

Современное музыкальное образование — 2010: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. — СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011. — с. 243.

Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербургская государственная консерватория  
им. Н.А. Римского-Корсакова



## СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – 2010

Материалы  
международной научно-практической  
конференции

Санкт-Петербург

Современное музыкальное образование — 2010: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. — СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011. — с. 243.

**ББК 85.31, 431**

**С 56**

**Научный редактор:** д-р пед. наук, проф. *И.Б. Горбунова*

**Рецензент:** канд. иск., проф., засл. деят. иск. РФ *Г.Г. Белов*

С56 Современное музыкальное образование – 2010: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011. – с. 243.

ISBN 978-5-98709-320-7

В сборник включены тезисы докладов, представленных на международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2010». Материалы посвящены актуальным проблемам и новым тенденциям в системе общего и специального музыкального образования, а также использованию новых информационных технологий в музыкальном образовании.

Сборник предназначен для преподавателей, студентов и учащихся музыкальных учебных заведений, для всех интересующихся актуальными проблемами современного музыкального образования.

**ББК 85.31, 431**

ISBN 978-5-98709-320-7

© Коллектив авторов, 2011

© ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011

**СОДЕРЖАНИЕ**

От составителя .....	8
<b><i>Музыкальное образование в системе целостного художественного образования</i></b> .....	<b>11</b>
М.Л. Космовская	
<i>Музыка и экономика в эволюции цивилизаций (от исторических фактов к насущным проблемам)</i> .....	12
В. П. Сраджев	
<i>Формирование мотивов учебной деятельности как важнейшее условие воспитания музыканта</i> .....	16
И.М. Красильников	
<i>Музыкальное искусство и образование XXI века</i> .....	19
В. Ф. Зайцев	
<i>Моделирование в гуманитарных науках</i> .....	22
С.Г. Степанова	
<i>Теоретические подходы к проектированию содержания современного музыкального образования</i> .....	26
С.П. Хабарова	
<i>Современные требования к преподавателю школы искусств</i> .....	30
Л.П. Карпушина	
<i>Социализация детей и подростков в ходе этномузыкального образования</i> .....	32
В.А. Лаптева	
<i>Общее музыкальное образование: традиции и реалии нашего времени</i> ..	35
<b><i>Проблемы профессионального музыкального образования</i></b> ..	<b>39</b>
Н. А. Бергер	
<i>Ладотональность как категория музыкального мышления</i> .....	40
М.Р. Чёрная	
<i>Методика анализа фактурного поля произведения (на примере фортепианной литературы)</i> .....	44
В.Г. Касимов	
<i>Некоторые особенности психологической коррекции на факультетах музыки</i> .....	46
И.В. Воронцова	
<i>Слуховое восприятие музыкальной речи</i> .....	49
Е.П. Гончарова	
<i>«Человек музицирующий» как антропологическая категория</i> .....	51
М.В. Смирнова	
<i>Педагогические взгляды Н.И. Метнера в свете современности</i> .....	54
А.В. Гусева	
<i>Основы анализа музыкального текста: что должен сделать исполнитель в первую очередь</i> .....	57
Л.Р. Джуманова	

<i>Элементарная теория музыки. Особенности освоения курса иностранными учащимися ЦМШ (к вопросу о методике преподавания ЭТМ) .....</i>	65
Г.Е. Минскер <i>Сущность функционального подхода в фортепианной педагогике .....</i>	70
О.Н. Хмельницкая <i>Мелкогрупповые фортепианные занятия – некоторые результаты исследования .....</i>	75
Е.Н. Яковлева <i>Проблемы содержания профессионального музыкального образования (региональный аспект) .....</i>	79
С.Г. Денисов <i>Интуиция и документ: 31-я соната Бетховена в интерпретации В.В. Нильсена .....</i>	81
И.С. Казакова <i>Развитие интереса к классическому музыкальному наследию у студентов педагогического колледжа в условиях группового творческого взаимодействия .....</i>	84
И. Гриффина, И. Стародубцева <i>Культура звука и особенности обучения звукоизвлечения в воспитании будущего концертмейстера .....</i>	86
Е.Ю. Иготти <i>Некоторые аспекты практического анализа современной вокальной музыки на примере цикла Дж. Крамба “Apparition” .....</i>	89
Jovanka Vanjac <i>Conveying Basic Knowledge in Group Piano Instruction. Presentation of the “Little Piano Lion” method .....</i>	92
Е.Н. Королева <i>Использование опыта эстрадных отделений музыкальных училищ в подготовке педагогов для учебного заведения дополнительного образования .....</i>	95
Т.А. Литвинова <i>О развитии тембрового слуха у вокалистов .....</i>	98
А.И. Маслякова <i>А. Н. Скрябин, или творческая самореализация личности и ее роль в современном музыкальном образовании .....</i>	101
О.-Л. Монд <i>Непрерывное образование исполнителя мюзикла: взгляд в будущее .....</i>	105
С.Л. Набок <i>ОКФ - размышления о проблемах .....</i>	108
Я.Ю. Сорокина <i>Проблема профессиональной подготовки детей-музыкантов в современных условиях .....</i>	110
Пак Ги Хван	

<i>Фортепианные миниатюры Чайковского в интерпретации русских пианистов</i> .....	113
И.В. Томашевский <i>Антон Брукнер-педагог и музыкально-теоретические системы его времени</i> .....	115
Н.А. Яцентковская, В. Г. Власов <i>Проблемы современной детской музыкальной педагогики. Теория и практика</i> .....	119
К.Ю. Шпиц <i>Педагогические возможности музыкальной импровизации в цикле учебных дисциплин детских музыкальных школ</i> .....	122
<b>Информационные технологии в современном музыкальном образовании</b> .....	<b>127</b>
И. Б. Горбунова <i>Информационные технологии в музыке</i> .....	128
Н.С. Сушкевич <i>Практика преподавания курса «Основы информационных технологий» для студентов магистратуры и аспирантов Белорусской государственной академии музыки</i> .....	131
О. А. Гущина <i>Развитие техники игры на клавишном синтезаторе в младших и средних классах ДМШ</i> .....	134
М.Э. Саргсян <i>Синтез кибернетических, философских подходов в осмыслении процесса восприятия музыкальной информации</i> .....	137
М. С. Заливадный <i>XX век: к теории музыкальных синестезий</i> .....	140
Е.В. Покровская <i>Малыш за синтезатором. Психологические и методические аспекты интерактивного музыкального обучения</i> .....	146
И.Г. Алиева <i>Современные компьютерные технологии и изучение азербайджанских ладов</i> .....	148
М.Г. Светлов <i>Системы искусственного интеллекта в интерактивной музыке, аудиовизуальных инсталляциях и перформансах</i> .....	152
А. А. Яснев <i>Философское понимание музыкального звука в искусстве XX века</i> .....	154
М. Б. Кушнир <i>Использование учебных пособий проекта «Внедрение современных компьютерных технологий» для реализации новой технологии образования</i> .....	156
Г.В. Шкаликов <i>Электромузыкальные инструменты (ЭМИ)</i> .....	162

Е.Н. Бажукова

*Музыкально-компьютерные технологии в учреждениях дополнительного образования* ..... 164

В.Ф. Богоявленская

*Синтезатор в музыкальном образовании* ..... 167

Бойко В. Я.

*Video art и его роль в современном искусстве* ..... 169

М.М. Брянцев

*Программно-аппаратный диджеинг* ..... 170

Ю.Н. Васина

*Художественные возможности синтезатора в сценическом образе* .. 176

Д.В. Голованов, С.А. Самохин

*Использование нотных редакторов в музыке и музыкальном образовании. На примере MagicScore Maestro 7* ..... 178

П.Н. Гущенко

*Импровизация – творческая основа музыкального воспитания* ..... 178

Г. В. Кадина

*Новые компьютерные технологии в музыкальном образовании* ..... 182

А.В. Карташева

*Электронные инструменты в музыкальной школе* ..... 184

Ю.Н. Киселева

*Музыкальный компьютер как средство формирования творческой личности* ..... 186

Е.В. Копий

*Перспективы информатизации дисциплины «Музыкальная литература» на основе мультимедийных технологий* ..... 187

Е.А. Куцеволова

*Компьютерные технологии, как причина возникновения новых педагогических дисциплин в сфере музыкального образования* ..... 190

Е. А. Муравьева

*Варианты осуществления медиapedагогики в образовательном пространстве детской музыкальной школы* ..... 192

Л.Э. Павлова, Е.Е. Подольская

*Музыкальный компьютер как средство обучения современным видам художественного творчества в ДМШ* ..... 195

А. А. Панкова

*Музыкально-компьютерные технологии на уроках композиции* ..... 197

В. Н. Челнокова

*Новые технологии в классе по специальности (из опыта практической работы использования синтезатора и компьютерных технологий)* .... 201

О. В. Кривушова

*Проект как форма интегрированного обучения в ДШИ* ..... 205

А.М. Воронов, И.Б. Горбунова

<i>Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения</i> .....	208
И.Б. Горбунова, П. Д. Родионов <i>Звукорежиссура как предметная область обучения информационным технологиям</i> .....	211
Е.О. Зеленина <i>Визуализация пространственно-слуховых представлений в процессе музыкального воспитания и образования: технологии графического моделирования</i> .....	213
А.С. Захаров <i>Создание эффективной системы музыкального образования для становления выдающихся электронных музыкантов</i> .....	216
<b>Проблемы общего музыкального образования</b> .....	<b>219</b>
С.Ю. Привалова <i>Инновационный учебно-методический курс «Музыка и информатика» на базе музыкально-компьютерных технологий в начальной школе</i> .....	220
Т.А. Брежнева <i>Развитие музыкального краеведения и его роль в образовательном процессе факультета искусств</i> .....	223
И. А. Борисова <i>Развитие сценического творчества у старших дошкольников посредством театральной деятельности». (Материалы авторской программы «Сказка» по приобщению старших дошкольников к театральному искусству)</i> .....	227
Е. И. Витязева <i>Влияние музыкальной игры на эмоциональное развитие детей с тяжелыми нарушениями речи</i> .....	230
Т. Е. Гончарова <i>Восприятие музыки детьми дошкольного возраста</i> .....	232
Е.В. Душина <i>Развитие творческого потенциала личности учащегося по программе «Музыка и движение»</i> .....	236
С.Н. Коледова, Е.П. Жбанова, Е.А. Мансурова, М.В. Коледов <i>Интеграция на уроках музыки. Урок «Музыкальная Европа»</i> .....	240
Л. Н. Данилова <i>Развитие интереса к музыкальной деятельности у детей дошкольного возраста</i> .....	243
Решение IX Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование 2010» .....	247
Об авторах .....	248

### От составителя

---

Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование» проводится с 2002 года по инициативе Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Форум ежегодно собирает в стенах РГПУ и Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова ученых и педагогов, заинтересованных в изучении и распространении передового опыта в сфере музыкального образования.

В 2009 году, когда конференция впервые проводилась в режиме on-line, не все участники смогли подключиться к общению, часть подключившихся работала в режиме аудио-конференции. Однако все участники заочной сессии были воодушевлены возможностью такого общения и отметили полезность проведения on-line вещания заседаний конференции.

Состоявшаяся в 1-3 декабря 2010 года IX конференция использовала наработанный опыт. На открытии *пленарного заседания*, которое вели главный научный сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им А.И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор И.Б. Горбунова и композитор, заслуженный деятель искусств РФ, заведующий кафедрой оркестровки и общего курса композиции СПб консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, старший научный сотрудник «Музыкально-компьютерные технологии», кандидат искусствоведения, профессор Г.Г. Белов, научный форум дистанционно приветствовал доктор искусствоведения, профессор Московской консерватории Ю.Н. Рагс: один из вдохновителей и постоянных участников конференции поздравил собравшихся и рассказал о новейших разработках и планах возглавляемого им научного направления. Далее ключевые проблемы современного музыкально-образовательного пространства были освещены в докладах М.Л. Космовской, В.П. Сраджева, **И.М. Красильникова**, **Е.В. Орловой**, А.В. Денисова, З.П. Кирилловой, В.Ф. Зайцева и других видных ученых и педагогов-музыкантов.

Ярким событием первого дня конференции стала презентация музыкально-компьютерного образовательного направления в классах открытого доступа РГПУ им. А.И. Герцена. И.Б. Горбуновой и старшим методистом УМЛ С. Ю. Приваловой были представлены разработанные в лаборатории цифровые образовательные ресурсы «Музыка в цифровом пространстве» и «Музыка и информатика», которые находятся в открытом доступе на сайте Министерства образования и науки РФ ([www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru)). Старший научный сотрудник УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Н.А. Бергер, Заслуженный работник высшей школы, кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова провела открытый урок обучения музыке и музыкальной грамоте в форме ансамблевого музицирования. Партия каждого исполнителя – студентов различных факультетов нашего Университета – стала частицей целого оркестра со своей особой интонацией, тембровой



характеристикой и, в то же время, четкой зависимостью от всех остальных участников ансамбля. Все участники занятия отметили, что педагогом-новатором были созданы условия для психологически комфортного обучения студентов с различными стартовыми возможностями.

Участникам секции «Музыкально-компьютерные технологии» были представлены «Музыкальный и аудиовизуальный перформансы с участием интерактивных компьютерных систем» старшего преподавателя, доцента кафедры интерактивного искусства Санкт-Петербургского университета кино и телевидения М.Ю. Светлова, мастер-класс Лауреата Артиады народов России, генерального директора Ассоциации «Классическое наследие», преподавателя ДМШ им. Н.П. Ракова и ДШИ им. М.А. Балакирева (г. Москва) О.А. Гущиной и др.

Второй день конференции традиционно был посвящен проблемам *профессионального музыкального образования*. Ее вели М.Р. Черная, доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена, Н.А. Бергер и В.Г. Касимов, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Глазовского музыкального педагогического института им В.Г. Короленко в Удмуртии.

Впечатляющей была амплитуда рассматриваемых проблем. Поднимались вопросы, касающиеся анализа музыкальных произведений в теоретическом и исполнительском ракурсах, детской музыкальной педагогики, инновационных музыкально-педагогических технологий. Большое внимание было уделено современной музыке, особенностям музыкального языка и способам его освоения. Рассматривалось содержание традиционных музыкальных дисциплин, их эффективность для музыкальной практики (особенно предметов теоретического цикла). Демонстрировались и новые формы работы на групповых занятиях, и новые музыкальные дисциплины. На примере Музыкальной школы им. Ирины Богачевой, которая была открыта осенью 2010 года, поднимался вопрос о создании начальных музыкальных учебных заведений для талантливых подростков.

Проректор по учебной работе СПб консерватории, Заслуженный артист России, профессор Д.Н. Часовитин приветствовал докладчиков и участников. Работу второго дня конференции завершил концерт «Грани музыкальной электроники», в котором выступили композиторы, педагоги и их ученики.

Безусловную ценность для педагогического форума представляет специальное выездное заседание, посвященное изучению практического опыта непосредственно на базе одного из образовательных учреждений. Такая возможность появилась, благодаря творческому взаимодействию с базовыми школами УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» и РГПУ в целом. Именно здесь в ежедневной работе школьных педагогов-новаторов формируется уникальный опыт, базирующийся на использовании последних методических разработок, выполненных коллективом УМЛ.

Так, одно из заседаний секции «Информационные и музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального

образования», адресованной преподавателям музыки общеобразовательных школ, прошло на базе школы с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка» (СПб). Музыкально-компьютерные технологии являются профильным предметом в школе «Музыка», уроки МКТ проходят с 5 по 11 класс, в старших классах добавляются занятия по звукорежиссуре.

Участники научного форума посетили открытый урок С. Ю. Приваловой в 9 классе по теме «Музыка барокко. Ave Maria Дж. Каччини», для которого учащиеся подготовили презентации о творчестве композиторов эпохи барокко от Т. Альбинони до И.С. Баха, созданные видеофрагменты и аранжировки на мелодии понравившихся произведений. На мастер-классе «Методика обучения игре на электронных музыкальных клавишных инструментах», который дали М. Ю. Черная, старший методист УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, заведующая электронным отделением ДШИ им. М.И. Глинки и аспирантка РГПУ им. А.И. Герцена, преподаватель синтезатора Л.Э. Павлова, были продемонстрированы исполнительские и творческие возможности клавишного синтезатора.

Методический опыт педагогов-практиков оказался широко представленным в работе секции «Электронные музыкальные инструменты». Наряду с выступлениями опытных педагогов, таких как О.А. Гущина, М.Ю. Чёрная, Г.В. Шкаликов, Е.В. Покровская, Е.А. Куцеволова, сопровождавших свои доклады творческими работами и выступлениями учеников, особо отметим выступления молодых педагогов Н.Ю. Хомутской, В.Я. Бойко, Е.Н. Бажуковой, А.А. Панковой.

Работа конференции завершилась круглым столом, во время которого состоялся свободный обмен мнениями и выработка итогового документа.

Настоящий сборник включает материалы IX Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование», сгруппированные в соответствии с основными темами научного форума.

*Музыкальное образование в  
системе целостного  
художественного  
образования*

**М.Л. Космовская**

*Музыка и экономика в эволюции цивилизаций (от исторических фактов к насущным проблемам<sup>1</sup>)*

Судя по состоянию нашего сегодняшнего сугубо музыкально-педагогического общества, мы, как и весь остальной, немusикальный мир, переживаем глубочайший экономический кризис, выход из которого только намечается... Экономический!.. Но только ли? Вспомним бессмертное замечание М.А. Булгакова: «Разруха не в клозетах, а в головах!» и его же предложение каждому заниматься своим делом, поскольку «Двум богам нельзя служить! Невозможно в одно и то же время подметать трамвайные пути и устраивать судьбы каких-то испанских оборванцев!»<sup>2</sup>

Будем только о музыке. Вспомним любимое мной высказывание Платона: «Если человек не музыкант, он не может быть учителем...» И еще одна фраза Платона, которая не раз звучит на последних конференциях **«Не бывает так, чтобы малейшие изменения в музыке не отразились тут же на всех важнейших государственных установлениях».**

Звук, действующий на наше подсознание или «дух души» по Вейдле – сознание как сфера разума и объективное совершенствование системы управления государством – экономика... Так ли наивны представления античности, как это представляется деятелям современности?

**«Развитие “образовательного потенциала” как правило на одно-два поколения опережает развитие “инновационного” или “научно-технического” потенциала экономики»<sup>3</sup>,** – читаем в исследовании Д.Л. Сапрыкина, посвященном анализу состояния Российской Империи.

Это утверждение, в сочетании с пониманием того, что **ошибки в образовании передаются по наследству, притом в геометрической прогрессии,** выводит нас вновь на размышления о том, что «не все спокойно в датском королевстве», а применительно к нашей с Вами сфере деятельности, в системе музыкального воспитания и образования.

Музыка и экономика. Как же они связаны. Вспомним несколько общеизвестных фактов истории.

Древняя Греция. Хоровое пение – почетная обязанность всех свободных граждан до 30 лет. Расцвет демократии, культуры и искусства.

Древний Рим. Музыкальное образование для свободных патрициев и их семей под запретом. Музыкальное исполнительство – удел рабов. Имперские амбиции, завоевания, крушение экономики. Падение Рима. Гибель цивилизации...

<sup>1</sup> Исследование современных педагогических проблем в настоящее время проводится в рамках темы «Моделирование музыкально-педагогической компетентности педагога-“немusиканта” в условиях музыкального сопровождения общего образования (Курская область)», которое проводится при поддержке гранта РГНФ № 10-06-72612а/Ц (2010–2011 гг.) под руководством В.А. Лаптевой.

<sup>2</sup> Булгаков М.А. Собачье сердце. Глава 3. Из беседы доктора Ф.Ф. Преображенского с его ассистентом И.А. Борменталем. Любое издание, к примеру, иллюстрированное: <http://www.bulgakov.ru/dogheart/dh3/>

<sup>3</sup> Сапрыкин Д.Л. Образовательный потенциал Российской Империи. – М.: Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН, 2009. – С. 11

Россия второй половины XIX – первых десятилетий XX века. Стремительная эволюция системы образования, культуры, искусства. Интенсивная капитализация, то есть рост промышленности и расцвет экономики во всех сферах. Столыпинские реформы, если бы не революционные действия, уничтожившие и самого реформатора, и дело его жизни, привели бы уже в 1920-е годы Россию не только к аграрному расцвету. «Серебряный век» в искусстве предопределил тот пик экономического развития, на который мы равнялись многие десятилетия, отсылая к 1913 году...

Два вопроса. Почему же это произошло за какие-то десятилетия с отсталой и крепостной пореформенной Россией (реформы 1861 года)? И почему недостижим был экономический взлет в последующие десятилетия, как невозможен он и сейчас?

Ранее на первый вопрос я отвечала бы, опираясь на Дневники Н.Ф. Финдейзена, работа над очередной книгой которого завершена в 2010 году: второй том вышел из типографии 3 авг. этого года<sup>1</sup>. И эта работа продолжается... Но сегодня мне хочется цитировать современников.

Вот, к примеру, умозаключение того же Д.Л. Сапрыкина: «Выпускник царской гимназии обычно имел уровень знаний по гуманитарным предметам (языки, историко-филологические, философские дисциплины, право), которого не достигали выпускники соответствующих советских вузов»<sup>2</sup>. То есть – налицо мощный гуманитарный перевес!

Что дает нам Россия середины XIX века в плане музыкального образования? ИРМО. Консерватории, музыкальные училища на базе Отделений ИРМО по всей России. Учреждается Бесплатная музыкальная школа, создателем которой были М.А. Балакирев и Г.Я. Ломакин. Роль последнего весьма значима в этом учреждении, а ведь он был урожден крепостным графа Шереметева, родом из села Борисовки Курской губернии, ныне относящегося к Белгородской области... Вслед за Бесплатной музшколой открываются Народные консерватории, которые продолжают нести идеи их учредителей и в 1920-е годы, постепенно нисходя на нет... В Курске такая консерватория была закрыта губернским приказом в 1928 году...

Вот и еще одно фактологическое подтверждение экономического роста вслед за усилением роли гуманитарного образования! И, вслед за ним – еще одно – с конца 1920-х годов наблюдается постепенная переориентация с дисциплин гуманитарного цикла на естественно-технические. Или меняется парадигма образования в общероссийском масштабе. Не этой ли сменой и обусловлено постепенное падение экономики нашей страны?.. До полного ее развала к 1980-м!!! Неужели все те, кто обвиняет М.С. Горбачева в развале СССР, ни разу не заходили в магазины в те годы и не видели пустых продуктовых полок?.. Или это все основательно забыто? Когда детское питание даже в Москве и Санкт-Петербурге (к концу 1980-х) выдавалось по талонам...

<sup>1</sup> Финдейзен Н.Ф. Дневники 1902–1909 // Вступительная статья, расшифровка рукописи, исследование, комментирование, подготовка к публикации М. Л. Космовской. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2010. – 390 с. ISBN: 978-5-86007-651-8

<sup>2</sup> Сапрыкин Д.Л. Образовательный потенциал Российской Империи. – М.: Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН, 2009. – С. 26-27.

Языки, музыка, живопись... На каком уровне в то время преподавались они в общеобразовательных школах?... Вопрос риторический!

Наши дни. Ежегодные анкетирования школьников, проводимые в рамках исследований к выпускным квалификационным работам, а также в личной работе, показывают весьма низкий уровень освоения музыкальной культуры в общем образовании. К примеру, проведенные в этом году опросы-исследования в рабочем районе Курска показали, что, несмотря на интенсивную работу двух старательных учителей музыки, восьмиклассники из всех имен композиторов XX века запомнили только фамилии Рахманинова, Свиридова и Прокофьева (приводятся в порядке количества упоминаний). А также Высоцкого и Крутого. И то, далеко не все. Сочинения же Гершвина, Стравинского, Шостаковича, Бернштейна, которые они, по уверению учителей, слушали не раз, определить смогли только те, кто учится в музыкальной школе...

Это, на мой взгляд, показатель, это – результат... Отрицательный результат нашей с Вами работы. О чем он говорит? Развитие музыкального слуха и памяти в этих школах, как это ни прискорбно, не достигло цели, ведь срез проведен в 8 классах, в апреле-мае, то есть на итоговом месяце получения общего музыкального образования. И ничего бы не было в этом страшного, если бы звук был только физическим явлением, волнообразно воздействующим на наше тело. А не Божественным даром людям, способным дарить радость и повергать в горе, очищать и возносить без иного воздействия кроме звука.

То, что мы видим в последние годы, это – поколение несформированным эстетическим вкусом. Именно поэтому интересы детей уходят «на сторону» и подчиняются примитивизму поп-музыки, поскольку классика остается для них «тайной за семью печатями». Не имея эстетического примера, я уж не говорю об идеале, они находят его в иной сфере: в разнузданных интонациях и, как следствие, в соответствующем поведении. Отметим и тот факт, что в этом районе большие проблемы с набором в музыкальной школе. И это все взаимосвязанно.

В чем причина? Что же так возмущает некоторых московских докторов педнаук в сфере музыки, которые даже с некоторой обидой пишут о том, что якобы кто-то осмеливается посягнуть на «святая святых» и заставить детей петь и играть на примитивных (я бы сказала на элементарных) музыкальных инструментах... К чему такие возмущения? Ведь не только и не столько для праздничных од гению Д.Б. Кабалевского собираются конференции, подобные нашей. Но и для того, чтобы объективно посмотреть на ситуацию в стране, а не только в отдельных школах, районах или даже городах. Снять розовые очки и обобщить лучший опыт работы.

Относя себя, впрочем, как я думаю, и Нину Александровну Бергер, и весь московский тур нашей с Вами конференции, о котором я, к сожалению, узнала уже после того как он прошел, именно к этим самым – предлагающим петь и играть на уроках музыки, после уроков музыки, а может быть и вместо тех уроков, которые, как показывает анкетирование, ничего не дают школьникам в плане эстетического образования, петь и играть, и даже погружаться в музыку на всех дисциплинах общеобразовательного цикла (с нетерпением жду

завершения докторской диссертации В.А. Лаптевой на общую тему «Музыкальное сопровождение общего образования»), чтобы шло, наконец, воспитание музыкой, а не только «разговоры о жизни посредством музыки», чтобы можно было принимать всерьез работу учителя музыки, чтобы, как в Калининском районе Санкт-Петербурга, под руководством Екатерины Александровны Рисовой проводились фестивали «Играй свирель» (в 2010 году прошел уж 9-й!), на которых каждый ребенок мог сыграть и спеть со всеми вместе десятки мелодий, чтобы на сцену выходили и одаренные дети, и дети с ограниченными возможностями... И каждый чувствовал себя творцом, соиздателем, Талантливым человеком. Независимо от того, играет он на свирели, синтезаторе или скрипке...

Может быть, все же пора прислушаться к философам прошлого.

Философы всех времен и самых разных народов приходили к выводам, аналогичным рассуждению об образовании Фридриха Шиллера, ставящем своей целью – достижение состояния в котором «разум и чувственность одновременно действительны, но уравнивают друг друга, находясь в своего рода динамическом равновесии. Это состояние, к которому человек приобщается через красоту, живой образ, раскрывающийся в игре, когда дух не испытывает ни физического, ни морального принуждения и оказывается свободен. Поэтому только через красоту можно прийти к свободе и только эстетическое воспитание ведет к целостному, полному и свободному образованию»<sup>1</sup>.

Иммануил Кант: «Все природные задатки (Naturalagen) сотворенного существа предназначены к тому, чтобы когда-нибудь полно и целесообразно развиваться (auszuwickeln). ... Человек должен возвыситься до величайшей искусности и внутреннего совершенства образа мыслей исключительно благодаря собственной заслуге, чтобы быть обязанным исключительно самому себе». Необходим «выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по своей вине. Причем несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого»<sup>2</sup>.

И это в гораздо большей степени, чем в назидательном разговоре и поучении, достигается конкретным музицированием, какими бы средствами оно ни осуществлялось, к каким бы музыкальным инструментам мы ни обращались – от свирели до музыкального компьютера. И я вновь обращаюсь к педагогическим идеям 1990-х годов, когда мы только начинали с Н.П. Столовой и В.В. Николаевым, когда на семинарах присутствовала Е.В. Евтух и мы начинали играть на свирелях в Ленинградской области. Э.Я. Смелова, автор идеи соединения цифровой системы обучения и детской игрушки для практического музицирования, из Канады наблюдает и радуется успехам питерских коллег. Но почему только в Санкт-Петербурге укоренилась эта методика? И в отдельных школах в Москве? Что мешает дарить детям

<sup>1</sup> Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений. Т.6. Статьи по эстетике. – М.: Госиздат худ. Лит-ры, 1957. – С.318 (251-358).

<sup>2</sup> Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языке. Т.1. М.: Ками, 1994. Изд-во Чоро, 1994. С. 84-85, 126-127.

радость по всей России. Я же, в свою очередь, перерабатываю и готовлю к изданию новый вариант учебного пособия, в котором обобщатся донотный и нотный периоды. Надеюсь, что в начале следующего года оно увидит свет<sup>1</sup>. После знакомства с результатами работы только в одном Калининском районе Санкт-Петербурга об этом можно говорить очень долго и продуктивно. И слушать детей. Ведь они – играют, общаются, радуются жизни в творчестве и, по Канту, «пользуются своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого»... Не в этом ли – залог роста экономики нашей страны уже в ближайшем будущем!?!

## В. П. Сраджев

### *Формирование мотивов учебной деятельности как важнейшее условие воспитания музыканта*

При всем безоговорочном признании необходимости формирования мотивов для успешного обучения музыканта в теории музыкальной педагогики, на практике это положение в какой-то степени абстрагировано от непосредственного педагогического процесса. Чаще всего оно реализуется в действиях педагога, как творческая находка, спонтанно возникшая при общении с учеником. Но даже когда педагог специально воздействует на мотивационную сферу, результаты не всегда удовлетворительны.

Одна их причин в том, что процесс формирования мотивов далеко не прост. Это заметно по полемике, активно звучащей со страниц работ по психологии. Как следствие педагоги не могут в полной мере воспользоваться теоретическими разработками психологов. Тем не менее, одной из самых убедительных теорий, связанных с мотивами, является исследование Е.П.Ильина, которое вскрывает механизм формирования мотивов и уже сегодня может быть использовано в практической педагогике.

Возникновение мотива – сложный многокомпонентный процесс,<sup>2</sup> названный Е.Ильиным *мотивацией*, который проходит «через определенные стадии и этапы...».<sup>3</sup> Первый этап – «формирование первичного (абстрактного) мотива. Он состоит из формирования потребности личности и побуждения к поисковой активности».<sup>4</sup> Следовательно, мотивация, в педагогическом аспекте, должна начинаться с формирования потребности обучающегося.

С возникновением потребности, обретающей вид некой абстрактной цели,

<sup>1</sup> Космовская М.Л. Девять уроков игры на свирели (донотный и нотный периоды). – Курск: Курск. гос. ун-т, 2011. – 48 с. Принято к печати 11 января 2011 года.

<sup>2</sup> Его детальное описание дано в монографии Е.Ильина, которая может служить методологической базой для решения многих проблем музыкальной педагогики. См. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: «Питер», 2000.

<sup>3</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: «Питер», 2000, с.84. Собственно, мотив — это продукт этого процесса, т. е. мотивации. Нужно отметить, что Е.Ильин в своей монографии обосновал процесс формирования мотива обусловленный биологическими потребностями личности. Удовлетворение социальных потребностей – еще более сложное явление, изобилующее многочисленными факторами, воздействующими на мотивацию. Тем не менее, как общая схема, выводы ученого могут быть полезны и применительно к социальной жизни человека. В этом случае осмысление мотивации предоставляет завидные перспективы для решения актуальных вопросов современной музыкальной и общей педагогики.

<sup>4</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: «Питер», 2000, с.75.



начинаются побуждения к «поисковой активности». «Появление этого побуждения – пишет Е.Ильин, - означает конец формирования первичного (абстрактного) мотива (в структуру которого входят и потребность и цель) и побуждение к *поиску конкретной цели*, т. е. к проявлению человеком какой-то активности». <sup>1</sup> (Курсив мой В.С.)

Второй этап мотивации определяется внешней и внутренней активностью человека, направленной на поиск уже конкретного мотива. Внешняя активность предполагает выявление «реального объекта», соответствующего первичному абстрактному мотиву. Скажем, при возникновении потребности повысить свой профессиональный статус исполнителя, музыкант ищет конкретные объекты, с помощью которых он сможет удовлетворить возникшую потребность. Таковыми могут оказаться разучивание произведения для его последующего исполнения в концерте, или участие в конкурсе музыкантов-исполнителей и т.д.

Исключительно важна для формирования мотива внутренняя активность человека. Она выполняет несколько функций. Первая связана с осмыслением предметов, способных удовлетворить потребность. Проводится анализ, определяющий выбор «конкретного предмета». Теперь музыкант начинает оценивать различные варианты удовлетворения потребности: готовиться к концерту, или к конкурсным испытаниям, то есть определяет конкретную цель.

Вторая – поиск путей ее достижения. Это чрезвычайно важный момент процесса формирования мотива. Если достижение цели окажется в данных условиях невозможным, то мотив не возникнет. Но для этого необходим соответствующий анализ. Как разъясняет Е.Ильин: «Приводимый в движение рассудок и осуществляет выбор цели и путей ее достижения с учетом многих факторов: конкретных внешних условий, имеющихся знаний, умений и качеств, нравственных норм и ценностей (наличия определенных убеждений, идеалов, установок, отношения к чему-либо), предпочтений (склонностей, интересов) и уровня притязаний». <sup>2</sup> В результате мыслительной деятельности человек определяет вероятность достижения цели при различных возможных вариантах, выбирает тот, который, по его мнению, наиболее эффективен.

