более и более ослабевать, пока не прекратятся вовсе. В итоге звуковая картина делается смутной и туманной. Чтобы этого не происходило, необходимо периодически возвращаться к работе в медленном темпе. При этом темп должен быть таким, чтобы у играющего постоянно сохранялось ощущение, что каждый палец попадает точно на требуемую клавишу, встает на нееочно и уверенно. Это значит, что абсолютная скорость движения будет каждый раз иной в зависимости от уровня профессиональной подготовки, степени знакомства с данным нотным материалом, его технической трудности и т. д.

Ведущие исполнители считают, что медленный темп – необходимый компонент работы, условие налаживания целесообразных движений, точной постановки каждого пальца. Помимо этого, в медленном темпе можно играть «медленно и крепко», а также «медленно и выразительно». При этом очень важен момент соприкосновения пальцев с клавишей либо с ладом, так как от этого зависит качество звука, в котором находит выражение художественное начало. Звук может быть разным: пустым, бесцветным и однообразным, приятным и многотембровым. Иначе говоря, исполнитель может играть не

только громко или тихо, но и нежно, легко, прозрачно, светло или, наоборот, мощно, густо, сочно, вязко. То есть в его распоряжении множество красочно-колористических штрихов и нюансов, которые используются в соответствии с художественными требованиями музыкального произведения. Красочная сторона техники воспитывается в любом случае (работает ли исполнитель над этюдом, гаммой или произведением), **если педагог не допускает у своего ученика тусклого, бескрасочного звучания.**

Для выравнивания звуковых линий требуется одинаковое развитие всех пальцев. Подтягивание слабых пальцев к уровню сильных – одна из специфических и важных задач развития пальцевой техники учащегося. Для этой цели полезны специальные упражнения. Во избежание мышечных перенапряжений следует начинать эти упражнения с медленных темпов, постепенно затем прибавляя его в зависимости от натренированности пальцев.

Помимо звуковой ровности звучания существует и ритмическая ровность. Любой технической работе учащегося над каким-либо трудным пассажем, эпизодом должно предшествовать предварительное ритмическое выравнивание музыкальной ткани. Если данное место получается неритмично в медленном темпе, то оно не получится технически и в быстром. Обычно малоопытные педагоги ищут корень зла в таких случаях в двигательной сфере, однако в этом виноваты **слух и внимание**, не обеспечивающие необходимого контроля над ритмической основой исполнения. Замечено, что большинство двигательно-технических неполадок у учащихся возникает там, где они спешат, ускоряют игру. Итак, можно предложить следующую формулу: **техника – это скорость плюс звуковая и ритмическая ровность.**

Особо необходимо сказать о **скорости игры**. Способность исполнителя к беглой игре во многом является врожденной. В данном случае речь идет об определенных психофизиологических особенностях организма, обеспечивающих необходимую быстроту двигательно-моторных реакций при игре на инструменте. Однако врожденные свойства – это лишь часть дела. Другая, не менее важная, связана с обучением. Известно, что быстро играет тот, кто быстро думает в процессе игры. Быстро думать для музыканта – значит легко и непринужденно ориентироваться в мгновенно изменяющихся игровых ситуациях, держать под контролем исполнение при самых больших скоростях, то есть **воссоздавать в слуховом представлении звуковые последовательности, видя их как в целом, так и во всех деталях.**

Говоря об игре пальцев в скоростном режиме, необходимо отметить, что быстрота игры прямо пропорциональна **способности пальцев совершать наиболее экономичные, минимальные по размаху, строго выверенные движения** в исполнительском процессе. Не случайно известные исполнители советуют избегать всех лишних движений во время исполнения: ненужных замахов пальцев, поворотов и вращений рук.

Следует отметить, что переход от медленного темпа к быстрому эффективнее совершать постепенно, чтобы избежать большого количества неверных нот. Неподготовленный, внезапный скачок может обернуться для учащегося непопаданием на нужные клавиши, комканием ритмических рисунков. Правда, возврат к медленной игре устранит эти дефекты, и повторное быстрое проигрывание даст уже лучшие результаты, однако следы имевшей место неудачи все равно сохранятся. Причем не только в сознании учащегося, что может на какое-то время психологически травмировать его, но и в сфере двигательно-моторной, пальцевой деятельности.

Легче всего тренировать быстрый темп на гаммах и этюдах, играя их различными штрихами и ритмическими рисунками, при усложнении которых должен сохраняться единый темп.

Еще одним аспектом техники является **выносливость**. Выносливость исполнителя определяется комплексом качеств как психофизиологического порядка, так и тех, что связаны с состоянием исполнительской «формы» музыканта (лучшей или худшей натренированностью в данный момент). В то же время едва ли не в первую очередь встает вопрос о правильности организации игрового аппарата учащегося, о свободе движений рук исполнителя, умении его противостоять разного рода мышечным напряжениям, естественно возникающим в процессе игры. К. С. Станиславский советовал: прежде чем начать творить, надо привести в порядок мышцы, чтобы они не сковывали свободы действий. Непроизвольно возникающие мышечные напряжения играющих на инструменте мешают как естественному проявлению чувств, так и «правильному» психофизиологическому состоянию организма. Причины возникновения напряжений-зажимов многообразны и различны: тут и эмоциональное возбуждение музыканта, и нервозность, появляющаяся во время игры «на людях», и специфичность самих исполнительских операций, отличающихся от общих, привычных движений рук и пальцев, и недостаточная отлаженность механизма игры. В любом случае, работая над техникой, следует специально сосредоточиться на борьбе с чрезмерной фиксацией мышц, возникающей на различных участках тела ученика. При этом следует помнить, что зажимы возникают обычно:

- от чрезмерного напряжения плеча, локтя, кисти играющего, поэтому необходимо добиться сбрасывания этого напряжения;
- преувеличенных замахов пальцев, которые не должны подниматься выше, чем это необходимо;
- излишнего давления пальцев на клавиатуру или гриф, что препятствует легкости и свободе игрового процесса;
- «сопутствующих» напряжений, возникающих в группах мышц, непосредственно не занятых в данный момент игровых действий ученика, это могут быть мышцы лица, шеи, спины и т. д.;

- остаточных напряжений, т. е. напряжений, остающихся в группах мышц, закончивших в данный момент свою работу и не получивших, однако, необходимого расслабления;
- напряжений, непроизвольно возникающих непосредственно перед трудным эпизодом или пассажем.

Требование снимать напряжение отнюдь не означает играть расхлябаными движениями. Известная доля напряжения при игре необходима и неизбежна. Суть дела в том, чтобы уметь пользоваться чередованием напряжения и расслабления. Такие чередования возможны параллельно и соответственно движениям к кульминациям и к окончанию фразы.

Формирование техники в широком смысле слова всегда волновало умы педагогов-музыкантов. Наиболее полно и актуально эту тему раскрыл И. Т. Назаров в своей работе «Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования» [46]. Эта работа отличается от других стройностью методической системы и научной обоснованностью. Глубокое изучение исполнительского мастерства выдающихся артистов (как русских, советских, так и зарубежных) в сочетании с изучением трудов великих физиологов И. М. Сеченова и И. П. Павлова, отдельных работ по психологии и педагогике привели Назарова к ряду интереснейших обобщений и открытых в вопросах сущности и развития музыкальной техники.

В теоретической части работы автором обосновано применение особой физической культуры всего организма в целом. Эта, по выражению автора, «психофизкультура» является базисом, на котором строится и совершенствуется музыкально-исполнительская техника.

Назаров также считает, что в развитии технического мастерства исполнителя важную роль играет хороший **музыкальный слух**. В жизни нередко бывают случаи, когда человек имеет очень хороший музыкальный слух, иногда исключительный слух, хорошо поставленные руки, и, несмотря на это, он посредственный музыкант, иногда просто плохой музыкант, играющий фальшиво, что обусловлено отсутствием координации, согласованности всех его врожденных музыкальных, физических качеств.

Но человек даже с посредственным слухом может быть хорошим музыкантом, если он обладает хорошей координацией между слухом и двигательными центрами. Очевидно, чтобы быть хорошим музыкантом, надо иметь нормальные слух, моторику, руки и обязательно хорошую координацию их, с преобладающей ролью слуха.

Для формирования согласованности музыкального слуха и моторики необходимо научиться играть или петь, как говорят, «по слуху».

Итак, **компоненты музыкально-исполнительской техники – музыкальный слух и моторика** – должны быть не только достаточно развиты

каждый в отдельности, но и, кроме того, скоординированы между собой, причем слух среди данных компонентов должен играть ведущую роль (игра «по слуху»). Для музыканта недостаточно только одной координации между слухом и моторикой – необходимо включить в нее еще и **эмоциональную область**, ибо красочность и жизненность при исполнении музыкального произведения достигаются только в том случае, если ведущую роль играет эмоциональная сфера, а не слухомоторика. **Координация между эмоциональной, слуховой и моторной областями с ведущей ролью эмоциональной – таково должно быть соотношение основных компонентов музыкально-исполнительской техники** [64].

К сожалению, есть много музыкантов, играющих, как говорят, «сухо». Это сухое, невыразительное исполнение происходит по причине минимального участия или включения эмоциональной области исполнителя в слухомоторную. Причем его поведение в жизни вообще может быть эмоционально, даже в некоторых случаях слишком эмоционально. Это явление можно объяснить таким образом. В процессе изучения музыкальной техники его внимание всегда фиксировалось исключительно на **слухомоторике**, и всякие эмоциональные проявления при работе изгонялись, что и привело, с течением времени, к изоляции **слухомоторики от эмоциональной сферы**.

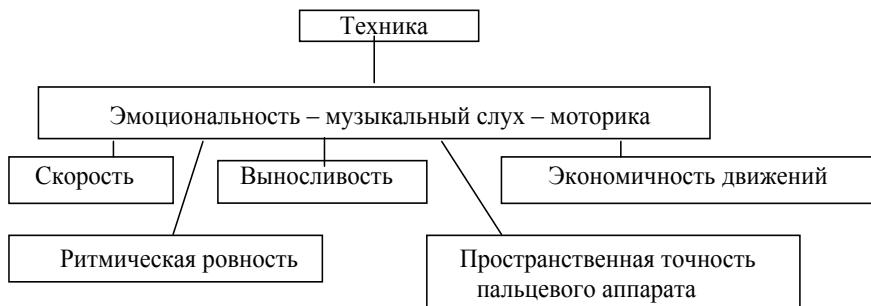
Но бывает и обратное: человек по природе в своем поведении в быту недостаточно эмоционален, но при исполнении пьес его эмоциональная сфера настолько активна (играет ведущую роль над слухомоторикой), что его исполнение вызывает у слушателей приподнятое настроение или сильное волнение.

Отсюда можно сделать вывод, что эмоциональность человека, проявляемая в быту и при исполнении музыкальных пьес (вообще в искусстве), – не совсем одно и то же, хотя корень той и другой одинаков: эмоциональность в быту рефлекторна, часто не подчиняется воле; эмоциональность, проявляемая при исполнении музыкальных пьес, наоборот, должна подчиняться воле исполнителя (замыслу исполнителя). Если же эмоциональность проявляется рефлекторно при исполнении пьес, то, в большинстве случаев, это делает исполнение нехудожественным, даже вульгарным. Эмоциональность, которая нужна при художественном исполнении пьес, должна быть подвергнута особой культуре и скоординирована у музыканта со слухомоторикой.