Третий этап формирования мотива (по Е.Ильину) — ***выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь***. Вторым этапом, предполагающим рассмотрение нескольких возможных целей, завершается выбором конкретной. С этого момента можно говорить о начале следующего этапа. Теперь человек сосредотачивается на выбранной цели, которая подвергается всестороннему и глубокому анализу. Помимо этого он представляет и анализирует свои дальнейшие действия. Этот механизм описан П.К.Анохиным под названием «акцептор результатов действия». «Мы пришли к гипотезе о наличии специального афферентного механизма, который формируется раньше, чем совершится действие и появится результат, но вместе с тем содержит в себе все признаки этих будущих результатов, – утверждал П.Анохин. – Мы назвали этот аппарат акцептором результатов действия, т.е. аппаратом,

<sup>1</sup> Там же, с. 77.

<sup>2</sup> Там же, с.78.

предназначенным для восприятия информации о полученных результатах и для сравнения их с теми параметрами результатов, которые сложились еще в момент действия условного раздражителя».<sup>1</sup> Вместе с тем, у П.Анохина в «акцептор» включены не только будущие результаты, но и соответствующая моторная программа, обеспечивающая выполнения физического действия.<sup>2</sup> Поскольку мотивация значительно более широкий процесс, чем достижение целей с помощью двигательных действий, то место моторной программы вполне могут занимать пути и средства достижения выбранной цели. Таким образом, на третьем этапе мотивации происходит некая структурная организация будущих действий человека, включающая как выбор цели, так и способов ее достижения.

Но на этом формирование мотива не заканчивается. Существует еще одно решающее обстоятельство, на которое указал Е.Ильин. «На третьей стадии формирования мотива возникает **намерение** достичь цели, побуждение воли, выражающееся в сознательном преднамеренном **побуждении к действию**. Именно это побуждение приводит к действию человека, и именно с его возникновением заканчивается формирование конкретного мотива».<sup>3</sup> (Выделено мною – В.С.)

Таков в схематичном виде процесс формирования мотива. Но как он может быть использован в практической педагогике?

Здесь нужно учесть то, что мотив не может быть сформирован извне. Он возникнет только тогда, когда внешние обстоятельства обретут для человека *личностный смысл*. Эти, порой многочисленные, обстоятельства, по сути, есть различные мотиваторы, способные охватить все стороны будущего мотива. Применительно к обучению, мотиваторы могут создаваться двумя путями: первый – это воздействие педагога в рамках умело проводимой воспитательной работы, и, второй, специальная организация учебного процесса, включающая его участников в нужную деятельность. Ее условия также могут служить мотиваторами.

Сила воздействия способна увеличиться с помощью педагогической техники наставника. В ее основе лежит *глубокое изучение и понимание личности обучающегося и умение убеждать*. Каждый музыкант это личность со своими индивидуальными особенностями характера, мировоззрения, представлениями о своей специальности. У каждого имеется своя мотивационная сфера, которую изменять гораздо трудней, чем сформировать мотив. Поэтому педагог обязан найти те струны «души», на которые лучше всего воздействовать.

Таким образом, потребность, внутренние установки и ясно осознанная цель в своем единстве, обретающим личностный смысл, формирует мотив, который будет побуждать человека к выполнению определенной деятельности. И если мотивом учебной деятельности музыканта станет завоевание

<sup>1</sup> Анохин П. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968, с. 243.

<sup>2</sup> Помимо формирования внутреннего образа, параметров результатов действия, важнейшим свойством «акцептора» является создание **моторной программы**, управляющей движениями человека. Из богатейшего двигательного арсенала человека, отбираются моторные решения, способные реализовать поставленные цели.

<sup>3</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: «Питер», 2000, с.82.

артистических высот в музыкально-исполнительской сфере, то обучение будет поражать своей продуктивностью, в отличие, скажем, от установки сдать благополучно экзамен или зачет.

## **И.М. Красильников**

### *Музыкальное искусство и образование XXI века*

Прошло уже десять лет XXI века. Можно ли предугадать, какими будут его музыкальные итоги? Думается, отчасти – да. Попробуем в своем прогнозе опереться на некоторые тенденции развития музыкального искусства ушедшего тысячелетия и особенно его последнего XX века.

За этот период музыка в корне изменилась. Крайними точками пройденного пути оказались: примитивные народные музыкальные инструменты и инструменты современные, обладающие несравнимо более широкими художественными возможностями; одноголосье и разнообразные многоголосные структуры современной музыки; спонтанная импровизация и завершенная, выверенная во всех деталях композиция; устные формы существования музыки и возможность ее фиксации с помощью нотного письма и звукозаписи, а также накопленный благодаря этим средствам огромный фонд музыкальной классики – бесценной, пребывающей в веках сокровищницы человеческой культуры.

Особенно большие изменения произошли в музыке в XX веке – веке научно-технической и информационной революций. Результатом освоения технических достижений стало появление электромузыкальных инструментов и возможность свободно творить искусственную электроакустическую среду, что обогатило тембровую палитру музыкального звучания, расширило его динамический размах и придало многообразие его пространственным характеристикам. Опираясь на эти средства, музыка значительно расширила свой образно-содержательный потенциал. Появились ее новые жанры как академического направления (электронная, конкретная, магнитофонная музыка и др.), так и массового (рок- и поп-музыка), что совершенно изменило весь ее облик. Вместе с тем, обретя электроакустическую трибуну, музыка из элитарных концертных залов буквально ворвалась в быт людей. Сопровождая их повсюду – на работе и дома, она превратилась сегодня в самый активно потребляемый вид искусства.

Бурное развитие информационных технологий в последние десятилетия уходящего века обусловил процесс компьютеризации электронного инструментария. Новые цифровые инструменты: синтезаторы, семплеры, рабочие станции, мультимедийные компьютеры и др. при улучшении качества звучания и расширении функциональных возможностей по сравнению со своими предшественниками – аналоговыми электронными инструментами – отличаются простотой управления, компактностью и дешевизной. Этим объясняется необычайно широкое распространение данных инструментов, что объективно ведет к еще одному качественному скачку музыкальной культуры – превращению сложившейся на сегодня огромной массы слушателей в

любителей электронного музицирования.

Разумеется, это вовсе не означает, что основанная на традиционном механическом инструментарии классическая музыка обречена на увядание. Во-первых, как показывает исторический опыт, каждый новый вид музыкального творчества не вытесняет предшествующие, а взаимодействует с ними, способствуя обогащению музыкальной культуры в целом. Так, например, композиция сегодня сосуществует со своей предшественницей – импровизацией, успешно развивающейся в джазе, рок-музыке и некоторых академических жанрах современной музыки. Во-вторых, цифровые инструменты обладают широким выразительным потенциалом, и им вовсе не чужда классическая музыка. Также как музыка И.С. Баха, написанная для клавесина, по мере его вытеснения фортепиано ярко зазвучала на этом новом инструменте, так и на цифровом инструменте она ничуть не теряет своей художественной ценности. Наконец, в-третьих, приобщение к музыкальному творчеству – это, несомненно, самый эффективный путь воспитания культурного слушателя – человека, стремящегося глубоко познать в музыке все самое лучшее, а следовательно, в первую очередь – ее классическое наследие.

Цифровые инструменты предъявляют музыканту иные по сравнению с механическими, более универсальные требования. Если раньше он был либо композитором, либо исполнителем, либо звукорежиссером, то, опираясь на этот новый инструментарий, он объединяет в своем творчестве все эти виды деятельности. В самом деле, чтобы озвучить на синтезаторе или в компьютерной студии любую партитуру, надо сначала, как минимум, выбрать из огромного числа наличных электронных тембров лучше всего соответствующие данной партитуре (то есть сделать ее инструментовку), затем надо ее ввести в инструмент (то есть исполнить), затем – скорректировать виртуальную электроакустическую среду звучания (то есть провести звукорежиссерскую работу), а иногда еще также – создать собственные оригинальные голоса (то есть выступить в роли мастера по производству музыкального инструментария). Вместе с тем, каждый из этих видов деятельности в компьютерной музыке намного облегчается по сравнению с традиционными ее видами, так как данная деятельность опирается на программные заготовки, включающие в себя всю рутинную черновую работу. Творчество музыканта, таким образом, становится не только более многогранным и увлекательным, но одновременно – простым и продуктивным.

Учитывая постоянно ускоряющиеся темпы развития компьютерных технологий (достаточно сказать, что быстроедействие компьютера за последние 20 лет увеличилось в несколько тысяч раз, а адресуемая память – в несколько миллионов), можно предвидеть, что за музыкальными инструментами на цифровой основе большое будущее. Профессионалу они в наступившем веке позволят открыть новые художественные миры, а любителю предоставят возможность приобщиться к творчеству.

Соответственно, перед музыкальным образованием возникает задача подготовки специалистов, этими технологиями владеющими. Решать ее надо на всех образовательных уровнях. Студентов-композиторов и исполнителей

нужно готовить к творческой работе не только на основе традиционных механических инструментов, но и новых электронных, которые сегодня открывают в профессиональной деятельности самые широкие творческие перспективы. Будущий учитель музыки также должен быть готовым применять компьютер и другие цифровые инструменты в своей работе. При этом не только ради достижения лучшей информационной насыщенности занятий, но и с целью приобщения школьников к продуктивному музыкальному творчеству.

В настоящее время основную работу по подготовке педагогов по классу клавишного синтезатора, ансамбля клавишных синтезаторов и студии компьютерной музыки, в которых сегодня остро нуждаются детские музыкальные школы, школы искусств и другие учреждения дополнительного образования, взяли на себя региональные учреждения повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров – институты, методические кабинеты, курсы. И работа эта достаточно эффективна.

Она ориентирована на подготовку педагогов к ведению занятий на основе примерных программ по данным дисциплинам, одобренных Министерством культуры РФ, Министерством образования и науки РФ, методических и учебных пособий, имеющих грифы этих учреждений. Есть и квалифицированные преподаватели-энтузиасты, готовые поехать в любой, самый отдаленный город, чтобы поделиться с коллегами своими знаниями и творческими умениями в новой связанной с электроникой музыкально-педагогической сфере. И таких, охваченных данной образовательной деятельностью крупных российских городов на сегодняшний день насчитывается более тридцати. Большую помощь здесь оказывает японская фирма КАСИО, которая бесплатно предоставляет для занятий свои музыкальные инструменты. А самое главное – на местах всегда встречаешь самый живой интерес к музыкальной электронике со стороны педагогов, их большое желание освоить новую квалификацию и достичь в ней профессиональных высот.

Благодаря этим обстоятельствам в России, несмотря на новизну связанных с электроникой музыкальных дисциплин, уже сложился достаточно высокий стандарт их преподавания, к которому подтягиваются начинающие педагоги. Об этом свидетельствуют с успехом проведенные в десятках российских городах фестивали и конкурсы электронного музыкального творчества детей и юношества, в т.ч. и прошедший в 2010 году в Москве Третий международный конкурс «Музыка и электроника», который собрал более 350 участников из многих регионов России. Присутствовавшие на его заключительных концертах зарубежные гости говорили об отразившемся на его сцене беспрецедентно высоком уровне преподавания ЭМИ в нашей стране.

Все это свидетельствует об успешном старте новой связанной с электроникой музыкально-педагогической деятельности. Но это только начало. Учитывая необычайные возможности компьютерных технологий, дальнейшее развитие этой деятельности видится очень перспективным как в плане расширения охвата учащихся, так и по ее качественному совершенствованию.

Этот процесс, по-видимому, и станет определяющим в музыкальном

## В. Ф. Зайцев

### *Моделирование в гуманитарных науках*

Конец XX – начало XXI веков характеризуются бурным развитием прикладной математики, т. е. по существу, математизацией всех без исключения отраслей науки, в том числе и гуманитарных. Причем наибольший успех достигается в тех областях, где применение математических методов не носит самостоятельного характера, а органически вплетается в процесс научного поиска. Математика не может доказывать неформализованные утверждения, но может помочь вскрыть новые факты и закономерности, а также оценить степень их достоверности в рамках исходных начальных данных и предположений [1].

Хорошей иллюстрацией этого являются многочисленные попытки использования математических методов в музыке, тем более что на заре возникновения музыкальной науки она рассматривалась как наука **точная**. Об этом свидетельствовало включение ее не в «тривиум» (первую ступень университетского обучения, в которую включались грамматика, риторика и логика), а в «квадривиум» – вторую ступень, содержащую наряду с музыкой арифметику, геометрию и астрономию. Это соответствовало традиции воссозданного в IX веке Константинопольского университета, в программе которого музыка была также отнесена к естественным наукам [2].

Пифагорейские идеи оказали немалое влияние на эволюцию музыкальной науки. Музыкальные теоретики знали, что длины струн, дающих «чистые» интервалы, соотносятся как небольшие целые числа, и чем эти числа меньше, тем консонанс (созвучие) совершеннее. «Гармония чисел» распространялась и на аккорды. Впоследствии оказалось возможным записать все соотношения интервалов, аккордов и тоналностей на языке математической теории групп.

С развитием гуманистических идей математика и музыка все более и более отдаляются, несмотря на появление в последующие времена (до XX века включительно) многочисленных работ, посвященных широкому спектру проблем – от исследования различных симметрий в музыке – в гармонии, в ритмике, в форме – до числовой мистики. Однако ни одна позднейшая работа, посвященная не формальным, а содержательным вопросам музыки, не оставила заметного следа в теоретическом музыкознании. И это понятно – на протяжении тысячелетней эволюции с IX по XIX век европейская музыка, постепенно теряя черты «отрасли науки», все больше становится искусством. На первый план выходит художественность, содержательность, эмоциональность, что все чаще сопровождается отказом от канонов и застарелых догм и интенсивным творческим поиском. Немногочисленные исключения – например, открытие С. И. Танеевым нового вида контрапункта строго математическим методом – только подтверждают общее правило.

Причиной явной неудачи применения в этих сферах музыки математических методов (в том числе теории групп и т. п.) явился

феноменологический подход, основная задача которого состоит в описании, в лучшем случае – в анализе, но никоим образом не в синтезе или поиске причинно-следственных связей. Постановка задачи абсолютно не соответствовала применяемым методам, не предполагала использования наиболее сильных сторон математики – моделей, доказательств, возможности широкого обобщения, наконец, не отвечала возросшим требованиям к теоретической области науки. Это положение начало меняться лишь с середины XX века.

Здесь мы намеренно не затрагиваем музыкальную акустику, довольно рано выделившуюся в самостоятельную дисциплину, являющуюся, по существу, разделом математической физики. Описание даже части актуальных и не решенных до сих пор задач требует, безусловно, отдельной публикации. Перейдём к некоторым проблемам музыкознания, которые до последнего времени считались неформализуемыми.

Следует обратить внимание на два принципиальных положения. Во-первых, математические методы в применении к музыкознанию играют роль вспомогательного аппарата, который позволяет:

- 1) выявлять новые факты и закономерности (на уровне гипотез);
- 2) оценивать достоверность того или иного утверждения, особенно при наличии нескольких (взаимоисключающих) гипотез;
- 3) проводить независимую проверку утверждений, базирующихся на опытном материале. Иными словами, математика никоим образом не претендует на то, чтобы стать альтернативой традиционным методам музыкознания.

Во-вторых, математика оперирует лишь с формализованными величинами (количественными или ранжированными), причем единица измерения выбирается из условий данной конкретной задачи. Подчеркнём, что под любой математизацией подразумевается строгая постановка задачи и строгие рамки применения исходных предположений – от этого в первую очередь зависит выбор формальных параметров. Например, в задаче о поиске периода биоритма творческого процесса вполне логично один из параметров определить как **продуктивность** в единицу времени, а второй – как **поисковую активность** на том же временном интервале [1]. Существенно то, что практически любое музыкальное произведение объективно соотносится с временным процессом, с интервалом времени, и такой интервал можно измерить. При этом выбор такта в качестве единицы объема музыкального произведения совсем не означает равенства художественной ценности тактов, скажем, детского менуэта и 40-й симфонии Вольфганга Амадея Моцарта. Заметим, что выбор этих параметров достаточно индивидуален и существенно зависит от вида творческого процесса: бессмысленно было бы оценивать труд, вложенный в симфонию, весом партитуры, а в картину – килограммами краски. Здесь сразу же следует сделать небольшое отступление: существующие произведения искусства можно (весьма грубо) разделить на две категории: 1) музыкальные сочинения, литературные и драматические произведения, кинофильмы и 2) произведения живописи, скульптуры и архитектуры.

Различие между этими категориями состоит в том, что любой представитель первой воспринимается как объективный процесс, развитие которого во времени детерминируется автором, тогда как представитель второй категории является как бы вещью, данной целиком, одновременно, процесс восприятия субъективен и не зависит от воли создателя. Сравните – можно сказать «начало симфонии», но нельзя – «начало пейзажа». Понятно, что деление это весьма условно – достаточно указать на музыкальные сочинения с элементами алеаторики (случайная музыка) и, например, серии исторических картин, объединенных общим сюжетом (здесь на субъективность восприятия отдельного полотна накладывается детерминизм реального исторического времени).

Численную характеристику поисковой активности (число новых идей за определенный период времени) определить гораздо сложнее, так как даже сам композитор, возможно, не представлял, сколько новых идей было у него в тот или иной момент. Поэтому приходится строить комплексный критерий, учитывая индивидуальность автора. Это не исключает, в известной степени, и универсальных компонент критерия, в качестве которых можно использовать меру разнообразия выразительных средств и удельный объем незаконченных произведений (проб). В первой компоненте учитывается предположение о том, что в процессе поиска затрагивается более широкий круг выразительных средств (например, тональностей, т. е. по существу – образных сфер, а также жанров, форм и т. п.), чем в установившемся периоде творчества. Особенно следует обращать внимание на редкие, необычные для композитора приемы и формы. Математически разнообразие выражается «разбросом» формальных параметров творчества и может быть измерено так называемыми энтропиеподобными мерами. Вторая компонента вводится, потому что поиск, как правило, сопровождается относительно большим числом проб.

Каждый из введенных параметров (продуктивность и поисковая активность) меняется на протяжении всего творческого пути композитора, т. е. представляет собой функцию времени или временной ряд. В приведенном примере рассматривается равномерный ряд, так как значения параметров соответствуют равным интервалам времени (например, продуктивность по годам или по месяцам).

Значительно большей адекватности модели можно достичь, не усредняя творческие параметры по равным интервалам, а определяя формальные параметры для каждого элемента хронологического каталога творчества выбранного композитора. Их может быть гораздо больше двух – дата (интервал времени, в котором создано сочинение), место создания, объём, тональность, размер, темп, форма, жанр, инструментовка и т. д. При этом элемент каталога является уже не индивидуальным произведением, а его частью (так как, например, части сонаты отличаются тональностью, темпом и др.), а многие параметры задаются не численно, а ранжированно или в виде символов. Так мы приходим к понятию формальной знаковой системы (ФЗС). В частности, для наследия В. А. Моцарта ФЗС представляет собой таблицу из 2660 элементов, по каждому из которых определено 30 параметров.



Если построенная ФЗС содержит информацию о заведомо большей части творческого наследия, и датировка большинства произведений точна и достоверна, обработка его на ЭВМ позволяет выявить «внутреннюю логику» творчества, причем тем полнее, чем больше размерность ФЗС. Предположим, что найдено ранее неизвестное сочинение, приписываемое тому же композитору. Тогда, если эта гипотеза справедлива, оно должно «вписаться» в систему, не нарушая заложенных в нем закономерностей эволюции творчества, иными словами, не противореча «внутренней логике». На основе этих рассуждений может быть разработана методика для датировки, определения (проверки) авторства и прогнозирования утерянных сочинений.

1. Датировка. Для решения задачи в генеральный массив вводится еще одна «переменная» («блуждающая») строка, которая содержит все формальные параметры проверяемого сочинения, за исключением даты (поскольку она не установлена). Программа, введенная в ЭВМ, должна так подобрать место для «переменной» строки, чтобы сделать минимальным отклонение от закономерностей, выявленных в отсутствие дополнительной строки.

2. Определение, проверка авторства. Здесь может быть применен тот же метод, однако необходимо с самого начала зафиксировать максимальную величину отклонения. Если вычисленное отклонение не превышает максимальное, то исследуемое произведение принадлежит данному автору с достоверностью, определяемой значением отклонения. Одновременно определяется и принадлежность этого произведения тому или иному периоду творчества.

3. Прогнозирование утерянных сочинений. Творческое наследие крупных композиторов прошлого в большинстве случаев дошло до нашего времени в неполном виде, причем иногда неизвестно даже, какое именно сочинение утеряно, что именно написал композитор в тот или иной момент своей жизни. Для В. А. Моцарта это характерно для тех периодов творчества, о которых не сохранилось каких-либо документов, писем или сохранились лишь общие фразы «усердно работал», «работал с большим прилежанием, чем ранее» и т. п. Подчеркнем – речь может идти только о восстановлении формальных параметров утерянного сочинения, в первую очередь – жанра, объема (ориентировочного числа тактов) и, возможно, инструментовки, и решение этой задачи может использоваться исключительно для сужения круга поисков утерянного сочинения. В данном случае нет необходимости прибегать к «переменной» строке, так как дата или узкий диапазон дат известны. Получается обычная задача наиболее вероятного заполнения пустых клеток таблицы, для решения которой существуют определенные алгоритмы.

Особенно важно то, что применяя метод формальной знаковой системы, мы можем обойтись без каких-либо априорных гипотез, базируясь только на формально установленных параметрах. Это позволяет на первых этапах исследования абстрагироваться от «эффекта наблюдательной селекции», от влияния внешне заманчивых, но абсолютно непроверенных гипотез, более того, ФЗС позволяет эффективно отсеивать ложные гипотезы.

Приведенные три задачи не исчерпывают всего многообразия проблем,

решаемых с помощью обработки ФЗС на ЭВМ. Однако заметим, что подобные методы не заменяют физико-химического и палеографического анализов рукописей и теоретико-музыкальных исследований спорных произведений.

В заключение отметим, что впервые метод, основанный на идеологии ФЗС, был использован для анализа Фестского диска [3–5]. До настоящего времени исследования Ипсена и Порцига остаются единственными работами, достоверность результатов которых не ставится под сомнение, тогда как многочисленные «дешифровки» обладают лишь одним общим свойством – они абсолютно недостоверны.

#### Литература.

1. Зайцев В. Ф. Математические модели в точных и гуманитарных науках (учебное пособие). – СПб: Издательство «Книжный дом», 2006. – 112 с.
2. Удальцова З. В. Византийская культура. – М.: Наука, 1988. – С. 103.
3. Молчанов А. А. Таинственные письма первых европейцев. – М.: Наука, 1980. – 120 с.
4. Ипсен Г. Фестский диск (опыт дешифровки) // «Тайны древних письмен». – М.: Прогресс, 1976. – С. 32–65.
5. Нойман Г. К современному состоянию исследования фестского диска – там же. – С. 66–82.

### С.Г. Степанова

---

#### *Теоретические подходы к проектированию содержания современного музыкального образования*

В данное время в связи с реализацией принципов Болонского процесса обсуждаются подходы к современным государственным образовательным стандартам ВПО и содержанию образовательных программ.

Известно, что принципы Болонского процесса не предполагают понятия «стандарт», однако в российской системе образования, такой отказ в настоящий момент означал бы утрату фундаментального и профессионально ориентированного подхода к образованию, распаду единого образовательного пространства в России. С целью сохранения данного равновесия, при выработке подходов к новой концепции стандарта ГОС ВПО разработчики руководствуются следующими принципами:

1. Преемственность (в целях сохранения содержания, традиций, фундаментальности и качества российского классического университетского образования);
2. Постепенность (возможность корректировки стандартов и их адаптация);
3. Узнаваемость (создание условий и механизмов узнавания и признания Российского образования в Болонском процессе).

В качестве рабочей модели принимается опыт реализации многоуровневого ВПО, имеющийся во многих вузах и использующий в своей практике сопряженную схему подготовки выпускников: 4 года (бакалавр), 4 + 1 (специалист), 4 + 2 (магистр).

Механизм последовательной реализации сопряженных образовательных программ разного уровня опирается на важную деталь – наличие *профилизаций* в основной образовательной программе бакалавра. При этом профилизация

бакалавра рассматривается как фундаментальная основа его базового образования и как условие продолжения обучения на втором уровне ВПО (специалиста или магистра).

В типовом формате ГОС ВПО должны формулироваться цели ВПО в сфере обучения и воспитания личности. В области обучения это - приобретение выпускником фундаментальных знаний; приобщение его к культурным и цивилизационным ценностям; получение высшего профессионально профилированного образования; приобретение общих и специальных компетенций, повышающих его социальную мобильность и устойчивость на рынке труда. В сфере воспитания личности это - формирование навыков и компетенций, способствующих укреплению нравственности, развитию общекультурных потребностей, творческих способностей, социальной адаптации; развитию коммуникативности, толерантности, настойчивости в достижении цели, выносливости, физической культуры и др.

В соответствии с требованиями реформы образования проект ГОС ВПО должен разрабатываться на основе *компетентного подхода*.

В частности, понятие «компетенция» определяется как предметная область, в которой выпускник хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а под «компетентностью» понимается интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). В результате образования у человека должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно решать производственные задачи и взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека.

При проектировании ГОС ВПО третьего поколения при выборе подходов к пониманию «компетенций» разработчики установились на терминах и понятийной основе компетенций, предложенных европейскими экспертами в результате выполнения многолетнего (с 2000 г.) Международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе». В соответствии с этими предложениями разработчиками было решено использовать понятия общих и профессиональных (специальных) компетенций.

К общим компетенциям отнесены:

- *общенаучные* (фундаментальные), в т.ч. гуманитарно-социальные и экономические, включающие базовые знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических дисциплин; базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые идеи и др.;

- *социально-личностные и коммуникативные*, включающие способность к критике и самокритике, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям;

- *организационно-управленческие*, в т.ч. *системные*, включающие способность организовать и спланировать работу; способность применять полученные знания на практике; умение извлекать и анализировать

информацию из различных источников; способность к адаптации к новым ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности.

К профессиональным (специальным) компетенциям причислены:

- базовые общепрофессиональные знания в избранной сфере деятельности;
- профессионально профилированные (специализированные) знания в

соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

В ГОС ВПО третьего поколения набор *общих* компетенций для одного направления образования должен быть одинаков, а наборы *профессиональных (специальных)* компетенций для бакалавра, специалиста и магистра, - отличаться по объёму; количество компетенций возрастает при увеличении уровня образования. Каждая компетенция выпускника должна обеспечиваться *определённым набором дисциплин (или практик)*, объединённых в соответствующие модули, а *содержание модулей дисциплин* — полностью соответствовать уровню этих компетенций.

Существенно новым подходом к построению образовательных программ на базе ГОС ВПО третьего поколения является внедрение *модульных технологий*.

Используя определение В.А.Богословского, Е.В.Каравановой, понятие «модуль образовательной программы» интерпретируется как совокупности дисциплин и практик, обеспечивающих те или иные компетенции выпускника. При этом следует различать *модули стандарта* (где модуль определяется набором компетенций, которыми он должен обеспечить выпускника, количеством кредитов, которые начисляются студенту в случае успешного освоения этого модуля, и требованиями к реализации этого модуля) и *модуль образовательной программы* (его вуз будет самостоятельно формировать на основе модуля стандарта и условий реализации основной образовательной программы, определенных в ГОС).

Во многих европейских странах принято выделять пять типов образовательных модулей (или блоков) [7], которые в предложенном подходе модифицированы и взяты за основу формирования ООП в качестве *блоков государственного образовательного стандарта*.

Вся ООП бакалавра поделена на 3 части: общеобразовательную, основную образовательную (ядро профессиональной подготовки), дополнительную образовательную (факультативы). Блочно-модульная структура ООП первого и второго уровней ВПО предполагает дифференциацию модулей всех блоков, кроме дополнительного, на базовые, профессионально-профилированные и по выбору.

Другим важным аспектом рассмотрения к проектированию содержания образования в условиях поликультурного сообщества РФ - был и остается вузовский компонент и национально-региональный материал.

Учитывая, что каждый субъект РФ выстраивает концепцию регионального образования, отражающую своеобразие местных социокультурных условий, одним из существенных разделов является исследование проблем эстетического образования, музыкальной культуры края.

В связи с этим, одной из задач в сфере высшего профессионального

музыкального образования является углубление практической подготовки будущих специалистов, ее ориентированность на отражение национально – региональной специфики содержания образования в контексте музыкальной культуры региона, активное применение этномузыкальной компетентности студентов в будущей профессиональной деятельности в учреждениях культуры и образования.

Таким образом, реализация комплекса профессионально-педагогической компетенции педагога-музыканта в практике предстает в тесной взаимосвязи с *полиэтнической направленностью* педагогической деятельности (В.А. Слостенин, В.Ш. Масленникова, О.Ю. Шаврина и другие), что дает возможность направить профессиональное мышление преподавателя на обеспечение педагогических условий, необходимых для организации учебно-воспитательного процесса, учитывающих особенности национальных музыкальных культур, сложившихся в полиэтнической среде.

Одна из проблем, обсуждаемая ныне в области методики музыкального образования, состоит в том, что в учебной практике массовых образовательных учреждений данный музыкальный материал практически не используется, не смотря на высокую степень его научной разработанности. Основной причиной тому служит, во-первых, отсутствие у учителей соответствующей подготовки и, во-вторых, отсутствие необходимой теоретической и методической литературы, иллюстративного материала. Необходимы решительные действия, призванные восполнить этот пробел. Прежде всего, это введение учебных курсов, проведение научных семинаров, практикумов, музыкальных конкурсов и фестивалей, создание учебно-методических комплексов, включающих методические пособия для учителей и студентов, программы и методические рекомендации, аудиозаписи, наглядные пособия, нотные приложения, реализация перспективных социальных проектов, направленных на решение стратегических общественных и образовательных задач, как условие формирования личностной этномузыкальной культуры, этномузыкальной компетентности, позволяющей человеку воспринимать, транслировать и создавать этномузыкальные ценности и смыслы в русле родной или иной музыкальной традиции. В данном случае будут создаваться условия для удовлетворения этнокультурных потребностей и интересов учащейся молодежи, возможности передачи подрастающему поколению локального своеобразия наследия культуры и самобытных традиций народов России в полиэтнических регионах.

Таким образом, перед работниками высшей школы назрела необходимость глубокого осмысления и решения проблем, задач и перспектив, стоящих в связи со сменой парадигмы стандартизации образования. Обсуждение данных вопросов должно служить достижению более качественного освоения знаний, умений и навыков, устойчивых результатов в формировании общих и специальных компетенций будущего специалиста.

Список литературы:

1. Байденко В.И. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и

методические вопросы). - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.

2. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005.

3. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / Под ред. А.Ю. Мельвиль. - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. - 352 с.

4. Розина Н.М., Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Общие рекомендации по совершенствованию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

## С.П. Хабарова

### *Современные требования к преподавателю школы искусств*

Оставив в стороне внешние проблемы, которые окружают сферу художественного образования детей, хочу остановиться на некоторых внутренних проблемах школ искусств, связанных с ее педагогическими и руководящими кадрами.