**Таким образом, если эмоциональная, слуховая и моторная области скоординированы между собой с преобладанием, ведущей ролью эмоциональной сферы, то музыкально-исполнительская техника должна получиться совершенной.**

Технику исполнителя можно представить в виде следующей схемы 5.

### Составные части техники исполнителя



#### *Вопросы для самопроверки*

1. Чем, в историческом аспекте, обусловлен принцип исполнительской техники «от слуха к движению»?
2. Из каких компонентов состоит понятие техники исполнителя в узком смысле слова?
3. Что входит в понятие техники исполнителя в широком смысле слова?
4. Чем различаются виртуозность и техническое мастерство?
5. По каким параметрам проходит формирование технических умений и навыков?
6. Назовите основные компоненты технического мастерства.

#### *Список литературы*

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1978.
2. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. – М., 1969.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М., 1967.
4. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.
5. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л., 1986.

*Основные понятия:* техника исполнителя.

#### ***6.2. Музыкальное мышление как основа технического мастерства исполнителя***

Мышление представляет собой процессы познания человеком объектов и явлений окружающего мира и их связей, решения жизненно важных задач, поиски неизвестного, предвидения будущего.

Способы, которыми осуществляется мышление, называются способами умственных действий. Их можно классифицировать следующим образом:

- а) по характеру преобладающих средств мышления: предметно-действенные, наглядно-образные, абстрактные, интуитивные;
- б) по логической схеме процесса: сравнение, анализ, абстрагирование, обобщение, синтез, классификация, индукция, дедукция, инверсия, рефлексия, антиципация, гипотеза, эксперимент и др.;
- в) по форме результата: создание нового образа, определение понятия, суждение, умозаключение, теорема, закономерность, закон, теория;
- г) по типу логики мышления: рассудочно-эмпирические и рассудочно-теоретические.

Музыкальное мышление в строгом смысле этого термина начинается с оперирования музыкальными образами. Поскольку образ в музыкальном искусстве всегда наполнен определенным эмоциональным содержанием, отражая чувственную реакцию человека на те или иные явления действительности, поскольку музыкальное мышление не может не иметь ярко выраженной эмоциональной окраски. Истоки музыкального мышления, если рассматривать их в генетическом плане, восходят к ощущению интонации. **Эмоциональная реакция на интонацию, проникновение в ее выразительную сущность – исходный пункт процесса музыкального мышления** [53].

Не обострив сферы чувствования молодого музыканта, не разив с максимальной полнотой его способности к переживанию эстетически прекрасного, музыкальной педагогике не удастся решить ни одной из стоящих перед ней задач, как частных (конкретно-игровых), так и общих, связанных с формированием личностных качеств будущего художника.

Но музыкальное мышление не только чувственно конкретно; при определенных условиях **в его функции входит также и оперирование отвлеченными, абстрактно-логическими категориями**. Обобщенно-абстрактное в художественном мышлении выявляет себя, как и в остальных видах человеческого мышления, через понятие. Велика, в частности, роль понятия в музыкально-мыслительной деятельности. Существенные стороны и признаки стилей и жанров, формоструктур, различные элементы музыкальной выразительности – все это отражается в сознании музыканта не иначе, как через определенные системы представлений и понятий. Отсюда явствует, что формирование соответствующих понятий и представлений, которыми подытоживались бы результаты практической деятельности обучающихся музыке, – важнейшая задача музыкальной педагогики.

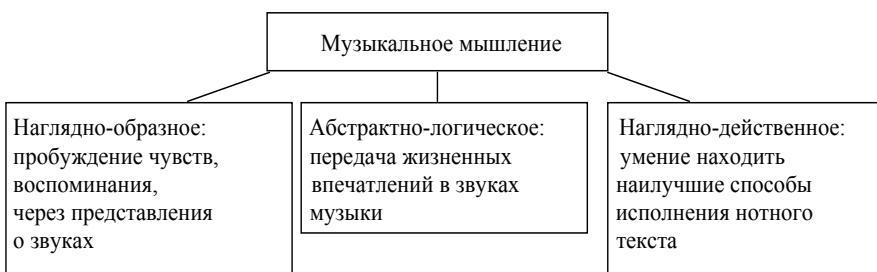
Известно, что художественный образ рассматривается как единство трех начал – материального, духовного и логического:

- материальная основа выражена в виде акустических характеристик звучащей материи, которая анализируется по таким параметрам, как мелодия, гармония, метроритм, динамика, тембр, регистр, фактура нотного текста;
- настроения, ассоциации, различные образные видения создают духовную сторону музыкального образа;
- формальная организация музыкального произведения с точки зрения гармонической структуры, последовательности частей – логический компонент образа.

На этом основании можно выделить различные аспекты музыкального мышления:

1. Наглядно-образное мышление – когда в процессе своего музыкального восприятия слушатель оперирует представлениями о звуках, интонациях и гармониях, игра которых пробуждает в нем различные чувства, воспоминания, образы.
2. Абстрактно-логическое – передача своих жизненных впечатлений в звуках музыки, на основе их осмысливания использование закономерностей музыкальной логики, раскрывающейся в гармонии и музыкальной форме.
3. Наглядно-действенное – осмысливание звуков музыки в процессе собственных практических действий на инструменте, умение находить наилучшие способы исполнения нотного текста (схема 6).

*Схема 6*



### **Аспекты музыкального мышления**

Развитие музыкального мышления возможно путем:

- увеличения объема используемого в учебно-педагогической работе материала за счет чтения нот с листа;
- ускорения темпов прохождения определенной части учебного материала за счет эскизного изучения музыкального материала;

- увеличения меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством;
- проведения такой работы с материалом, при которой с максимальной полнотой проявлялись бы самостоятельность, творческая инициатива учащегося-исполнителя.

Вопросы развития музыкального мышления рассматриваются в непосредственной связи с исполнением музыкальных пьес. Хотя композиторы в своих произведениях и указывают темпы, динамику, агогические отступления и т. д., но все эти указания не могут быть абсолютно точными, они только помогают найти в исполнении пьесы ту форму, которая у музыканта является следствием интуиции или непосредственного восприятия содержания данной пьесы.

**Интуиция** – особый дар исполнителя, но этот дар, как и всякая способность человека, требует развития и культуры. Для этой цели необходимо понимание музыкальных форм и умение производить их анализ, в основе которого лежит восприятие элементов формы: двутакта, четырехтакта (предложение), периода, состоящего из двух или более предложений, и т. д. А такой анализ, как известно, возможно осуществлять только при наличии достаточно развитого и высокого интеллекта, т. е. знания основ разбора произведений, гармонических построений и функций, мелодизации (выявление мелодии из общего звучания), строения музыкальных фраз и т. д.

Музыкальное мышление предполагает анализ музыкального произведения (его содержания) и непосредственное восприятие его формы. Вначале – анализ данного произведения (уяснение формы, элементов стиля и проч.), а затем – непосредственное восприятие его содержания в целом (активность интуиции). Кроме того, изучается эпоха, в которой жил композитор (влияние эпохи на личность композитора и наоборот), происходит знакомство с его биографией. И всегда нужно помнить о том, что при интуитивном восприятии произведения включается в работу интеллект, т. к. без него невозможно понять и оценить произведение так, как оно этого заслуживает по праву.

Таким образом, **музыкальное мышление основывается на интеллектуально-интуитивном восприятии музыкальных произведений**.

Когда данная пьеса проработана интеллектуально (как бы пропущена через центры сознания), тогда она исполняется непосредственно, т. е. при исполнении доминирует чувство, настроение. Вся же интеллектуальная проработка при таком непосредственном исполнении находится все время в поле зрения сознания. Другими словами, с каким бы чувством ни исполнялось данное музыкальное произведение, сознание никогда не погашается, оно как бы всегда находится настороже. Хотя могут быть и такие случаи, при которых сознание словно уступает свое место исключительно чувству. Это

может случиться лишь тогда, когда внезапно, под влиянием вдохновения, музыкант изменяет свой исполнительский замысел, нарушая прежнюю интерпретацию, пропущенную через сознание. Но это бывает как исключение. Сознание должно всегда руководить исполнением и творчеством.

Отсюда следует, что связь между творчеством и сознанием – неразделимая и взаимодополняющая.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Назовите способы умственных действий, благодаря которым осуществляется мышление.
2. Каковы источники музыкального мышления?
3. Назовите аспекты музыкального мышления.
4. Какими путями возможно развитие музыкального мышления?

#### *Список литературы*

1. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – Киев, 1989.
2. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1994.
3. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.

*Основные понятия:* мышление наглядно-образное, абстрактно-логическое, наглядно-действенное.

## **РАЗДЕЛ 3. МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И СМЫСЛА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ СПЕЦИНСТРУМЕНТА**

### **Глава 7. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИСПОЛНЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

#### ***7.1. Комплексный анализ и создание интерпретации музыкального произведения***

Музыка – это один из удивительных видов искусства. Языком звуков можно рассказать о том, как поют птицы и шелестят листья в саду, как любит, страдает и радуется человек, как забавны и страшны бывают животные.

Подчас мы понимаем музыку интуитивно, позволяя ей задевать самые со-кровенные струны нашей души. Что касается исполнения, то музыкант не имеет права исключительно субъективно интерпретировать какое-либо произведение, прежде всего он обязан передать замысел композитора, являясь посредником между ним и слушателем.

Для того чтобы раскрыть замысел музыкального произведения, исполнителю приходится провести целое научное исследование: изучить биографию композитора, время и страну, где он жил и работал, провести анализ формы, гармонии, фактуры этого произведения. Если пройти этот путь вместе с исполнителем, формализуя его, то итогом явится алгоритм работы над музыкальным произведением.

Перед нами ноты одного из музыкальных произведений, которое необходимо исполнить так, чтобы слушатель переживал вместе с исполнителем, понимая, что происходит с героем данного произведения. Это говорит о том, что начался процесс работы над музыкальным произведением, а именно поиски его замысла.

Приступая к анализу музыкального произведения, мы затрагиваем две категории: форму и содержание. И если форма анализируется достаточно подробно, чему способствует изучение таких теоретических дисциплин, как теория музыки, гармония, полифония, анализ музыкальных форм, то содержание обычно относится к чисто интуитивной работе музыканта-исполнителя, о которой якобы не стоит и говорить.

К вопросу о содержании музыки в **XIX веке** разные музыканты подходили по-разному. Э. Ганслик в итоге своих наблюдений пришел к мысли о тождестве музыкальной формы и содержания и невозможности для музыки иметь иное содержание, нежели музыкальное [11]. Для русских композиторов-классиков и критиков была характерна противоположная точка зрения. Они признавали за музыкой безграничную возможность воплощения вне-музыкального содержания: для П. Чайковского – это мысль о программности в широком смысле слова, для М. Мусоргского – идея правды и живого слова, для Н. Римского-Корсакова – воплощение «жизни человеческого духа и природы». При этом содержание выступало в монолитном, целостном, нерасчлененном виде.

В **XX веке** в музыкоznании выдвигается проблема структуры (многоэлементности) и системности формы и содержания. Результатом исследований в этой области стало появление такого понятия, как «целостный анализ», который представляет собой комплекс, объединяющий теорию и практику, суммирующий технологию и ассоциативную образность. В музыкальной литературе такой вид анализа называется еще и комплексным. И именно этим понятием мы будем пользоваться в дальнейшем.