Тенденция сегодняшнего дня- «старение» педагогического состава. Средний возраст преподавателей превышает 50 лет. В школах катастрофически не хватает молодежи. Выпускники музыкальных училищ и консерваторий очень часто не хотят работать в детских школах искусств. Одна из причин этого- случайная принадлежность к выбранной профессии. Образовательные программы музыкальных училищ и консерваторий направлены в первую очередь на воспитание музыкантов- исполнителей и очень мало внимания уделяют методике, педагогике, психологии- всему тому, что необходимо будущему преподавателю. В итоге молодые специалисты не знают, как работать с детьми. Направленность на исполнительство, а не на педагогику- один из серьезных изъянов музыкального образования среднего и высшего звена. Быть хорошим исполнителем и хорошим педагогом- не одно и то же, и сочетается это далеко не всегда. *Думаю, что должен быть дифференцированный подход к студентам, еще в годы учебы они должны готовить себя к определенному направлению музыкальной деятельности.*

Приняв за константу то, что главным результатом деятельности ДШИ является формирование общечеловеческих ценностей художественно-образного познания мира в процессе личностного становления ребенка, рассмотрим, готовы ли кадры школ искусств к всестороннему развитию детей. Не секрет, что многие дети, окончив музыкальную школу, долгие годы не подходят к инструменту, как будто и не учились игре на нем. На мой взгляд, это худшее, что может сделать с ребенком музыкальная школа. Вместо того, чтобы привить любовь к искусству, желание общения с ним, ребенка на годы (а, может, навсегда!) отталкивают от него. Очевидно, что виноваты в этом безграмотные педагоги, которые не сумели прочувствовать индивидуальность ребенка, его личные потребности. А, может, виноваты рамки программ, которым слепо следуют некоторые преподаватели, вынуждая учеников играть

не то, что хочется или то, что еще недоступно, тяжело для ребенка. А между тем современные требования к программам школ искусств дают много вариантов для детей с разными способностями и потребностями. Однако преподаватели часто работают по «старинке», оставаясь в рамках устаревших академических догм. Не случайно в учебных планах школ появился так называемый «предмет по выбору» (или творческий час). Это время, отпущенное ученику для свободного творчества, музицирования. Очень важно научить ученика читать с листа и подбирать по слуху, овладеть импровизацией и самостоятельно разучивать произведения вне рамок обязательной программы. Но далеко не всякий преподаватель способен дать это ученику, потому что сам не научен. Между тем ребенок хочет уметь все и сейчас. И если ему не дают желаемых знаний, он теряет интерес к занятиям, продолжает обучение с неохотой, только по настоянию родителей, а по окончании школы не хочет подходить к инструменту. Хороший педагог понимает, что задача не в том, чтобы блестяще вызубрить с учеником выпускную программу, а как можно быстрее стать ненужным ученику, сделать его самостоятельным, оснастить всеми знаниями и навыками, ведущими к возможности творческого самовыражения. Современный педагог должен быть универсальным: уметь играть джаз и импровизировать, исполнять современные саундтреки и сочинять музыку, чтобы потом научить этому своего ученика. *Учебные планы музыкальных колледжей должны включать в себя соответствующие дисциплины.*

Контингент школ, особенно в сельской местности, сегодня крайне неоднороден. Мы работаем с каждым пришедшим к нам ребенком, независимо от его способностей и социального положения семьи. Они приходят к нам, чтобы соприкоснуться с прекрасным миром искусства, получить от этого удовлетворение. Работая с детьми, необходимо думать об их физическом и психологическом комфорте. Нелегких детей с каждым годом, к сожалению, становится все больше. И это действительность нашего времени. Проблема нездоровых физически и психологически детей на сегодняшний день требует специальных, возможно, медицинских знаний от преподавателей, и эту проблему нужно решать на государственном уровне. *Необходимые дисциплины уже должны быть введены в учебные планы музыкального образования среднего и высшего звена, а ныне работающих педагогов нужно обучать на специальных семинарах, уделяя этому не меньше внимания, чем методике.*

Остро стоит также проблема неготовности школ искусств к современным рыночным условиям. Что бы не говорили педагоги о вечности искусства и неизменности форм обучения этому искусству, нельзя не признавать тот факт, что сегодня нам приходится выживать — и в экономическом, и в идейном смысле. И эта проблема не может волновать только директора и бухгалтера. Каждый преподаватель должен четко осознавать, что рыночная конкуренция существует и непосредственно касается всех участников образовательного процесса: самих учеников, их родителей, каждого преподавателя. Необходимо ежечасно доказывать результатами своего труда, что художественное образование необходимо обществу. Доказывать нужно всем: родителям, чтобы

они осознавали необходимость эстетического развития и привели детей в школу, детям, чтобы пошли к нам в школу, а не в подворотню, учредителям, чтобы выделили средства для содержания ДШИ, спонсорам, чтобы помогли школе в решении ее многочисленных проблем. Для этого нужно использовать весь современный рыночный инструментарий. В первую очередь коллектив должен представлять собой единую команду, связанную высоким уровнем корпоративной культуры. Формирование и поддержание положительного имиджа как системы художественного образования в целом, так и собственно школы искусств — необходимое и обязательное условие существования учреждения и каждого члена коллектива. В этом школе поможет четко сформулированная, выверенная в каждом слове миссия учреждения и полное соответствие этой миссии в любом виде деятельности ДШИ. Мониторинг населения, выявление его потребностей — это вовсе не заигрывание с родителями и учениками, это, образно выражаясь, игра в одной тональности. Зная предпочтения потребителей, можно с легкостью позиционировать и продвигать на рынке свою культурную услугу. На пути к своей особо значимой социальной цели школам искусств следует активно использовать и такие инструменты, как PR и реклама. В этом могут помочь различные СМИ. Не стоит ждать рекомендаций от органов управления. Каждая школа искусств должна позаботиться о себе и стать необходимой городу и каждому конкретному ребенку. Для этого можно и нужно использовать мощный творческий потенциал всего коллектива. *Вероятно, назрела необходимость преподавать студентам колледжей и консерваторий основы экономики и менеджмента, чтобы вооружить их необходимыми в условиях рынка знаниями.*

### **Л.П. Карпушина**

---

#### *Социализация детей и подростков в ходе этномузыкального образования*

Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» по теме «Социализация детей и подростков в условиях этнокультурной образовательной среды» (№ 14.740.11.0574 от 05 октября 2010 г.).

Проблемы социализации личности рассматривались в работах Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреева, Н. В. Андреевкова, И. С. Кона, П. С. Лебедева, А. В. Мудрика и др., а также в исследованиях педагогов последнего десятилетия — И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, В. А. Слостенина, В. И. Смирнова, Е. И. Шеянова и др. Вопросами социализации занимались многие зарубежные ученые (Г. Тард, Т. Шибутани, Э. Эриксон и др.). Как писал Л. С. Выготский, *социализация* — это развитие и самореализация человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры в ходе всей жизни, процесс включения личности в общество благодаря усвоению и воспроизводству его социального опыта. Всякая символическая деятельность ребенка есть социальная форма сотрудничества [1, 56]. Рассматривая сущностные характеристики социализации, Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский подчеркивают, что ведущим и определяющим началом



социализации является образование, которое рассматривается ими как «...процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и/ или интересах общества, которому он принадлежит» [2, 3].

Социализация тесно связана с *инкультурацией*, т.е. процессом становления личности на основе культуры, процессом переработки ребенком культурных ценностей и знаний в личностно-значимые значения и смыслы, сопровождаемые эмоциональным воздействием, формирование личностной (индивидуальной) культуры. Инкультурация осуществляется как бы на двух уровнях. На первом уровне человек осваивает культуру, чтобы стать членом культурного сообщества; на втором уровне человек может сам «творить культуру», участвовать в создании культурных ценностей. При инкультурации происходит интериоризация этнокультурных ценностей, и этническая культура становится родной культурой. В целом можно сказать, что *социализация и инкультурация* есть две стороны одного процесса – становления личности как субъекта и объекта социума и культуры. В аспекте нашего исследования социализация и инкультурация человека представляют собой процесс становление личности как члена этнических сообществ и как носителя этнокультурной информации разного уровня, благодаря чему формируется этнокультурная личность.

Школа является главным механизмом этнокультурной социализации, так ни семья, ни этническая группа в настоящее время не могут целиком и полностью передавать этнические ценности, этнокультурные традиции. Особую роль в социализации учащихся играет *этномузыкальное образование, которое трактуется нами как непрерывный педагогический процесс, направленный на воспитание гражданственности, патриотизма, любви, интереса и уважения к родному музыкальному искусству и искусству других народов, формирование личностной этномузыкальной культуры, этномузыкальной компетентности, толерантности, способности к межкультурному и межэтническому общению, этномузыкальной коммуникации, позволяющих человеку воспринимать, транслировать и создавать этномузыкальные ценности в русле родной или иной музыкальной традиции*. Этномузыкальное образование в аспекте нашей проблемы предстает перед нами как многогранный процесс социализации детей и подростков на основе этномузыкальных культур, и как институт, его организующий.

Каждый человек в ходе этномузыкального образования общается со своей родной музыкальной культурой и при этом усваивает музыкальные ценности народов региона, страны, мира, народное музыкальное искусство как своего времени, так и прошлых лет. Поэтому современное этномузыкальное образование должно учитывать взаимосвязь и взаимодействие этномузыкальных культур, поликультурную направленность образования, направленность государственной политики на сохранение единого образовательного пространства, необходимость интеграции в мировое образовательное пространство.

Система этномузыкального образования способствует тому, что учащиеся

не только приобщаются к этномузыкальной культуре своего народа и к музыкальной культуре других народов региона, страны, мира, но и могут получить этносоциальные знания, т.е. знания, позволяющие строить свои отношения с представителями разных этносов на основе сотрудничества, социализироваться на основе прогрессивных народных музыкальных традиций. В рамках этномузыкального образования создаются различные этнокультурные потоки, в которых учащиеся приобретают навыки общения с различными этномузыкальными культурами, приобретает опыт межэтнического и межкультурного сотрудничества и взаимодействия.

В аспекте нашей проблемы цель этномузыкального образования, с одной стороны, всемерно развить личность, музыкальность, индивидуальность человека на основе этномузыкальных культур, с другой, помочь войти в различные социальные институты – семью, школу, этническую группу и т.п. Этномузыкальное образование должно способствовать социализации личности, и этому очень помогает этносоциальный опыт, заключенный в народной музыкальной культуре, так как именно этническая культура, этномузыкальная традиция была истоком включения человека в социальные отношения.

В ходе этномузыкального образования у детей и подростков формируется *способность и готовность к межэтническому и межкультурному общению*. *Способность к межэтническому общению* представляет собой интегрированное качество, позволяющее проявлять уважение и такт к представителю любого этноса, его языку, культуре, традициям, стремление узнать больше о его культурных традициях, не умаляя его достоинство, честь и этническую гордость. Межэтническое общение тесно связано с понятием *«межкультурное общение»*. *Межкультурное общение на личностном уровне*, по нашему мнению, это – способность представителя этноса увидеть своеобразие другой культуры, понять его духовно-генетическую сущность, принять и переработать этнокультурные смыслы, знания, обменяться этнокультурной информацией.

В ходе межэтнического и межкультурного общения учащиеся видят свою культуру через призму культур народов России и мира, что не допускает самоизоляции этноса. Межкультурное общение основано на диалоге этнических, этномузыкальных культур. Приобщаясь к различным культурам, которые находятся в процессе диалога, учащиеся видят, как происходит обмен смыслами в лоне пространства этномузыкальных культур, благодаря чему рождаются новые смыслы, происходит перевод смыслов с одного языка культуры на другой, переосмысленное «новое» преобразуется в «свое» и на основе этого обогащается народная музыкальная культура. Поэтому диалог – главное условие существования и общения этномузыкальных культур, развития процесса этномузыкального образования.

Таким образом, стоит отметить, что все вышеизложенное говорит о важности социализации детей и подростков в условиях этномузыкального образования, которое способствует усвоению личностью этнических и общечеловеческих ценностей, этносоциокультурных норм поведения, установок, активному взаимодействию личности со своим этносом и другими

этническими общностями и их музыкальными культурами, способствующим формированию способности к межэтническому и межкультурному общению, к этномузыкальной коммуникации.

#### Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. психологический очерк / Л. С. Выготский. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 1991. — 90 с.
2. Бим-Бад, Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 3–8.

### **В.А. Лаптева**

#### *Общее музыкальное образование: традиции и реалии нашего времени*

Общее музыкальное образование сегодня – это урок музыки в общеобразовательной школе (музыкальные занятия в дошкольном образовательном учреждении), а также разнообразные музыкальные студии и кружки в системе дополнительного образования. Можно назвать еще просветительские мероприятия: филармонические концерты, лекции и т. д. Однако, в эту систему полноценно включены далеко не все дети (и, тем более, взрослые). Если в дошкольном образовательном учреждении музыкальные занятия – одни из самых любимых детьми (это возможность не просто самореализации, но и самопрезентации значимым взрослым), то школьный урок музыки часто видится учащимися уже совсем в ином свете. Современный школьник с первого класса настраивается на то, что основная цель его обучения – это подготовка к ЕГЭ, в который музыка, увы, не входит. И получается, что человек с самого детства не видит практической значимости музыкальных занятий (если не собирается стать музыкантом), а воспринимать музыку как источник для утоления духовной жажды не умеет. Просветительские мероприятия, предназначенные для «общего развития» зачастую не имеют в массовом сознании высокой ценности, ведь что такое это самое «общее развитие»: все и... ничего. Значимости его никто не отрицает, более того, его необходимость декларируется в любой образовательной программе. Но не признается и его первостепенная важность, как основы, благодатной почвы для успешного проживания жизни, выполнения в ней своего предназначения в соответствии с естественным ходом развития бытия. Все, что нужно для «общего развития» делается не в первую и даже не во вторую очередь, откладывается «на потом» в угоду «первостепенным» целям, достижение которых требуется «для дела», для получения конкретного практического, пусть даже сиюминутного, результата.

Но так было не всегда. Традиционно, на протяжении многих столетий музыка являлась обязательной частью жизни, а, соответственно, и образования человека, но часть эта была настолько естественной, а порой – незаметной, вплетавшейся в процесс любой деятельности исподволь, что о ее присутствии можно было и забыть. Да и музыкантами были все люди, практически без исключения: все родители пели для своих детей, а все педагоги (независимо от преподаваемого предмета) для своих учеников. В Храме пел не только

церковный хор, но и все прихожане, соединявшие свои голоса и души для совместной молитвы. Дворяне занимались домашним музицированием, пением на семейных вечерах, танцами и далеко не всегда приглашали для обучения детей учителей – в семьях часто были свои талантливые музыканты, отнюдь не стремившиеся прославиться на этом поприще – это было просто «хорошим тоном» [1]. А вот купечество для своих детей учителей приглашало, так как хотелось, чтобы наследники, вопреки условностям попали в высший свет, где они не могли быть приняты, если были «дурно воспитаны», т. е., в том числе, не имели общего музыкального образования. Музыкальное народное творчество процветало, сопровождая любой момент жизни, по сути, являясь связующим звеном для всего, что происходило и в праздники, и в будни. Человек рождался, жил и умирал с музыкой.

И это происходило до тех пор, пока музыкальное образование не выделилось в отдельную область человеческой деятельности, не стало ранней подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, и созданные веками традиции постепенно утрачивались. Когда в 1918 г. школа была отделена от церкви, из нее ушла Православная традиция церковного песнопения, и, без поддержки института образования, и по политическим соображениям, она была утрачена и в семейном воспитании. Светская традиция домашних занятий музыкой тоже претерпела изменения, после того, как «господа уехали в Париж». Те, у кого были явные музыкальные способности, отправились в музыкальные школы, а все остальные получили школьный урок «Пение», который постепенно стал уроком-отдыхом, на котором нередко, что греха таить, можно позаниматься чем угодно, кроме музыки. Фольклор, конечно, не ушел в небытие, но сакральный смысл бытовых и праздничных ритуалов постепенно перестал быть понятен обычному человеку, стал сферой профессиональной деятельности узких специалистов, а само музыкальное народное творчество превратилось в экзотику.

Уделом общего образования постепенно стало воспитание «обычного» человека, «немузыканта», который часто недостаточно хорошо ориентируется в звуковой среде, а, порой, даже не чувствует потребности во взаимодействии с ней. Потребность в посещении концертов, музыкальных вечеров, спектаклей, на которых звучит музыка, есть лишь у узкого круга «профессиональных» любителей, ощущающих духовную жажду. Хорошим тоном посещение таких мероприятий является далеко не в любом микросоциуме. А «для дела», музыка нужна подчас только тем, кто является музыкантом по профессии.

Таким образом, «общее» музыкальное образование в настоящее время зачастую не только не делает человека музыкально образованным, но и не является стимулом для появления духовной жажды – естественной потребности человека в эмоциональных впечатлениях.

Компенсировать это представляется возможным посредством привнесения музыки в другие, так сказать, «немузыкальные» виды деятельности, в том числе в «немузыкальные» занятия и уроки в учреждениях общего образования для организации адекватной развивающей среды, в которой музыка вновь стала бы выполнять свое истинное предназначение. Но для того, чтобы осуществление

этого процесса состоялось, необходимо формирование музыкально-педагогической компетентности у педагогов-«немузыкантов». В настоящее время эти вопросы освещаются в исследовании на тему «Моделирование музыкально-педагогической компетентности педагога-“немузыканта” в условиях музыкального сопровождения общего образования (Курская область)», которое проводится при поддержке гранта РГНФ № 10-06-72612а/Ц (2010-2011 гг.) и руководстве автора статьи.

Но решение проблемы формирования компетентности такого рода очень непростое, ведь ее носителем может быть лишь человек, приобщенный к музыкальной культуре и живущий с ней в неразрывном единстве. «... человека столетиями поднимала над животными и уносила ввысь не палка, а музыка: неотразимость безоружной истины, притягательность ее примера» – писал писатель Борис Пастернак [2].

Но такого единства слишком часто не наблюдается в общем образовании представителя современного социума, некогда жившего в мире музыкальных образов, не всегда их замечая и осознавая. Утрачен стержневой компонент, замена которого некачественным суррогатом увела из мира реального в мир искусственный, а местами неестественный и даже противоестественный. Процесс постепенной деградации уже приблизился к своему апогею и поиск современных подходов к возвращению музыке ее истинного места в жизни человека, обучении и воспитании подрастающего поколения приобретает безусловную значимость.

В настоящее время исследования автора статьи посвящаются созданию комплексной программы педагогических мероприятий, позволяющих направить педагогов-«немузыкантов» в их профессиональной деятельности в русло музыкального сопровождения своих учебных дисциплин. Но основой для успешного осуществления этого процесса видится все-таки общее музыкальное образование самого педагога, а не просто обучение его набору инструментальных навыков, ведь организовать развивающую среду для осуществления полноценного общего музыкального образования может лишь тот учитель, воспитатель, преподаватель, который ощущает духовную жажду и стремится ее утолить, вовлекая в этот процесс и своих учеников.

Литература:

1. Петровская И.Ф. Музыкальное образование и музыкальные общественные организации в Петербурге. 1801-1917. Энциклопедия. – СПб.: Петровский ф., 1999. – 367 с.
2. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. – М.: Изд-во «Тройка», 1994. – С. 37.

Современное музыкальное образование — 2010: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. — СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011. — с. 243.

Современное музыкальное образование — 2010: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. — СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011. — с. 243.

*Проблемы  
профессионального  
музыкального образования*

*Ладотональность как категория музыкального мышления*

Параллельно с бесконечным числом вариантов преобразования окружающего мира человек пытается как-то ограничивать количество вовлекаемых в сферу его деятельности предметов для контроля над своими сознательными действиями, т.е. постоянно имеет место выработка правил, тенденция «отгородить» и «сгруппировать». Для музыки в роли такого организующего фактора выступает ладовая система. Простой перечень литературы о ладе в разных аспектах занял бы не одну страницу. Это – одна из важнейших проблем музыки и музыкальной науки. Лад как система *высотных* связей звуков, считается той категорией, которая отличающей музыку от других видов деятельности [11, 36; 13, 155, 199; 17, 175; 18, 494].

Рассмотрение этой проблемы можно развернуть как в сторону композиторского творчества, так и в сторону играющего музыканта, воплощающего в своей «предметной» деятельности и созданные художественные произведения, и собственные высказывания. Музицирование, проходящее в условиях детерминированного времени и «скоростного режима» [19, 170], так или иначе опирается на *ладовое чувство*. В большинстве исследований под ладовым чувством понимается владение основами высотного сопряжения звуков по параметрам устойчивости и неустойчивости, организующее мышление и проявляющееся в различных формах – при восприятии, запоминании, интонировании (вокальном и инструментальном), слуховом анализе, импровизации и записи музыки [13, 154-155; 18, 502].

В пении по слуху возможна произвольность возникающих представлений, не опирающаяся ни на какие понятия, что и будет стихийным проявлением ладового чувства. В инструментальном музицировании проявление ладового чувства возможно только на основе абсолютной системы, т.е. материализованной в конкретных звуках. Чтобы ладовое чувство могло проявиться через моторику руки, слух должен направить внимание на то, **что** конкретно должно быть «взято» рукой. Иначе говоря, в опоре на точную пространственную характеристику слухового образа должна реализоваться *управляющая* функция слуха. Один из этапов реализации этой функции – *осознанность* производимых действий. Теоретическое понятие должно выводить на такую систему представлений, которая обеспечит установление координации между слухом и рукой играющего.

При том разнообразии высотных организаций, которые вовлекаются в обиход современными композиторами, традиционное «школьное» определение лада как «системы устойчивых/неустойчивых звуков» классической тональности, не может считаться основополагающим в системе теоретических понятий. Оно уже давно не удовлетворяет требованиям, предъявляемым музыканту современной музыкальной практикой, и становится тормозом на пути овладения иными системами.

При анализе *системы представлений*, которыми пытается оперировать современный музыкант академического направления, на примере



преподавателей ДМШ, училищ, студентов исполнительских отделений музыкального вуза и концертирующих исполнителей<sup>1</sup> у нас и за рубежом, отмечается *отсутствие в этой системе опоры для практических действий*. Надо признать, что мышление современного музыканта академического направления – воспитанника письменной традиции – оперирует, прежде всего, представлениями о сумме нот-звуков. Часто оно не выводит даже к осознанию тональности как целостной системы, в расходящемся по всему инструментальному игровому полю пространстве которой разворачиваются музыкальные события.

Эксперименты по обязательному тесту для педагогов, проводимые в системе постдипломного образования, выявляет «белые пятна» в самых специфических для музыки, определяющих её суть – ладовых представлениях. В результате диктата ключевых знаков либо непрекращающегося «строительства» (тон-полутона...) в образе звукового материала тональности (слухо-зрительно-осознательного) собственно материальная часть отсутствует, подменяясь установкой на логические умозаключения [2]. Они, в свою очередь, тормозят моторно-мышечные реакции и блокируют проявления спонтанных действий играющей руки. Уязвимость и недостаточная разработанность в теории музыки категории лада в направленности её положений на практику музицирования представляется очевидной.

Повысить эффективность ладовых представлений, а также нейтрализовать действие отмеченных негативных факторов можно только дополнив их новыми принципами структурирования, частично изменив критерии, начиная с исходно-«школьного» определения лада. Важнейшими представляются два фактора: скорость оперирования музыкальным материалом и возможность включения в мышление современных ладовых явлений. Сделаем акцент на том, что воплощение «лада в звуковой конструкции», которое Ю. Холопов относит к кругу «основных теоретических проблем» [14, 131], для практики музицирования является одной из самых главных. В рассмотрении категории лада отразим разные уровни представлений, необходимых музыканту.

Определим лад как ***объединение ограниченного по тем или иным параметрам числа звуков в систему, дающую восприятию ориентир для первичной дифференциации звукового материала по принципу свой – чужой***. При таком определении под понятие лада подпадают все известные системы, претендующие на право называться ладами (древнегреческие тетра хорды, бесполутоновая пентатоника, средневековые модусы, централизованный лад гармонической триады, лады Мессиана и Шостаковича, серия и т.д.). Принцип свой – чужой в обращении к звуковому материалу даст музыканту то ограниченное пространство, которое позволит ему контролировать слухом совершаемые действия.

Далее легко осуществляется и дальнейшая дифференциация ладовых

---

<sup>1</sup> Речь идет не о звездах академического направления, исполнительская деятельность которых не требует оперирования ладовыми элементами в импровизационных формах, но о той плеяде музыкантов, которые составляют основную массу музыкальной культуры академического направления, часто осуществляя параллельно и концертную, и преподавательскую деятельность.

систем, и элементов внутри системы<sup>1</sup>. В частности, лад обычно характеризуется музыкантами с двух сторон: с функционально-динамической и с колористической. **Функционально-динамическая** характеристика лада включает в себя важнейшие показатели роли его элементов в отношении музыкального движения (тяготение – разрешение, устойчивость – неустойчивость). С **колористической** характеристикой лада соотносятся «представления о характере и краске тональности» [15, 565; 16, 131-144] и наклонение. Тональность выявляется через абсолютную высоту звукового материала, наклонение – через относительную высоту, так как оно обусловлено структурой звукоряда (мажор, минор, дорийский и т.д., с одной стороны, и целотоновый лад, лад тон-полутон и т.д., с другой).

Как считает С. Мальцев, «Мгновенная готовность рук ... ответить на любой приказ слуха не является врождённой способностью, а тренируется всей предшествующей музыкальной деятельностью» [12, 22]. Одно из слагаемых развитого ладового мышления – способность в единицу времени представить как заданное «место», так и структуру его заполнения. Современная концепция формирования мышления не предполагает отдельного изучения классических и неклассических элементов, как это происходит, например, в традиционных курсах гармонии или сольфеджио. В отношении звукового материала с позиций играющего ладовое мышление должно действовать на двух уровнях. Первый уровень определяется как развитая способность мгновенно представлять целое. Представление отдельного элемента лада соответствует второму уровню мышления.

Навык представлять в единицу времени «формулу лада», воплощённую в «высотно структурированном пространстве» по абсолютному значению ладовых элементов в их звуко-нотно-ступеневой замкнутой, обособленной форме, наиболее эффективно формируется с опорой на клавиатуру фортепиано. Здесь осуществляется возможность мгновенно связать музыкальный звук непосредственно с его материальным носителем – клавишей. Наглядность клавиатуры, должна стать базой как для свободного владения как всеми тональностями, так и оперирования модифицированными вариантами лада. По аналогии с рекомендациями, даваемыми теоретиком 16 века желающим «соорудить монохорд» [5, 101] современный музыкант должен уметь выводить звуковую конструкцию лада от любой клавиши, т.е. быстро представлять условный «монохорд» – «игровое поле» для музицирования. «Готовность» поля, как в настольных пошаговых и в спортивных играх, должна быть доведена до такой степени, чтобы играющий мог на нём свободно ориентироваться в различных видах деятельности: при чтении нот, в игре по

---

<sup>1</sup> Развёрнутая характеристика ладовых систем и принципы их классификации подробно изложены в работах Э. Алексеева [1] и Т. Бершадской [4, 46-92] и др. Важнейший пункт классификации Т. Бершадской – разделение ладов на автономные и результативные. Он имеет аналогию с разделением принципов временной организации музыки на делимые и складываемые ритмы. Ещё один из важнейших пунктов ладовой классификации по функционально-динамическим параметрам связывается со степенью отчётливости в выявлении центра – точки отсчёта и притяжения. Кроме того, ладовая классификация проводится в ряде работ, в которых рассматриваются особенности ладовой организации музыки той или иной музыкальной культуры [9, 56; 10, 95] или творчества отдельного композитора [7].

слуху, при импровизации. В роли такого высотного пространства могут выступать различные высотные системы организации. Главное при этом, чтобы исходные установки опирались на константные, постоянные характеристики ладовой конструкции. В качестве критериев для представлений звукового материала лада должны отбираться только те, которые позволяют весь звуковой состав лада либо большую часть актуализировать *в единицу времени* с опорой на сформированный в мышлении образ, либо на его вербальный эквивалент.

Каждая ладовая система должна быть представлена на основе синестезии сразу по трём каналам – визуальному, аудиальному и кинестетическому<sup>1</sup>. Своим звуковым составом она должна войти в долговременную *мышечную* память играющего как *пространственная форма* или целостная *фигура*, знакомая *руке* во всех вариантах «рельефа». К. Ерёменко рассматривает исторически сложившуюся «потребность в твердо установленной звукорядно-аппликатурной системе» [8, 63]. Если в выучиваемых произведениях нарабатанный автоматизм и моторно-осозательная память избавляет исполнителя «от ... психологических и физиологических неприятностей» [20, 41, 42], то аналогичные факторы имеют место и при обращении к отдельным слагаемым высотной организации музыкального материала и, прежде всего, к ладовому звукоряду. В частности, Р. Грубер упоминает о том, что в древней арабской музыкальной теории Ибн-Мисьяха «сформулировал ... 8 основных ладов, получивших название “пальцы” (ибо положение пальцев на лютне определяло и тонику этих ладов» [6, 147]. Игровое пространство каждой изучаемой ладовой системы должно осваиваться в технических упражнениях как в традиционных гаммообразных «пробежках» руки, так и в гармонических и мелодических импровизационных моделях. Этот аспект формирования ладового мышления является одним из главных слагаемых новой дисциплины – *клавирное сольфеджио*, уже прошедшей стадию эксперимента и показавшую высокие положительные результаты [3].

### Литература

1. Алексеев Э. Проблемы формирования лада. – М. : Музыка, 1976. – 388 с.
2. Бергер Н. Современная концепция и методика обучения музыке. Серия – Модернизация общего образования. СПб : Каро, 2004. – 324 с.
3. Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Клавирное сольфеджио: идея и начало разработки. СПб: ГОУ ДПО «СПб учебно-методический центр по образованию комитета по культуре», «Астерион», 2009-2010. – 40 с.
4. Бершадская Т. Лекции по гармонии. – Л. : Музыка, 1978. – 200 с.
5. Вирдунг С. Трактат о музыке, 1511. Комментарии и перевод М. Толстобровой. – СПб.: Early music, 2004, 147 с.
6. Грубер Р. Всеобщая история музыки. Изд. 3-е. – М. : Музыка, 1965. – 484 с.
7. Должанский А. Избранные статьи. – Л. : издательство «Музыка» Ленинградское отделение, 1973. – 214 с.
8. Еременко К., Музыка от ледникового периода до века электроники. ч. 1. М. : Советский композитор, 1991. – 320 с.
9. Кондратьев – 2007 – Кондратьев М. Чувашская музыка. От мифологических времён до

<sup>1</sup> Известно, что сознание в момент времени способно пропускать в среднем 7 элементов. Доведение в настольных играх его пропускной способности до 10-ти элементов обусловлено исключительно *способом группировки*. Благодаря принципам структурирования укрупняется единица восприятия

становления современного профессионализма. М. : ПЕР СЭ, 2007. — 288 с.

10. Кулапина О. Основы ладогармонической системы русской народной музыки. Саратов: ФГОВУ ВПО «Саратовская государственная консерватория имени Л. Собинова», 2004. — 355 с.

11. Мазель Л.. Проблемы классической гармонии. — М. : Музыка, 1972. — 616 с.

12. Мальцев С. Музыкальная импровизация как вид творческой деятельности. Теория, психология, методика обучения. Автореферат диссертации. — СПб консерватория, 1995. — 47 с.

13. Маслѐнкова Л. Б.Л. Яворский о воспитании слуха. //Критика и музыкознание. Сборник статей, вып. 2. — Л. : Музыка, Ленинградское отд., 1980. — С. 198-207.

14. Музыкальная энциклопедия т. 3, гл. редактор Ю. В. Келдыш. — М. : издательство «Советская энциклопедия», 1102 с.

15. Музыкальная энциклопедия — 1981, т. 5. — 1055 с.

16. Орлов Г. Древо музыки. — А. Frager & Co, Вашингтон - Санкт-Петербург: Советский композитор, 1992. — 408 с.

17. Ройтерштейн М. Граф и матрица как инструменты ладового анализа. // Музыкальное искусство и наука. Сборник статей, вып. 2, М. : 1973. — С. 175-189.

18. Старчеус М.С. Слух музыканта. — М.,: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского. — М., 2003. — 640 с.

19. Цыпин Г. Музыкально- исполнительское искусство. Теория и практика. СПб : Алетейя, 2001. — 219 с.

20. Эйсмонт Н. Заметки об аппликатуре. — СПб : СПб, 2002, госконсерватория. — 47 с.

## М.Р. Чѐрная

### *Методика анализа фактурного поля произведения (на примере фортепианной литературы)*

Изучая нотный текст и воплощая его в конкретное звучание, исполнитель обращается, прежде всего, к фактуре. Целью небольшой статьи ставится попытка систематизации различных способов применения компьютерной графики для фактурного анализа в фортепианных произведениях композиторов различных эпох (И.С. Бах, В.А. Моцарт, А. Шѐнберг).

Клавирное наследие И.С. Баха таит в себе неисчерпаемые источники для наблюдений. Бах нередко насыщает фактуру своих сочинений базовыми (опорными) фигурами. Так, в циклах с-moll из обоих томов «Хорошо темперированного клавира» фактурообразование в прелюдиях отталкивается от одного и того же оборота, напоминающего своими контурами перечѐркнутый мордент. Выделение опорного элемента с помощью простейшей рамки подтверждает родство музыкального материала двух циклов. Наиболее фигурационно насыщенным является до-минорный цикл из тома 1. Выделенный элемент буквально пронизывает фактуру: он заложен в «клокочущих», подобно гудящему пламени, фигурациях прелюдии, в речитативе опорная фигура теряется, чтобы появиться в изменѐнном, но узнаваемом виде в последнем такте прелюдии. Именно этот вариант фигуры пронизывает затем все слои полифонической ткани фуги: фигура остинатно повторяется в теме, секвенционно перемещается в голосах в интермедиях, проходит различные модификации.

В первой части прелюдии из тома 2 на основе той же фигуры образуется

тематическая цепочка из «вращающихся» звеньев. Во второй части прелюдии тот же оборот используется в виде остиной фигуры, относительно которой образуется скрытая мелодия. Очевидно, «вращающиеся», «клокочущие» фигуры, наполняющие музыкальную ткань до-минорных циклов, имеют смысловое значение, возможно, близкое к образной передаче предчувствия катастрофы, разгула всепоглощающей стихии.

Совершенно особое качество фактурообразующей активности фигур наблюдается в ряде клавирных сочинений В.А. Моцарта – гения музыкальной комбинаторики. Если в произведениях предшественников Моцарта при обращении к музыкальной комбинаторике на уровне фактуры оперирование фигурами происходит по горизонтали и вертикали, то фактура ряда его сочинений даёт образцы использования трёх координат: горизонтали, вертикали и диагонали. Произведения Моцарта дают образцы головокружительной множественности трансформаций ограниченного числа элементов, а также удивительные воплощения различных комбинаторных идей.

Обратимся к сонате D-dur К. 311, где комбинаторная игра в построении фактуры демонстрирует неисчерпаемость фантазии композитора. Единицы музыкального словаря представлены в четырёх начальных тактах. Набор рамок способен выпукло представить основные фигуры: a, b и c разделены паузами, как будто это персонажи, представляемые отдельно, а фигура d – полутон – лишь намечена форшлагом. Фигуры a и b являются составными. Особенно интересны трансформации фигуры b, в которой нижний и средний голоса находятся в терцовом соотношении и движутся по ступеням лада вверх. В верхнем голосе реализуется восходящее движение на тонах fa-sol-la, но с опевающими звуками (секвенционное движение основывается на орнаментальной формуле группетто, эта формула затем используется независимо от фигуры b). По сути дела, все три голоса основываются на одной и той же интонации, состоящей из трёх последовательно взятых тонов. Именно эта мельчайшая единица становится опорной в последующем темообразовании, при этом она может появиться в инверсии или лишь угадываться в фигурации. Тема побочной партии основана на тех же фигурах, что и главная, «отдых» после усиленной работы получает лишь a. Восходящий хроматический секундовый ход, первоначально намеченный форшлагом, мелодизируется и становится главным «персонажем»: он стабилен и появляется на сильных долях тактов. Любопытно, что фигура c в мелодии появляется в инверсии, а в сопровождении – в прямом виде, но в скрытом голосоведении.

Комбинаторная игра в сонате ведётся по определённым правилам, в которых сочетаются точные повторения малого числа элементов с возможностью их обновления и выращиванием новых фигур. Многоплановость комбинаторной игры, наглядно выявляемая с помощью различных рамок, говорит об экспериментальном характере сочинения и особенном положении данной сонаты в ряду моцартовских циклов.