**Комплексный анализ охватывает все стороны музыкальной формы произведения и все элементы музыкальной речи, точно характеризуя на этой основе образную природу целого и частей [35].** Он основывается на изучении в музыкальном произведении всех компонентов содержательной формы в их взаимодействии – структуры, ладово-интонационных, гармонических, ритмических средств, динамики, тембра, фактуры, артикуляции. Комплексный анализ включает исполнительский и методический анализы. **Исполнительский анализ сочетает в себе разбор содержания и средств воплощения композитором музыкальной идеи с определением задач и средств передачи ее исполнителем.** Методический анализ выявляет педагогическую ценность данного произведения, степень его трудности, возможность и целесообразность его включения в репертуар для решения определенной воспитательной задачи. Исполнительский и тем более методический анализ произведения суммирует знания, получаемые в процессе изучения различных учебных дисциплин: специнструмента, истории и теории музыки, гармонии, анализа музыкальных произведений и т. д.

Конечно, чаще всего исполнитель создает собственную интерпретацию, но коль скоро работа исполнителя над музыкальным произведением является процессом творческим, то в результате этого процесса мы получим сочетание объективной и субъективной его характеристик.

Известно, что творческий процесс – это деятельность человека, направленная на создание какого-либо нового, оригинального продукта, в данном случае в сфере музыкального искусства. Новизна, которая возникает в результате творческой деятельности, может иметь как объективный, так и субъективный характер. Объективная ценность признается тогда, когда создаются музыкальные произведения, не имеющие аналога в музыкальной культуре. Такой творческий процесс мы наблюдаем у композиторов. У исполнителя происходит несколько другой процесс, имеющий субъективную ценность, когда продукт творчества нов не сам по себе, объективно, а нов для человека, впервые его создающего. Этот процесс базируется на умении исполнителя расшифровать нотный текст, написанный композитором, а значит, на знании языка, посредством которого он сможет прочесть этот звуковой материал. Накопление данных знаний происходит в процессе обучения.

В настоящее время музыкальная методическая литература обладает массой самостоятельных, независимых методик воспитания музыканта-исполнителя. Рассматривая, в частности, систему «исполнитель – музыкальное произведение – композитор», приходим к выводу, что для осознанных действий исполнителя необходима разумная экспозиция данной деятельности, и в том числе ее предмета. Занятые воспитанием конкретных действий (постановкой рук, динамическими оттенками, обучением различным при-

емам игры), мы обычно думаем только об их предметах – маленьких участках большого поля изучаемой деятельности. Что же касается общего представления о предмете музыкального произведения, то обычно считают, что это далекий философский вопрос, и его откладывают на последний этап работы, когда текст произведения уже освоен. Однако практика показывает: знание предмета музыкального произведения помогает определению концепции данного произведения уже на начальном этапе знакомства с ним, что составляет незаменимое условие успешности его дальнейшего изучения.

Кроме того, одним из условий развития профессионального мышления являются самостоятельные поиски концепции и смысла данного произведения, иначе это останется для обучающегося лишь рассказом другого человека. Психология нам подсказывает, что если субъект выделяет предмет науки самостоятельно, то перед ним раскрывается не только прежде неведомая ему сторона вещей, но и новое поле его интеллектуальной деятельности. Выделенный специфический предмет, в нашем случае музыкальное произведение, приводит, с одной стороны, к открытию его оптимального изучения, с другой – к качественному сдвигу в развитии мышления музыканта-исполнителя.

В связи с этим процесс изучения музыкального произведения можно представить как ряд задач, последовательно решаемых посредством определенных действий, которые по указанным педагогом направлениям должны быть осуществлены самими обучающимися.

В каждом произведении незримо присутствует «лирический герой» со своей неповторимой интонацией, отражая внутренний мир композитора, духовность эпохи. В связи с этим отношения произведения и аналитика-интерпретатора можно описывать не только как объектно-субъектные, но и как скрытые субъектно-субъектные отношения, т. е. как диалог сознаний, как художественное общение. Воспринимая музыкальное произведение как канонизированное описание композитором при помощи специфических социально-адаптированных знаков (нотный текст) ощущений волнующего его образа, способное вызвать у слушателя аналогичные ощущения, мы также можем говорить о субъективности процесса создания музыкального произведения. Исполнительская трактовка содержит художественное описание, объяснение и истолкование авторского замысла и, следовательно, интерпретацию музыкального произведения, которое, как и любое другое произведение искусства, так или иначе всегда раскрывает ту или иную судьбу в аспекте общественной ценности. Судьба (или, говоря словами А. С. Пушкина, «истина страстей в предлагаемых обстоятельствах») в цепи порожденных этими страстями поступков и их неизбежных последствий составляет вечную тему искусства. Перед раскрытой картиной судьбы героя никто не мо-

жет оставаться равнодушным: «в предлагаемых обстоятельствах истина страстей» для всех одинакова и неотвратима.

Изучая различные по жанру и стилю музыкальные произведения, мы понимаем, что в каждом из них авторы пытаются осознать судьбу людей в обстоятельствах, предлагаемых их временем, их обществом, их воспитанием. Но эти переживания не бытового характера – чувства, эмоции, страсти в любом художественном произведении преобразуются, возвышаясь над индивидуальным, обобщаются и становятся общезначимыми. Именно искусство, как способ общения особым путем, позволяет человеку реализовывать и развивать те аспекты личности, которые не актуализируются в обычном общении. К тому же, если для архитектуры, живописи, скульптуры характерен неподвижный образ, то только музыка рисует происхождение этого образа, его возникновение. Как только мы поймем, что музыкальный феномен есть не что иное, как сама процессуальность жизни, то сделается понятной эта необычность волнения, которая доставляется музыкой, и ее максимальная интимная переживаемость.

«Предлагаемые обстоятельства» мы встречаем и у К. Станиславского: они используются им при работе с актером над ролью. Исполнитель-музыкант также является режиссером музыкального произведения, поэтому в процессе изучения последнего вполне возможно использование «системы Станиславского». Применение **«предлагаемых обстоятельств» в музыке позволяет выявить более глубокие свойства и качества развития музыкальной линии.**

Мы знаем, что музыкальное искусство, как и искусство вообще, является отражением действительности в художественных образах или, в данном случае, в музыкальных звуках – через призму мироощущения и мировоззрения конкретного композитора. Оно есть даже не мнение композитора о действительности, но представляет собой саму сущность событий, след в душе композитора, оставленный происходящим или воспоминанием о прошедшем. Так, можно представить себе, что «Времена года» П. И. Чайковского не только картинки природы, но и состояние души человека в его различные периоды жизни. Например: январь «У камелька» рисует нам не только тепло камина в зимний вечер, но и тепло родительского дома в начале жизненного пути человека, февраль изображает ту праздничную ярмарку, которая бывает такой яркой и красочной только в детские годы. Человек как герой музыкального произведения более ясно выступает в симфонических циклах, изображающих определенные обстоятельства. Тем не менее в любом музыкальном произведении можно выявить его главного героя. Мы можем ощутить то пространство, время, эпоху, в которой действует герой. Мы чувствуем, когда он переходит от борьбы к размышлению, от раздумий к веселью или грусти, когда он уже с новыми силами начинает действовать снова (схема 7).

### **План определения содержания музыкального произведения по предлагаемым обстоятельствам**

1. Что или кто является героем произведения?
2. Где происходит действие (страна, место, пространство)?
3. Когда происходит действие (эпоха, время года, время суток)?

Итак, произведение подготовлено и исполнено, были соблюдены все изменения темпа, динамические оттенки, определена фразировка, частные кульминации, кульминации частей, общая кульминация, но почему-то исполнение не затронуло душу слушателей, оно оказалось механистичным, безжизненным. Что же было упущено из вида, где находится та педаль, нажав которую можно вдохнуть в произведение жизненную силу? Чтобы найти ее, необходимо рассмотреть этапы, или шаги, создания интерпретации музыкального произведения (схема 8).

### **Схема работы над музыкальным произведением с учетом его комплексного анализа**

1. Определение содержания музыкального произведения:
  - через чтение нот с листа – определение характера;
  - чтение и анализ литературы (музыкальная энциклопедия, история музыки, монография).
2. Выявление технических сложностей и их преодоление:
  - расстановка аппликатуры;
  - использование упражнений;
  - отработка сложных пассажей.
3. Воплощение логики развития музыкального произведения:
  - разделение произведения на части и определение кульминаций;
  - разделение на фразы и определение в них кульминаций;
  - определение характера каждой фразы и их соотношений.
4. Подготовка к концертному выступлению:
  - анализ акустики места выступления (влажность или сухость в аудитории);
  - определение наилучшей точки звучания на сцене;
  - корректировка звучания с учетом наполняемости аудитории.

Прежде чем воплотить произведение в игре на инструменте, исполнитель, прочтя нотный текст, создает в уме его проект, постоянно пропевая различные частички, фразы, целые части, примеряя их к собственным чувствам. Но почему именно «проект»? Ведь это понятие мы привыкли связывать с деятельностью инженера-конструктора, но никак не музыканта.

Следуя определенной логике, или алгоритму, работы исполнителя над музыкальным произведением, на основе глубокого и всестороннего анализа произведения рождается его схема, или модель. Модель может быть воплощена как на бумаге, так и в уме исполнителя и включать в себя чисто теоретические аспекты (форму, фразы, кульминации). Но модель, по дефиниции энциклопедического словаря, представляет собой лишь «общую схему описания системы языка» [Цит. по: 36, с. 744]. Только проект включает в себя понятие «замысел» и предварительное мысленное проживание тех ситуаций, которые разворачиваются перед нами, т. к. музыкальное произведение представляет собой музыкальное становление, но не мысли, а «ощущения, и не в области мыслительной предметности, но в области чувственного восприятия вещей объективного мира» [42, с. 24]. Чтобы оживить это становление, необходимо использовать особый род деятельности. К такому роду деятельности может относиться деятельность проектирования.

В данной ситуации можно рассматривать деятельность проектирования в контексте воспроизведения музыкального произведения, при котором возникает проблема соотнесения деятельности композитора и деятельности исполнителя. В студенческой практике существуют два метода изучения музыкального произведения: в первом случае студент, используя только записи других исполнителей, делает свою модель лишь бледной копией чьей-то модели; во втором случае изучение опирается не только на собственный слуховой опыт и восприятие, но и на подробный анализ произведения, при этом создается собственная модель. В данном случае мы можем говорить о том, что исполнитель занимается проектировочной деятельностью, которая отличается от других ее видов специфическим объектом проектирования и связанными с этой спецификой проектными процедурами. К таким процедурам относится перевод «языка» нотного текста на «язык» исполнителя и создание конструкции произведения. По определению Б. Яворского, «причиной возникновения звуковых конструкций являются определенные содержательные, эмоциональные моменты», которые объединяются особыми принципами. «Нам известны шесть принципов конструкции – это шесть этапов исторического развития наших представлений о мире, нашего процесса мышления, нашего умения отобразить этот мир в науке, в искусстве» [76, с. 49–51].

Подводя итог вышеприведенному, приходим к следующему выводу. Изучение музыкального произведения есть процесс творческий, имеющий

субъективный характер, и когда интерпретация произведения рождается на основе собственного восприятия и анализа, можно говорить об особом роде деятельности исполнителя – деятельности проектирования. Именно проектирование будущего исполнения музыкального произведения через выявление опорных моментов энергии тяготения и проживания чувств в конструкции произведения позволит управлять творческим процессом исполнителя, что поможет решить проблему соотнесения деятельности композитора с деятельностью исполнителя.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Из каких компонентов состоит комплексный анализ музыкального произведения?
2. Что представляет собой творческий процесс?
3. Чем характеризуется объективная ценность музыкального произведения?
4. Что подразумевает под собой субъективная ценность музыкального произведения?
5. Какова роль «предлагаемых обстоятельств» в анализе музыкального произведения?
6. Какова роль проектирования в работе над музыкальным произведением?

#### *Список литературы*

1. Михайлов М. П. Стиль в музыке. – Л., 1981.
2. Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. – Киев, 1989.
3. Яворский Б. Сюиты Баха для клавира / под ред. С. Протопопова. – М.; Л., 1947.

*Основные понятия:* анализ комплексный, исполнительский, методический.

#### **7.2. Алгоритм выявления замысла музыкального произведения**

Музыкальное произведение, как и любое произведение искусства, понимается как продукт духовного творчества, заключающий в себе определенную информацию, **являющуюся содержанием музыкального произведения**. В Музыкальном энциклопедическом словаре содержание определяется как «отражение реальной действительности, идей, чувств, настроений в музыкальном произведении, в его художественных звуковых образах» [43]. В Музыкальной энциклопедии в статье «Музыка» (автор А. Сохор) категори-

рия содержания в музыке трактуется как «художественно-интонационные образы, то есть запечатленные в осмысленных звучаниях (интонациях) результаты отражения, преобразования и эстетической оценки объективной реальности в сознании музыканта» [38, т. 3, стб. 731].

**Смысл произведения – это главная идея, сущность того, что автор вкладывает в произведение. Обнаружение смысла есть процесс выражения смысла в понятиях.**

Как всякий процесс, обнаружение можно разделить на две стадии: *анализ* и *синтез*. Анализ, в свою очередь, делится на ознакомление, моделирование и определение. Синтез – операция возврата к исходному материалу с новым видением.

*Ознакомление* означает изучение произведения как некоторого целого. Оно включает в себя: 1) прослушивание или проигрывание произведения; 2) изучение дополнительной информации; 3) определение музыкальной формы и основных средств музыкальной выразительности.

Дополнительная информация – это те сведения, которые находятся за пределами произведения, но с ним связаны. Такую информацию мы получаем:

- из музыкальной энциклопедии (год издания произведения);
- из истории музыки (историческая и политическая справка о жизни страны, а также краткая характеристика творчества);
- из монографии (характер композитора, события и факты, способствовавшие написанию данного произведения).

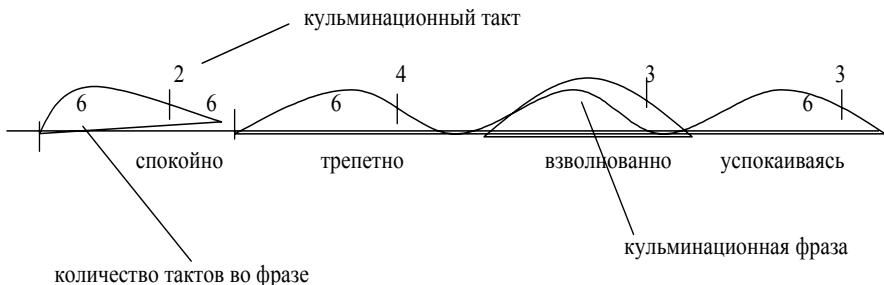
Ознакомлением является и определение музыкальной формы произведения, а также ее деление на более мелкие части, фразы, мотивы. При этом определяем не только наличие фраз и их кульминаций, но особенности развития мелодической линии (типы развития мелодии, ритм, лад, гармония, жанр). Об этих особенностях подробно можно почитать в книге Л. Мазеля «Строение музыкальных произведений» [26, с. 64–125].

*Моделирование* предполагает конструирование некоторого логического пространства, определенной идеальной модели, которая помогает определить смысл. Такая модель может быть мысленной, но лучше всего ее изобразить в виде определенной схемы, которая может иметь следующий вид (схема 9).

Над линейкой под дугой пишется количество тактов, входящих во фразу. На дуге обозначается такт, в котором находится кульминация фразы. Под линейкой пишется характеристика эмоционального настроя фразы. Для подбора таких характеристик можно использовать «Словарь эстетических эмоций» В. Ражникова. Кроме того, на схеме отмечаются границы частей, что впоследствии позволяет представить форму целиком [См.: 53].

Схема 9

### Деление по фразам



**Определение** смысла или идеи музыкального произведения означает сопоставление частей и разделов и выявление главной мысли, заключенной в этом произведении. Эта мысль может быть гуманистической, религиозной, философской и т. п., в зависимости от стиля и жанра, в котором пишет данный композитор. Идея произведения – это та «деталь», вокруг которой организуется ткань произведения в процессе реализации замысла.

Разобрав произведение (схема 10) и выделив основную идею, мы, следовательно, способны произвести обратную операцию – операцию синтеза. И эта идея будет влиять на все нюансы и штрихи, на характер и образный строй, на способы звукоизвлечения.

Схема 10

### План разбора музыкального произведения

1. Место произведения в творчестве композитора (год издания, предшествующие события).
2. Деление по фразам и определение эмоционального настроя каждой из них (подбор эпитетов по словарю Ражникова).
3. Определение кульминаций в каждой фразе и кульминационной фразы в части.
4. Определение формы и общей кульминации.
5. Уточнение стиля, жанра, содержания и идеи музыкального произведения.
6. Методический анализ произведения:
  - а) степень трудности;
  - б) вид техники;
  - в) особенности артикуляции и приемы игры;
  - г) аппликатурные особенности.

### *Вопросы для самопроверки*

1. Что является содержанием музыкального произведения?
2. Охарактеризуйте стадии обнаружения смысла музыкального произведения.

### *Список литературы*

1. Рожников В. Резервы музыкальной педагогики. – М., 1980.

*Основные понятия:* содержание музыкального произведения, моделирование.

## **Глава 8. РОЛЬ ФОРМЫ, СТИЛЯ И ЖАНРА В СОЗДАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОНЦЕПЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

### ***8.1. Взаимосвязь формы и содержания музыкального произведения***

А. Сохоро понятие музыкальной формы определяет «**как систему музыкальных звучаний, в которой реализуются мысли, эмоции и образные представления композитора**» [38, т. 3, стб. 733].

Анализ музыкальной формы – самый известный и доступный из видов анализа музыкального произведения. Хотя часто музыканты не могут ответить на вопрос, для чего нужен данный анализ. Однако история развития музыкальных форм свидетельствует о том, что музыкальная форма возникла совсем не случайно.

На становление классической сонатной формы, сначала в творчестве К. Ф. Э. Баха, а затем и у самого Л. Бетховена, удивительное влияние оказалась классическая ораторская речь. В музыкальную форму из речей Цицерона перешли и общая диспозиция, и приемы ораторского развития мысли (трактовка темы, доказательства от противного, опровержение возражений, отступление), и речевой характер интонаций.

ХХ век оказался больше столетием индивидуализации, чем типизации музыкальной формы. Проблема отыскания целостных, единых прототипов композиции раздробилась на варианты моделирования отдельных сторон содержательных концепций, видов развития, типов музыкального материала и т. д. Например, ряд сочинений Б. Тищенко ориентируется на модель органического роста в природе, с постепенными, малозаметными изменениями. В основе музыкальной концепции и композиции вокального цикла С. Сло-

нимского «Дхамманады» лежит идея вечного и неизменного, лишенного контрастов мира. Все это свидетельствует в пользу того, что композитор выбирает форму музыкального произведения в соответствии с ходом и развитием своей мысли, положенной в основу данного произведения.

Все эти формы возникли как закрепление каких-то художественных мыслей, появившихся в определенные эпохи и раскрывавших вечные темы в искусстве. Обращаясь к каким-либо известным музыкальным формам, композиторы в существенной мере использовали и их обобщенное содержание. И наоборот, создатели музыки избегали каких-то музыкальных форм, когда им было чуждо закрепленное за последними образное мышление. Например, сонатную форму с заложенной в ней идеей драмы, драматической борьбы двух начал охотно применяли и развивали такие композиторы, как П. Чайковский, С. Рахманинов, Г. Малер, А. Онеггер, Д. Шостакович, А. Шнитке и многие другие, но избегал А. Веберн, тяготевший к моноидее не только в музыкальном произведении, но и во всем творчестве. И. Стравинский стремился, наоборот, к пестрому разнообразию контрастов – как в одном сочинении, так и во всем стиле.

В музыказнании действует несколько разных подходов к установлению содержания музыкальной формы: один из них – обобщение того смысла, какой имеет данная форма в наиболее характерных произведениях; другой – сопоставление с теми эстетическими теориями, которые декларировались в период становления или расцвета каких-либо форм; третий – отыскание исторических моделей, источников, прототипов музыкальных форм. Обобщая данные подходы, можно дать следующую семантическую трактовку содержания музыкальных форм.

*Период.* Согласно немецкой традиции XVIII века, периодом называется законченная или относительно законченная музыкальная мысль. Такую формулировку можно найти в любом учебнике по анализу музыкальных форм.

*Простая двухчастная форма.* Она относится к так называемым «песенным» формам. Отличается квадратностью структуры, имеет семантику народной песни.

*Трехчастная форма.* От немецких взглядов, делающих установку на мысль, идею, идет ее риторическая трактовка: 1-я часть – изложение мысли, 2-я часть – анализ, обсуждение мысли, 3-я часть (реприза) – возвращение и утверждение первоначальной мысли. Существует другая трактовка: 1-я часть – исходная реальность, 2-я часть – отход от реальности (мечты, грэзы, воспоминания), 3-я часть (реприза) – возвращение к реальности через пережитое.

*Рондо.* Это одновременно и жанр, и форма. Рондо буквально означает «круг». Главное семантическое его понимание восходит к представлению о

хороводе, круговом танце. Отсюда – жизнерадостное настроение, ритмическая подвижность, бодрость, песенная ясность, четкость структуры (аваса). Но иногда композиторы использовали другую семантическую характеристику рондо – круг как фатальная замкнутость, как роковая безысходность.

*Вариации на бассо остинато.* Благодаря исторической прикрепленности к арии ламенто, чаконе, пассакалии, они обладают семантикой скорбной возвышенности, величественности, торжественности.

*Вариации на остинатную мелодию.* Родина этих вариаций – русская классическая музыка XIX века. Соответственно, они впитали в себя красочность русских обрядовых сцен, также восточный колорит, оттенок ритуальной статичности.

*Вариации фигурационные.* В основе семантики данной формы лежит возбуждение внимания слушателей. Отсюда демонстрация изобретательности автора композиции и блестящей техники исполнителя.

*Вариации характерные* – показ одного или нескольких образов с различных сторон или пестрота картин проходящей человеческой жизни.