Казалось бы, коренное изменение музыкального языка в XX веке оставляет мало шансов найти общие с композиторами-предшественниками механизмы формирования фактуры. Однако обращение А. Шёнберга к

«великой немецкой полифонической традиции» знаменует собой создание новых шедевров и переосмысление известных приёмов. Особый интерес в этой связи композитора представляют его Пять пьес ор. 23. Сочетание в едином фактурном поле изошрённой полифонии и мастерского фигурационного письма характерно для третьей пьесы цикла – *Langsam*. Она начинается как fuga, однако ответ фигурационно-дублировочно варьирован. С самого начала задаются звуковые комплексы, внутри которых с помощью регистрового, ритмического и артикуляционного варьирования находятся всё новые и новые сочетания. Дальнейшее построение пьесы заставляет вспомнить о немецкой ричеркарной традиции, так как в каждом построении правило голосоведения изменяется, композитор обращается к приёмам сложного контрапункта. В последних пяти тактах звуки, составляющие тему и ответ, собираются в аккордовые комплексы (на основе энгармонического равенства тонов). Ещё одной составляющей фактуры здесь является ритмически изменчивая ось, опирающаяся на аккордовый комплекс с симметричным строением. Комплекс тонов, составляющих тему, и «осевые» звуки соль-до образуют «ЦЭС», что и подтверждается в окончании произведения. Помимо темы-звукокомплекса, постоянно меняющей свой облик (тема проходит в уменьшении, увеличении, ракоходе и инверсии), Шёнберг использует ряд мотивов, основанных на хроматическом ходе, а также фигуры опеваний. Мастерская фортепианная фактура А. Шёнберга, с приёмами одновременного сочетания разных элементов в интегрированной, многоголосной музыкальной ткани, таит в себе большие возможности при её полифоническом прочтении, а компьютерные технологии открывают неисчерпаемые возможности для схематичного выявления внутренних механизмов и элементов фактурообразования.

В зависимости от построения фактуры того или иного сочинения для обозначения функционально различных элементов используются все виды рамок (в том числе и фигурные), доступные в выбранном компьютерном редакторе. Возможно также подключение «сигнальных» функций цвета при формировании схем. Возникающая наглядность делает зримыми «события», включённые композитором в фактуру произведения. Компьютерные технологии встают на службу фактурному анализу и помогают понять композиторский замысел.

## **В.Г. Касимов**

---

### *Некоторые особенности психологической коррекции на факультетах музыки*

В последнее время наметилась тенденция к снижению уровня художественно-технической, исполнительской подготовки выпускников начального и среднего звена музыкальных учреждений. Выпускники детских школ искусств и музыкальных колледжей показывают недостаточный уровень развития музыкального мышления, слухового аппарата, инструментально-исполнительских навыков.

Как известно, оценка педагога оказывает существенную роль на

отношение учащихся к учебной деятельности. Однако педагог должен грамотно ею пользоваться. Если оценки постоянно повторяются, то создается внутренний стереотип, «...определенная установка, отношение к себе и своим возможностям...» (Г.Ф.Кумарина). Именно поэтому, уже с первых дней обучения на музыкально-педагогическом факультете важно проводить диагностику предыдущей деятельности учащихся с целью корректировки их самооценки, где определяющую роль играет уровень сформированности предметных отношений, т.е., отношений ко всей учебной деятельности в целом, и к инструментально-исполнительскому музицированию в частности. Вторым важнейшим фактором психологической коррекции студентов является уровень сформированности психолого-педагогических предпосылок учебной музыкальной деятельности. Третьим фактором адаптации к обучению на музыкально-педагогическом факультете является уровень сформированности положительного отношения к профессиональной деятельности у студентов-музыкантов и, в частности, к предконцертной ситуации.

Отношение к предконцертной ситуации тесно связано с общей теорией формирования отношения к профессиональной деятельности, которая является одним из важнейших условий, способствующих накоплению творческого потенциала учителя музыки. Исходное положение, определяющее особую роль в обучении игре на музыкальных инструментах педагогических университетов, занимает взаимодействие всех исполнительских навыков, которые связаны между собой и практически вплетаются в общий процесс музыкального развития студентов.

Проблема формирования положительного отношения к профессиональной, исполнительской, просветительской деятельности не может решаться без развития определенного стиля мышления студентов, их интеллектуальных качеств «как пример общих закономерностей любого человеческого мышления, как один из видов художественного мышления и как проявление специфических свойств музыки» (А. Сохор).

Среди факторов, формирующих положительное отношение к профессии музыканта-просветителя, а именно так трактует современная музыкальная педагогика профессию учителя музыки общеобразовательной школы, особо значимыми признаны учет предварительной подготовки студентов, учет индивидуальных особенностей личности, видение перспективы решения тех или иных задач (Б.М.Теплов).

Особый интерес данная проблема представляет в аспекте общей теории формирования положительного отношения, в русле которой рассматривается возможность переориентации ранее неправильно сформированных навыков к профессии учителя музыки, общей профессиональной подготовки специалиста высокого профиля.

Проблемы сценического самочувствия, публичного волнения, повышенного эмоционального возбуждения требуют пристального внимания в процессе общей работы над музыкальным репертуаром. Недостаточность апробированных методик управления предконцертным состоянием, знаний об интенсивности протекания процессов возбуждения и торможения в ситуации

перед выходом на сцену, умением анализировать свое состояние и применять накопленный опыт сказывается на качестве публичных выступлений.

Исследователи психологии музыкального исполнительства выделяют ряд аспектов, входящих в подготовку к предконцертной ситуации. Основными из них являются профессиональные (изучение музыкального произведения), психологические (формирование эмоциональной устойчивости) и адаптационно-ситуационные (программирование деятельности в условиях предстоящего выступления).

Отношение к необходимости психологической и адаптационной подготовке у учащихся неоднозначно. Однако опыт педагогов-музыкантов и исполнителей позволяют говорить о необходимости целенаправленного формирования эмоциональной устойчивости в предконцертной ситуации.

Психологическая подготовка начинается задолго до предстоящего публичного выступления, когда поступила информация о предстоящем выступлении и сформировалось решение готовиться к нему. Она состоит из предварительной, основной, непосредственной и заключительной подготовки. Предварительный этап психологической подготовки тесно связан с выбором музыкального материала, ознакомлением с произведением, стадией формирования исполнительского замысла. На данном этапе осуществляется самооценка уровня подготовки, технических и музыкальных возможностей с учетом предыдущего опыта эстрадных выступлений и направленностью на качественный состав аудитории. Второй этап, основной, включает в себя конкретную работу над музыкальным произведением. Важное место на этом этапе отводится формированию положительной мотивации, увлеченности, уверенности в реализации творческих устремлений. Третий этап связан с программированием деятельности в условиях предстоящего выступления. На четвертом этапе, который получил название ситуационный, формируется психологическая готовность к исполнению данного, конкретного музыкального произведения, уверенность в успешности выступления, творческая настройка и др. Все этапы психологической подготовки должны быть тесно связаны с работой над музыкальным репертуаром. Отрыв психологической подготовки от художественно-технических задач, встающих перед музыкантом при изучении музыкальных произведений, не приведет к желаемому результату.

Необходимость формирования положительного отношения обуславливается уровнем преподавания уроков музыки в общеобразовательной школе. Важнейшим условием формирования положительного отношения к профессиональной деятельности является ответственное отношение к профессии, осознание долга перед детской аудиторией, честность и чистота духовного, внутреннего начала, влечение к преподавательско-просветительской деятельности, высокий исполнительский показ и подача музыкального материала.

Полученные первичные результаты по исследуемой проблеме позволяют сделать вывод о необходимости создания комплексной методики формирования положительного отношения к профессиональной деятельности учащихся-музыкантов.



**И.В. Воронцова**

---

### *Слуховое восприятие музыкальной речи*

Современное образование нуждается в прочной теоретической базе и новой методологии, чему помогают знания о музыкальном искусстве.

Начиная с конца 20 века, мы наблюдаем стремительное развитие когнитивных наук, которые обогащают наше представление о процессах восприятия и мышления и трактуют культуру как социально обусловленный феномен. Изучение восприятия звучащей речи — бурно развивающаяся область исследований, объединяющая современных лингвистов, психологов, физиологов, специалистов по компьютерным системам, по искусственному интеллекту и др. В музыковедении похожие вопросы стали возникать в связи с исследованием процессов творчества и исполнительской интерпретации.

Анализ музыки, в ее непосредственно звуковой (т.е. речевой) форме представляет собой сложнейшую междисциплинарную проблему. Музыкальная наука пока не выработала стройной теории музыкальной речи — такой, например, как теория речевой деятельности в психолингвистике. При этом, музыковеды подходят к музыкальной речи по-разному. Она становится объектом исследования в рамках психологии восприятия (Е.В. Назайкинский), художественного воздействия (В.В. Медушевский), мыслительной деятельности (М.Ш. Бонфельд), невербальной коммуникации (В.П. Морозов), компьютерных методов анализа (А.В. Харуто). Названные авторы дали очень много ценных наблюдений и выводов, но осталось еще немало нерешенных вопросов.

Нам представляется важным коснуться проблемы слухового восприятия музыкальной речи, выделив такие процессы музыкальной коммуникации, как музыкально-слуховая деятельность и погружение в художественную реальность музыкального произведения. Однако прежде еще раз уточним и разграничим между собой понятия «музыкальный язык» и «музыкальная речь».

Музыкальный язык представляет собой некую совокупность сложившихся норм и правил, связанных с музыкальной деятельностью и, прежде всего, с сочинением музыки. Музыкальная речь — это живое высказывание, энергетико-информационный поток, объединяющий в едином процессе композитора, исполнителя и слушателя. Музыкальную речь можно определить как многокомпонентную функциональную систему, которая, с одной стороны, является следствием отражения и генерализации сложившейся системы устойчивых элементов и правил музыкального языка, характерных для определенного этапа развития музыкального мышления, а с другой, — несет на себе отпечаток индивидуальности художника.

Будучи эстетическим переживанием, процесс постижения музыки, проходит как музыкально-слуховая деятельность. На сегодня накоплен большой опыт коммуникативного анализа в разных сферах человеческого бытия, и им занимаются философы, лингвисты, литературоведы, политологи, теоретики менеджмента. Но в музыке мы не можем однозначно ответить на вопрос, что считать музыкальной информацией, так как неминуемо выходим на

другой, также неоднозначно трактуемый вопрос — что считать музыкальным содержанием. В.Н. Холопова, например, трактует музыкальное содержание с помощью семиотики<sup>1</sup>, Е.В. Назайкинский, видит содержательность сквозь призму восприятия<sup>2</sup>, В.В. Медушевский во главу угла ставит онтологичность музыкального искусства<sup>3</sup>. Каждая позиция оправдана и имеет право на существование. И все же, как нам представляется, коммуникативный анализ музыки может быть очень полезным.

Музыкальная информация (как и любая другая) имеет, по крайней мере, две основные функции. Она выступает как сообщение (восприятие) и как познавательный акт (приобщение, эстетическое переживание). Выражая художественные устремления композитора, музыка проходит через душу музыканта-исполнителя — именно поэтому она и не сводима к языку. В ней закодированы различные чувства и эмоции и в этом смысле восприятие музыки представляет собой процесс раскодирования и постижения музыкального смысла, восходящий к беспредельным берегам неисчерпаемого духовного опыта. Асафьевское понятие музыкальной интонации, объединившее процессы «произнесения» и восприятия, позволяет сделать акцент на музыкальной семантике, однако имеет обобщенный характер. Если же подходить к интонации как единице музыкальной речи, то музыкальную интонацию можно считать своеобразным кодом личности художника (композитора и исполнителя), для прочтения которого необходим ряд условий, культурно и социально обусловленных.

Музыкально-слуховая деятельность — это тот основной механизм (хотя, конечно, не единственный), который позволяет воспринимать и постигать музыку. Вне этого музыка просто не существует — как не существует живопись вне зрительного восприятия. Но чего мы достигаем благодаря такой природной способности и к чему стремимся?

Один из ответов на эти вопросы кроется в свойствах нашей психики. Музыкальное искусство дает нам возможность творить и постигать художественную реальность музыкального произведения. Художественная реальность музыкального произведения выстраивается в результате сложно организованного процесса передачи и постижения специфически структурированного содержания. Причем, то, что понимается, обычно, под музыкальным содержанием — образы, эмоции, колорит, выразительность и т.д. — составляет лишь его небольшую часть. Сюда входит еще много факторов, относящихся к условиям исполнения и готовности слушателя — духовной и ментальной.

В психологии есть понятие о «психических реальностях» (В.М. Розин)<sup>4</sup>. (На уровне сознания актуальная жизнедеятельность человека вообще протекает в форме переживания событий определенной психической реальности.) Оно

<sup>1</sup> Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. Ч. I-II. СПб., 2000.

<sup>2</sup> Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. — М., 1972.

<sup>3</sup> Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976; Интонационная форма музыки. М., 1993.

<sup>4</sup> Розин В. М. Визуальная культура и ее восприятие. Как человек видит и понимает мир. Изд. 3-е, стереотипное. М., 2006.

проясняет для нас феномен музыкального восприятия. Проходя определенные стадии и подчиняясь законам психической реальности, музыкально-слуховая деятельность модулирует и образует свой изменчивый ритм (в широком смысле), который выступает контрапунктом к музыкальному. Оба ритма пересекаются и взаимно обогащают друг друга, образуя на этом пути своего рода узлы, напряжения и спады.

Для погружения в художественную реальность музыкального произведения необходима встречная активность исполнителя и слушателя, которым нужно определенным образом соотнести и настроить свои чувства, мысли и ощущения. В результате создается некое перцептивное поле, объединяющее всех участников музыкальной коммуникации. И тогда интерпретация выступает как определенная форма осознания современной культуры, а слушатель, присваивая этот опыт, обретает свой личностный смысл.

Большую роль, особенно в 20 веке, играют в музыкальной коммуникации пространственно-временные соотношения, приемы сгущения и разряжения пространства и изменение скорости протекания времени. Сейчас слишком упрощенно было бы воспринимать музыку только с точки зрения ее временной природы, а живопись оценивать исключительно с позиции пространства. Пространственно-временные координаты искусства — зависят от уровня развития сознания и мышления в обществе.

Художественная реальность музыкального произведения многослойна и неповторима. Она зашифрована в виде нотной записи, но рождается «здесь и сейчас», открываясь каждый раз заново. Поэтому процесс ее постижения бесконечен — так же, как процесс постижения смысла в музыке и в жизни.

## **Е.П. Гончарова**

### *«Человек музицирующий» как антропологическая категория*

Феномен человека во все времена является объектом внимания философской мысли. На основе структурного и функционального подходов к сущности человека можно выделить такие антропологические категории, как «человек разумный» (Сократ), «человек умелый» (Б. Франклин), «человек деятельный» (И. Кант, И.Г. Фихте, К. Маркс), «человек сексуальный» (З. Фрейд), «человек бунтующий» (А. Камю) и другие [1].

Появление в последние годы таких отраслей философской антропологии, как музыкально-педагогическая и музыкально-психологическая свидетельствует о возрастании интереса к теме взаимодействия человека и музыки. Понятие «человек музицирующий» впервые появляется в российской научной литературе в работах И.И. Земцовского [2].

Т.П. Самсонова выделяет следующие основные черты антропологической категории «человек музицирующий»:

- игра – есть свобода, это свободная деятельность;
- игра необходима как культурологическая функция;

- игра «музицирующего человека» обособляет его от обыденной жизни;
- игра «музицирующего человека» обособляет его внутри пространства музыкального бытия;

- игра «музицирующая» имеет склонность быть красивой, несёт в себе эстетический фактор, выражает музыкальное бытие в ритме и гармонии;

- человек музицирующий, «играющий» находится в магическом круге, внутри намеренно ограниченного пространства и времени [1, с.36].

Однако если рассмотреть это понятие с точки зрения его архетипической характеристики, то можно заметить, что уже в античности вопросы человека музицирующего волновали умы ведущих философов. Так, на протяжении VI – IV в.в. до н. э. пифагорейская школа трактовала человека как отражение мировой гармонии посредством музыки. У Аристотеля и Платона человек музицирующий рассматривается как проекция мироздания в целом.

Следует отметить, что долгое время философы рассматривали человека музицирующего как неделимое понятие, и только начиная с XIV века появляется дифференциация на композитора, исполнителя и слушателя. Эпоха Возрождения даёт нам такие имена, как Ф. Кавалли, Д. Каччини, К. Монтеверди, что подтверждает наличие понятия «человек музицирующий» в делимом ракурсе.

Триада «композитор – исполнитель – слушатель», научно разработанная в музыковедении Б.В. Асафьевым, получила в последние годы развитие и трактуется некоторыми исследователями как тетрактида «сочинение – исполнение – восприятие – постижение музыки» [1]. В частности, Ю.Н. Холопов утверждает четверичность музыкального процесса, подразумевая под постижением музыки прохождение одного и того же музыкального произведения через «толщу всех участников» музыкального процесса. Влияние музыкального искусства на духовную сферу человека невозможно измерить материальными категориями, однако по силе воздействия оно не уступает воздействию материальному. Специфика музыкального искусства, основанная на эмоциональном переживании материала, позволяет глубоко проникнуть в отдалённые уголки человеческой души.

В работах по философии можно встретить понятие кардиогносии, которое определяется как «тема любви и сердца», как восприятие окружающего мира не на рассудочном, а на эмоциональном уровне [1]. Восточнославянская философская традиция тесно связана с духовным очищением через монашество и аскетизм, освящена неповторимостью «русской души». Призыв к самосовершенствованию человека, стремление к внутренней свободе, провозглашённые в трудах Н.А. Бердяева, В.В. Розанова и других представителей христианской антропологии, могут стать отправной точкой в понимании проблем взаимного обогащения музыки и человека. Природа человека, с точки зрения христианской антропологии, имеет динамичный характер, открыта для внешнего и внутреннего воздействия, стремится к достижению вершин самосозидания.

Однако музыка, по мнению П.А.Флоренского, имеет свои объективные

закономерности, в пределах которых она утверждает себя как искусство, сохраняет свою силу воздействия [3].

А.С. Ключев утверждает, что организация человека и организация музыки коррелируют на трёх уровнях: у человека – тело - душа - дух, в музыке – физико-акустический - коммуникативно-интонационный - духовно-ценностный уровни. Эта корреляция человека и музыки, где телесное в человеке соотносится с физико-акустическим уровнем звучания музыки, душевное – с коммуникативно-интонационным, а духовное в человеке – с духовно-ценностным в музыке, позволяет говорить о гармоничном воздействии музыки на человека [4].

Появление новых социальных задач для музыкального искусства повлекло за собой и архетипические изменения в понятии человека музицирующего. По мнению ряда исследователей (Т.П. Самсонова [1] и др.), музыкальный архетип включает в себя как подсознательный, так и осознанный уровни музыкального мышления. Прежде всего это первичный импульс музыкального переживания, возникающий на бессознательном уровне. Затем музыкальный архетип «обрастает» дополнительным содержанием, связанным с результатами сознательной музыкальной деятельности человека, продиктованной национальными традициями и воззрениями.

Формирование музыкального архетипа невозможно без влияния ментальности. Ментальность как образ мировосприятия человека, народа, нации складывается из неповторимого сочетания средовых отношений и культурных традиций. В связи с этим уместно упомянуть о появлении в работах XX столетия идеи «хронотопа» (от греческого «*chronos*» – время и «*topos*» – место). Понятие хронотопа носит универсальный характер, поэтому применимо для фиксации смысла звука в определённое время и в определённом месте. М.М. Бахтин подчёркивал, что любое вхождение в сферу смыслов происходит только через ворота хронотопа.

Композитор М.И. Глинка, стоявший у истоков русской классической музыки, говорил о том, что музыку создаёт народ, а композитор её только аранжирует. Таким образом, М.И. Глинка вплотную подошел к осмыслению понятия «человек музицирующий» через менталитет того или иного народа. Отметим, что композиторское творчество как часть «человека музицирующего» фокусирует в себе как черты ментальности своего народа, так и способность осмыслить и обобщить эту ментальность в музыкальных произведениях.

Музыкальный архетип «человека музицирующего» складывается из двух позиций музыкального мышления – внутренней и внешней. Внутренний вектор музыкального мышления состоит из рефлексии ассоциаций, смыслов, образов; внешний вектор – формируется под воздействием среды, событий и традиций.

Дальнейшее изучение антропологической категории «человек музицирующий» может открыть новые горизонты в совершенствовании человека средствами музыки.

*Литература*

1. Самсонова, Т.П. Феномен человека в отечественной музыкальной культуре: автореф. дис. ... докт. философ. наук: 09.00.13 / Т.П. Самсонова; Ленингр. обл. гос. ун-т. — СПб, 2008. — 47 с.
2. Земцовский, И.И. Текст — Культура — Человек. Опыт синтетической парадигмы / И.И. Земцовский // Музыкальная академия — 1992. -- № 4. Человек музицирующий — человек интонирующий — человек артикулирующий // Музыкальная коммуникация. Проблемы музыкознания. — Вып. 8. — СПб РИИИ, 1996.
3. Малиновская, О.Н. «Философия музыки» как компонент миропонимания (на материале учений Серебряного века): автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13 / О.Н. Малиновская; Южный федер. ун-т. — Ростов-на-Дону. — 2009. — 23 с.
4. Ключев, А.С. Музыкотерапия: путь к Гармонии // Альманах кафедры эстетики и философии культуры СПбГУ. № 2. СПб.: С.-Петербургское филос. общество, 2007.-- С. 318-324.

**М.В. Смирнова**

*Педагогические взгляды Н.И. Метнера в свете современности*

В наступающем 2011 году исполняется 60 лет со дня смерти Николая Карловича Метнера. Метнер — один из самобытных русских музыкантов, художник высочайших этических принципов, которого не случайно называли совестью своего времени. «Совесть хорошо иметь человеку, а нашему брату музыканту — прямо необходимо обзавестись совестью музыкальной», — так начинает свои воспоминания о Метнере И. Добровейн.

В наши дни имя Метнера воспринимается классически — это признанный мастер, известный как автор фортепианной и вокальной музыки. «У Метнера нет слабых произведений», — утверждал А. Гольденвейзер. Между тем, лишь малая доля метнеровского наследия, как фортепианного, так и вокального, звучит сегодня на концертной эстраде. Сочинения Метнера всегда исполняли немного и немногие, о чем сокрушались Г. Нейгауз, В. Софроницкий, Л. Наумов и др.

Ситуация эта сохранилась и сегодня, что вполне закономерно. Обращение к музыке Метнера — своеобразная характеристика музыкантской позиции исполнителя, направленности его художественных интересов. Произведения Метнера сложны для восприятия и для исполнения, они отличаются блистательной проработкой текста, предельной точностью нотной записи, что чрезвычайно обязывает.

Метнер жил и творил в сложную драматичную эпоху, когда на российском музыкальном небосклоне ярко сияли А. Скрябин, С. Рахманинов, молодой И. Стравинский. На этом блистательном фоне Метнеру удалось сказать в музыке собственное слово. Ученик С. Танеева по композиции, П. Пабста и В. Сафонова по фортепиано, он закончил Московскую консерваторию с золотой медалью. Человек замкнутый, интровертного типа, Метнер предпочел эстрадной славе виртуоза уединение, работу в тишине. Его нередко упрекали в кабинетности, называли композитором для профессионалов и т. д.

Во всех областях творчества Метнер сознательно ограничивал себя. Он ограничил свою композиторскую деятельность лишь фортепианной и

вокальной музыкой, педагогику - малым количеством учеников. Мучительно долго работал Метнер над своими произведениями, многократно переписывал их и не стремился к скорейшей публикации.

Сильно выражено в мироощущении Метнера пристрастие к культуре прошлого, ностальгия по утраченным духовным ценностям. Ностальгия Метнера несколько иная, нежели у Рахманинова, он – скорее эмигрант во времени. Любимым композитором Метнера был Бетховен, любимыми поэтами – В. Гете, А. Пушкин, Ф. Тютчев. Музыкант был весьма пристрастен во многих своих оценках – не принимал он в полной мере С. Прокофьева, Р. Штрауса, Стравинского, позднего Скрябина.

Композиторский стиль Метнера носит печать неординарности. Замечательный мелодист, он был тесно связан с природой русской музыкальной культуры, с русским мелосом. Темы произведений Метнера запоминаются легко, но сложнейшая мотивная проработка тематического материала требует немалых усилий для постижения и исполнительского воплощения. Исследователи отмечали как характерную черту письма композитора бескрасочность, графичность.

Большинство сочинений Метнера выражают глубокое, замкнутое чувство. Метнер никому не открывал источников своего вдохновения. Названия его произведений - «Сказки», «Забытые мотивы» и др. - лишь намек, но не программа. Многие из его пьес по настрою близки брамсовским интермеццо. Метнер советовал пианистам разучивать его музыку с закрытыми глазами с целью сосредоточения. Сам на эстраде он нередко играл с закрытыми глазами даже виртуозные произведения. Главное для Метнера – созерцание, т.е. вхождение в корни вещей, в творящую их почву. Музыканту было близко парадоксальное высказывание В. Гете: «Деятельный всегда бессовестный, никто не имеет совести, кроме созерцающего».

Девизом Метнера, которому он неукоснительно следовал, была «вера в свою тему» - всегда и во всем. Интересно задуматься, что же было для художника «своей темой»? Это нашло отражение в книге Метнера «Муза и мода» которая, была впервые опубликована в 1935 году Париже. В издании этого труда принял деятельное участие Рахманинов - близкий друг Метнера. Книга «Муза и мода» увы, поныне так и не издана полностью в России . С ней сравнительно недавно сделалось возможным ознакомиться в интернете, куда она вошла благодаря усилиям энтузиастов – поклонников композитора.

В этой книге изложено эстетическое и моральное кредо Метнера-художника. Восхищает высокий, восторженный тон повествования,

глубочайшая вера автора в моральную силу высокого искусства. Метнер предстает на ее страницах книги неким музыкальным Дон-Кихотом, который борется с «ветряными мельницами» – поверхностностью, проникновением коммерческого духа в искусство, пошлостью во всех ее проявлениях и пр. Нейгауз отмечал, что Метнер испытывал «великое страстное отвращение ко всякому беспорядку, верхоглядству, легкомыслию, дурному вкусу, всякой дешевке» .

В книге «Муза и мода» речь идет о многих вопросах искусства – в том

числе об «авантюризме и героизме», о «любопытстве и внимании», таланте и способностях», «труде и деле», «впечатлении и оценке», «вкусе» и пр. Большинство высказываний музыканта и сегодня звучат исключительно современно:

- Понятие моды ни для кого не звучит отвлеченно, понятие же музыки современному большинству представляется устаревшей романтической отвлеченностью;

- Слушайте, всматривайтесь, добивайтесь самостоятельно до смыслов музыки. Не оглядывайтесь по сторонам. Спасайте свой музыкальный слух, пока не поздно!

- Продвижение вперед, как говорится, «на ура» <...> даже в жизни принято называть авантюризмом в отличие от героизма;

- В восприятии так же, как и в творчестве, должно быть взаимодействие, слияние чувства и мысли, впечатления и оценки. <...> Никому не возбраняется делиться своими впечатлениями, не вдаваясь в оценку;

То, что форма и содержание не изобретаются, а обретаются никогда не будет доступно сознанию только способных людей;

- Привычка в искусстве означает – отучиться различать. Навык же обостряет способность различения художественной правды и лжи (фальши);

- В наше время холодное любопытство часто заменяет собой столь ценное в художественном восприятии внимание;

- Следует различать понятия: дело и труд. Есть люди непрерывно занятые разными делами и не имеющие в то же время понятия о труде и обратно <...> В духовном же смысле труд всегда плодотворен.

Приложение к книге «Муза и мода» - выдержки из записных книжек Метнера - опубликовано под названием «Повседневная работа пианиста и композитора». Здесь в афористической форме отражено педагогическое кредо мастера. Метнер советовал ученикам постоянно записывать свои мысли, «записывать на все лады», ни в коей мере не думая при этом о печати! Художник полагал, что все должно выходить и рождаться из тишины, потому и заниматься следует без напряжения «при абсолютной вольготности самочувствия». Звук, по его мнению, следует «вытягивать слухом из глубочайшей тишины. Он советовал ученикам не «преследовать себя», не приходить в нетерпение, а лишь наблюдать за собой, что определяет профессиональное и личностное становление.

В заключение хотелось бы вспомнить Рахманинова, который полагал, что в мироощущении русских людей всегда есть какое-то стремление к покою, к тишине, к замкнутости, к одиночеству. «Мне кажется, в каждом русском человеке есть что-то от отшельника», - утверждал он. В полной мере это может быть отнесено и к творческой позиции замечательного, но, увы, и поныне недостаточно познанного художника ушедшего столетия Н. Метнера.



**А.В. Гусева**

---

*Основы анализа музыкального текста: что должен сделать исполнитель в первую очередь*

Аналитический ракурс присутствует во многих дисциплинах средних специальных учебных заведений. Существуют полифонический анализ, сюжетно-тематический анализ на уроках музыкальной литературы, анализ музыкальных форм и, конечно же, гармонический анализ, который касается ладотональной основы произведения, его фактурной организации. Однако исполнительские проблемы при этом не обозначаются и никак не обуславливаются результатами проделанного анализа в рамках того или иного учебного курса.

Чтобы усилить практические связи учебного процесса с конкретной целью – формированием грамотного исполнителя, общение с музыкальным произведением необходимо осуществлять многоаспектно и системно. Правильнее было бы ввести новую дисциплину под названием «Анализ музыкального текста: практическое руководство по становлению исполнительской концепции». Такого предмета еще долго не будет хватать в учебных заведениях, но мы предлагаем обратить внимание на конкретные исполнительские задачи уже сейчас, опираясь на существующие учебные планы. На наш взгляд, в наибольшей степени поставленной задаче отвечает курс гармонии, который может охватывать все основные компоненты музыкальной речи в их целостности.

Многолетнее общение автора данной работы со студентами всех исполнительских специальностей, причем не только тех, кто находится на средней ступени своего образования, но и тех, кто обучается уже в вузе, позволило выявить наиболее слабые места в их теоретической подготовке, напрямую мешающие успешному становлению их как музыкантов-исполнителей. Конечно, надо понимать, что аналитическое освоение шедевров музыкального искусства не имеет границ. Настоящая музыка постоянно дает возможность открывать в ней нечто новое, ранее не замеченное. В то же время существуют первостепенные аспекты аналитической работы над музыкальным произведением, которые образуют фундамент анализа, являются обязательной точкой отсчета в формировании исполнительских задач. Семь пунктов, составляющие основу анализа музыкального текста, предлагаются музыкантам со следующей методической рекомендацией: «что должен сделать исполнитель в первую очередь».

Итак, *первым* пунктом анализа является **семантика тональности** данного произведения. Ладовое воспитание музыканта, пронизывающее начальное и среднее звенья обучения, несмотря на свою, в целом, положительную направленность, имеет и негативную сторону. Отрыв логической системы от материального носителя этой системы – реального звуковысотного носителя, т. е., тональности – привел к тому, что сложилось представление об одинаковости звучания всех тональностей. В учебниках сольфеджио бесконечное количество раз встречаются художественные

образцы, предлагаемые не в оригинальной тональности. Благовидная дидактическая цель – спеть мелодию с учетом певческих возможностей – приводит к тому, что тембровая сторона тональности, специфика ее содержания, зависящая от конкретной звуковысотности, от конкретного строя, полностью нивелируется. На самом деле каждая тональность обладает своей самостоятельной логикой и, соответственно, выявляет свой индивидуализированный характер: нельзя из шелка сшить зимнее пальто и наоборот, не получится платье из драпа. То, что возможно для тональностей До мажор или Си бемоль мажор, невозможно для Фа диез мажора или Ми мажора. То, что составляет главное содержание си минора, улетучивается полностью в до миноре или ре миноре. Не стоит петь си минорный романс Чайковского «Средь шумного бала» в бемольных тональностях, нельзя предлагать спеть (пусть даже в дидактических целях) мелодию фа минорного музыкального момента Шуберта в си миноре. Грация прихотливых интонационных поворотов в Ми мажорной побочной теме из Ля мажорного фортепианного концерта Моцарта остается нераскрытой при воспроизведении ее в Фа мажоре, обладающем более выпрямленной пластикой музыкального развития.

Нет такого композитора, который сначала сочинил бы то или иное произведение, а затем искал бы подходящую для него тональность. Выбор основной тональности для произведения и других тональностей для последующих его разделов, частей, подобен выбору имен героев литературного сочинения. И если в литературе эти имена начинают «диктовать» логику развертывания поэтического сюжета, то в музыке тональность произведения также выступает как имя, заключающее в себе главную характеристику поэтического содержания, и также воздействует на дальнейший ход событий. Пониманием специфичности каждой тональности определяется подход Е. Назайкинского к сонатам Бетховена. Остановившись на анализе Сонаты Ор. 26, он обрисовывает достаточно полно круг применения композитором тональности Ля бемоль мажор. Сравнение всех бетховенских примеров в одной тональности позволяет емко и глубинно понять художественную суть данной тональной сферы<sup>1</sup>.

Семантика тональности в фугах Баха наделяется настолько отчетливой характеристикой, что обладает ярко выраженной прогностической функцией дальнейшего развития в области образования тонального плана, в формировании устойчивости или неустойчивости тональных структур<sup>2</sup>.

Природа творчества такова, что творец так или иначе оставляет следы старого в новом, очередном своем творении, тем более, при обозначенной им одной тематике<sup>3</sup>. Чтобы определить поэтику картины Дега «Голубые

<sup>1</sup> Статья Е. Назайкинского «Бетховенский As-dur: Соната для фортепиано ор. 26 как цикл особого строения» относится еще к 80-м годам XX века. В ней автор показывает связь конкретной тональной структуры, обладающей свойственным ей характером, с выбором формы ее экспозиционного изложения и форм дальнейшего развития // Е. Назайкинский. История в музыке. Избранные исследования. М., 2009. С. 250 – 264.

<sup>2</sup> А. Гусева. О семантике тональности и тональном развитии в музыке на основе теории П. Флоренского о пространстве и времени в искусстве (Предварительные соображения) // Памяти Павла Флоренского. Философия. Музыка. СПб., 2002. С. 187 – 195.