*Сонатная форма.* Носитель ярко выраженной драматургии. Форма основана на противоречии, борьбе двух контрастных или конфликтных начал – главной и побочной партий. Отличается большим эмоциональным напряжением, активным и целеустремленным развитием. Одновременно сонатная форма вводится в строгие рамки, обладает внутренней связью всех ее элементов. Чаще всего вступление рисует место действия, происходящего в дальнейшем. Экспозиция – это показ двух конфликтных или контрастных начал, так сказать, завязка будущей драмы. Разработка может иметь диалогический, монологический или полилогический тип развития музыкальной мысли. В монологе отсутствует достаточная фактурная и тембровая разграничиченность противополагаемых или согласуемых элементов высказывания, упор, в основном, делается, на интонационные средства. В полилоге, особенно часто возникающем в сонатной форме увертюрного, многотемного характера, снижается острота противопоставлений. Полилог чаще всего встречается у В. А. Моцарта и Й. Гайдна. Логика бетховенских симфонических и сонатных разработок опирается на поляризацию сопоставляемых в развитии тематических элементов и является диалогикой. Характер диалога во многом определяется тем, какие силы вступают в общение. Это может быть разговор «на равных», как в фуге, но гораздо чаще в развитии сталкиваются герои резко отличные: сильный и слабый, мудрый и неопытный,ластный и податливый, серьезный и шаловливый и т. д. Диалог ведут не только персонажи, но и сущности, идеи, понятия – жизнь и смерть, радость и горе, соблазн и его преодоление. Реприза почти всегда оценивается как возвращение уже известной ситуации. Но на нее наложен отпечаток пережитого в разработке, что

создает эффект обновленности. Репризы и коды нередко носят оттенок обобщенности, дается резюме, вывод о сопряжении главных конфликтных сил.

Данный семантический словарь ни в коем случае не может считаться каким-либо обязательным или догматичным, он лишь служит направляющим элементом в определении содержания музыкального произведения.

Итак, форма музыкального произведения определена, определено содержание, и встает извечный вопрос исполнителя: как сыграть так, чтобы форма не развалилась на части? В этом отношении могут помочь два момента. Во-первых, определение логики развития музыкального образа и мысленное воссоздание картины происходящего в целом как бы объединяет в сознании исполнителя все части произведения, что не позволит развалиться произведению в процессе исполнения. Во-вторых, если исполнять окончание и начало следующей фразы, окончание и начало частей в единой динамике, кроме особых авторских ремарок, то создается впечатление непрерывности процесса воспроизведения музыкальной формы.

При определении содержания той или иной музыкальной формы следует учитывать, в каких стилевых и жанровых условиях находится данное музыкальное произведение, ибо его облик и контекст зависят от этих условий.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. С чем связано возникновение музыкальных форм?
2. Каким образом связаны форма и содержание?
3. Охарактеризуйте типичные музыкальные формы с точки зрения их семантики.

#### *Список литературы*

1. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. – М., 1982.
2. Холопова В. Музыка как вид искусства: в 2 ч. – М., 1991. – Ч. 2.

*Основные понятия:* музыкальная форма.

#### ***8.2. Стиль и жанр как совокупность характерных черт музыкального произведения.***

#### ***Их роль в определении содержания музыкального произведения***

Стиль в литературе и искусстве определяется как исторически сложившаяся общность образной системы, средств и приемов художественной выразительности, обусловленная единством содержания. В музыкальном ис-

кусстве, как отмечает Л. Мазель, «музыкальный стиль – это возникающая на определенной социально-исторической почве и связанная с определенным мировоззрением система музыкального мышления, идейно-художественных концепций, образов и средств их воплощения. В понятие стиля входит содержательная система средств» [26, с. 15]. Б. Асафьевым дано следующее определение стиля: **«Стиль в музыке есть выражение единства, присущего какому-либо множеству художественных явлений: от произведений одного автора или ряда авторов до совокупности произведений, относящихся к целому историческому периоду»** [4, с. 137]. Признаками стилевой общности могут быть охвачены музыкально-художественные явления различного объема и различного временного диапазона. Это может быть один автор (композитор) или некоторое множество авторов какого-либо исторического периода или национальной школы. В зависимости от круга явлений, охватываемых общностью стилевых признаков, определяются три основных уровня: стиль исторический, или эпохальный, стиль направления и стиль индивидуальный.

Под эпохальными, или историческими, стилями подразумеваются, согласно общепринятой трактовке, четыре этапа в развитии европейского музыкального искусства: Возрождение, барокко, классицизм, романтизм (табл. 2).

Таблица 2  
Исторические стили

Эпоха	Стиль направления	Идеи	Представители
Античность (VI в. до н. э. – VI в. н. э.).		Восприятие всекосмической гармонии через многообразие философских традиций.	Сократ, Платон, Сенека, Цицерон, Аристотель
Средневековые (конец V в. – середина XVII в.)	Романо-готический стиль (XI–XIII вв.)	Парадокс божественного и человеческого. Вера без тени сомнения.	Данте, Петрарка, Кузанский
Ренессанс (XIV–XVI вв.)	Полифонический стиль	Две линии: антропоцентризм – вера в человека и его разум; теоцентризм как полемика с готической мистикой	Леонардо да Винчи, Палестрина, Лассо, Шекспир

Продолжение таблицы 2

Просвещение (XVII–XVIII вв.) Новое время	Барокко (Германия), классицизм (Франция, Германия), галантный стиль (Франция, 1-я половина XVIII в.), рококо (Италия)	Бренность сущего, его трагическая недолговечность. Программа культивирования разума – разумное осознание собственных интересов. Наличие единого всеобщего порядка, управляющего ходом вещей в природе и жизни, гармоничности человеческой натуры.	Декарт, Гоббс, Спиноза, Бах. Руссо, Шиллер, Татищев, Чадаев, Персель, Люлли, Глюк, Гайдн, Моцарт, Бетховен, Куперен, Рамо, Телеман, Паганини, Скарлатти
XIX век Романтизм	Классицизм    Романтизм    Импрессионизм	Славянофилы. Красота понималась как символ нравственности.    Обостренное внимание к эмоциональному миру личности.    Фиксация мимолетных впечатлений, поэтизация старинного искусства, любование красотой колорита, избежание острых конфликтов	Киреевский, Хомяков, Данилевский, Гегель, Шеллинг, Гете, Шопенгаузэр, Ницше, Раскин, Бортнянский, Хандштин.    Шуберт, Шуман, Шопен, Вебер, Берлиоз, Лист, Григ, Дворжак, Бородин, Мусоргский, Аренский, Чайковский, Римский-Корсаков.    Дебюсси, Равель, М. де Фалья, Респиги, Ребиков, Василенко, Скрябин,

*Окончание таблицы*

ХХ век Модернизм	Модернизм	Огромное количество идей и символов.  Теория символизма. Структурализм, семиотика.	Ясперс, Хайдеггер, Гадамер (начало герменевтики). Кассирер Соссюр, Барт, Бенедетто Кроче. Бердяев, Фромм.
	Экспрессионизм	Психодиагностика.  Религиозная метафизика.	Флоренский, Карсавин, Бахтин, Лосев,
	Символизм Реализм	Характерна утрата целостности мироощущения, состояние глубокого одиночества, пессимизма и страха перед действительностью.	Ребиков, Берг, Шенберг, Веберн, Малер, Штраус.

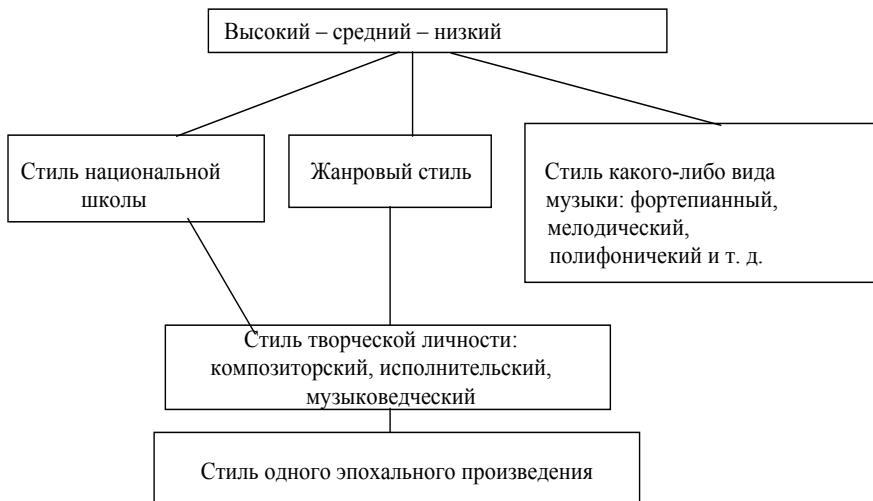
Композиторский стиль – это индивидуальная, исторически новая, совершенная и целостная художественная система, определяемая объективными социально-культурными условиями и чертами личности.

Определение стиля М. Михайлова гласит, что стиль в музыке есть «единство системно организованных элементов музыкального языка, обусловленное единством системы музыкального мышления как особого вида художественного мышления» [35, с. 117] (схема 11).

Стиль очерчивает индивидуальное и оригинальное (в психологической терминологии стиль можно назвать интровертом).

Поскольку характерные для всякого стиля закономерности находят выражение во всех его элементах, определение стилевых признаков, на первый взгляд, могло быть сведено к простому перечислению музыкально-выразительных средств согласно их традиционному, общепринятыму подразделению на мелодику, гармонию, ритмику, фактуру (как особому комплексу высотно-временных элементов) и т. д.

## Виды стиля



### *Стилевые признаки*

Последовательность перечисления стилевых признаков определяется их значением в качестве важнейших, наиболее существенных и характерных показателей стилевых уровней различного масштаба. Сначала выделяются основные признаки эпохально-исторического стилевого уровня. К признаку такого глубинного уровня мы относим, в первую очередь, **систему логической организации музыкально-звукового материала**. Такое широкое понятие охватывает все многообразие возникавших на протяжении многовекового развития музыкального искусства частных систем организации звукового материала: от первобытных доладовых стадий через системы, основанные на ладовом тяготении, вплоть до систем, отрицающих принцип ладового тяготения и ладово-функциональной централизации.

**Другим показателем эпохального стиля следует считать склад**, который в силу своей широты охватывает и монодию, и различные исторически существовавшие и существующие формы многоголосия.

**Третий признак – это принципы развития музыкального материала, включающие в себя и закономерности формообразования.** Они подразумевают весь комплекс приемов, посредством которых осуществляется развертывание музыки в горизонтальной проекции, то есть во времени, в чем выражается ее процессуальность. Данный признак также предусматривает многообразие его частных проявлений, начиная от точной или ва-

рыированной повторности исходного тематического ядра и до образования сложнейших композиционных схем.

Исходя из известного определения понятия интонации, данного Б. Асафьевым, в котором интонация формулируется как манера, строй, склад, тонус музыкального высказывания, качество осмысленного произнесения в музыке, определяющего ее семантику, и связывая понятие интонации с понятием категории стиля, можно сказать, что коренную природу стиля составляет **музыкально-интонационное начало**. Внимание к интонационным сходствам во все времена было распространено в среде музыкантов. Мелодико-тематическое начало является сложным комплексным средством, объединяющим высотный и ритмический, а также ладовый и формообразовательный факторы. Данный признак характеризует как эпохальный уровень стиля, так и композиторский.

Стилевым признаком может являться **семантико-стилистическая связь** (стилевой – относящийся к стилю как некоей целостности, стилистический – к стилистике, то есть к совокупности отдельных стилевых элементов, выразительных средств). Главный момент данной связи – тончайшая, но отчетливая семантическая, то есть эмоционально-психологическая, интонационная атмосфера. Такие связи чаще всего характеризуют стиль направления.

В числе стилевых признаков должна быть названа и **категория жанра**. Наряду с этим существенна и трактовка конкретных жанров, или жанровых сфер, в творчестве отдельных композиторов или их групп.