<sup>3</sup> П. Флоренский пишет: «Изменение настроения художника в процессе известной работы; его углубление в изображаемый предмет; его духовный рост; переход к новой манере; наконец, вся биография в целом – таковы

танцовщицы» (1899 г.), надо по возможности пристально всмотреться в ранние картины художника, посвященные этому сюжету - «Танцовщица у фотографа» (1870 –е) и «Танцовщицы на репетиции» (1875 – 1877) . Чтобы понять эмоциональный тонус ми минорной 27 –ой сонаты для фортепиано Бетховена, необходимо найти предыдущие формы претворения этой тональности у данного композитора, начиная, например, с побочной темы первой части 2-ой сонаты, а также найти эту тональность в последующих его сочинениях (в 30 –ой сонате). Концентрация драматизма до минора у Шопена выступит с особой силой, если сравнить Прелюдию до минор и Ноктюрн № 13 в той же тональности. Акустическое совершенство До мажора у Чайковского обнажит свой философский смысл при сравнении форм реализации данной тональности в опере «Пиковая дама» (в партии Лизы)и в балете «Щелкунчик».

*Второй* пункт нашего анализа – определение **жанровой основы** тематизма. Как показывает учебная практика, этот аспект музыкального произведения преимущественно остается без внимания. Нынешняя молодежь часто не знает как танцевать вальс и, тем более, не представляет хореографию танцев, сохранивших очертания прошлых веков в опосредованном виде – через самостоятельно существующую инструментальную организацию (имеются в виду всевозможные гавоты, сарабанды, менуэты, паваны, гальярды и другие старинные танцы). Поэтому трудно, а порой, невозможно воплотить в исполнении произведения его ведущие содержательные характеристики. Но это лишь часть проблемы. На сегодня потеряно главное – культура отношения к музыке как виду искусства, организованного по историческим законам жанра, в триаду которых входят движение, речь и песня. И если движение и речь, как полярные ситуации жанровой специфики на интуитивном уровне еще получают какое-то художественное раскрытие, то песня как жанр, синтезирующий оригинальную пластику движения и индивидуализированную ритмику речевой интонации, остается камнем преткновения для исполнителей. Песенное начало объединяет не только все показатели, связанные со временем, а именно – ритмом, метром и темпом, но и образует непосредственные связи со звуковысотной интонационностью в ее тембровом претворении – регистровости, отражающей характеристики разных человеческих голосов. Песенное начало – это также и конкретный композиционный уровень, протяженность которого определяется возможностями человеческого певческого дыхания. Современное человечество, утратившее потребность осознавать себя, свое сокровенное через пение, потеряло много больше, чем один из видов своей культурной деятельности. Пение, реализованное в песне, в вокальной интонации, - это самая естественная форма очеловечивания человека.

Методическая целесообразность использования пения на первом этапе обучения ребенка музыке признана уже давно. Например, все пьесы цикла «Для

---

все более и более существенные изменения художника, сдвиги точки зрения. Все это суммируется и закрепляется в произведении как некоторый *путь* художника. Не «может входить в состав произведения», а неизбежно входит туда, и попытка художника скрыть свой путь и сделать вид мгновенности ведет к фальши, к художественной неправде” //П. Флоренский. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993. С. 295.

детей» Б. Бартока имеют в приложении стихотворные тексты на венгерском и немецком языках<sup>1</sup>. В «Школе игры на фортепиано» под редакцией А. Николаева также многие пьесы предлагается сопровождать пением<sup>2</sup>. Однако пение в наших музыкальных школах часто носит чисто формальный характер. Педагогов по специальности больше интересует пение сольфеджио вместе с игрой на инструменте - как некая абстракция ряда звуков разной высоты, а отнюдь не осмысленное выразительное пение, являющееся ведущим носителем художественного содержания.

Но даже и такое уродливое пение очень быстро уходит из процесса обучения в классе по специальности. Ученик-инструменталист остается один на один с проблемами интонирования, сохранив в своей памяти представление о песне как о некой субстанции, объединяющей мелодию и слова, которые, в общем-то, можно и забыть, так как их никто не спрашивает (напомним: обычно в сборниках для начинающих музыкантов, а также в учебниках сольфеджио если и приводятся слова песни, то только первого куплета).

Остановимся кратко на характеристике каждой жанровой области. Под движением<sup>3</sup> понимается моторика, *perpetuum mobile*, показателями которых обычно являются остинатные фигуры в быстром темпе, организованные на основе одинаковых ритмических единиц. Всевозможные танцевальные разновидности также принадлежат области движения. Они могут характеризоваться самым прихотливым ритмом, но с условием регулярной акцентности. Эта жанровая область закрепляется за инструментальной сферой.

Речевое начало формируется, аналогично жанру движения, на основе ритма, но который, наоборот, всегда будет обладать принципиальной индивидуальностью и неповторяемостью (здесь выступает сходство с прозаической вербальной речью). С учетом конкретных жанровых характеристик звуковысотности индивидуализированная ритмика может образовать музыкальную речь декламационного свойства, взволнованную речь. Мерная ритмика в спокойном темпе на основе остинатной звуковысотности образует речь-псалмодию, повествование.

Специфика песни также концентрируется в ритмике, которая, с одной стороны, наделяется разнообразием, идущим от речи, с другой, - это разнообразие имеет установку на повторность, характеризующую сферу движения. Однако главным отличительным признаком собственно песенного начала становится пластика ритма, который при всем разнообразии всегда опирается в развитии на соотношение соседних длительностей. Такая организация ритма соответствует вокальности интонационного образования, реализованного человеческим голосом. Необходимо при этом понимать, что песенное (вокальное) начало может быть реализовано как в голосе, так и в

<sup>1</sup> Bartok. *Für Kinder*. I-II, III-IV. Editio musica Budapest.

<sup>2</sup> Фортепианная игра. 1-2 классы детской музыкальной школы. Под общей редакцией А. Николаева. М., 1989. Переработанное и дополненное издание.

<sup>3</sup> В данном случае термин «движение» приобретает почти что буквальное значение: его можно расшифровать как передвижение, как двигательные процессы. Определение «интонация есть движение» имеет более широкий смысл, позволяющий относиться к музыке как искусству, в целом связанном с областью движения, с его различными модификациями, среди которых та или иная музыкальная речь, та или иная музыкальная эмоция являются формами движения.

любом инструментальном тембре. И наоборот, инструментальная природа движения может быть присуща мелодике, воспроизводимой человеческим голосом. Нужно иметь в виду и то, что художественная практика отличается богатейшим разнообразием сочетаний и взаимопроникновений различных жанровых сфер. Без понимания жанровой природы тематизма невозможно найти его правильный интонационный ракурс.

Для формирования навыков жанрового анализа исключительно удобными в методическом плане являются темы фуг Баха из «Хорошо темперированного клавира» (особенно 1 тома), для которых характерны одноголосная природа, синтаксическая цельность, рельефность звуковысотности и ритма. Тематизм данного цикла представляет собой по сути энциклопедию различных жанровых моделей, тональная реализация которых происходит в естественной взаимосвязи семантики тональности и жанровой специфики.

Баховский тематизм позволяет освоить и такое важнейшее музыкальное явление как жанровая модуляция внутри одного синтаксического построения. Интонационное артикулирование темы фуги исполнителем существенно зависит от того, насколько чутко он реагирует на изменение ее жанровой природы, например, на наличие начальной декламационной фигуры в танцевальной теме До диэз мажорной фуги или же на точное определение границ песенности и речитации в теме соль диэз минорной фуги. Знакомство с фугами Баха может стать фундаментом в формировании аналитического мышления у музыканта-профессионала любой специальности.

Обращение к тематизму гомофонной музыки выдвигает дополнительные требования: в данном случае необходим детальный анализ жанровой природы каждого из компонентов музыкальной речи – мелодии, фактурной фигуры сопровождения, ритма смены гармонии, артикуляции, регистровости. Их совместное существование может привести в одних случаях к реализации одной жанровой системы, в других, - к одновременному проявлению признаков различных жанровых показателей. Ярчайший пример – различный исполнительский подход к Сонате Шуберта Си бемоль мажор В. Горовца и М. Юдиной. Горовиц выдвигает на первый план песенную природу мелодии, и поэтому играет в достаточно подвижном темпе. Юдина слышит речевые интонации в партии левой руки и выбирает очень медленный темп, соответствующий жанру речитации в подголоске, но не песенному жанру основного мелодического материала.

*Третий* пункт анализа – **метрическая организация** произведения. Метр музыкальной речи – это пульс, благодаря которому интонационное развитие получает дыхание - энергию, обеспечивающую его жизнеспособность. *Счетная доля – это ритмическая длительность метрической единицы пульсации.* Определение ритмической фигуры как единицы метрического пульса – основа основ осуществления естественного интонационного развития. Обозначение метра в начале произведения на самом деле носит чисто формальный характер. Декларируемый в учебниках теории постулат о значении нижней цифры как выразителя ритмической единицы метрической доли, а верхней цифры как указателя на количество метрических долей в такте, мало имеет отношения к

реальной метрической пульсации.

Обратимся, казалось бы, к простейшей ситуации – к размеру 2 четверти. В «Детском альбоме» Чайковского имеется 12 пьес из 24 номеров цикла с таким метрическим указанием<sup>1</sup>. Однако все они отличаются различными вариантами интонирования метра. Вдумчивое отношение к определению счетной доли, к выявлению ее функциональности – акцентности и безакцентности – залог достижения музыкальной выразительности, так как подлинная интонационность раскрывается только в естественной для нее форме пульсации<sup>2</sup>.

В «Зимнем утре» в первых 16 тактах первая четверть – сильная, вторая – слабая. С 17 по 40 такты метрическая организация опирается уже на двухтакты, четыре четверти которых интонируются с акцентами на первой, второй и третьей четвертях. «Марш деревянных солдатиков» (как и полагается маршу) скандируется на «раз» всеми четвертями. К жанру марша приближаются «Похороны куклы». В «Неаполитанской песенке» сначала выделяются двухтакты, в которых первая доля второго такта сильнее, чем первая доля первого такта, а затем – в быстрой части – появляется танцевальная акцентность каждой четверти.

Первая доля в пьесе «Болезнь куклы» является метрической точкой отсчета, но не сильной долей. На протяжении всей пьесы акцентируется вторая четверть.

В «Польке» традиционная акцентность на первой доле сочетается с ярко выраженной внутрислоевой пульсацией, которая в совокупности с ритмом гармонической смены, попаданием кадансирующей доминанты на вторую четверть приводит к образованию метрической системы 4 восьмых. «Старинную французскую песенку» отличает двухуровневость метрической системы: двухдольность каждого такта становится источником более широкого песенного дыхания, достигаемого двухдольностью на уровне двух тактов с акцентом на втором такте. Источником загадочности «Няниной сказки» может стать чередование по два такта пульса восьмыми и пульса четвертями.

Три пьесы цикла – «Мужик на гармонике играет», «Камаринская» и «Русская песня» отличаются от других двухдольных пьес тем, что в них ярко выражен метрический трехтактный макроуровень. И в каждом случае Чайковский находит индивидуальное решение трехтактов: в пьесе «Мужик на гармонике играет» акцент попадает на первый такт, в «Камаринской» – на третий, а в «Русской песне» – на второй<sup>3</sup>.

Заключительный номер цикла – «Вечерняя молитва» требует от

<sup>1</sup> Может быть, стоило бы задуматься над тем, почему Чайковский при сочинении музыки для детей вообще не использует метрический указатель в виде «С». Зато в современных детских сборниках этот метр является основополагающим, причем, чаще всего автоматически получающий расшифровку как размер «четыре четверти».

<sup>2</sup> Метрическое движение с присущим ему выбором ритмической единицы для счетной доли очень похоже на автомобильное движение. Каждой скорости, каждому участку дороги соответствует та или иная передача. Неправильно выбранная передача приводит к нарушению удобного движения по дороге. Неправильно выбранная счетная доля тормозит интонационное движение и приводит к нарушению его естественности.

<sup>3</sup> Акцент на второй доле аналогичен амфибрахию в поэтическом стихосложении. Ритм амфибрахия лежит в основе и первой пьесы из цикла «Времена года». Это – яркий пример того, что первая доля совсем необязательно должна быть сильной. Правильнее рассматривать первую долю точкой отсчета в метрической пульсации.

исполнителя услышать метрическое равноправие каждой четверти в условиях вокальной пластики, проявляющейся на уровне четырехтактных объединений.

*Четвертый* пункт анализа касается композиционных проблем – **кадансов**, которые делят всю композицию на ряд сегментов. Сегмент как параметр формы-композиции не тождественен ее основным разделам. Например, прерванный или дополнительный кадансы образуют самостоятельные сегменты формы внутри основных композиционных разделов. При анализе развивающих фаз композиции необходимо критически отнестись к традиционному использованию понятия срединных кадансов, которые таковыми бывают только в периодических построениях. Удобным представляется введение параметра *промежуточного* каданса. Алгоритм последовательности кадансов способствует выстраиванию композиционной обустроенности произведения. Причем важны не только фазы самих кадансирующих участков (каданс – своего рода тормозной путь перед ожидаемой остановкой). Исполнитель, проделав аналитическую работу по поиску промежуточных кадансов и уже зная, где встретится очередная остановка, обозначенная тем или иным кадансом, практически приобретает для себя уверенность в композиционном прогнозе.

Все прелюдии первого тома ХТК Баха (за исключением ми минорной) развиваются по схеме одночастной барочной композиции. В ней нет периодов, но есть фразы, заканчивающиеся кадансами и получающие в соответствии с положением в форме значение промежуточных кадансов. Выявление промежуточных кадансов в фуге Баха позволяет высветить композиционный путь, рельефно представленный сегментами формы различной протяженности. От каданса до каданса...

Продолжением четвертого пункта становится пункт *пятый* – характеристика **оборотов**, составляющих содержание выделенных сегментов. Следует обратить внимание на ладофункциональное развитие, на взаимодействие горизонтали и вертикали, на фонические особенности вертикали, на изменение ритма гармонической смены, на динамические и артикуляционные указания, на фактурные преобразования, в конечном итоге, - на все компоненты музыкальной речи, участвующие в становлении музыкального содержания.

Особое внимание следует уделить нахождению кульминации – неотъемлемому атрибуту интонационной природы музыки. Наиболее распространенная ошибка в определении кульминации - это отношение к ней как точке, причем чаще всего выделяемой за счет самого высокого мелодического звука. Но обратимся снова к осмыслению понятия интонационности. Интонационность в музыке – это движение от чего-то к чему-то, т. е. процессуальность между двумя (!) точками. Акцентирование смысла интонации на собственно движении, имеющем конкретную цель, достигается с введением иной формулировки, а именно, *интонационного прогноза*<sup>1</sup>. Отношение к кульминации должно формироваться как зоне (а не

<sup>1</sup> Автор данной статьи уже много лет использует в педагогической практике метод, обозначаемый им как «интонационный прогноз». Применение методики, основанной на интонационном прогнозе, приводит к значительной активизации всех аспектов музыкального образования (А. Гусева. Об интонационном прогнозе // Вопросы теории и практики экономической и социально-культурной деятельности в контексте современности.

точке) музыкального развития, обладающей композиционной функцией интонационного прогноза.

*Шестой* аспект аналитической работы исполнителя – привлечение метода сравнительного анализа для активизации вслушивания и всматривания в музыкальный текст. Специфика организации музыкального текста – мелодии, гармонии, ритма и других компонентов музыкальной речи в той или иной фактуре выступает с особой динамикой, если сравнить сегменты композиции, сходные по тематизму. Перед исполнителем ставится задача сначала найти отличия в двух (или более) вариантах изложения музыкального текста, а затем объяснить художественное содержание найденных отличий. Смысловые доминанты развития в Ноктюрне фа диез мажор Ф. Шопена значительно проясняются, если сравнить 3-4 такты с первыми двумя, 11-12 такты с 3-4 тактами, 13-14 такты с 5-6 тактами, 15 такт с 7 тактом, 6 -9 такты репризы с начальными 6-8 тактами. Интонационный ракурс начала второй части Седьмой сонаты для фортепиано Бетховена может быть найден через обращение к данному материалу в репризе.

Заключительный – *седьмой* пункт анализа должен подвести итог анализа, проделанного по разным аспектам. Для этого надо ответить на вопрос – какую художественную цель преследовал композитор, выбрав те или иные средства музыкальной речи в той или иной комбинации. Не надо бояться обвинений в том, что исполнитель при этом вторгается в область психологии творчества и может ошибиться в своих выводах. С одной стороны, исполнитель имеет право на ошибку, с другой, - он должен (!) понимать музыкальное содержание произведения, которое исполняет. Но что значит понимать музыкальное содержание? Ни в коем случае нельзя считать, что проделанная аналитическая работа и есть квинтэссенция музыкального содержания. Весь пафос анализа направлен на то, чтобы научить исполнителя замечать *музыкальное событие* и реагировать на него. Форма же воплощения музыкальной событийности находится в области интуитивного – меры, собственно музыкального чувства, которыми руководствуется исполнитель. Но если мера музыкального чувства не поддается вербальному определению, то само музыкальное чувство воспитывается через серьезную аналитическую работу: «Человек слышит только то, что понимает» (И. Гете).



**Л.Р. Джуманова**

*Элементарная теория музыки. Особенности освоения курса иностранными учащимися ЦМШ (к вопросу о методике преподавания ЭТМ)*

Одной из сторон учебной деятельности Центральной музыкальной школы при Московской государственной консерватории имени П.И.Чайковского является обучение иностранных учащихся. Как правило, это дети 12-18 лет, имеющие определенные навыки игры на том или ином инструменте. Степень их владения русским языком зависит от того, насколько близким (например, бывшим союзным) или дальним (чаще – Юго-Восточная Азия) к России является государство, из которого они приехали. Эта характеристика также влияет на темпы обучения. Поскольку ситуация с иностранцами из бывших республик СССР и стран социалистического лагеря понятна (они изначально воспитаны в нашей системе обучения), то с «дальними» иностранцами ситуация значительно сложнее.

Одной из причин её сложности является как раз иная традиция музыкального воспитания, где нет комплексного подбора необходимых для всестороннего музыкального развития дисциплин. Как следствие – отсутствие четких, систематизированных знаний из области музыкальной грамоты; а также невероятно узкий музыкальный кругозор. Поэтому освоение такого предмета как элементарная теория музыки (далее – ЭТМ), который реально опирается на знания, полученные в курсах сольфеджио и музыкальной литературе, становится проблематичным.

Различными получаются сроки и темпы обучения. В отличие от учеников, воспитанных в нашей системе обучения, у которых знания накапливались последовательно из года в год по принципу постепенного наслоения и углубления, иностранные ученики должны изучить эти же знания быстро и по возможности глубоко.

Еще одна сложность – языковой барьер. Не смотря на то, что они активно начинают изучать его с первых дней обучения в ЦМШ, в течение 2-3-месяцев такие учащиеся практически «немые». В таких случаях в процесс обучения приходится подключать всевозможный арсенал средств: язык международного общения, жесты, игра на инструменте в качестве иллюстрации и т.п. Здесь педагога могут поджидать неприятности, типа: незнание английского языка, сыгранный в качестве примера отрывок из музыкальной классики не производит должного впечатления, поскольку неизвестен учащемуся.

Преподавателю по специальности в работе с такими учениками легче: на инструменте можно показать, как нужно исполнить тот или иной пассаж, отрывок, тему... Такой показ может заменить словесные пояснения. В другой ситуации находится преподаватель музыкально-теоретических дисциплин. Объяснения преподавателя (равно как и материал, изложенный в учебниках) требует понимания языка. Между тем, темпы учебного процесса не позволяют

дождаться того времени, когда ученик наконец будет понимать сказанное.

Подспорьем могут служить: 1. индивидуальные способности учащегося, 2. индивидуальные занятия музыкально-теоретического цикла. Они позволяют наметить индивидуальный план работы с учеником. В зависимости от этого будет понятно, можно ли курс ЭТМ пройти за год (что случается крайне редко), или все же потребуется двухгодичный курс обучения. Чаще вопрос ставится иначе: возможно ли обучение ЭТМ сразу, вместе с сольфеджио, или нужен дополнительный подготовительный год.

При необходимости первой схемы обучения решением может стать «облегченный» вариант обучения ЭТМ на первом году. Понятно, что освоить в нужном объеме необходимый материал, скажем, к таким темам, как «Звук и его свойства, строй», «Запись высоты звука, ключи», «Временные соотношения в музыке. Метроритм, темп, группировка» и т.п. с «немым» учеником невозможно. Но целесообразнее дать их в ракурсе симбиоза знаний из курсов музыкальной грамоты, теоретических навыков по сольфеджио и практической ЭТМ, с поправкой на имеющийся багаж знаний учащегося.

Поясню на примере. Первые же занятия по сольфеджио ставят перед необходимостью овладения минимальным терминологическим аппаратом. Поставив ученику ноты для прочтения с листа музыкального отрывка, необходимо зафиксировать его внимание на таких терминах-словах, которые на следующем уроке он должен сам проговаривать, а именно: *«тональность»*, *«размер»*, *«сильная доля»*, *«затакт»*, *«настройка»* (имеется ввиду настраивание в ладу на тоническом трезвучии), *«дирижировать»*<sup>2</sup>. Педагог показывает на музыкальном примере и называет вышеперечисленные понятия, записывает их в тетради ученика. Повторив с учеником несколько раз прописанные слова, не составит труда уже следующий аналогичный пример поручить ученику воспроизвести самостоятельно (поправляя исковерканные русские слова).

На одном из ближайших занятий можно дополнить познания ученика об уже знакомых ему скрипичном и басовом ключах (обязательно зафиксировав понятия *«ключ»*, *«скрипичный»*, *«басовый»*) малоизвестными (или совсем неизвестными) ключами *«До»*. В процессе работы над этой темой в письменных и устных упражнениях легко воспринимается понятие *«транспозиция»* и способы ее совершения. Для практической работы удобно обратиться, например, к некоторым номерам из учебника Сольфеджио вып.2 Островского А., Соловьева С., Шокина В. (обратив внимание на указанные там тональности-оригиналы, можно не только определить способ транспонирования, но и спеть номер в оригинальной тональности). Работа же над ключами *«До»* удобна в письменном виде, а позже – в виде практической игры на инструменте заданных отрывков в ключах *«До»*.

Практические упражнения за инструментом и в тетради, выполняемые учеником при работе над такими известными ему явлениями как *«звук»*,

<sup>1</sup> Приезжающие в ЦМШ иностранцы оплачивают каждый год своего обучения. Следовательно, вопрос срока обучения для них становится крайне актуальным. Отсюда и тенденция его сократить. Вместе с тем, продолжительность курса ЭТМ – 2 года (7-й и 8-й классы), гармонии – 3 года (9-11-й классы).

<sup>2</sup> Все эти понятия фигурируют в курсе ЭТМ.

«нота», «звукоряд», «октавы» (которые также нужно зафиксировать как понятия-термины) доставляют им удовольствие, поскольку делаются легко. Важно зафиксировать в понимании ученика любой взятый на инструменте звук и приобретение им «названия» в виде *ноты*. А названия октав и система их обозначений не вызывают затруднений. В рамках соответствующей темы из ЭТМ хорошо было бы обратить внимание на термин «энгармонизм» и отработать его на энгармонической замене исходного звука.

Составление «рабочего» словаря ученика в его тетради – важное подспорье в работе, поскольку для дальнейшего освоения такого сложного для иностранца предмета как гармония педагог должен быть уверен, что его ученик знает всю теоретическую составляющую «от А до Я».

Что касается формулировок, необходимых в курсе ЭТМ, то они должны быть максимально укороченными и упрощенными. Впрочем, если на каком-то этапе ученик сможет объяснить понятие своими словами, это не может считаться ошибкой.

Над темами «Размер» и «Группировка» также необходимо работать на стыке ЭТМ – Сольфеджио. Замечено, что ученики-иностранцы, разбираясь в размерах, совершенно не умеют правильно группировать ноты в них, отчего страдает, например, корректное написание диктанта. Коснувшись однажды, по случаю, вопроса группирования нот в нужном размере, используя в качестве примера неверно сделанную учеником группировку в диктанте, вряд ли надо будет повторно говорить об этом в курсе ЭТМ. Как правило, здесь же фиксируется внимание на понятии синкопа (часто встречающейся в диктанте), педагог может в ритмоформулах показать варианты синкоп в разных размерах.<sup>1</sup>

Сказанное выше можно отнести и к теме «Дирижирование». Более того, фиксация внимания на технике дирижирования во время пения сольфеджийных номеров позволит также разъяснить разницу простых и сложных размеров, а также различия в понятиях «сильная» и «относительно сильная» доли.

Начальный этап обучения (1-й год) иностранного ученика ЭТМ можно назвать изучением «вширь», тогда как завершающий этап (2-й год) будет движением «вглубь». Результатом обучения первого года становится знание необходимой терминологии, умение выполнять те или иные задания как письменно в тетради, так и устно за инструментом. Тогда как второй год обучения ЭТМ существенно дополняет и углубляет знания как об интервалах и аккордах, так и о ладах. Если на первом году обучения акцент должен быть сделан на работе в ладу/тональности, то второй год требует работы от звука, вне тональности. Отчасти это связано с необходимостью вести теоретические предметы в паре с сольфеджио (Сольфеджио - ЭТМ или Сольфеджио - Гармония). А по сольфеджио часто возникают ситуации, когда ученик не научен правильно интонировать, и работа в ладу здесь крайне необходима.

Сказанное отнюдь не означает, что на первом году ученик не определяет, скажем, отдельно взятые созвучия вне тональности (интервалы или аккорды по их фоническому звучанию). Но на втором году эта работа более

---

<sup>1</sup> Здесь важно отметить, что главное – не умение ученика словами дать определение понятию «синкопа» (да это и невозможно на данном этапе), а умение увидеть в музыкальном тексте это явление и назвать его нужным словом.

целенаправленна: надо эти же созвучия, взятые вне тональности, воспринимать, разрешающимися в ту или иную тональность.

Хотелось бы особо отметить тот факт, что зачастую молодые педагоги (и не только в ЦМШ: к нам довольно часто поступают иностранцы, уже проучившиеся год-другой в каком-либо среднем специализированном музыкальном заведении) недооценивают важность этого предмета, сокращают или убирают (как сложные или, наоборот, слишком легкие) некоторые темы. Думается, половина успеха освоения иностранцем гармонии зависит от того, насколько добротнo им отработана ЭТМ. Важно не то, что ученик, прилично играющий на инструменте, естественно знает размер 2/4 или 3/4, а то, что он может это назвать словом «размер», произнести его по-русски и показать в нем (по просьбе педагога) сильную и слабую доли, имеющуюся синкопу, назвать присутствующие длительности и т.п.

И в связи с вышесказанным отмечу главный посыл в работе над ЭТМ: из присутствующих тем в этом курсе нет ничего лишнего и ненужного. Знания первого года обучения ЭТМ в нужных связях необходимо усложнить во втором году, и находить им применение уже в процессе освоения гармонии. Только педагог, *осмысливший* процесс обучения, в дальнейшей работе над гармонией постоянно выводит на определенные связи с ЭТМ. Поясню сказанное на примерах.

Например, тема «Тритоны и их разрешение». Если отечественные учащиеся знакомятся с этой темой поэтапно (тритоны натурального, затем гармонического вида или сначала пара на IV-VII ступенях, а затем на II-VI) в курсе сольфеджио, а в курсе ЭТМ повторяют и добавляются знания по тритонам мелодического вида лада и учатся их строить от звука и разрешать в возможные тональности, то с иностранцами сложнее.

Подготовка к изучению темы «Тритоны» начинается на первых уроках сольфеджио, когда педагог объясняет ученику устойчивые и неустойчивые ступени лада, принцип разрешения неустойчивых в устойчивые. Если ученик освоил эту тему, у него не возникнет вопрос: почему тот или иной тритон нужно разрешать так, а не иначе. Тогда известное правило «уменьшенные интервалы при разрешении уменьшаются, а увеличенные – увеличиваются» будет учеником восприниматься не как непонятная догма, которую нужно заучить наизусть, а как смысловой результат действия.

Иностранцам нужно объяснять тему «Тритоны» всю и сразу, а дальше отрабатывать одновременно как в слуховой и вокально-интонационной работе по сольфеджио, так и на письменных и устных заданиях по ЭТМ.

Первое, что удивляет при опросе иностранца, если он уже где-то раньше обучался: на вопрос – что такое тритоны? – он начинает их перечислять.<sup>1</sup> О том, что тритоны – это интервалы, состоящие из 3 тонов, ни слова! Очевидно, из поля зрения педагога не должна выходить цепь: тритон (понятие) – принцип построения и разрешения в тональности (непременно обратив внимание ученика на том, что тритоны натурального и гармонического ладов строятся

---

<sup>1</sup> Аналогичное перечисление двух пар интервалов ум.7 –ув.2 и ум.4-ув.5 происходит при вопросе: «Что такое характерные интервалы?»

только на неустойчивых ступенях и разрешаются только в устойчивые) - принцип построения от звука и определения тональности для разрешения – тритон (IV-VII) как составная часть D7 и, соответственно, его разрешение в структуре «тесного» или четырехголосного гармонически представленного септаккорда или его обращений. И тогда в курсе гармонии больше шансов ученику правильно разрешить эти аккорды.

Аналогично можно «вырастить» из уменьшенной квинты следующее «дерево»: ум.5 на VII и II ступенях (принцип разрешения) – ум.35 на VII и II ступенях (принцип разрешения) – ум.VII7 и принцип разрешения.

Освоение характерных интервалов и принципов их разрешения также нужно постепенно «дорастить» до логического восприятия их как составных частей аккордов: ум.7 и ув.2 в структуре уменьшенного (вводного) септаккорда и его обращений; а ум.4 и ув.5 в миноре – до D(7) с секстой в миноре.

Как показывает практика, при таком логически выстроенном постепенном усложнении можно рассчитывать на понимание учеником аккордово-интервальной структуры звучаний.

По разным причинам за кадром в курсе ЭТМ часто оказывается тема «Побочные септаккорды». Между тем, знакомства только с основными септаккордами в курсе ЭТМ мало для освоения гармонической темы «Побочные септаккорды» и «Диатонические секвенции». Поскольку экзаменационные требования по курсу предполагают знакомство с основными видами побочных септаккордов, важна отработка фонического звучания этих септаккордов в курсе сольфеджио. А умение в тесном звучании довести побочный септаккорд до тоники сослужит хорошую службу для прохождения этой темы в гармонии. Как показывает практика, иностранному ученику сложно в гармоническом четырехголосии отыскать пары движущихся голосов.

Не лишним окажется и ориентация в квинтовом круге. Его не нужно заучивать скороговоркой (чего добиваются мои коллеги). Достаточно, если ученик поймет суть движения по чистым квинтам с прибавлением знаков. А тональности мажора хорошо бы воспринимать в паре с параллельным минором<sup>1</sup>. На квинтовом круге достаточно легко объяснить принцип родства тональностей. Фиксация внимания на родственных тональностях в курсе ЭТМ избавит педагога от объяснения этой темы в курсе гармонии, оставив ему больше времени для практических упражнений по отклонениям в родственные тональности.

Тема «Хроматизм. Альтерация» должна находить более широкий практический выход, нежели прочтение того или иного хроматического мажора или минора. В таком «узком» подходе неминуемо будут закрадываться ошибки в правильной нотации хроматических проходящих и вспомогательных. Объяснив однажды правило написания проходящих и вспомогательных хроматизмов по случаю неправильного их написания в диктанте, можно вывести ученика на легкое восприятие образования хроматических интервалов. Ведь дело не только в заучивании определенного количества хроматических

---

<sup>1</sup> Всегда доставляет удовольствие ученик, знающий не только параллельную тональность к данной, но и одноименную, однотерцовую.

интервалов и их разрешений, а в причине образования и общей тенденции разрешения увеличенных и уменьшенных интервалов (о чем речь шла еще при знакомстве с тритонами).

У иностранных учеников всегда возникают трудности с определением хроматических интервалов, особенно, когда они даны в виде энгармонизма звуков прозвучавшего диатонического интервала (слуховой анализ в курсе сольфеджио). Долгая пауза перед ответом означает, что в этот момент ученик подставляет под диатонические звуки интервала варианты энгармонизмов и пытается определить название интервала. Педагог очень поможет ученику, если при объяснении этой темы в курсе ЭТМ подскажет две позиции в определении хроматического интервала: 1. Качественная сторона (уменьшенный или увеличенный) зависят от разрешения (соответственно, внутрь или вовне); 2. Количественная сторона называется по принципу «увеличивается предыдущая цифра, уменьшается – последующая». Например: если реально звучащая м.7 разрешилась вовне, то это – ув.6, а если вовнутрь – то (дважды) ум.8.

Как облегчить иностранцу заучивание названий составных интервалов?

Очевидно, проведя аналогию между понятиями 10 = «десять» (десять) = децима. И отдельно приравняв «один=уно», «два=дуо» и т.д. Тогда будет понятно, что, например, ун-децима = один-на-дцать и т.п.

Список подобных примеров можно продолжить. Неизменным остается вывод, который напрашивается сам собой. Курс ЭТМ для иностранцев должен быть преподнесен иностранцам в облегченной форме с точки зрения упрощения формулировок и теоретической наполненности, а по знанию материала и практическим навыкам в усложняющейся цепи «звук – интервал – аккорд» и «звук - лад – тональность – квинтовый круг – хроматическая тональность» и т.д. он должен быть полным и качественным. В этом – залог дальнейших успехов в освоении более сложных теоретических предметов: гармонии, анализа и т.п.

## Г.Е. Минскер

### *Сущность функционального подхода в фортепианной педагогике*

В развитии передовой педагогической мысли (и в общей, и в особенной – музыкальной педагогике) можно обнаружить некий вектор – правда, в разные периоды прерываемый –, который следовало бы обозначить как путь к постижению природы человека, его деятельности, предмета его деятельности с целью построить на этих природных основаниях методы и приемы обучения, наиболее естественным образом приводящие к результату.