В одном ряду со стилевыми признаками в типологических классификациях явлений музыкального искусства нередко рассматриваются и жанровые признаки. Эти категории тесно связаны друг с другом. Стиль не существует вне тех или иных жанров, через посредство которых он находит свое выражение. Аналогично, жанры немыслимы вне их конкретной стилевой реализации. Эволюция стиля неизбежно накладывает отпечаток на эволюцию жанров, во многих случаях ликвидируя некоторые из них и выдвигая взамен другие, новые. В Музыкальной энциклопедии термин «**жанр музыкальный**» определяется как «**многозначное понятие, характеризующее исторически сложившиеся роды и виды музыкальных произведений в связи с их происхождением и жизненным назначением, способом и условиями (местом) исполнения и восприятия, а также с особенностями содержания и формы**» [38, т. 2, стб. 383].

Исходным моментом логической и историко-генетической дифференциации музыкальных жанров в соответствии с их основными типологическими критериями – жизненным предназначением и общественной функцией – следует считать подразделение жанров на первичные и вторичные. Точнее, здесь можно говорить скорее о двух жанровых сферах.

Истоки первой из них – в фольклоре, вторая возникает на основе первой и образует широко развитую область композиторской музыки. Существенная эстетическая функция категории жанра состоит в том, что те или иные жанровые обозначения вызывают у слушателя предшествующую восприятию незнакомой ему композиции более или менее определенную психологическую установку на вероятность ее содержательных и формальных характеристик. Отмечая характерные черты *первичной жанровой сферы*, следует обратить внимание на следующие моменты:

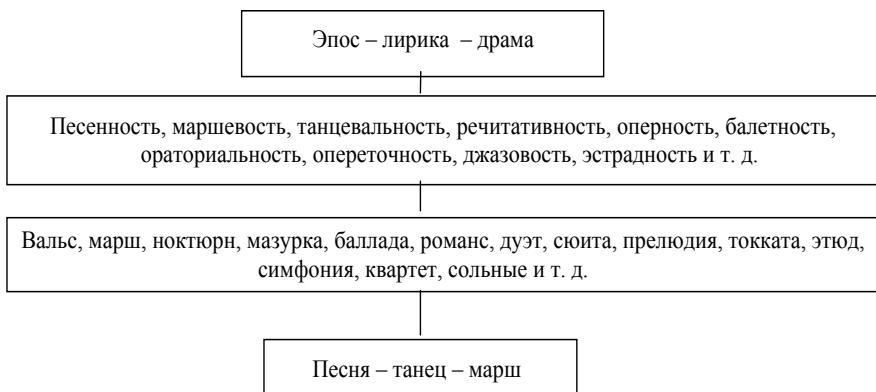
- обязательные метроритмические признаки, определяющие типичную для марша, песни или танца ритмическую пульсацию фактуры сопровождения и мелодического рисунка;
- устойчивыми чертами жанров являются также принципы формообразования. В европейской музыке мажоро-минорной системы, в условиях гомофонно-гармонического склада – это господство квадратных строений, четкой периодичности кадансов, расчленяющих композиционную структуру, и т. д.

Для *вторичной жанровой сферы* характерна большая содержательная «емкость», которая влечет за собой меньшую связанность с первичной. Благодаря многообразию их образно-содержательных потенций специфические для них признаки менее отчетливы. Иногда более осязаемыми приметами таких жанров является темповый признак и, в известной мере, тип мелодического движения. Как первичную, так и вторичную сферы жанров пронизывают общие жанровые направления: эпос, лирика, драма.

Все эти сферы могут быть изображены схемой 12.

Схема 12

### Характерные жанровые черты первичной и вторичной сфер



По В. Н. Холоповой [67], жанр – устойчиво повторяющийся тип музыки, закрепившийся в общественном сознании (в психологической терминологии жанр можно назвать экстравертом).

Определение жанра и стиля музыкального произведения и знание их характерных черт позволяет более точно определить содержание, концепцию и основную мысль, заложенную композитором в данном произведении.

### *Вопросы для самопроверки*

1. Какие стили подразумеваются под эпохальными или историческими?
2. Дайте определение понятия «стиль».
3. Перечислите стилевые признаки.
4. Каковы характерные черты первичной жанровой сферы?
5. Каковы общие жанровые направления?

### *Список литературы*

1. Асафьев Б. В. Путеводитель по концертам. – М., 1978.
2. Мазель Л. Строение музыкальных произведений. – М., 1960.
3. Михайлов М. П. Стиль в музыке. – Л., 1981.
4. Петриков С. М. Эволюционное музыковедение в системе художественного образования студентов. – Новосибирск, 1990.
5. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: в 2 ч. – М., 1991. – Ч. 2.

*Основные понятия:* музыкальный стиль, жанр.

## **Глава 9. ИНТОНАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ИСПОЛНИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ**

### ***9.1. Фактура музыкального произведения как одна из систем средств музыкальной выразительности***

Для музыканта-исполнителя, как и для теоретика, музыкальный текст – это прежде всего полиструктура, явление более высокого и масштабного, интегрирующего уровня по отношению к тем системам, которые организуют отдельные стороны музыкального процесса.

Известно, что музыкальный текст создается по законам нескольких систем: для того чтобы он возник, необходимо совместное и согласованное функционирование ладовых, гармонических, звуковысотных, метроритмических отношений, систем, ведающих формообразованием, драматургическим развитием и т. д. В музыковедении прочно утвердилось представление о тексте как о «полиструктуре». Обоснование такого взгляда дает, например,

А. Н. Сохор в статье «Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия» [См.: 41]. Понятно, что когда музыкальный текст становится предметом исследования, он может рассматриваться и как целостность, и как совокупность условно выделяемых аналитических «срезов». В каждом из них на первый план выдвигается один из слоев текста – формообразовательный, ладогармонический, метроритмический и т. п. Как один из таких слоев может быть рассмотрена и фактура. Ее закономерности не распространяются на область музыкальной формы или ладотональных отношений, особенности композиционного строения, тональный план пьесы, соотношение гармонических функций или развитие мелодико-интонационной идеи.

В системе фактурных отношений нас интересуют не связи отвлеченных гармонических функций, а звучащие гармонии, данные композитором в определенном расположении и фоническом обличье, не абстрактная звуко высотно-ритмическая идея, а мелодический голос, его индивидуальный рисунок и присущая ему красочность; нам интересны тембровые, динамические, регистровые характеристики звучания, нам важен не сам факт наступления кульминации, но те средства, с помощью которых эта кульминация реализуется в фактуре.

Но и это еще не все: звучащая гармония, мелодический голос, тембр, регистры, артикуляция, динамика интересуют нас не только своими качествами, но и, главным образом, характером отношений. Для нас важно то, как именно они взаимодействуют, какие из компонентов выходят на первый план, какие подавляются, становятся второ- и третьестепенными, какие выразительные средства действуют «заодно», поддерживая и усиливая друг друга, а какие находятся в конфронтации, вступают в борьбу.

Говоря о том, что характеристические компоненты фактуры способны принять на себя функцию исполнительских средств, следует уточнить, что именно принято называть исполнительскими средствами. Иногда в их ряд включают метр, регистр, ритм. Но данные параметры музыкального произведения вполне отчетливо определяются композитором и если уж могут быть отнесены к ведению исполнителя, то не как его «инструментарий», а как материал, нуждающийся в исполнительском истолковании. Совершенно очевидно, что исполнитель не может изменить избранные автором метрические нормы или регистр, не властен он и над принципиальной основой ритмического рисунка. Но исполнитель может подчеркнуть нужные ему стороны музыкальных характеристик, расставив необходимые акценты, иногда – нанести тактичную ретушь на звуковую картину. Производя подобные действия, исполнитель использует три группы средств – **динамические, временные и артикуляционные**. Динамика представляет собой возможность оперировать громкостными градациями – как в их статике, так и в их развитии; время – это выбор темпов, их смены, соотношения, агогические нюансы; артикуляция – от отдельных штрихов до весьма сложных

приемов произношения материала. Кроме того, целенаправленное сочетание этих средств позволяет достичь желаемых тембровых эффектов. Избранные исполнителем уровни громкости, темпоритмические решения, артикуляционные приемы выступают как характеристики «действующих лиц» произведения, его образных сфер, становятся средствами разграничения, сопоставления, смыслового акцентирования и т. п. Интерпретатор может, не отклоняясь от намеченной композитором звуковысотной линии, но активно используя средства динамики, артикуляции, агогики, представить слушателю собственный вариант мелодического рисунка – со своими логическими ударениями, пластикой, дыханием, со своим характером.

Исполняя мелодию с различной степенью расчлененности или связанности ее тонов, используя многообразие приемов легато и стаккато, музыкант передает свое видение художественного образа музыкального произведения. Конкретным выразительным значением обладают не средства произношения, взятые сами по себе, а то, что произносится. Это произносимое выражено артикуляцией, и не только связанно, раздельно или кратко, но и с определенным акцентированием. При этом различаются следующие основные виды произношения мотивов [См.: 9]:

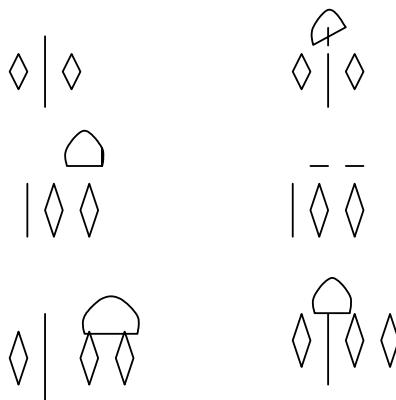
- двучленный мотив – **ямб** (активный затакт символизирует мужское начало) – качество раздельности;
- двучленный мотив – **хорей** (связывается основной тон с хореическим окончанием, это символизирует женское начало) – качество слитности;
- трехчленный мотив объединяет оба вида вместе.

Произношение мотивов может быть прямым и обращенным.

Формулы произношения мотивов:

прямое

обращенное



Артикуляция осуществляет следующие функции:

– **акустическую.** Если помещение обладает влажной акустикой (большая реверберация), то нарушается ясность звуковой ткани. В этих условиях целесообразно вместо легато играть нонлегато, тогда при данной акустике музыка будет звучать слитно и ясно. Если музыка исполняется в условиях сухой акустики, то необходимо стремиться к применению более связанной артикуляции;

– **динамическую.** При постепенном увеличении или уменьшении связности тонов получаем, соответственно, крещендо или диминуэндо;

– **ритмическую.** Артикуляционное подчеркивание сильного времени, то есть некоторый, хотя и небольшой по размеру, перерыв слитности звучания перед самым сильным временем. В этом случае артикуляция может указать на выбор темпа;

**выразительной декламации.** Речь идет об артикуляции, свойственной восклицанию, междометию, тому или иному характеру речи, дыхания, движения, той или иной жизненной ситуации;

**различительную.** Являясь качествами или красками различных музыкальных явлений, способы артикулирования содействуют различию этих явлений.

Воспитывая культуру произношения мелодической линии, нельзя не учитывать различные особенности интонирования музыкальной речи. Современное интонирование обусловлено длительным историческим процессом развития исполнительского интонирования.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Из каких подсистем состоит музыкальный текст?
2. Какие средства музыкальной выразительности являются исполнительскими?
3. Назовите основные виды артикуляции.

#### *Список литературы*

1. Браудо И. Артикуляция. – Л., 1973.
2. Приходько В. И. Музыкальная фактура и исполнитель. – Харьков, 1997.

*Основные понятия:* исполнительские средства выразительности, артикуляция.

### **9.2. Особенности восприятия интонации в музыкальном искусстве**

Проблема, связанная с выразительным исполнением на народных инструментах, уходит корнями в традиции клавирно-фортепианной (для баяна,

аккордеона) и скрипичной (для домры, балалайки) культуры. В чем ценность традиций исполнительского интонирования для последующих творческих эпох?

Прежде чем ответить на данный вопрос, необходимо определить само понятие интонирования, так как данный термин многими музыкантами используется совершенно произвольно. Это объясняется тем, что долгое время представление об интонировании относилось исключительно к инструментам с нефиксированной высотой звуков и подразумевало, главным образом, акустическую чистоту, точность воспроизведения тона. Современное представление об интонировании можно сформулировать как «**раскрытие образного содержания и выявление логики развития мелодии посредством мотивно-фразировочного членения, динамико-агогической нюансировки с подчеркиванием наиболее выразительных, опорных тонов и обертонов, ладовых тяготений, альтераций и т. д.»** [29, с. 3]. Сюда же примыкают представления об интонационной энергии, чередование в движении мелодии фаз ее подъемов и спадов, о повышениях-понижениях эмоционального тонуса, о сменах дыхания в паузах, цезурах [3]. В теории исполнительства на струнных смычковых и духовых инструментах это понятие развивается в последнее время как «**комплексное, целостно охватывающее связи звуковысотного интонирования, темпа, динамических оттенков и других элементов музыкального исполнения со строением произведения, с мелодией, гармонией, фактурой и т. д.**» [45, с. 8].

К изучению специфики исполнительства как явления интонации, к исследованию природы творческого мышления обращался в своих трудах Б. В. Асафьев. У него интонирование предстает как сложный и целостный процесс воспроизведения исполнителем музыки, вбирает в себя широкий спектр различных, но тесно взаимосвязанных вопросов художественного исполнения – эстетических, теоретических, психофизиологических, инструментально-технологических. Иначе говоря, он рассматривает **исполнительское интонирование как осмыслившее звуковоспроизведение, где объединены «психический тонус, настроение и смысл»** [49]. При сравнении данных определений становится очевидным центральное ядро этих понятий, а именно сущность выразительного исполнения. Вопрос о закономерностях и принципах выразительного исполнения – сущностный вопрос искусства интерпретации. Интонационные целеустремления общества: их возникновение, развитие, расслоение и борьба, обновление, смена, утверждение – главный созидающий фактор музыкальной культуры.

Ценная информация о важнейших особенностях исполнительской педагогики XVII–XVIII веков содержится в методической литературе той эпохи. В трудах, посвященных проблемам исполнительства и обучения испо-

нителей, интонационные целеустремления времени находили свое, прямое или косвенное, обоснование, осмысление, оценку. Теория музыки не только отразила взаимоотношения компонентов во внутренней сфере музыкальной культуры, но также ее социально-исторический контекст, общекультурный фон времени, запечатлела многочисленные точки соприкосновения с различными направлениями философской, эстетической мысли, художественно-прикладными традициями, другими искусствами и достижениями науки.

**В XVIII столетии новое, индивидуализировавшееся художественное сознание потребовало индивидуализации музыкального высказывания.** Этому требованию в большей мере, чем многоголосие, отвечала концентрация музыкального содержания в мелодическом голосе, поющем на фоне гармонического сопровождения. Принципы полифонического и гомофонно-гармонического письма плодотворно взаимодействовали в творчестве многих композиторов, сообщая музыкальному процессу свободу и гибкость выражения, а наряду с этим – значительность мысли, психологическую глубину. **Распеваемый звук стал выражением эмоционального богатства человеческого сердца в безграничных его проявлениях.** Расцвет скрипичного искусства, сольных скрипичных жанров, сонаты и концерта стимулировал стремление приблизить звучание инструмента к тембру человеческого голоса. Это выражалось в поисках звуковой мощи, широты мелодического дыхания, одухотворенной виртуозности, подобной колоратуре бельканто, в поисках тонкой нюансировки, способной передать выбирающее чувство.

**В данную эпоху музыкант должен был владеть искусством непосредственного, в процессе общения со слушателями, импровизационного создания музыки** и досоздания ее на основе неполной, фиксированной лишь главные вехи музыкального развития, нотной записи. Импровизационная практика развивала у музыканта умение в процессе исполнения активно искать слухом наиболее выразительные интонационные решения, «на ходу» оформлять музыкальный материал, в непрерывном движении музыкальных мыслей поддерживая психологический контакт со слушателями. В первую очередь передовые музыканты поднимали проблему пения на инструменте как проблему содержательности музыкального высказывания, выразительности. Таким образом, певучесть здесь неотделима от развития-оформления музыкальных мыслей в процессе интонирования. Поскольку творческой проблемой было осмысленно-выразительное связывание тонов, стремлению слуха к оживлению и одухотворению мелодии в непрерывности звукосопряжения отвечало орнаментирование мелодии. **Применение различных формул мелизмов имело важную синтаксическую функцию – функцию организации произношения.** С помощью мелизмов достигалось осмысленное членение музыкальной речи на произносимые единицы. Осуществлялась

смысло-выразительная акцентуация, равносильная динамическому акценту, ритмическая акцентуация, особенно необходимая в подвижных танцевальных пьесах. Велико было значение орнаментики в агогике, при интонировании мелодии рубато.

**Господствующими эстетическими теориями XVII–XVIII веков были теория подражания и учение об аффектах**, уходящие корнями в античную эстетику и далее разрабатывающиеся в эпоху Возрождения и Нового времени. Подражание природе в различных ее проявлениях признавалось сущностью всех искусств. Главным объектом подражания в музыкальном искусстве все же были так называемые аффекты, то есть сильные чувства и страсти, хотя в музыке того времени в изобилии встречаются подражания пению птиц, журчанию ручья, звону колокольчиков и т. п. В центре разрабатывающейся проблематики музыкального подражания была проблема взаимоотношения музыки с речью, поэтической декламацией, ораторским искусством. Однако за смыслом слов стал обнаруживаться иной, сокровенный смысл, а именно смысл музыкальной интонации, воплощаемый в подъемах и спадах напряжения, дыхании, паузах, цезурах, вибрации. Через всю эстетическую мысль времени проходит лозунг: «Музыка есть язык». В связи с этим, существенной линией эстетико-теоретического изучения музыки было осмысление коммуникативных закономерностей языка: каким образом воздействует музыка на слушателей, благодаря чему у них возникают впечатления, представления и эмоциональный отклик, соответствующие содержанию музыки; опираясь на какие принципы композитору и исполнителю следует добиваться требуемого воздействия на слушателей.

В отличие от западноевропейской, русская исполнительская школа основывалась на тесном взаимодействии художественной практики и теоретических положений и принципов. На первом плане были общеэстетические аспекты художественного исполнения: жизненность и правдивость интерпретации, при которых определяющим началом является истина чувств, глубина проникновения в образ произведения; неразрывность техники и художественного мышления. Почва, из которой вырастала эта проблематика, была возделана художественными заветами М. Глинки, публицистической деятельностью В. Одоевского, А. Серова, В. Стасова, представителей музыкально-эстетической мысли конца XIX века – Г. Лароша, Н. Кашкина. Вырабатывавшиеся взгляды, идеи, установки служили важнейшими предпосылками и обоснованиями будущей интонационной концепции музыки. **Музыка представляла как форму общественного сознания, исполнительство – как форму общения между людьми.**

Инструментальная музыка в России, как и в Западной Европе, развиваясь под влиянием народно-песенной и профессионально-вокальной куль-

тур, но отличалась некоторыми особенностями. Длительное преобладание вокальной культуры над инструментальной, живая и непосредственная связь с народно-песенной традицией соответствующим образом воздействовали на формирование инструментального интонирования. Характерным творческим принципом исполнения было искусство пения на инструменте. **Пение, или песенно-речевой строй интонирования, часто предстает своеобразной психограммой человеческого душевного состояния в динамике его внутреннего развития.** Таким образом, в русской мысли о музыкальном искусстве происходило движение к пониманию интонации «как целостного содержательного комплекса, запечатлевшего жизнеощущение общественного человека, комплекса, где сплавлены эмоциональные и интеллектуальные стороны жизневосприятия» [45, с. 102].

Ведущий теоретик исполнительского искусства того времени М. Н. Курбатов в своей работе «Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано» (1899) особое внимание уделяет развитию слуха. За слухом признается не только контролирующая функция, но также направляющая, руководящая. Исполнитель создает в своем воображении «идеальный проект» звучания, с которым соотносит реальный звуковой результат. В умении исполнителя в процессе работы в полной мере осознавать разницу между идеальным представлением и возникающим звучанием, в его стремлении неуклонно следовать идеалу, заниматься самосовершенствованием заключается, по мнению Курбатова, «вся суть художественной техники». Кроме того, призывая исполнителей к овладению искусством «расширения значения метра и ритма», к широте дыхания, охвату крупных участков формы, автор книги обосновывает принципиально новый подход к проблеме исполнительского формосозидания. Он рекомендует исполнителю не последовательно складывать мелкие части в более крупные, но как бы сверху взглянуть на всю часть в целом. Тем самым Курбатов выходит на весьма интересную и новую для исполнительского искусства проблему функционирования слухомышления на разных уровнях восприятия.

Актуальность интонационной проблематики сохранялась и для теоретиков двадцатого столетия. Причиной этой актуальности была прочная связь с традициями отечественной музыкальной школы XIX века. Ее представители всегда боролись за отражение в музыке «правды жизни», а следовательно, за ее интонационную содержательность и выразительность как главное качество музыкального реализма. Проблемы исполнительства органично вошли в содержание и логическую структуру интонационного учения Б. В. Асафьева. Для него интонация – это **специфическая форма мышления человека о действительности, о себе самом, познающем, преображающем, творящем мир.** Истинно слышать музыку – значит, прежде всего, по-

стигать ее интонационный смысл. В восприятии интонационного содержания музыки главенствующую роль играют эмоциональная и интеллектуальная ее стороны. Слышать музыку – значит осмысливать и переживать ее. Многие размышления Асафьева свидетельствуют о том, что именно триаду «образ – чувство – мысль» он считал единым, внутренне неделимым содержательным комплексом интонации. Данный сплав несет в себе не только информацию о состоянии человеческого духа, сознания – в нем наличествуют и образно-конкретные ассоциации с движением, жестом, мимикой, дыханием, пульсом, физическим и психическим тонусом. Отсюда и слышится, и осмысливается интонационное содержание музыки не только умозрительно. Оно переживается всем человеческим существом, целостно воздействует на все слои психики – от уровня рефлексов и инстинктов до высших уровней сознания. Все это имеет непосредственное отношение к слухо-интонационной культуре, так как названные способности восприятия музыки должны воспитываться, культивироваться музыкальным образованием. Слухо-интонационная культура предполагает определенную качественную ступень сформированности слухового восприятия и слуховых представлений, их включенность в систему закономерностей и норм музыкального языка, их функционирование на основе логики музыкальной речи. Существует несколько сторон слухо-интонационной работы исполнителя:

- постижение выразительных отношений между тонами, которое имеет двойственный характер: ощущение тяготения тонов друг к другу сопряжено с ощущением сопротивления разделяющего их пространства (слышание-переживание упругости, сопротивляемости, напряженности мелодических интервалов);
- целостности интонирования способствует выявление интонационных точек тяготения, с учетом логики развития фразы в целом;
- применение дыхания как запаса звучности, максимальной ее полноты в начале фразы и как направление внимания на цикличность процесса нарастания-убывания энергии мелодико-гармонического развития. Отливы и приливы напряжения в музыкальном процессе воспринимаются как дыхание самой музыки, в которое включается исполнитель, организующий интонирование.