В музыкальной педагогике толчком к поискам таких природных основ были кризисные явления – профессиональные заболевания музыкантов – пианистов прежде всего, – наиболее явственно заявившие о себе в конце XIX – начале XX веков. Представляется, что можно говорить здесь о кризисе пианистических средств в массовой педагогике этого времени: уже тогда врачи (проф. И. В. Заблудовский) видели корень этих явлений в нерациональных приемах игры на инструменте.

Мы не будем рассматривать здесь исторические причины этого кризиса. Не будем говорить и о достижениях великих музыкантов, в творчестве которых сложился во многом природосообразный романтический пианизм.

Как выход из создавшегося положения явились поиски врачами и педагогами научного объяснения труда музыканта; результатом этих поисков было появление движения, именуемого «анатомо-физиологической школой». Направление это имело свои достижения (закон использования наименьших усилий наибольшими рычагами, обоснование применения веса руки, «закон дуговых движений», и т.п.), но и свои методологические просчеты в силу состояния базовых наук того времени. Можно было наблюдать абсолютизацию отдельных положений или движений руки («кисть – перо», постоянные круговые движения у Л. Демпе, абсолютизация ротационных движений предплечья у британского педагога Л. Мэтью). Последнее можно наблюдать сегодня, особенно у последователей Дороти Таубмен (США). Все это никуда не исчезло в силу изустности существования нашей профессии.

Пожалуй, главной методологической ошибкой теоретиков «натуральной школы» можно считать отрыв формы от содержания, классификацию движений и рассмотрения их не по смыслу, назначению, содержанию, а по их *двигательному составу* (например, у Р. Брейтгаупта: «летное», «размаховое», «вращательное» движения и т.п.).

В науках, исследующих движения человека (нейрофизиология, физиология, биомеханика, особенно физиология, психология и педагогика спорта), различаются *смысловая структура, содержание* (что я делаю; у музыканта это будет – «что я слышу и представляю») и *двигательный состав* – их внешняя форма, *чем* они выполняются – какими мышцами, частями руки, какими усилиями, в каком направлении и т.п.

Если предложить ученику следить за внешней формой движений – позицией и поворотами кисти, положением локтей, как поставить и снять руку, как стоит пятый палец, и т.д., то есть привязывать его внимание к зрительному контролю за каждым элементом двигательного состава, это приведет к заторможенности движений, скованности.

Именно такой подход к формированию навыков ученика мы можем наблюдать и сегодня в музыкальной школе, когда отрабатываются («отдрессировываются») отдельные движения как таковые, как самоцель, безотносительно к звуковому результату. Между тем все повседневные действия, заполняющие жизнедеятельность человека, весь его двигательный опыт – естественные, органичные действия, целостный двигательный ответ на представление об их смысле. Такое понимание двигательной активности человека лежит в основе функционального подхода к обучению игре на фортепиано.

С позиций функционального подхода стакато может быть не «пальцевое», «кистевое» и т. п., то есть определяемое двигательным составом, а «лёгкое», «шутливое», «упругое», «звонкое», «саркастичное» и т. п., и это определяет поиск и выбор приёма.

Сущность целостного функционального подхода состоит в том, что он

направляет внимание ученика не на внешнюю форму отдельных движений, а на смысл выполняемого действия, используя при этом природные, естественные целостные функции человеческой руки. Целостные двигательные акты, управляемые представлениями о смысле действия – самонастраивающаяся, саморегулируемая система, приспособляющаяся к конечному результату по принципу обратной связи с помощью сенсорных коррекций – «сплава» (С.И. Савшинский) слуховых представлений и мышечных ощущений, направляющих поиски нужного звука, краски, интонации, технического удобства и т.д. и закрепляют способ достижения результата как прием (приемы нам даны в ощущениях).

Таким образом, функциональный подход предполагает такую *постановку задачи*, которая вызывает целостный двигательный ответ.

Эта постановка задачи может быть вербальной, через *образ* (здесь уместны «замещающие представления» по Станиславскому). Например, нам нужен легкий рабочий тонус мышц (тонус, как известно, по В.С. Марсовой, – «неутомительное напряжение противоположных групп мышц, помогающих поддерживать позу тела и положение конечности», по Н.А. Бернштейну – «текущая преднастройка к действию»). Тонус всегда устанавливается подсознательно и регулируется представлениями о весе и объеме предметов, которые мы берем, у нас – об окраске звука, характере музыки. Тонус – целостное состояние, включающее представления, воображение, «консистенцию мышц» (выражение Игумнова). «Возьмем» воображаемое большое воздушное облако, поверим в то, что мы его держим, попробуем «повзвешивать» его, но так, чтобы оно «не улетело» – и легкий рабочий тонус всего тела и рук готов (при этом важна поддержка рук спиной). Если нужно освободить плечи, воспользуемся образом скрипичного педагога Казанской консерватории ЦМШ Р.А. Бренинга: «представь себе, что твои плечи – «пиджачок», который повесили на распялку». Реакция мгновенна. Примеры можно продолжать до бесконечности, все это сфера педагогического творчества.

Управление тонусом во время игры осуществляет сама музыка, слуховые представления о ее меняющемся характере, о звуке. Любое исполнение музыки – процесс произнесения музыкальной речи, – и отдельного звука, и смысловых речевых структур – мотива, фразы, предложения. Речь «произносится» на выдохе. Здесь уместно представить себе, что звук, который мы предслышим, «выдыхается» («выливается») из души сквозь всю руку – «хобот слона», начинающийся от шеи, сквозь палец, улетающий в пространство, как птица из клетки. Для сбрасывания лишних напряжений («удержаний» звука) можно подуть «на свечку», на «спичку», на «чай», на «суп», на «одуванчик» и т.п. (дыхание управляется тем же уровнем мозга, что и мышечный тонус). Во всех этих случаях телесный «ответ» – мгновенный.

Постановка задачи может быть не только опосредованной через образ, но и прямой, невербальной – на основе двигательного-осознательного метода (В.А. Гутерман), через тактильный контакт руки педагога с рукой ученика. Такой метод действует сразу и точно (ученик на ощупь узнает о мере тонуса педагога



и сам сразу находит такой тонус и такие же мышечные ощущения; в свою очередь педагог, прикладывая ладони к руке ученика, узнает об их состоянии).

Сущность функционального подхода к формированию навыков заключается, как уже было сказано, и в использовании готовых природных целостных функций человеческой руки (целостных смысловых действий), ибо эти функции производятся тем двигательным составом, который наиболее целесообразен, удобен, экономичен, естественен. Основная функция руки – брать предметы разной формы и объема, манипулировать ими. Еще рука умеет что-то протирать (движением пальцев от себя), а так же завинчивать и отвинчивать (крышки, винты и т.п.). Все эти функции нашли отражение в фортепианной фактуре и типах фортепианной техники. Так, ввинчивание и отвинчивание – в основе «альбертиевых басов», ротационных приемов игры. Здесь следует заметить, что руке больше хочется (в темпе) принять положение супинации, чем пронации, «отрывать» руку – в таком положении рука лучше освобождается, так как лучевая и локтевая кости при этом параллельны. Г.Г. Нейгауз обратил внимание на то, что дети охотно кладут пятый палец боком, и заметил, что, возможно, не следует их от этого отучать – это природа.

Что касается «взятия» - мы можем брать предметы кончиками пальцев, а можем и глубоко в ладонь. Здесь следует сказать о том, что согласно физиологии, руке свойственны шесть типов захватов, три из которых – держание предметов (рука принимает форму предмета, который берет и облегает его): шаровой захват, цилиндрический и плоскостной. Вспомним, что клавиатура плоская (вернее двухуровневая) и легко ложится в руку на плоскостной захват. Это – «рукоятка» инструмента. Если положить руку на «позицию Шопена» (три длинных пальца на черные клавиши, первый и пятый – на белые), при этом убрать «коленки» (выступающие суставы между фалангами пальцев), взять эту позицию в руку (ладонью, при этом ощущая «воздух» между пястнофаланговыми суставами) и попытаться другой рукой стащить пальцы с клавиатуры, можно почувствовать их силу и цепкость (от середины ладони) – она будет крепко держать эту «рукоятку» *без усилий*.

Каждый палец руки также имеет свою функцию. Второй – «перст указующий», – точностный палец. Он собирает тонус – делает руку легкоуправляемой от плечевого сустава (благодаря шаровидной форме этого сустава – легко отводимой и приводимой на любой градус в любом направлении). Самый длинный третий палец обеспечивает глубину и силу захвата (четвертый дан ему в помощь), и его не следует сокращать. Самый легкий (!) и подвижный (он своей подвижной косточкой связан с запястьем) – первый палец, без которого мы ничего не возьмем (его подвижность мы ежедневно используем, нажимая на кнопки мобильных телефонов). В то же время, он самый сильный; и вместе со вторым сильным – пятым (!) выполняет основную функцию при взятии и держании предметов (у каждого из них – по три мышцы). Сила всех пальцев, а также их подвижность и «певучесть», их разъединенность ощущается в ладони. Вспомним первый подвиг Геракла-младенца, задушившего змей. Этот подвиг может совершить каждый трехдневный малыш, благодаря безусловному хватательному рефлексу.

Все сказанное отнюдь не исключает игру «круглыми» пальцами – важна не форма пальцев (она зависит от фактуры и клавишного рельефа тональности), а их функциональные качества – сила и цепкость, подвижность и легкость, независимость друг от друга, певучесть. Все это – результат работы «из ладони» и ощущается в ладони (при «отдыхе» тыльной стороны руки).

В заключение следует сказать, что функциональный подход рассматривает человека в единстве его «физики» и «психики» (Г. Г. Нейгауз). Более того, мы можем говорить о едином функциональном пространстве человека (в нашем случае – музыканта) и мира. Вся информация, все впечатления, получаемые нами в течение жизни с первых проблесков сознания, фиксируются в мозгу в виде конкретных связей между конкретными клетками разных уровней и отделов мозга. Эти смысловые связи – субстрат наших представлений о предметах, явлениях и их свойствах, о действиях и их параметрах и т. п. Человек-музыкант проецирует себя в мир. Это происходит и непосредственно (в пении, через музыкальную речь, смыслы которой структурируются дыханием), и опосредованно (через инструмент, «продукт» и продолжение самого человека). Последнее происходит не только через организацию музыкальной речи, но и через фактуру сочинения – функциональное единство слышания, руки и клавиатуры («рукоятки инструмента»). Или даже непосредственно слышания и клавиатуры. Так, например, если после взятия аккорда какой-то звук недостаточно хорошо слышен, мы, продолжая держать аккорд, будем стараться вслушиваться в этот звук, он вдруг начинает звучать яснее: открытая струна может резонировать вибрациям души, голосовых связок, с которыми иннервирован слух, даже если мы этот звук только представляем внутренним слухом.

Такой подход требует от музыканта осмысления самого себя и своих ресурсов, своих ощущений, вчувствования в самого себя и в другого – в музыку и ученика, в результате – обретение самого себя, как художественной индивидуальности.

Функциональный подход поможет яснее видеть и формулировать исполнительскую и педагогическую задачу, что должно облегчить труд педагога и ученика.

### Литература

1. Бернштейн Н. А. «О построении движений». М; - 1947
2. Брейтгаупт Р. М. «Естественная фортепианная техника. Учение о движении, посадка.» М, Музторг, 1926
3. Заблудовский И. В. «Болезни пианистов в хирургической практике.» Тип. «Народная польза», 1900
4. Каланд Е. «Учение Дешпе как основа современной игры на фортепиано»
5. Крыжановский И.И. «Физиологические основы фортепианной техники» Петроград Филармония 1922
6. Нейгауз Г. Г. «Об искусстве фортепианной игры» М; Музыка 1967
7. Шмидт-Шкловская А. А. «О воспитании пианистических навыков» М; «Классика – XXI» 2009
8. Минскер Г. Е. «К проблеме формирования навыков игры на фортепиано: функциональный подход.» СМО 2004 изд-во РГПУ им. А. И. Герцена с. 75-79

*Мелкогрупповые фортепианные занятия – некоторые результаты исследования*

Фортепиано является одним из самых популярных музыкальных инструментов. На протяжении столетий подрастающие поколения приобщались к музыкальной культуре посредством обучения игре на фортепиано. В настоящее время фортепианное обучение<sup>1</sup> подвержено большому испытанию. Главным образом, это связано с масштабными социокультурными изменениями, произошедшими в мире и в нашей стране, трансформацией ценностных ориентиров, широким вхождением в повседневный обиход компьютеров и современных музыкальных инструментов. Увлечшись музыкой, современные дети и подростки с *большим* удовольствием обращаются к электронным средствам музицирования (которыми можно сравнительно быстро овладеть и в короткие сроки получить результат), чем к фортепиано, требующего для своего освоения сложных и трудоемких занятий. Именно поэтому педагогам фортепиано различных уровней музыкального образования приходится решать сложные вопросы воспитания любви и интереса к обучению фортепианному искусству.

Огромный резерв в решении этой проблемы, а также в повышении эффективности обучения<sup>2</sup> заключен в использовании разнообразных форм<sup>3</sup> организации познавательной деятельности учащихся и, в частности, применении в учебном процессе наряду с индивидуальными и *мелкогрупповых занятий*. Музыкально-педагогическая практика показала, что основной формой проведения занятий в фортепианном классе является индивидуальный урок. Но параллельно с ним в фортепианном обучении всегда существовали групповые занятия (мастер-класс, открытый урок), а также промежуточный вид занятий, имеющий в трудах по музыкальной педагогике различные наименования (коллективно-индивидуальные, индивидуально-групповые, мелкогрупповые), но закрепившийся в современных государственных стандартах высшего и среднего специального образования под названием «мелкогрупповые» [4]. Именно этот термин и будет фигурировать в данной статье. Трудность эффективного введения мелкогрупповых занятий в практику фортепианного обучения связана с недостаточной изученностью их потенциала. Поэтому теоретическое познание сущности мелкогрупповых занятий, необходимое для ответов на важнейшие вопросы практики воспитания пианистов, стало чрезвычайно актуальным. Целью данной статьи является освещение основных выводов по теоретическому исследованию и практическому применению

<sup>1</sup> Словосочетание «фортепианное обучение» используется в рамках статьи в самом широком смысле. Под ним понимается воспитание как пианистов-профессионалов, так и любителей музицировать за фортепиано, на всех этапах образовательного процесса, связанного с освоением игры на этом инструменте.

<sup>2</sup> Как известно, вопросы интереса к деятельности и успешности ее выполнения являются взаимосвязанными и взаимозависимыми и самым непосредственным образом влияют на эффективность деятельности

<sup>3</sup> Под формами обучения в данном случае мы подразумеваем индивидуальные, мелкогрупповые и групповые занятия. См.: Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич — Мн.: Совр. слово, 2005. — С. 648.

мелкогрупповых фортепианных занятий.

Методологической базой в изучении мелкогрупповых фортепианных для нас явилась теория функциональных систем П.К.Анохина [1] и написанная на ее основе работа В.П. Сраджева «Функциональные возможности фортепианных уроков» [3]. Согласно теории П.К.Анохина, функциональная система - это особым образом организованные компоненты, в своей совокупности образующие систему, и направленные на достижение *цели*. Опираясь на данную теорию, мы пришли к выводу, что сущностными характеристиками любых видов занятий являются *цель, управление образовательным процессом, обратные связи и взаимодействие* участников. Немаловажным фактором является также *количество* учащихся, задействованных в занятии. Эти характеристики присутствуют в каждом виде занятия, но в различных пропорциях, что и составляет разницу между индивидуальными, мелкогрупповыми и групповыми занятиями. На основании изучения данных характеристик мы смогли дать определение мелкогрупповым занятиям.

*Под мелкогрупповыми подразумеваются занятия в группе из 2-5 человек, организация которых способствует эффективному достижению учебно-воспитательных целей на основе активно-распределительного управления, охвата операциональной обратной связью всех обучающихся с помощью их дискретного контроля, применения различных типов взаимодействия участников учебного процесса и обратных связей, обеспечивающих адекватную оценку получаемого результата.*

Исследования психолого-педагогических особенностей мелкогрупповых занятий позволило сделать выводы о том, что их организация плодотворно влияет на формирование положительной учебной мотивации учащихся, создает возможности для развития творческой самостоятельности учеников, усиления их познавательной инициативы. Организация мелкогрупповых фортепианных занятий способствует и созданию эмоционально насыщенной атмосферы на фортепианных уроках, что оказывает воздействие на интерес учащихся к учебной деятельности.

Важнейшим вопросом в рассмотрении потенциала мелкогрупповых фортепианных занятий является вопрос о том, какие задачи можно *эффективно* решать с помощью данного вида занятий? Отвечая на него, необходимо опираться не только на функциональные особенности мелкогрупповых занятий, но и на некоторые принципиальные установки. Главной целью любого образовательного процесса является достижение *максимального* результата в обучении и развитии каждого ученика. Это – первый показатель эффективности. Другим является *время*, затраченное на обучение одного учащегося. Если результат может быть достигнут при обучении только *одного* ученика, резонно применять индивидуальное обучение. Если учебную информацию можно передать сразу нескольким учащимся, не потеряв при этом в *качестве* обучения, логичным видится применение работы в группе. Поэтому наиболее общий принцип в подборе эффективных занятий можно сформулировать как обучение максимально допустимого *количества* учеников при обеспечении полного усвоения за *оптимальное* время. Ключевым при

выборе занятия является *необходимый уровень обратных связей* и управления, которые способствуют достижению тех или иных учебных целей.

В музыкально-исполнительском обучении традиционно применяются индивидуальные занятия, и это не случайно, поскольку обучение исполнению на музыкальных инструментах обладает яркой спецификой. Однако и здесь существует ряд задач, которые с не меньшим успехом можно решать на мелкогрупповых занятиях. К их числу мы отнесем: оптимизацию начального обучения в период знакомства с инструментом и овладения первыми теоретическими сведениями; освоение общетеоретических основ музыкально-исполнительского искусства и алгоритмов часто встречающихся практических действий (решаются на всем протяжении обучения). Однако наибольшим преимуществом мелкогрупповые занятия обладают в решении задач развития *творческой самостоятельности мышления* и усвоения навыков самостоятельной работы. Это связано с широкими возможностями организации продуктивной деятельности на мелкогрупповых занятиях, когда учащиеся намеренно поставлены в непривычные условия самостоятельного управления процессами, происходящими на уроке.

Какие формы могут приобретать мелкогрупповые занятия в музыкально-педагогической практике?

Анализируя источники, мы классифицировали все виды деятельности, применяемые на мелкогрупповых занятиях, по следующему признаку: наличие или отсутствие в них игрового элемента. Вследствие этого, мы объединяем все мелкогрупповые занятия в две большие группы - *игры* (или игровая деятельность) и *специально организованная (неигровая) учебная деятельность*.

*Игры* ставят учащихся в условия воображаемой ситуации или конкурентности между собой. Игры, применяемые для обучения, называются дидактическими. В зависимости от жанра дидактической игры становится возможным достигнуть те или иные учебные цели. Критериями отбора игр, рекомендуемых к применению на мелкогрупповых уроках по фортепиано, стали *эффективность* и *потенциальная возможность* их использования. Опираясь на имеющиеся в педагогике классификации, мы выбираем следующие разновидности (жанры) игр: творческие игры-фантазии, соревновательные, имитационные, интеллектуальные игры и игры-упражнения. Каждый из видов игр обладает определенным набором свойств. Имитационные игры и игры-фантазии больше тяготеют к творческой, продуктивной деятельности, интеллектуальные игры способствуют освоению теоретической информации, игры-упражнения – развитию игрового аппарата, мелкой моторики. Соревновательные игры (к ним относятся и исполнительские конкурсы) характеризуются значительным усилением мотивации, связанным с желанием быть лучшим, и могут применяться для достижения различных целей как репродуктивного, так и творческого характера. Наиболее универсальной игрой для решения многих задач, и главное, развития творческой самостоятельности учащихся, их музыкального мышления становится известная игра «Учитель и ученик» в различных модификациях. Главной особенностью этой игры является то, что учащийся, исполняющий роль

учителя, начинает *управлять* процессом, что активизирует его мыслительную деятельность и формирует самостоятельное мышление.

Под термином «*Специально организованная учебная деятельность*» подразумеваются различные виды неигровой учебной деятельности, проводимые в рамках мелкогрупповых занятий. Сюда входят лекции, беседы, тематические уроки, прослушивание записей, исполнение музыкальных произведений перед товарищами, обсуждения, дискуссии и т.д. Специально организованная учебная деятельность характеризуется созданием различных учебных ситуаций, позволяющих учащимся выполнять функции контроля, проявлять повышенное внимание к происходящему, произвольно и осмысленно анализировать, сравнивать, оценивать результаты своей деятельности и деятельность других учащихся. Специально организованную учебную деятельность на мелкогрупповых занятиях можно использовать для проведения вводных занятий, дискуссий, тематических вечеров, для объяснения нового теоретического материала, закрепления и контроля усвоения знаний, практических навыков и алгоритмов действий и т.д. В целом, в одном занятии могут объединяться игровые и неигровые виды деятельности, и решаться различные задачи.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что мелкогрупповые занятия в силу своих функциональных особенностей и психологических характеристик позволяют гармонично вводить в учебный процесс продуктивные методы обучения, моделировать разнообразные виды деятельности, направленные на развитие учащихся, особенно это касается развития творческой самостоятельности мышления учащихся как одной из наиболее важных и трудно реализуемых задач фортепианной педагогики.

#### Литература

1. Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Принципы системной организации функций / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1973. – 315 с.
2. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич – Минск : Совр. слово, 2005. – 720 с.
3. Сраджев, В. П. Функциональные возможности фортепианных уроков / В. П. Сраджев. – М. : Прогресс, 2007. – 42 с.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 070114 искусство народного пения (по видам) 01 Сольное народное пение 02 Хоровое народное пение : проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://mon.gov.ru/pro/fgos/spo/ps\\_inp\\_2.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/spo/ps_inp_2.pdf). – 13.11.2010

**Е.Н. Яковлева**

*Проблемы содержания профессионального музыкального образования (региональный аспект)*

На современном этапе развития российского общества ключевой задачей государства является подготовка компетентного специалиста, всесторонне развитой личности, обладающей высокой гуманитарной культурой, развитым творческим потенциалом, способностью применять знания, умения и навыки в различных сферах деятельности, системно ставить и решать разного рода профессиональные задачи.

В новых условиях музыкальные учебные заведения (профессионального и дополнительного образования) должны ориентироваться на значительно более широкий и многообразный фронт целей и задач, чем только подготовка профессиональных музыкальных кадров (исполнителей, педагогов, музыковедов). Они призваны выступать в качестве центров социально ориентированной, культурно-просветительской деятельности и только в этом случае будут в полной мере удовлетворять требованиям времени.

В регионах перед музыкальными учреждениями сферы культуры и искусства стоит сегодня ряд сложных задач. Традиционные подходы к профессиональной подготовке специалистов в области музыкальной культуры и образования в ряде случаев не оправдывают себя. Методология учебной работы современных профессиональных музыкальных учебных заведений в большей степени ориентирована на сольную концертно-исполнительскую деятельность студентов музыкальных училищ, колледжей и вузов, что противоречит реальной ситуации на современном рынке труда.

В 1992 году М. Берляничик и А. Якупов писали: «Не сегодня и не вчера было замечено, что существующая "система" профессионального художественного (в частности, музыкального) образования несет на себе груз общих недостатков, парадоксов и болезней отечественной педагогики и школы советского периода. На их почве утвердились: жесткая унификация содержания и форм профессиональной подготовки специалистов; отрыв специального художественного образования от потребностей и задач общего культурно-эстетического развития населения: нацеленность прежде всего на достижение отдельными воспитанниками (или их группами) элитарного уровня овладения профессиональным мастерством; одностороннее внимание к технологии в ущерб широкому культурно-художественному образованию специалиста» [2].

Прошло почти 20 лет, но многие проблемы содержания профессионального музыкального образования существуют и сегодня. Некоторые из них требуют скорейшего решения. При этом следует учитывать тот факт, что на современном этапе региональная система художественно-эстетического и профессионального музыкального образования, являющаяся «производной» от отечественной общей и музыкальной педагогики, несет в себе все недочеты и негативные тенденции теории и практики преподавания музыки советской школы. Это и доминирование авторитарно-императивного метода преподавания, директивно-установочной формы общения с учащимися-

музыкантами, что не соответствует течению времени и входит в противоречие с изменяющейся окружающей действительностью; и отсутствие целевой ориентации на конечный результат работы с учащимися школ и студентами средних и высших учебных заведений, и игнорирование значимых особенностей развивающего обучения, недостаточное использование современных информационных технологий, и многое другое.

Следствием таких просчетов становится необеспеченность широкой общепрофессиональной подготовкой будущих специалистов, их несоответствие потребностям регионов. В наши дни российские регионы нуждаются в грамотных, компетентных специалистах в сфере широкого, массового музыкального воспитания. Переход к новой и значительно более эффективной образовательной стратегии в российском социуме требует серьезной реорганизации системы музыкального воспитания и образования в регионах, совершенствования содержания и форм проведения учебно-воспитательной работы.

В Федеральном законе «Об образовании» Российской Федерации (от 01.12.2007) особое внимание обращается на *содержание* образования и его направленность на обеспечение интеграции личности в национальную и мировую культуру. Задачи этого уровня должна решать система современного художественного образования в среднем и высшем звене педагогического процесса.

Проблема представляется особенно очевидной на современном этапе, когда для педагогической науки и практики на первый план выходят задачи выявления духовно-нравственных, национальных культурных корней, которые соответствуют социокультурному единству общества и становятся стержнем организации образовательного пространства России. Определение значения региональных компонентов этого пространства, *регионализации* музыкального, в частности, профессионального образования, и подготовки педагогических кадров в этом аспекте составляют острую теоретическую и практическую педагогическую проблему, требующую поисков и эффективного решения.

Одним из стратегических направлений в решении проблемы содержания профессионального музыкального образования в регионах может и должно стать внедрение *музыкального краеведения* в учебную практику средних и высших музыкальных учебных заведений. В сложившейся сегодня ситуации, когда в российском обществе наблюдается определенная девальвация духовно-нравственных устоев, возрастает удельный вес так называемой «поп-культуры», представленной низкопробными образцами музыкальной (телевизионной, кинематографической и др.) «продукции», особенно важна *акцентуация национальных духовных и эстетических ценностей* в совместной творческой деятельности учащихся и преподавателей.

Применять в образовательном процессе современных профессиональных музыкальных учебных заведений музыкальное краеведение, которое включает в себя изучение музыкальных традиций края, анализ творчества композиторов и исполнителей, работу с архивными материалами и многое другое, учителю позволяет личностно-деятельностный подход (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин,



В.А. Слостенин, и др.). Так, например, Э.Б. Абдуллин отмечал, что «Сегодня музыканту-педагогу предоставляется право вносить необходимые изменения не только в содержание отдельного урока, но и учебной программы в целом, широко использовать как традиционные, так и новые формы и методы работы, разрабатывать и внедрять на альтернативной основе собственные подходы к организации музыкально-педагогического процесса в школе» [1].

В настоящее время в соответствии с тенденциями регионализации общества целесообразно использовать музыкально-краеведческий материал в образовательной деятельности учреждений сферы культуры и искусства. Студенты музыкальных колледжей и вузов должны хорошо знать музыкальную культуру родного края, его историю, фольклор, этнопедагогика и этнопсихологию народов, живущих в нем. Ряд нормативных и правовых документов («Типовое положение о высшей школе», «Положение о государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования») подчеркивают необходимость учета национально-региональных особенностей при подготовке профессиональных музыкальных кадров.

Опора на музыкальное краеведение обогатит содержание учебного процесса, обеспечит подготовку высококвалифицированных специалистов в области музыкального искусства и развитие художественной культуры российских регионов. Внедрение музыкального краеведения в систему профессионального музыкального воспитания и образования будет способствовать формированию единого духовного пространства, системному освоению культуры родного края, создаст необходимые предпосылки для установления связи поколений.

#### Литература

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: учеб. пособие. М., 1990. С. 5.
2. Высший музыкальный колледж. Новое в профессиональном художественном образовании. Магнитогорск-Новосибирск, 1992. С. 3.

### С.Г. Денисов

---

#### *Интуиция и документ: 31-я соната Бетховена в интерпретации В.В. Нильсена*

Среди фортепианных сонат Бетховена Соната As-dur op 110 выделяется во многих отношениях. Тематический материал, состав и форма частей, используемые жанры (в том числе заимствованные из вокальной музыки: песня в скерцо, речитатив и фуги в финале), явные отсылки к барочным традициям – все это указывает на то, что мы имеем здесь дело с неким инструментальным преломлением *духовной музыки* (недаром Н.Фишман указывает на родство темы фуги из финала сонаты и темы Gloria из Торжественной мессы op 123). Поэтому совершенно естественно стремление как исполнителей, так и исследователей искать скрытую программу или сюжет, хотя соната не имеет ни названия, ни даже посвящения.

Необходимо напомнить, что слово *интерпретация* в музыкальном исполнительстве имеет два значения: в узком смысле оно означает осознание и инструментальное воплощение всех элементов нотного текста, то есть само *исполнение*; в более широком смысле — это словесное выражение образного содержания, поиск «внемusыкальных» смыслов, то есть *истолкование*. Вообще говоря, исполнитель, да и педагог, не всегда нуждается в истолковании, а содержательность музыки не обязательно подразумевает присутствие внемusыкальных сюжетов или картин: часто их следует рассматривать как более или менее субъективные индивидуальные ассоциации на звучащую музыку. Тем не менее, попытки дать тому или иному произведению словесное истолкование нередки, а в педагогической практике это привычная повседневность.

Профессор Ленинградской – Санкт-Петербургской Консерватории В.В. Нильсен (1910 – 1998) исполнял 31-ю сонату Бетховена многократно на протяжении всей своей жизни (она входила в программу его первого сольного концерта), и с учениками проходил весьма часто. Соната эта принадлежала к числу его самых любимых произведений во всей фортепианной литературе, и каждая фраза этого сочинения была наполнена для Нильсена глубоко личным, многократно пережитым смыслом.

В своей педагогической работе В.В. Нильсен, как правило, избегал *истолкований*, концентрируя внимание, главным образом, на проблемах *исполнения* (см. многочисленные воспоминания его учеников). Основу содержательного исполнения он видел в подробном анализе всех элементов музыкальной речи и их эволюции (тематические и гармонические образования, особенности ритма, артикуляции, динамики и пр.). Только на последних этапах работы он иногда прибегал к словесным образным комментариям, чтобы расшевелить воображение студента и выработать более цельный взгляд на произведение. При этом он порой говорил: «Придумай какую-нибудь сказочку... чем проще, тем лучше». Становилось ясно: любая «сказочка» будет упрощением, но все же музыка – это звуковой театр, и его персонажи – темы, ритмы, гармонии – должны каждый раз оживать «здесь и сейчас».

Общая характеристика сонаты у В.В. Нильсена в основном соответствовала тем, что встречаются в литературе (см. библиографию, 1 – 4). Но в своем анализе пианист был и глубже, и точнее. Так, все комментаторы указывают на родство главной темы первой части и темы фуги из финала. Но В.В. Нильсен обращал внимание не только на внешнее сходство (обе темы опираются на одни и те же звуки), но и на противоположность: первая тема основана на ниспадающих терциях, а вторая – на восходящих квартах. В финале «переворачивается» как интонационная направленность, так и ритмическая, и путь сонаты – от нисхождения к восхождению, от хорей к ямбу.

В качестве «сказочки» В.В. Нильсен предлагал сюжет, изображающий рождественский вечер. Первая часть сонаты – домашний праздник, мерцание свечей, елка, задушевный разговор с детьми, может быть, игрушечные ясли. Вторая часть, Скерцо, – на улице, гуляющая толпа, простонародный хор. Третья часть – сцена в церкви: проповедь, ариозо – рассказ, вероятно, о будущей

судьбе родившегося младенца, хор, снова ариозо проповедника, снова хор, который приводит к восторженному праздничному ликованию, может быть, в духе ораторий Генделя, и преображенная толпа выходит из храма.

В доступной литературе не удалось найти упоминаний о рождестве в связи с Сонатой ор 110<sup>1</sup>, и никаких документальных подтверждений такому истолкованию не обнаруживалось до тех пор, пока в руки автору этих строк не попала копия с факсимильного издания бетховенской рукописи<sup>2</sup>. На титульном листе рукой композитора проставлены имя и дата, причем крупно и отчетливо в одну строку помещены имя и год, а выше и мельче – день и месяц: 25 декабря. Обращает на себя внимание исправление, сделанное в последней цифре года; ясно видно, что сначала было написано 1822, а затем двойка затерта и исправлена на единицу: 1821. В данном случае случайная описка представляется невероятной. В самом деле, в последние дни года человек, регулярно пишущий дату (а Бетховен вел активную переписку и многие свои письма датировал), не может ошибиться. Скорее возможна описка в начале года, когда пишущий по привычке выводит прошлогоднюю цифру.

Единственное разумное объяснение заключается в том, что Бетховен завершал сонату в начале 1822 года, и, надписывая титульный лист, поставил имя и год. Но затем, по-видимому, желая дать намек на содержание музыки, указал еще и дату – день Рождества, 25 декабря, – и ради этого ему пришлось исправить год на предыдущий. В некоторых исследованиях дата 25 декабря 1821 упомянута как день окончания сонаты, но нигде она не трактуется как ключ к «сюжету».

*Выводы.* Все изложенное можно считать еще одним подтверждением необыкновенной интуиции В.В. Нильсена, о которой много сказано в воспоминаниях о нем. Но на пути к истине одной интуиции недостаточно; до тех пор пока истолкование музыки рождается из индивидуальных прозрений – как бы они ни были глубоки и проникновенны, – оно должно оставаться в сфере «домашнего употребления», студенческих преданий и апокрифов. Но если возникает документ, то интуиция получает качественно иное обоснование; тогда можно говорить о научной гипотезе.