Проблема управления исполнительским процессом дыхания особенно показательна у Асафьева на примерах из области дирижерского искусства.

Идея культивирования музыкального слуха все глубже проникала в исполнительскую педагогику. Многие ее представители приходили к убеждению, что активность слуховой сферы, высокая культура слуха есть основа творческой работы исполнителя, главное условие художественного исполнительского интонирования (Г. Г. Нейгауз, Г. М. Коган, С. И. Савшинский, Л. А. Баренбойм, Г. М. Цыпин и др.).

### *Вопросы для самопроверки*

1. Что представляет собой понятие «исполнительское интонирование»?
2. Назовите особенности интонирования в XVII–XVIII веках.
3. Каковы отличительные черты русской школы исполнительского интонирования?
4. Охарактеризуйте слухо-интонационную культуру исполнителя.

### *Список литературы*

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. – 3-е изд. – М., 1978.
2. Малиновская А. Фортепианно-исполнительское интонирование. – М., 1990.
3. Назайкинский Е. В., Рагс Ю. Н. О применении акустических методов исследования в музыказнании // Применение акустических методов исследования в музыказнании. – М., 1964.
4. Орлова Е. М., Асафьев Б. В. Путь исследователя и публициста. – Л., 1962.

*Основные понятия:* исполнительское интонирование.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В современном обществе возникла насущная потребность в людях с профессиональным мышлением, обладающих высоким уровнем направленности на творческую реализацию своих способностей. Отсюда вытекает необходимость совершенствования системы образования, разработки новых путей и методов ведения процесса обучения. Решение многих проблем преподавания специального музыкального инструмента в вузе видится в совершенствовании изучения такой учебной дисциплины, как «Методика обучения игре на народных музыкальных инструментах», которая является одной из профилирующих дисциплин специализации «Народные инструменты». В настоящее время существует недостаток методической литературы по данному предмету, хотя появляются пособия по обучению на каком-либо отдельно взятом народном музыкальном инструменте. Они посвящены постановке исполнительского аппарата, совершенствованию того или иного вида технического мастерства. Однако такие вопросы, как развитие музыкальных способностей, организация учебного процесса и структура индивидуального урока, пути определения содержания музыкального произведения, в данных пособиях не затрагиваются.

Учитывая требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Народное художественное творчество», которые ориентируют на рассмотрение

указанных вопросов в курсе «Методика обучения игре на инструменте», автор предлагает отразить их в общем курсе для всех народных инструментов. Создание учебного пособия такого характера направлено на то, чтобы помочь студентам и начинающим преподавателям ориентироваться в потоке литературы, касающейся обучения игре не только на народных инструментах, но и на скрипке, фортепиано, а также посвященной общим и музыкальным педагогическим технологиям. Использование данной литературы в музыкальном образовательном процессе позволит решить проблему качества профессиональной подготовки и успешности дальнейшей педагогической деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авратинер В. Обучение и воспитание музыканта-педагога. – М., 1981.
2. Актуальные проблемы музыкальной педагогики. – М.: ГМПИ, 1977.
3. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка. – 1978.
4. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей. – М., 2004.
5. Асафьев Б. В. (Игорь Глебов). Путеводитель по концертам. – М., 1978.
6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – М., 1971.
7. Белецкий С. В. Естественный путь познания речи как основа новых технологий обучения музыке // Новые технологии в музыкальном образовании. – Омск, 2000.
8. Библер В. С. Мышление как творчество. – М., 1975.
9. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Большая рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1998.
10. Браудо И. Артикуляция. – Л.: Музыка, 1973.
11. Вопросы диагностики и прогнозирования в воспитании учащихся. – Красноярск, 1979.
12. Ганслик Э. О музыкально-прекрасном / пер. – М., 1895.
13. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
14. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М., 1958.
15. Долгополов Н. Гештальт-подход // Частная школа. – 1995. – № 1.
16. Житникова Л. М. Учите детей запоминать. – М., 1985.
17. Зайков Л. В. Память. – М., 1940.
18. Землянский Б. О музыкальной педагогике. – М., 1987.
19. Кабалевский Д. Прекрасное пробуждает доброе. – М., 1973.
20. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. – М.: Таланты – XXI век, 2004.
21. Кременштейн Б. Педагогика Г. Г. Нейгауза. – М., 1984.

22. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
23. Лагутин А. Основы педагогики музыкальной школы. – М., 1985.
24. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
25. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
26. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. – М., 1998.
27. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1982.
28. Мазель Л. Строение музыкальных произведений. – М., 1960.
29. Маккион Л. Игра наизусть. – Л., 1967.
30. Малинковская А. Бела Барток-педагог. – М., 1985.
31. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование. – М., 1990.
32. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М., 1977.
33. Матюгин И. Ю. Тактильная память. – М., 1991.
34. Матюгин И. Ю., Чакаберия Е. Н. Зрительная память. – М., 1992.
35. Махмутов М. И. Современный урок. – М., 1995.
36. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., 2002.
37. Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1991.
38. Михайлов М. П. Стиль в музыке. – Л., 1981.
39. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995.
40. Мострас К. Система домашних занятий скрипача. – М., 1956.
41. Музикальная энциклопедия: в 4 т. – М., 1973–1978.
42. Музикальное воспитание в современном мире. – М., 1973.
43. Музикальное воспитание в СССР. – М., 1978.
44. Музикальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – Киев, 1989.
45. Музикальное произведение: сущность, аспекты анализа. – Киев, 1988.
46. Музикальный энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Келдыш. – М., 1990.
47. Муцмахер В. И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: учеб. пособие. – М., 1984.
48. Назайкинский Е. В., Рарс Ю. Н. О применении акустических методов исследования в музыказнании // Применение акустических методов исследования в музыказнании. – М., 1964.
49. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. – М., 1969.
50. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М., 1967.
51. Новые технологии в музыкальном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2000.

52. Орлова Е. М., Асафьев Б. В. Путь исследователя и публициста. – Л., 1962.
53. Основы философии / под ред. Е. В. Попова. – М., 1997.
54. Педагогика / под ред. П. И. Пидкастого. – 2-е изд. – М., 1996.
55. Петриков С. М. Эволюционное музыкование в системе художественного образования студентов. – Новосибирск, 1990.
56. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1994.
57. Ражников В. Диалоги в музыкальной педагогике. – М., 1994.
58. Ражников В. Резервы музыкальной педагогики. – М., 1980.
59. Развитие логической памяти у детей / под ред. А. А. Смирнова. – М., 1976.
60. Ребенок за роялем / сост. Я. Достал. – М., 1981.
61. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
62. Словарь иностранных слов / под ред. А. Г. Спиркина и др. – М., 1984.
63. Создание ситуации диалога по В. В. Серикову: Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5.
64. Сохор А. Музыка // Музык. энцикл.: в 4 т. – М., 1975. – Т. 3.
65. Стоянов А. Искусство пианиста. – М., 1958.
66. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988.
67. Теплов Б. М. Избр. тр.: в 2 т. – М., 1985. – Т. 1.
68. Ткач Э. С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов-педагогов в вузе // психолого-педаг. пробл. высш. музык. образ.: сб. тр. – М., 1979. – Вып. 43.
69. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильчева и др. – М., 1997.
70. Хазанов Л. А. Общение учителя и ученика в ходе музыкальных занятий // Искусство и образование. – 2006. – № 2.
71. Холопова В. Музыка как вид искусства: в 2 ч. – М., 1990, 1991.
72. Центр нейролингвистического программирования в образовании // Частная школа. – 1994. – № 1.
73. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.
74. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2.
75. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.
76. Шадриков В. Д. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М., 1990.
77. Школа диалога культур / под ред. В. С. Библера. – Кемерово, 1993.
78. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л., 1986.
79. Яворский Б. Воспоминания, статьи, письма. – М., 1964.
80. Яворский Б. Сюиты Баха для клавира. – М.; Л., 1947.

# **ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение.....	3
<b>РАЗДЕЛ 1. СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА</b>	
<b>Глава 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ</b>	
1.1. Методика, ее цель и задачи. Педагогические технологии.....	5
1.2. Понятие «метод»; классификация методов обучения.....	7
1.3. Метод как модель деятельности.....	10
<b>Глава 2. ОСНОВНЫЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ</b>	
2.1. Научные концепции усвоения социального опыта.....	12
2.2. Музыкально-образовательные системы.....	16
<b>Глава 3. ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ПРОВЕДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УРОКА</b>	
3.1. Учебный план, учебная программа как документы, регламентирующие деятельность учащегося.....	23
3.2. Урок как целостная система, его структура.....	25
<b>РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ</b>	
<b>Глава 4. СОСТАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧАЩЕГОСЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЕГО МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ</b>	
4.1. Диагностика музыкальных способностей.....	28
4.2. Воспитание личности учащегося-музыканта.....	31
<b>Глава 5. МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ, РИТМ, ПАМЯТЬ И ИХ РАЗВИТИЕ НА УРОКАХ СПЕЦИНСТРУМЕНТА</b>	
5.1. Музыкальный слух.....	36

5.2. Чувство музыкального ритма у учащегося и его воспитание.....	42
---	----

5.3. Музыкальная память.....	47
------------------------------	----

## **Глава 6. МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ТЕХНИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕЕ ОСНОВ**

6.1. Развитие двигательно-моторных умений и навыков у учащихся.....	57
---	----

6.2. Музыкальное мышление как основа технического мастерства исполнителя.....	65
---	----

## **РАЗДЕЛ 3. МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И СМЫСЛА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ СПЕЦИНСТРУМЕНТА**

### **Глава 7. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИСПОЛНЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

7.1. Комплексный анализ и создание интерпретации музыкального произведения.....	69
---	----

7.2. Алгоритм выявления замысла музыкального произведения.....	76
--	----

### **Глава 8. РОЛЬ ФОРМЫ, СТИЛЯ И ЖАНРА В СОЗДАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОНЦЕПЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

8.1. Взаимосвязь формы и содержания музыкального произведения.....	79
--	----

8.2. Стиль и жанр как совокупность характерных черт музыкального произведения. Их роль в определении содержания музыкального произведения.....	82
--	----

### **Глава 9. ИНТОНАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ИСПОЛНИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ**

9.1. Фактура музыкального произведения как одна из систем средств музыкальной выразительности.....	89
--	----

9.2. Особенности восприятия интонации в музыкальном искусстве.....	92
--	----

Заключение.....	98
-----------------	----

Список литературы.....	99
------------------------	----

Учебное издание

*Нина Алексеевна МИЦКЕВИЧ*

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА НАРОДНЫХ  
МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

Общий курс

Учебное пособие

Издание второе

Редактор Ю. А. Соснина  
Компьютерная верстка М. Б. Сорокиной

Подписано к печати 02.02.07. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».  
Отпечатано на ризографе. Уч.-изд. л. 5,7. Тираж 150 экз. Заказ № 159.

---

Издательство КемГУКИ: 650029, г. Кемерово,  
ул. Ворошилова, 19. Тел. 73-45-83.