#### Литература

1. *Кириллина Л.В.* Бетховен. Жизнь и творчество: в 2 т. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2009. Т. 2, с. 276 — 282.
2. *Нейгауз Г.Г.* О последних сонатах Бетховена // Советская музыка, 1963, № 4, с.70
3. *Кремлев Ю.* Фортепианные сонаты Бетховена. М.: Советский композитор, 1970.
4. *Фишер Э.* Фортепианные сонаты Бетховена // Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 8. М.: Музыка, 1977, с. 196 — 197.
5. *Фишман Н.* Этюды и очерки по бетховениане. М.: Музыка, 1982. С. 183 — 184.
6. Владимир Нильсен – артист и учитель / Ред.-сост. С. Денисов, Н. Цивинская, В. Шекалов.

<sup>1</sup> Единственное исключение – заметка на сайте

[http://www.doctorhakeem.com/Beethoven\\_Christmas\\_Sonata/Beethoven.html](http://www.doctorhakeem.com/Beethoven_Christmas_Sonata/Beethoven.html); однако парадоксальное смешение верных наблюдений с недостоверными сведениями и откровенными домыслами не позволяет относиться к ней как к серьезному источнику

<sup>2</sup> Это беловая рукопись, посланная в издательство Шлезингера в начале 1822 года. В ней третья часть носит следы многочисленных исправлений и изменений и читается с трудом. Позже Бетховен послал издателям окончательный, беловой вариант третьей части.

КультИнформПресс, СПб., 2004

7. Ludwig van Beethoven. Klaviersonate As-dur opus 110. Faksimile nach dem Autograf. Herausgegeben von K.M.Komma. ICHTHIS Verlag Stuttgart
8. Письма Бетховена. 1817 — 1822 / Сост., вст. Статья и комм. Н.Л.Фишман и Л.В.Кириллина. М., Музыка, 1986

### **И.С. Казакова**

#### *Развитие интереса к классическому музыкальному наследию у студентов педагогического колледжа в условиях группового творческого взаимодействия*

Организацию современного учебно-воспитательного процесса в системе среднего профессионального образования, прежде всего, следует понимать как создание условий для эффективного педагогического воздействия на личность студента, для формирования его готовности к жизненному и профессиональному самоопределению и повышения мотивации и интереса к различным видам учебной деятельности.

Разные стороны профессиональной деятельности учителя: педагогическое общение, профессиональная компетентность, ролевые аспекты поведения педагога, проблема реализации профессиональных возможностей – описаны в работах Б. Ананьева, Л. Божович, А. Макаренко, А. Марковой, С. Рубинштейна, В. Сластенина и выступают, по мнению многочисленных авторов, как выражение его внутреннего мира, определенной системы жизненных установок, ценностей, устремлений и идеалов. В ряде исследований подчеркивается, что профессиональная деятельность педагога формируется на протяжении достаточно длительного времени под влиянием многих факторов, важнейшими из которых являются: усвоение теоретических знаний, приобретение индивидуального, эмоционально- ценностного, практического и творческого опыта.

Часто традиционные формы, методы и средства организации учебно-воспитательной деятельности, разработанные в соответствии с требованиями советской эпохи, не отвечают требованиям времени сегодня и вступают в серьезный психолого-педагогический конфликт с запросами студентов в современном социуме. Среди педагогических направлений, способных помочь решить данное противоречие, мы выделяем поиск и реализацию эффективных подходов к процессу формирования и развития творческого потенциала личности. Эвристические приемы лежат в основе разрабатываемых в последние годы и широко используемых в практике методов проблемного обучения, обучения в конструктивном диалоге, имитационно-моделирующих деловых игр и других. Именно поэтому среди позитивных тенденций всего музыкального образования, начиная от ДОУ, ДМШ и заканчивая высшей школой, все более четко прослеживается стремление к созданию развивающих, эвристических моделей обучения. Таким образом, вопрос об определении эффективности функционирования системы общего музыкального воспитания становится на данном этапе важнейшей и первоочередной задачей теории музыкальной

педагогике.

Одним из методов, применяемых в образовательной системе Смоленского педагогического колледжа, является метод творческих проектов. Проект «Творим вместе» педагогически направлен на развитие интереса к классической музыке, творческих способностей и на формирование навыков группового творческого взаимодействия студентов.

В практическую основу проекта заложена идея нахождения путей взаимодополнения музыки и художественного образа и её творческое воплощение через систему электронного обучения и компьютерных технологий. В ходе учебного занятия студенты определяли культурологическую и мировоззренческую трактовку музыкальных произведений, художественных образов и объединяли их с помощью мультимедийных технологий в одно целое, дополняя и усиливая эффект эмоционального воздействия на слушателя. Данный вид работы основывался на принципиально новом синтетическом жанре современного искусства - «Синемафонии», основанном на органическом синтезе музыки и кинематографа и открывающем новый стиль - «Действительный реализм» (2,3,4). Синемафония – это, по сути, новое современное воплощение на новом научно-техническом витке развития давно известного направления как светомузыка. В музыкальной научно-методической литературе «светомузыка» характеризуется как «дословная» визуализация, материализация на экране всех синтетических зрительных образов, синхронно сопоставляемых со слышимой музыкой, как перевод существующей музыки в однозначно соответствующую последовательность световых, в данном случае - художественных образов. Делая принципиально важное отступление, мы считаем необходимым указать на взаимосвязь данного направления с музыкальным восприятием как сложным многогранным явлением.

Оппоненты могут возразить и обратиться к мыслям Б.Асафьева, в которых он указывает на опасность подтасовки под музыку внемузыкальных ассоциаций, особенно под видом «программных» истолкований. «Некоторые педагоги идут в этом направлении так далеко, что просто не считают возможным подносить музыку без этикеток («шум моря» или «шум леса», «сон в бурю»... Музыка – живое, самобытно выразительное искусство – представляется им горьким лекарством, которое никак нельзя проглотить, если нет подсахаренной оболочки)» (1, с.77). Особенность пояснений музыки с помощью внешних определений тесно связана со сложной и трудной многоликой проблемой программной музыки как таковой. Далее он продолжает: «Иное дело вызвать в слушателях желание рассказать о своих впечатлениях от музыки (что уже совсем не то, что навязанная программа) в беседах или в письменных сообщениях, непосредственно идущих за восприятием. Такие опыты надлежит всецело поддерживать и вести при этом внимательное наблюдение за эволюцией слуховых навыков и характером эмоционального воздействия музыки...» (1, с.94).

В предлагаемом нами методе желание рассказать о музыке воплощается в создание творческого музыкального продукта, основанного на синтезе музыки

и художественного изображения, выполненного в мультимедийном варианте.

Важная особенность мультимедиа как канала передачи информации в том, что он существенным образом трансформирует характер ее психологического восприятия. Общеизвестно, что объем информации воспринимается значительно лучше, если одновременно поступает двумя содержательно насыщенными и в то же время дополняющими друг друга каналами – визуальным и аудиальным. Соответственно развивается интерес к получению новой информации. Целевой задачей музыкального образования является стимуляция активности учащихся, которую раньше мог обеспечить только талантливый педагог, а теперь еще и электронный учебный продукт с высоким уровнем интерактивности.

Мы можем констатировать данную педагогическую ситуацию как многоаспектную и позитивную в рамках развития интереса к классическому музыкальному наследию и формирования профессиональных компетенций будущего учителя музыки.

#### Литература:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.- М.-Л.: Музыка, 1965.- 152 с.
2. Зимянина Н. Что такое синемафония?// Интернет-газета «Вечерняя Москва».-2005.-26.01.
3. Премьера проекта «Синемафония DSCN, посвященного Шостаковичу»//Интернет-газета «Новости: Культура и искусство».- 2006.-4.10.
4. Швецова Е. Пепел «Нашествия» стучит в наше сердце. Тема: Проспект культуры// Интернет-газета «Вести».-2005.- 26.01.

## **И. Гриффина, И. Стародубцева**

### *Культура звука и особенности обучения звукоизвлечения в воспитании будущего концертмейстера*

В наше время все более остро встает вопрос о подготовке профессионально ориентированных детей к их будущей деятельности. Педагоги - профессионалы блестяще решили задачу технического развития молодых музыкантов, так что практически любой выпускник музыкального училища и, тем более, консерватории уверенно справляется с задачами, которые ставит перед ним концерт для фортепиано с оркестром или виртуозный этюд. Проблема состоит в том, что мало кому из дипломированных специалистов, даже имеющих квалификацию «солист», выпадает честь вести активную сольную концертную деятельность. Подавляющее же большинство пианистов становятся преподавателями или концертмейстерами.

Проблемам, связанным со звукоизвлечением, с которыми сталкивается концертмейстер в качестве аккомпаниатора солисту или ансамблю посвящена эта статья.

Какие качества отличают хорошего концертмейстера, есть ли принципиальное отличие от игры соло. Да есть. Помимо того, что концертмейстер, как и солист, должен быть грамотным и двигателью хорошо оснащенным музыкантом, он также должен быть чутким и внимательным

партнером, уметь хорошо читать с листа, а так же иметь богатую звуковую палитру. Чаще концертмейстер сталкивается с задачей не столько играть очень быстро, сколько найти хороший звуковой баланс, быть настоящим партнером солиста в создании художественного образа, при этом не перегружая звучание, не «забывая» солиста. Пианисту, аккомпанирующему солисту, нужно иметь богатейший арсенал тембров в динамике от *pp* до *mf*. Особые требования в этом отношении предъявляются к концертмейстерам, работающим с инструментами, требующими деликатного звучания аккомпанемента, такими как например флейта и домра, или с детьми-солистами.

Еще одна важная проблема с которой сталкивается аккомпаниатор- это частая необходимость быстро приспособливаться к незнакомому фортепиано, ведь, как правило, концертмейстеру время для репетиции не выделяют, а солиста интересуют скорее возможности акустики, чем состояние рояля.

Как помочь молодому специалисту решить все эти важнейшие задачи?

Начинать их решение необходимо с первых шагов обучения ребенка в классе фортепиано и держать непрерывно в поле зрения на протяжении всего периода взросления, вплоть до выпуска из Консерватории. Аккомпаниаторскому мастерству обучают в специальном классе, который называется Концертмейстерский класс, но надо понимать, что преподаватели данного предмета по многим объективным причинам лишены возможности всерьез вмешиваться в пианистическую «кухню» своих учеников. Главным образом потому, что во первых: базовые навыки звукоизвлечения к моменту прихода в Конц. класс уже давно сформированы и автоматизированы, а изменения в базе всегда требуют очень длительного периода освоения и закрепления; во -вторых: преподавателю нужно успеть поставить и решить огромное число непосредственно ансамблевых и творческих задач, которые останутся в стороне, если он займется обучением приемам игры на фортепиано. Следовательно, преподаватели специальности должны успеть не только обучить ученика «сольному»фортепиано, что, к сожалению, часто сводится к умению играть быстро и громко, но и памятуя, что скорее всего большинство их учеников станет концертмейстерами заботиться о богатстве их тембровой и динамической палитры, о хорошем певучем легато, о разнообразии штрихов.

Для достижения хороших результатов в этом направлении необходимо двигаться в двух направлениях («рыть туннель с двух сторон» Г. Нейгауз) всячески развивать слух учащегося и параллельно обучать его необходимым техническим навыкам, следуя за потребностями все более тонкого слуха.

Более подробно рассмотрим физическую, «двигательную» сторону вопроса.

Игра на рояле – процесс целостный, здесь требуется хорошее общее состояние всего организма, упругий, активный тонус мышц и гибкость суставов. Особенное внимание педагог должен обратить на осанку ученика. Невозможно достижение свободного льющегося звука при сутулой спине. Как правило каждый педагог уделяет значительное внимание подвижности запястья, между тем как хорошее естественное звучание напрямую связано с гибкостью руки в локтевом суставе, с подвижностью плечевого сустава, с

участием в процессе игры мышц плеча (напоминаем: плечо-часть руки от локтевого сустава до плечевого.) Именно при игре «от плеча» достигается максимальная точность в выражении творческих намерений пианиста, а движения кисти, запястья проистекают из движения более крупных частей руки.

Невозможно в связи с этим не вспомнить Анну Абрамовну Шмидт-Шкловскую, которая разработала систему упражнений, позволяющую не только воспитать первоклассные пианистические навыки, но и лечить профзаболевания, увы, нередкие среди пианистов.

В этой статье хотелось бы так же обратить внимание на традиционное китайское боевое искусство тайцзицюань в основе которой лежит идея целостности движения и участия в нем всего организма. Занятия тайцзицюань приносят прекрасные результаты для достижения гибкости и подвижности всех суставов рук.

В заключение, предлагаем несколько простых и эффективных упражнений:

Для ощущения целостности всей руки .

1. Делать большие круги в плечевых суставах вытянутыми руками, при этом локоть все время удерживается на высоте середины груди.

2. К предыдущему движению добавить легкие движения пальцев в воздухе. Сгибать или разгибать пальцы, имитировать игру на рояле. Круги «рисуют» плавно, без рывков.

3. Ученик полностью расслабляет руку, а учитель поднимает ее вперед или в сторону, держа за плечо снизу (за трицепс), и удерживает на уровне груди ученика. Затем педагог свою руку отпускает, предлагая ученику самому удерживать руку в этом положении, включив ТОЛЬКО данную область.

4. Ученик имитирует рукой движения ползущей змеи. Рука движется в разных плоскостях и направлениях. Движения очень плавные, гибкие, нужно стараться, чтобы не было острых углов в суставах. Амплитуда движений может быть разной от маленькой до весьма значительной. Это – упражнение для проработки суставов.

В связи с тем, что методы работы над звучанием очень сложно описать - здесь нужно СЛЫШАТЬ, а не читать -ограничимся только одним упражнением для выработки умения играть по-разному 2 звука одной рукой.

Ученику предлагается встать и поочередно переносить вес с одной ноги на другую, слегка сгибая ноги в коленях, чувствуя, что он может стоять на одной ноге, вторая же при этом только касается пола. После этого, ученик садится и пытается прочувствовать, что его рука может опираться только на один палец, другой палец поначалу просто касается клавиши. Особенно эффективно тренировать разные ощущения в опоре на пальцы, используя в качестве «заместителя» клавиатуры собственную ногу или ладонь другой руки.

Надеемся, эта статья поможет по-новому взглянуть на воспитание подрастающего поколения пианистов.



*Некоторые аспекты практического анализа современной вокальной музыки на примере цикла Дж. Крамба “Apparition”*

Исполнение образцов вокальной музыки XX-XXI веков требует применения особых тембровых и артикуляционных красок певческого аппарата, выработанных на основе устойчивой звуковысотной интонации. Выявлению этих особенностей музыкального текста способствует специфический *анализ исполнителя* – музыканта, владеющего этими приёмами. Опорой исполнителю-вокалисту в его работе с современным репертуаром служит «память на звучание»<sup>1</sup>, высотными элементами которой становятся: память на регистры, тембр, интервалы, точечная память (память на отдельные тоны) и др. На её основе освоение ритма, интервалики и фонетики должно быть доведено до такого совершенства, чтобы каждый звук интонировался и воспринимался не как компонент интервала, слова или ритмической фигуры, но как *индивидуальная деталь, тембро-краска*, цементирующая конструкцию всего произведения. Поэтому перед началом работы с современным материалом необходимо произвести полную переоценку, переосмысление им возможностей звукоизвлечения. Аксиома тут - наличие звуковысотности, то есть основной частоты звучания любого тона или нескольких тонов – интервала..

Для формирования «правильной», *управляемой певческой интонации*, и с точки зрения звуковысотности, и с точки зрения метроритма, и артикуляции и т.д., необходимы «правильные» ощущения от работы дыхания и его динамики, возникающие и способные к «тиражированию» (повтору в любой необходимый момент) – от свободного навыка как такового до владения и управления им. «Правильное» звукоизвлечение и «правильное» интонирование – всегда знаковые, т.к. сопровождаются конкретными *положительными эмоциями и устойчивыми ощущениями*. Умение запоминать эти ощущения и приобретение навыка их «вызывать» и управлять ими – важнейший компонент овладения и формирования певческого инструмента в условиях нового музыкального языка.

Образ, «натяжение» дыхания, эмоциональное напряжение становятся залогом сознательно исполняемой интонации, её точности и качества, в первую очередь, интервала как первичного звена певческой интонации.<sup>2</sup>

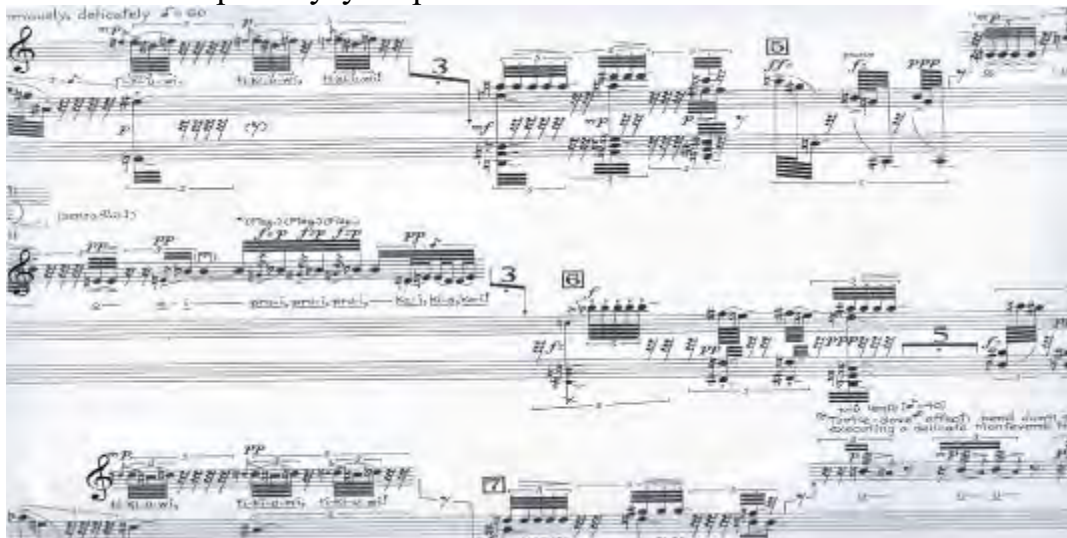
На примере отрывков из цикла Дж. Крамба “Apparition” рассмотрим некоторые приёмы исполнительского анализа в работе над данным произведением. В качестве центрального формообразующего элемента произведения может выступить любой элемент музыкального языка: и тембровая краска, и остинатный ритмический рисунок.

В вокализе 1 “Summer Sounds” данного цикла центральным элементом становится звукоподражание пению (или, скорее, речитации) птиц,

<sup>1</sup> Выражение О.П. Коловского

<sup>2</sup> Под «натяжением» или «динамикой» дыхания мы подразумеваем процесс фонации, т.е. работу всего певческого аппарата, включая различные группы мышц, участвующие в нём, а также действие центральной нервной системы как основы функционирования всего организма.

представляющее собой либо акцентированный форшлаг, повтор одного звука и, как частный случай, *frullato*, либо короткие попевки в узком диапазоне, возобновляемые через паузу на различной высоте.



Отметим, что повторность звука (попевки) всегда сопровождается соответствующей фонемой или цепочкой фонем. Для исполнения рассматриваемого сочинения певцу необходимо, в первую очередь, научиться быстро менять тембр голоса, а также освоить и прочувствовать штрихи и динамические, порой внезапные, перемены. Представляется, что в данном случае вопрос интервалики будет решён с помощью овладения тембром и штрихами в данной композиции.

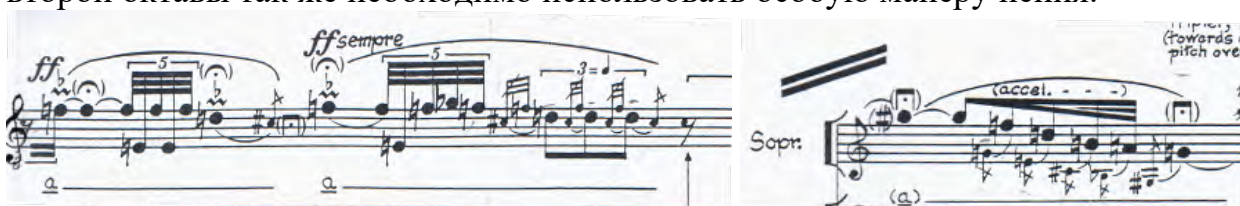
Похожие проблемы возникают и при разборе первой части этого цикла "The Night in Silence...". Для работы над этим отрывком необходимо вычлнить основное *интонационное зерно*, а именно последовательность:  $m.3+b.2+m.2$ . Затем проработать данную интервальную последовательность от звуков *ре* и *фа* медленно, в удобном, устойчивом положении гортани, закрепляя эту интонацию на мышечном, физиологическом уровне, вырабатывая *условный стереотип*. (Если данное упражнение не получается на необходимой звуковысотности, нужно найти удобную тесситуру и, утвердившись в удобстве исполнения в ней, попытаться «перенести» достигнутые ощущения на иной высотный уровень.) Однако, для исполнения этого отрывка особенно важно найти соответствующий *тембр-краску*. Помимо того, что автор «просит» произносить гласные в этом сочинении как в итальянском языке, а согласные как в английском, мелкие длительности (32-е), перечеркнуты форшлагами, оттенки (*pp*, *delicatiss.*, *leggeriss.*, *vivaciss.*) подразумевают специфическое звучание – подражание звукам природы, восточным фольклорным наигрышам, орнаментальному пению.



То же касается и вокализа 3 – “Death Carol. Song of the Nightbird”. Пометка “*Monteverdi trill*” на высоте *cu* первой октавы 32-ми с форшлагом, “*staccato*”, “*leggeriss.*” и итальянское произношение согласной “*u*”, и английского “*h*” означают тембр голоса совы, который и предстоит найти будущему исполнителю данного произведения.



В вокализе 2 – “Invocation” для исполнения трелей и форшлагов вокруг *fa* второй октавы так же необходимо использовать особую манеру пения.



Подобное пронизывающее, «утробное» звучание, сложная мелизматика в сочетании с большими и внезапными регистровыми скачками-«всхлипами» характерна для традиции исполнения русских традиционных плачей, календарных песен. Однако, поиски тембра звука, необходимого для озвучания данного отрывка, не возможны без выработыванной «памяти на регистры».

В третья часть цикла “Dark Mother...” на первый взгляд «пугает» большими скачками, сменой регистров.

III. Dark Mother Always Gliding Near with Soft Feet  
Adagio molto [♩ = 40]; hushed, reverential  
Soprano pp poco più ppp  
Dark moth-er, dark moth-er, dark moth-er  
(act. sound) (b) (1a)  
Piano on keys pp  
2nd part.

Однако, при ближайшем рассмотрении можно вычлнить *основное интонационное зерно*, которым в данном случае является последовательность из двух нисходящих секунд, «разбросанных» в разные регистры. При разборе данного сочинения необходимо проработать эту интонацию в «сжатом» виде и затем, с помощью приёма «передувания» и «памяти на регистры» исполнить замысел автора. Следует отметить, что в процессе разучивания данного отрывка особенно необходимо закрепить слухо-мышечные стереотипы, в том числе и память на абсолютную высоту, так как в партии фортепиано звучат

флажолеты на струнах, обладающие изысканным тембральным звучанием – то есть богатым спектром звука, что к сожалению никак не помогает вокалисту, поэтому «рассчитывать нужно только на себя».

На протяжении всей работы следует запоминать внутренние мышечные ощущения и стараться воспроизводить их впоследствии, формируя таким образом память на абсолютную высоту. В произведениях с неопределённой, нетемперированной звуковысотностью и (или) с преобладанием тембрового начала, следует уделять первичное внимание регистрам – их смене и соотношениям.

Безусловно, при освоении современной музыки следует «брать на вооружение» приёмы, используемые в работе и над привычным классическим репертуаром. Но необходимо так же нарабатывать иные навыки, иные *слуховые и мышечные стереотипы*.

### **Jovanka Banjac**

---

#### *Conveying Basic Knowledge in Group Piano Instruction. Presentation of the "Little Piano Lion" method*

The student's first contact with the piano requires considerable patience and effort from the teacher, for work with beginners is doubtless among the most arduous activities in piano instruction. On the other hand, it is precisely beginning piano lessons that are decisive for the student's further pianistic development. If basic musical education is lacking, these errors can often hardly be corrected ex post facto. A good technical basis involving the technique of touch, proper hand position, and synchronous finger and wrist motion must be given the greatest care in the student's very first steps at the piano.

Ideally, the student will receive one or two private lessons per week. As a responsibility-conscious teacher, I prefer "custom-tailored" one-on-one lessons to group instruction. Given the structure of music schools, however, the decision as to how many students we will need to teach in a lesson is often not ours. Recently, at least in Austria, there has been an increasing tendency towards group piano lessons.

How can one carry out group lessons such that the individual student will be challenged and motivated to perform well?

Many years ago, at the beginning of my pedagogical career, I taught numerous children simultaneously at (ironically) an adult educational center. After several lessons, precisely that arose which was only to be expected - some students were more advanced and further along with the material than others. Every student was given a different piece and so it went through the end of the school year.

Nowadays, where so-called class instruction with between two and four students is favored in music schools, I have been considering how one can offer quality instruction to small groups. Group lessons seem to still be justifiable, if not optimal, particularly at the beginning of study. What can one explain to a group that is easily understandable by everyone and is enjoyable? Group instruction makes sense as long as teaching in a group works. Children enjoy learning together - hence, my consideration of creating a method that does not overburden the student and creates a



foundation for him or her, one that can be expanded on later by any piano method the teacher cares to use.

I composed roughly 45 little pieces in various keys and tonal registers which are played together with the teacher. I called this method *Introduction to Piano Playing*, with the supertitle *Little Piano Lion*.

My experience reveals positive results with 3-4 students in a group, if the subject matter is gone through uniformly. Thus, students can learn reciprocally from one another. The method is conceived such that rhythmic training is initially given priority. Learning takes place in the group, where everyone can clap together and consecutively try out the pieces.

Students easily learn the names of the keys by their special arrangement; they do not necessarily need to learn the notes to which the keys refer. Simple rhythmic patterns are transcribed to the keys. Both hands are used and given practice one after the other.

This method expedites becoming acquainted with the keyboard in various registers. Feeling for rhythm is strengthened by playing together and motor activity is supported by alternating the hands. In accompanying (tonic–dominant), the intuitive side of learning, as well as playing by memory, is stimulated. The foundation is conveyed in a playful manner, which basis can later be developed in private lessons. Students discover the path via music rather than via rules.

Right at the beginning I recommend preparatory (improvisation) games in order to open students' ears to the piano's sound and so that they may explore the keyboard.

One of the first exercises involves exploring the piano. Children's curiosity can be satisfied by also showing students the piano's "inner life": the strings, the pedals and everything else buried in the instrument. As lesson time is always of the essence, teachers often feel pressured to have to make something of the student. However, from a methodological perspective, the very first instrumental lesson is the most difficult. Where to begin?

In my experience, games that also inspire fantasy are highly suitable for the very first lesson. Children know how the piano sounds, yet they do not have any idea as to how to strike the keys. It is therefore very important to explain the basic types of touch in the beginning. We can of course show that the backs of the hands should be curved. I like to call this "holding an apple." Generally, beginners' fingers are stretched out when they strike a key. Instructions such as letting the fingers on the keyboard, not bending individual fingers or contracting the fingers are therefore very useful. The teacher's attentiveness to the position of the hand, as well as correcting the student early enough, will pay dividends later on as students work out their pieces.

How can one explain the "correct" position of the hand to a child? My experience shows that fixing the second finger on the key with the suggested feeling of being connected to the wrist could facilitate hand positioning. The teacher should thereby make sure that the elbow forms an outwardly directed "wing." In order to hold the wrist freely, the teacher circles the student's wrist very slightly. The student strikes a key and makes an outward half-circle with the wrist. Next, this exercise can

be combined with explaining note values. I like to compare the notes with apples. I compare the whole apple with a whole note. Dividing the apple into two and four parts is easily understandable to children. I therefore call the first piece to be played an “apple piece.” The student thereby plays four whole notes, which I draw as four whole apples. I play a cadence in sync with the student over the ostinato C: I - II6 - V - I.

From the very beginning, the student must accustom him- or herself to counting out loud while playing. Counting involves self-control of the rhythmic pulse and is necessary for beginners. Here, it is advisable for the teacher to have a certain strictness and rigidity, since the student will often attempt to neglect counting because it is more comfortable not to have to do so. Later on during instruction, the student’s counting along as a matter of course will facilitate and assist the teacher’s work. The pieces to be worked out which are brought to a lesson for the first time are read accurately by the student in terms of rhythm.

Exercises that can inspire fantasy with the student’s first contact with the keys will be additionally recommended. I wish to mention only a few of them here.

### **1. Exercises for getting to know the keyboard**

a. The student pretends that the keyboard is a forest. The black keys are mushrooms. The student picks the mushrooms one after the other. He or she then picks the mushrooms that are in groups of two and three. The black keys can also be flowers and the keyboard a meadow.

b. The student counts the white keys, beginning with a C, for instance from c1 to c2 - 1 2 3 4 5 6 7 (8=1) and back down.

c. Finding similar keys, for example: c1, c2, c3; d1, d2, etc. For example, the keyboard represents an ocean and the keys fish. The student fishes for keys with the same name. At the same time, the student says the names of the keys out loud. The hands may cross over one another in this exercise.

### **2. Exercises for getting to know the various touches**

a. The student pretends that the fingers are dancing (e.g., fingers 2 and 3 on the black keys). The fingers “go for a walk” (legato), “walk like an elephant” (portato), and “hop alternately or on one leg” (staccato).

b. The student imagines that the hand is a cradle. He or she attempts to connect two white keys, while singing an imaginary cradle song: ni-na, na-na; for example C-D, C-E. The student can try this exercise with various fingers.

### **3. Exercises for inspiring sonic imaginativeness**

Together, the teacher and the student invent a story in connection with specified keywords, such as: a mother with a dog; a boy and a girl; the night, a child and thunderstorm; a bird and rain, etc. The student accompanies the story with improvisation and can thereby attempt to imitate animals at the piano.

### **4. Exercises for rhythmic stability**

Children generally know the melody of a children’s song, though often without the correct rhythm. It is therefore advisable to go through several children’s songs at the beginning of study in order to stabilize the student’s rhythmic sense.

The teacher plays a children’s song in 4/4 time, such as “Mary Had a Little Lamb”. The student claps the first quarter in time and counts out loud: 1, 2, 3, 4...

In 3/4 time, the children's song "Cuckoo" can be used, and in 2/4 time the song "Twinkle, Twinkle, Little Star" - can be taken as an example.

After these preparatory exercises, the teacher can better estimate the student's natural motoric and intuitive abilities and accordingly orient him- or herself in the choice of teaching method more easily.

## **Е.Н. Королева**

### *Использование опыта эстрадных отделений музыкальных училищ в подготовке педагогов для учебного заведения дополнительного образования*

Существующая ныне система музыкального образования сложилась в нашей стране давно и базируется на признанных в мире традициях музыкальной культуры. Это многоступенчатая система, предусматривающая непрерывное образование: музыкальная школа или школа искусств (начальное образование) – музыкальное училище или колледж (среднее профессиональное образование) и консерватория (высшее учебное заведение).

Задачи музыкальных школ, определяемые с 1980 года "Положением о детской музыкальной школе и школе искусств системы Министерства культуры СССР", остаются актуальными и ныне:

1. Давать учащимся общее музыкальное образование, приобщать детей к искусству, воспитывая их эстетический вкус на лучших образцах советского, классического, русского и зарубежного искусства.
2. Подготавливать наиболее одаренных детей для поступления в соответствующие специальные учебные заведения.

Сегодня музыкальные школы находятся в кризисном положении: до выпускного класса доводится менее 40% учащихся, поступивших в первый класс. Причин этого много, но основная кроется в самой системе обучения, когда задачи профессиональной исполнительской подготовки переносятся с небольшой группы одаренных детей на всех обучающихся.

В свое время Г.М.Коган на вопрос "чему учить и как учить?" отвечал: "в основном двум вещам: во-первых, внимательному и грамотному чтению нотного текста, пониманию выраженного этими нотами музыкального замысла автора; во-вторых, технике, то есть приемам и средствам, позволяющим воплотить на инструменте ... то, что исполнитель "вычитал" в нотах».<sup>1</sup> Итак, **понимание текста плюс техника**. Пришло время к этой формуле добавить что-то новое.

Сейчас очевидно, что для исправления положения необходимо принципиально усилить творческую составляющую процесса обучения. Создание условий, способствующих творческому развитию учащихся, становится основным принципом, способным сохранить ДМШ. Надо ориентировать преподавателей на активизацию у юных музыкантов инициативы, музыкально-художественного воображения.

<sup>1</sup> Коган Г. Работа пианиста. – М., Название издательства, 1979, с. 69.

Мощным источником творческого развития являются такие виды музыкальной деятельности как умение музицировать без нотного текста (подбор по слуху, сочинение, импровизация). Они помогают увлечь, заинтересовать ребенка, делают занятия яркими, эмоциональными, увлекательными, способствуют формированию художественного мышления, пробуждают творческие силы детей.<sup>1</sup>

Пытаясь переломить негативную ситуацию, в учебные планы ДМШ уже введены курсы импровизации, подбора по слуху, сочинения. Тем не менее, желаемых результатов это не дает. В чем же причина?

Чаще всего она связана с недостаточной подготовкой самих преподавателей к этим новым видам учебной деятельности. Ведь не секрет, что они нигде специально этому не учились и опираются на свои природные способности. В связи с этим особое значение приобретает специальное обучение студентов музыкальных училищ, будущих педагогов ДМШ, их оснащение соответствующими навыками и умениями. В учебных планах и программах музыкальных училищ, колледжей необходимо уделять гораздо больше внимания таким предметам, как подбор по слуху, транспонирование, импровизация, композиция, развитие творческого мышления.

Тем не менее, освоение этих предметов в музыкальном училище также составляет большую сложность. И здесь, как и в ДМШ, возникает проблема: отсутствие соответствующих методик обучения и преподавателей, способных прививать студентам необходимые навыки и умения. Это и понятно, в консерваториях будущих преподавателей музыкальных училищ этому тоже не учат. Возникает тупиковая ситуация: традиционное музыкальное образование оказывается неспособным к удовлетворению насущных художественных запросов учеников ДМШ.

Справедливости ради отметим, что положение все же не безнадежно. В музыкальных училищах существуют отделения, чей опыт вполне может быть использован для перестройки учебного процесса в нужном направлении. Это отделение «Музыкальное искусство эстрады». Именно там изучаются импровизация, инструментовка, дирижирование, основы джазовой гармонии. В основе обучения - ориентация на джаз, из которого выросла большая часть современной эстрады. Цель обучения – выпустить квалифицированных артистов эстрады, умеющих работать с эстрадным вокальным или инструментальным коллективом и преподавать вокал или игру на инструменте. Основной состав таких отделений – педагоги, работающие много лет, получившие академическое образование в консерватории, энтузиасты джазового искусства.

На этом отделении созданы специальные методики обучения джазу и навыкам импровизации. Первоначально учащиеся проходят теоретический курс импровизации, на котором знакомятся с историей развития джаза, стилями и

---

<sup>1</sup> Можно возразить: даже среди музыкантов-профессионалов импровизировать умеют лишь единицы, как же можно это требовать от всех обучающихся? Но ведь так было не всегда! В XVII—XVIII веках импровизировать (лучше или хуже) умели все. Музыкант - клавирист должен был не только исполнять чужие сочинения, но и экспромтом обрабатывать предлагаемые ему темы, сочинять всевозможные фантазии, импровизировать генерал-бас, свободно транспонировать.



направлениями. Позднее изучают джазовую гармонию в её *практическом* применении: игра интервалов, аккордов, ладов (гамм), кадансов, секвенций, модуляций. Выполняют письменные работы по гармонизации мелодий эстрадно-джазового типа с характерными последовательностями (преимущественно септаккордами), при этом гармонизация может осуществляться с использованием буквенно-цифровых обозначений. Студенты учатся анализировать предложенное произведение (определять жанр, стиль, тональный план, тип фактуры, гармонические средства). На уроках сольфеджио им предлагаются джазовые диктанты с достаточно развитыми голосами, секвенциями, хроматизмами и специфическими ритмическими особенностями эстрадной и джазовой музыки. Наиболее эффективных результатов в обучении можно добиться благодаря реализации межпредметных связей. Все предметы учебного цикла на эстрадном отделении направлены на решение общих задач, связанных с особенностями эстрадной и джазовой музыки. Это – усвоение характерных черт джазовой мелодии, гармонии, блюзового лада, изучение особенностей и развитие чувства джазовой ритмики, умение записывать и подбирать по слуху, исполнять джазовые темы с гармоническим сопровождением по буквенно-цифровым обозначениям и т.п. Результатом обучения на эстрадном отделении является сочинение собственной импровизации и включение её в произведение, исполняемое на зачете или экзамене.

Если мы обратимся к одной из лучших современных джазовых школ, которые тоже преследуют цель обучения импровизации, – а именно к школе Джона Мигена,<sup>1</sup> то увидим, что и в ней основной упор делается на изучение гармонии, с акцентом на её *практический* характер. Ученику предлагается играть последования натуральных и альтерированных септаккордов лада, типичные их соединения в различных расположениях, мелодические лады для каждого септаккорда, на основе которых в дальнейшем будет импровизироваться мелодия, и, далее, соединения более сложных аккордов – нонаккордов, ундецим и терцдецим-аккордов. Все это играется непременно во всех тональностях, и каждое из заданий отрабатывается до степени автоматизма. Так достигается завидная для многих профессионалов («классических» музыкантов) необыкновенная свобода зрительно-слухо-моторной ориентации на клавиатуре, отличающая всех джазистов. Заметим, что путь воспитания современного джазового музыканта очень напоминает путь воспитания клавириста XVII – XVIII веков.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> См. С. Мальцев, И. Розанов Учить искусству импровизации // «Советская музыка» 1973 г. – № 10. – С. 62–64.

<sup>2</sup> Обучение юного клавириста носило ярко выраженный *практический* характер. Его учили играть аккорды, их обращения, последовательности, доводя его игру до полного автоматизма (вплоть до исполнения сочинений, не глядя на клавиатуру). Это называлось «иметь в руках» данный прием соединения аккордов. Старинные музыканты вполне единодушны в том, что знание гармонии – основная предпосылка для умения импровизировать. Помимо гармонии начинающий клавирист сразу же обучался и приемам мелодического варьирования – украшению мелодии, а также осваивал ряд фактурно-фигуративных формул. Значительное место в системе обучения клавириста занимало развитие навыков транспонирования.

Важное место в ДМШ должно отводиться импровизации. Эти занятия приобретают особый социальный смысл: ДМШ и ДШИ должны воспитывать детей любящих музыку, для которых игра на инструменте – большое удовольствие. Для выпускников ДМШ и ДШИ музыка, не став специальностью, должна остаться их любимым увлечением. В этом плане практические навыки, приобретенные ими в процессе обучения импровизации, окажут им неоценимую помощь. Выпускники ДМШ смогут подобрать мелодию любимой песни, быстро "придумать" к ней аккомпанемент, свободно музицировать в кругу семьи или других любителей и т.д.

Но подобная переориентация учебного процесса – исключительно сложное дело. Система музыкального образования, ориентированная на профессионально-исполнительский профиль, обладает огромной инерцией, которая подпитывается отсутствием методик обучения игре по слуху, композиции, рассчитанных на учеников ДМШ. Изучение опыта эстрадных отделений музыкальных колледжей, его адаптация для нужд дополнительного музыкального образования поможет быстрее преодолеть тот кризис в ДМШ, который приобретает с годами все более тревожный оттенок.

### **Т.А. Литвинова**

#### *О развитии тембрового слуха у вокалистов*

Проблема необходимости развития тембрового слуха в цикле музыкально-теоретических дисциплин у вокалистов до настоящего времени не отражена ни в учебных программах, ни в специальной литературе. Между тем, для певцов очень важна способность различать оттенки и нюансы тембровой окрашенности вокального исполнения, а также ценной является чувствительность к художественно-образной выразительности инструментальных тембров. При недостаточном навыке их распознавания возникают трудности «ориентации» в музыкальном пространстве произведения, особенно при пении в полный голос и звучании оркестра на форте. В подобной ситуации, по наблюдениям музыкантов, вокалист перестаёт себя слышать адекватно, и единственным ориентиром являются тембры музыкальных инструментов. Эмпирические наблюдения подтверждаются научными исследованиями: именно тембр обеспечивает возможность правильной ориентировки в звуковом пространстве (3, с. 74).

К сожалению, существующая учебная практика не способствует расширению тембровых представлений и развитию навыков распознавания инструментальных тембров у будущих певцов. Процесс обучения по специальности, в классе сольфеджио и камерного ансамбля проходит в условиях монотембра – под аккомпанемент фортепиано. Поэтому, ситуация встречи с оркестровым звучанием не оказывается привычной и знакомой.

Если способы создания разнообразных тембровых оттенков звучания голоса, во многом связанные с работой исполнительского аппарата (губ, дыхания и др.) изучаются на занятиях по специальности, то практические навыки распознавания и пения с инструментами симфонического оркестра

должны приобретаться в цикле музыкально-теоретических дисциплин.

Развитие тембрового чувства в рамках курсов сольфеджио и гармонии может осуществляться по нескольким направлениям. Изучению особенностей звучания и выразительной специфики различных инструментов может способствовать слушание, пение и анализ функций тембра в произведениях с так называемыми облигатными или солирующими инструментами. В эпоху барокко, когда зародилась эта традиция, облигатной называлась партия сопровождающего инструмента, которая была значительно более развита по сравнению с другими оркестровыми голосами. Известны многочисленные опусы барочной музыки с концертирующими инструментами, прежде всего в музыке Баха и Генделя.

Использование выразительных и экспрессивных возможностей инструментальных тембров получило распространение в оперном жанре как в зарубежной, так и в русской музыке. Так, Дж.Верди, тонко чувствующий выразительность оркестровых тембров, дуэт Риголетто и Спарафучилле в опере «Риголетто» проводит на фоне солирующих виолончели и контрабаса. Н.Римский-Корсаков использует сольные инструментальные партии в лирических номерах: в арии Берендея – сольную партию виолончели, в Третьей песне Леля в опере «Снегурочка» – кларнет, в арии Шемаханской царицы в опере «Золотой петушок» – альт. А.Даргомыжский использует выразительные возможности инструментальных тембров в «Русалке»: в терцете «Ах, прошло, прошло то время золотое» валторны на фоне струнных образуют дуэт с сопрано.

Польза работы с вокалистами над подобными произведениями в том, что голос должен звучать в дуэте с солирующим инструментом, причём звуком – близким и выровненным по тембру. Развивается навык подстройки по тембру не только к фортепиано, но и к другим инструментам. Поскольку оригинальных произведений с солирующими инструментами не так много, можно использовать обработки романсов для голоса, фортепиано и какого-либо инструмента. Особую ценность представляет пение с солирующей виолончелью – инструментом, выделяющемся среди всех своими возможностями играть идеальное legato. Недаром Ф.Шаляпин вспоминал, что петь учился у виолончели.

На примере вокальных произведений с солирующими инструментами можно изучать тембр как средство выразительности, а также образные «амплуа» музыкальных инструментов классико-романтической традиции. Так, М.Глинка в «Руслане и Людмиле» связывает образ Руслана – с кларнетом, Ратмира – с английским рожком, Людмилы – с флейтой и скрипкой, Гориславы – с благородной напевностью фагота, трактованного как лирический инструмент. Рассказ Головы – с солирующим альтом. Для образа Снегурочки Н.Римский-Корсаков избирает холодноватый, чистый, прозрачный тембр флейты, в арии Берендея – сольная партия виолончели. В Песне Варяжского гостя в «Садко» в аккомпанементе – три тромбона и туба. Печальный, жалобный тембр гобоя мы слышим в арии Джильды из д.2 оперы Дж.Верди «Риголетто», его характерное звучание использует П.Чайковский в звуковом

образе Татьяны в «Евгении Онегине», Лизы в «Пиковой даме».

Примером из музыки XX века может служить использование тембра вибратона, характеризующего холодность и в то же время чувственность Лулу в опере А. Берга «Лулу». Этот тембр сопровождает все появления героини на сцене, а также дублирует вокальную партию.

Предметом анализа также может стать соотношение вокальной и инструментальной партий:

- равноправие равных по виртуозности голосов, стремление найти в вокальных партиях обороты, подходящие к техническим особенностям избранных инструментов, использование преимущественно виртуозных инструментов – скрипки, флейты, трубы, кларнета;

- соревнование выразительности и своеобразия вокального и инструментального тембров в их сопоставлении;

- солирующий инструмент в роли сопровождения;

- партия солирующего инструмента ограничена вступительным соло для создания образа, настроения, определённого жанра, национального колорита;

- партия солирующих инструментов ограничена подголосками.

Инструментальный тембр может выполнять различные функции. Среди них: художественно-выразительная, изобразительная, звукоподражательная, национально-характерная, жанровая. Предметом звукоизображения могут быть: явления природы, имитация звучания музыкальных инструментов. Темброобразные характеристики инструментов нередко связаны с темброжанровыми (гитара и серенада, гобой и пастораль, фанфара и медные духовые, орган и католическая духовная музыка).

Одним из важных условий привлечения внимания к тембру и, соответственно, развития тембрового слуха является прослеживание различных тембровых решений при сохранении звуковысотного инварианта. Такую возможность дают инструментальные обработки известных вокальных сочинений. Слушание знакомого вокального репертуара в различных тембровых вариантах способствует также запоминанию звучания инструментальных тембров, осознанию влияния изменения тембра на характер звучания. В этом случае новый тембр накладывается на хорошо знакомый материал, совершенствуется навык дифференциации тембра и звуковысотного инварианта.

Переложение должно не просто прослушиваться, а адресоваться к одной из трёх групп:

- «тембровый эквивалент»: использование родственных по регистру и выразительности инструментов;

- новый тембровый вариант: привнесение свежих звуковых красок, что приводит к

- а) более объёмному или наоборот камерному звучанию,

- б) светлому, нежному, лирическому,

- в) драматическому, сумрачному, тревожному;

- несоответствие оригинала и переложения.

Может быть предложен свой вариант тембрового решения.

Рекомендуемые инструментальные переложения: «Вокализ»

С.Рахманинова, «Ave Maria» Дж. Каччини, «Ave Maria» Баха-Гуно и др.

К области тембрового слуха относится и внимание к художественности исполнения, особенностям интерпретации. Развитию этой стороны тембрового чувства способствуют тип диктантов, в которых фиксируются исполнительские нюансы, изменения в динамике, тембре, темпе и т.д. под уже выписанной звуковысотной линией (1). В подобных диктантах может фиксироваться изменение фактуры, инструментовки, гармонии, что воспитывает внимание и реакцию к изменяющемуся музыкальному контексту, новым тембровым и гармоническим краскам. Рекомендуемые произведения: Песня Марфы из оперы М.Мусоргского «Борис Годунов», «Пробуждение» Форе, романс Тамары из оперы А.Рубинштейна «Демон» и др.

Тональность также относят к тембровым явлениям лада, поэтому тональный слух связан с тембровым. Тональность является одним из важнейших средств, влияющих на образный строй произведения (2). Иметь общее представление о выразительности и семантике тональностей, сложившейся в классической и романтической музыке, представляется необходимым. Тем более что нередко для вокального удобства тональности произведений необоснованно изменяются.

#### Литература

1. Алексеева Л.Н. Музыкальный слух певца (о перспективах развития) // Воспитание музыкального слуха. Вып. 3. М., 1993. С. 26 – 34.
2. Бозина О.А. Семантика тональностей в музыке Римского-Корсакова // Музыкальная семиотика: перспективы и пути её развития. Сб.ст. Астрахань, 2008. С. 67 – 77.
3. Носуленко В. Психология слухового восприятия. М., 1988.

### **А.И. Маслякова**

---

#### *А. Н. Скрябин, или творческая самореализация личности и ее роль в современном музыкальном образовании*

Многие исследователи сходятся на том, что бытие современного человека насыщено утилитаризмом (от лат. «utilitas» - «польза», «выгода»). Вследствие усиления данной тенденции пространство для творческой самореализации личности (в том числе и в музыкально-педагогическом процессе) приобретает весьма ограниченную протяженность. Мы позволили себе предположить, что для разрешения возникающего противоречия между изначально присущим человеку стремлением к творчеству и невозможностью его полноценной реализации следует обратиться к эпохе конца XIX – начала XX, когда имела место во многом сходная ситуация.

В рассматриваемый нами исторический период времени многих передовых деятелей России так же не удовлетворяла степень духовности современного им общества. Центром вселенной становится не «божественная» субстанция, а «самообожествивший себя человек» (о. П. Флоренский) [10]. Мыслители,

осознавшие всю трагичность сложившегося положения, указывали на необходимость творческого «преобразования» мироздания.

Попутно отметим, что скрябинская формула «Я-Бог» имеет качественно иное содержание, нежели вышеуказанное понятие о. П. Флоренского. Композитор «обожествляет» свое «Большое Я» (тогда как его «малое я» всецело подчиняется законам пространства и времени) как «Я», творящее во имя любви. «Я не грозное Божество, а только любящее», - указывает композитор [7, с. 175]. Музыкально-эстетическая концепция А. Н. Скрябина имеет общечеловеческую ценность, следовательно, решение о предании ее безоговорочной анафеме, возможно, не вполне целесообразно считать безапелляционным.

Человек является уникальным существом. По мнению Вл. Соловьева, он «...имеет способность оценивать свои состояния, и действия, и всякие факты вообще не только по отношению их к другим единичным фактам, но и ко всеобщим идеальным нормам; его сознание сверх явлений жизни определяется еще *разумом истины*» [8, с. 134].

Красота окружающего мира экзотерична: «...божественная идея только снаружи облекла царство материи и смерти покровом природной красоты: чрез человечество, чрез действие его универсально-разумного сознания она должна войти в это царство *изнутри*, чтобы оживотворить природу и увековечить ее красоту» [8, с. 181]. Но для того, чтобы внутренне «преобразить» мир, необходимо быть «открытым» миру, воспринимать его не в качестве объекта, а как равноправный субъект. Данное положение приобретает особую актуальность в рамках музыкального образования. Ведь, согласно утверждению Вл. Соловьева, музыка является *прямым или магическим* способом «предварения» абсолютной красоты [9, с. 246-247]. Следовательно, позицию музыканта по отношению к миру можно интерпретировать как своего рода показатель возможности (или невозможности) всеобщей эволюции.

Любовь как уникальное, «космическое» чувство может указать человеку путь к истинной сущности бытия. В любви преодолевается эгоизм, происходит «...перенесение всего нашего жизненного интереса из себя в другое, как перестановка самого центра нашей личной жизни» [8, с. 143]. Не случайно А. Н. Скрябин писал: «Жизнь – акт любви» [7, с. 143]. Композитор призывает не бояться препятствий, а, напротив, отрицая, любить их, стремиться к ним, чтобы преодолеть. «От центра, вечно от центра, ... стремительно. ... Новый порыв – новый центр, и от него порыв» [7, с. 140].

Любовь предоставляет человеку возможность выбора наиболее «духовной» траектории своего жизненного пути, «...но затем уже дело за нами: мы должны понять это откровение и воспользоваться им, чтобы оно не осталось мимолетным и загадочным проблеском какой-то тайны» [8, с. 149]. И если, например, для А. Н. Скрябина, Вл. Соловьева *направленность* выбора имеет приоритетное значение, то С. Кьеркегор полагает, что не так важен результат выбора, как сам факт *пребывания* личности в так называемой «точке бифуркации». Философ указывает, что выбор «или-или» (в контексте нашего исследования – «быть – не быть музыканту творцом») «... означает собственно

не выбор того или другого, а выбор выбора, иначе — желание человека решиться на выбор» [5, с. 261]. Момент выбора «...можно сравнить с торжественной минутой посвящения оруженосца в рыцари, — душа человека как бы получает удар свыше, обгораживается и делается достойной вечности» [5, с. 216]. «Лишь бы удалось довести человека до перекрестка и поставить его так, что он принужден избрать какую-нибудь из лежащих перед ним дорог, а там уж он, наверно, выберет, надлежащую» [5, с. 206].

Таким образом, одной из важнейших задач педагога-музыканта становится *формирование* у учащихся *потребности в постановке вопроса* о роли творчества в профессиональной музыкальной деятельности. Ознакомление учеников с музыкально-эстетической концепцией Скрябина, в том числе и в силу неоднозначности оценки последней (от полного ее принятия вплоть до анафемы, провозглашенной А. Ф. Лосевым), может стать катализатором вышеуказанного процесса [6, с. 779].

Тем не менее, признавая особое значение постановки проблемы и ее решения, нельзя не согласиться с тем, что последние обретают ценность лишь при актуализации результатов произведенных мыслительных операций в деятельности, в творчестве.

Творчество в своей сущности непостижимо, таинственно. Согласно записям А. Н. Скрябина, «Творчество не может быть объяснено ничем» [7, с. 136]. Однако творческая деятельность современного человека утратила свою духовную основу. По мнению Н. А. Бердяева, «Человечество живет в двух разных планах, в двух разных ритмах» [2, с. 445]. В целях недопущения неминуемого «разрыва» человеческого бытия, необходим переход к «новой духовности», когда «...каждый (и особенно музыкант — М. А.) берет на себя судьбу мира и человечества» [2, с. 446].

Общеизвестно, что человек живет «под знаком времени», но, пребывая во времени, он находится лишь «в середине пути» (Н. А. Бердяев). «Есть люди прошлого, люди будущего, люди вечного. Большинство людей живет в тех или иных разорванных частях времени, и лишь немногие прорываются к вечности, т. е. преодолевают болезнь времени» [2, с. 286]. Именно творчество предоставляет человеку возможность приобщения к Единому. Осуществляясь «на перекрестке мироздания» («прошло-настоящего-будущего») — горизонталь и «времени-вечности» — вертикаль), оно изменяет наше отношение к временному бытию. Как указывает А. Н. Скрябин, «...подъем творческий приводит нас в область экстаза — вне времени и пространства» [7, с. 161].

Акт творчества и его результат разнонаправлены. «Продукты творчества протягиваются вниз и оказываются отнесенными к какому-нибудь отрезку времени — прошлому, настоящему или будущему. Но самый творческий взлет выходит из времени и развременивает существование. Самое время и все происходящее во времени есть лишь проекция пережитого в мгновении, времени не принадлежащем» [2, с. 287].

Позволим себе высказать предположение, что в качестве «геометрической фигуры» творчества можно рассматривать равнобедренный треугольник, пересеченный биссектрисой. Отметим, что треугольник с направленной вверх

вершиной символизирует «...устремленность вещей к высшему единству, потребность уйти от протяженности (обозначенной основанием) к отсутствию протяженности (к вершине)...» [4, с. 434].

«Шкала времени» (основание треугольника) представлена тремя точками («прошлое», «настоящее», «будущее»), а его вершина – Бог («вечность»). Человек, находясь в одном из трех временных отрезков, в творческом экстазе «выходит» за пределы земного пространства-времени, общается с Богом. И, «...если бы душа имела профиль» (И. А. Бродский), ее обращенность к Богу стала бы зримой [3, с. 72].

В «продуктах» своего творчества человек (композитор, исполнитель) стремится передать полученную «духовную» информацию. Величайшие произведения искусства, гениальные интерпретации музыкальных творений в той или иной степени причастны к вечности, содержат в себе «осколки» божественного Духа. Следовательно, два катета рассматриваемого нами «треугольника творчества» и биссектриса становятся не отрезками, а двунаправленными векторами, соединяющими «время» и «вечность», мир земной и мир божественный.

Более того, творческая активность предполагает «... не создание лишь продуктов культуры всегда символических, а реальное изменение мира и человеческих отношений, т.е. создание новой жизни, нового бытия» [2, с. 449]. Так, А. Н. Скрябин пишет: «Мир – мое творчество, которое есть только мир» [7, с. 137]. С наступлением «абсолютного бытия» творение вселенной будет завершено. «Момент экстаза перестанет быть моментом (времени); он поглотит все время» [7, с. 163-163]. Таким образом, «творческий» «духовно-материальный» треугольник стремится стать единой «духовной» (божественной) точкой («центром», «началом») [4, с. 432]. Благодаря творчеству мир и человек вновь обретают утраченную ранее внутреннюю целостность, андрогинность [1].

На основе вышеизложенного, можно заключить, что обращение к эпохе рубежа XIX – XX веков может позволить педагогу-музыканту несколько переосмыслить важность творческой самореализации личности. Творческая деятельность приобретает не только общественно значимую, но и «космическую» ценность. Необходимо, чтобы каждый человек мог бы вслед за А.Н. Скрябиным мог провозгласить: «Я творческий порыв» [7, с. 141].

#### Литература:

1. Бердяев, Н. А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека) [Электронный ресурс] / Н. А. – М.: Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm>.
2. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
3. Бродский, И. А. Конец прекрасной эпохи. Стихотворения 1964-1971 / И. А. Бродский. – СПб.: Группа «Азбука-классика», 2009. – 133 с.
4. Кирло, Х. Словарь символов. 1000 статей о важнейших понятиях религии, литературы, архитектуры, истории / Пер. с англ. Ф. С. Капицы, Т. Н. Колядич. - М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. – 525 с.
5. Кьеркегор, С. Или-или / С. Кьеркегор. – М.: Историко-религиозное общество «Арктогия», 1991. – 420 с.



6. Лосев, А. Ф. Форма-Стиль-Выражение / Сост. А. А. Тахо-Годи; Общ. Ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. — М.: Мысль, 1995. — 944 с.
7. Русские Пропилеи. Том 6. Материалы по истории русской мысли и литературы / М. Гершензон. — М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1919. — 250 с.
8. Соловьев, Вл. С. Смысл любви: Избранные произведения / Вл. С. Соловьев. — М.: Современник, 1991. — 525 с.
9. Соловьев, Вл. С. Сочинения / Вл. С. Соловьев. — М.: «Раритет», 1994. — 448 с.
10. Флоренский, П. Христианство и культура / П. Флоренский. — М.: ООО «Изд-во АСТ, Харьков «Фолио», 2001. — 672 с.

## О.-Л. Монд

---

### *Непрерывное образование исполнителя мюзикла: взгляд в будущее*

Сегодня, открыв «Перечень направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования», утвержденного Министерством образования и науки РФ, в специальности «Вокальное искусство» (07103) вы не найдете квалификации «Исполнитель мюзикла», так как не поименован такой вид вокального искусства (наряду с «академическим пением» и «народным пением»). Перечень специальностей среднего профессионального образования содержит внутри специальности «Вокальное искусство» (070104) квалификацию — «Артист-вокалист». При этом действующие Государственные образовательные стандарты как высшего, так и среднего профессионального образования в области культуры и искусства не включают тех специальных и общепрофессиональных дисциплин, которые необходимы для подготовки выпускника по специальности «Исполнитель мюзикла» или «Артист-вокалист мюзикла». Поэтому о создании непрерывной системы образования артиста-вокалиста мюзикла, складывающейся как из звеньев профессионального, так и дополнительного образования, рассуждать можно пока только гипотетически.

Однако жизнь идет вперед, интерес к мюзиклу как жанру музыкально-драматического искусства в России растет, увеличивается число учреждений дополнительного образования, осуществляющих подготовку исполнителей мюзикла. Хочется надеяться, что в системе государственных музыкальных вузов в скором времени начнется разработка и формирование необходимых учебных программ, планов, методических рекомендаций по их реализации, что позволит внести необходимые дополнения и изменения в Государственные стандарты профессионального образования по специальности «Вокальное искусство» как для учреждений высшего, так и среднего профессионального образования.

Синтетичность жанра мюзикла, включающего три основных структурных компонента — вокал, танец и актерское мастерство, определяет сложность и многогранность процесса подготовки исполнителя. В нашей стране, имеющей богатые традиции профессиональной музыкальной школы, создание системы непрерывного образования этой категории исполнителей представляется не только возможным, но и имеющим необходимые фундаментные блоки. Трехуровневая система: школа-училище-вуз, сформировавшаяся в российской музыкальной педагогике, как нельзя лучше соответствует потребностям

преемственности непрерывного образования на разных его этапах.

Уникальный институт детских музыкальных школ получил бы новый импульс в своем развитии, если бы их программы были расширены востребованными сегодня «мюзикловыми» предметами (как общеобразовательными, так и специальными). В отличие от негосударственных учреждений дополнительного образования, таких как школы мюзикла и школы искусств, выполняющих задачу «всестороннего развития» ребенка, востребованную сегодня родителями, детские музыкальные школы, помимо просветительской функции, всегда давали и дают надежную базу музыкальной грамоты. С существенными различиями в уровне подготовки детей из школ мюзикла, вокально-танцевальных коллективов и детских музыкальных школ мы столкнулись при отборе детей для участия в детских постановках мюзиклов. Азы музыкальной грамоты, знание сольфеджио детей из музыкальных школ обеспечивали возможность более качественной вокальной подготовки для работы в мюзикле, чем детей из вокально-танцевальных коллективов, вокальных студий, школ мюзикла и школ искусств. [1].

Продолжение обучения вокалу в системе среднего профессионального образования могло бы осуществляться в действующих музыкальных колледжах при утверждении специализированных программ и создании необходимых условий для их реализации. Выпускники могли бы обеспечить потребности «поющей массовки», существующей практически в каждом мюзикле. Разноплановость вокальной подготовки (академическая, эстрадно-джазовая, народная и др.) участников «поющей массовки», а также отсутствие умения вокалистов активно двигаться и танцевать на сцене, заставляют постановщиков использовать для этой цели танцоров, которые не имеют необходимой вокальной подготовки, что чаще всего заканчивается исполнением ими танцевальных номеров под плюсовую фонограмму.[2]. На западе это справедливо считается абсолютно недопустимым и подготовке «поющей массовки» уделяется большое внимание, как в музыкальных, так и иных, имеющих отношение к подготовке артистов театра и кино колледжах и институтах (работающих по системе бакалавриата).

Этап обучения артиста-вокалиста мюзикла в учреждениях системы высшего профессионального образования предполагает отбор, основным критерием которого является наличие музыкального образования. Поступление в музыкальный или музыкально-педагогический вуз на специальность «Исполнитель мюзикла» предполагает прохождение студентом не только вокальной, танцевальной и актерской подготовки, но и получение теоретических знаний по истории музыкального театра и его жанров - европейской оперетты, оперетты Гилберта и Салливана, музыкальной комедии, музыкальной драмы Золотого века, поп-оперы, рок-оперы, современного мюзикла, а также знаний о композиторах, либреттистах, сценаристах и исполнителях, добившихся наибольшего признания в этой области. Конечно, главная задача обучения – приобретение навыка использования разнообразных вокальных стилей, используемым в мюзикле: *bel canto*, *legit*, *belting*, *rock* и их разновидностей. Не менее актуально для вокалистов и овладение навыком

синхронизации пения и танца [3; 4], создания образа на основе знаний по актерскому мастерству и вокальной техники. Исполнители, получившие высшее образование по этой специальности, в большинстве своем могли бы претендовать на ведущие роли солистов мюзиклов.

Однако этим этапом не завершается система подготовки такой категории исполнителей. Быстрое развитие мюзикла, диверсификация его стилей, а также необходимость постоянного поддержания как вокальной, так и танцевальной формы, требует возможности развивать и совершенствовать свои навыки в учреждениях системы постдипломного образования, действующих в соответствии с основной образовательной программой. Этой потребности могли бы соответствовать школы мюзиклов и школы искусств для взрослых, профессиональных исполнителей, разнообразные специализированные институты, факультеты, отделения (музыкального, театрального, танцевального профиля) повышения квалификации и переподготовки специалистов, работающие по дополнительным профессиональным образовательным программам.

В условиях тотального дефицита в России педагогических кадров, знакомых с особенностями обучения артистов-вокалистов мюзикла, разработанными в США и Великобритании и давно успешно применяемыми во всех странах мира, именно это звено представляется ведущим. Подготовка

специалистов-наставников из числа исполнителей, имеющих опыт участия в постановках, педагогов по вокалу, владеющих знаниями по вокальным стилям и их преподаванию, преподавателей актерского мастерства, осознающих свою частную задачу как внедрение навыков актерского мастерства в вокальное искусство – задача учреждений дополнительного образования. Без этого судьба многообещающего и востребованного зрителями жанра мюзикла в России представляется неопределенной.

Возможно, все вышеперечисленное кому-то покажется утопией. Позволим себе привести лишь один, достаточно близкий, пример – успешное становление и развитие в России новой специальности: «Музыкальное искусство эстрады». Пройдя непростой путь развития с 20-ых годов прошлого века до начала нынешнего, сегодня можно сказать, что это направление окончательно оформилось: утверждена новая специальность, создан Государственный стандарт (первого поколения) высшего профессионального образования по соответствующей специальности, работа над которым продолжается и сегодня. [5]. «Программы профессиональной школы в стилистике эстрадно-джазовой музыки были созданы на основе российской классической («академической») системы музыкального образования» [6, 36] и тесно связаны с именами выдающихся отечественных музыкантов-педагогов и композиторов.

### *Литература.*

1. Монд О.-Л. Теоретико-методологические аспекты подготовки вокалиста (на материале учебной работы с исполнителями современного музыкального спектакля): автореф....дис. канд. пед. наук. М., 2010. 23 с.
2. Монд Л. . Русский мюзикл: быть или не быть? [Электронный ресурс].// Научно-культурологический журнал «Relga», - №6 [186] 20.04.2009, URL: <http://www.relga.ru>.
3. Монд О.-Л. Критерии оценки эффективности использования вокальной гимнастики у

солистов мюзикла. // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов, №11, ноябрь, 2009, с.38-44.

4. Монд О.-Л. Принципы формирования обучающих программ для артистов-вокалистов мюзиклов. [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: электронный научный журнал, - №2, 2009, URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-2-2009.htm> – Объем 0,5 п.л.

5. Рыбакова Е.Л. Становление и развитие профессионального образования по специальности «Музыкальное искусство эстрады»/Е.Л.Рыбакова. – 2-ое изд., доп. – СПб: СПбГУКИ, 2002. -48 с.

6. Рыбакова Е.Л. Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России»: автореф... дис. докт. культурол. наук. СПб., 2007. – 42 с.

## С.Л. Набок

### *ОКФ - размышления о проблемах*

ОКФ - знакомая аббревиатура. Вызывает самые различные эмоции, как у студентов, так и у педагогов. Когда-то этот курс назывался не общим, а обязательным, что больше соответствует его значению. Уже в первые годы существования Консерватории его основатель А.Г.Рубинштейн придавал курсу фортепиано большое значение и по многим специальностям определял его как предмет, занимающий второе место после основного.

В 80-90 годы прошлого века вышли из печати сборники нескольких музыкальных вузов страны, посвящённые этой теме. Это труды ГМПИ им. Гнесиных (ныне Академии), СПб Консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, а также её Петрозаводского филиала, СПб (тогда ещё Ленинградского) Института культуры (ныне Академии). Авторы статей рассмотрели психолого-педагогические, музыкально-исполнительские и многие другие аспекты обучения игре на фортепиано студентов-непианистов. Большое внимание уделено также и расширению репертуара.

За последние годы жизнь человечества резко изменилась с приходом во все сферы нашей деятельности электронных технологий. В условиях "высокотехнологичной образовательной среды" появляются новые аспекты в обучении фортепианной игре\*\*.

Немного в прошлое. Когда-то в юности в одной из популярных книжек с "советами для девушек" я прочла: "...если хотите иметь красивые, изящные и гибкие руки, играйте на фортепиано...". Как бальзам на душу школьнице, играющей на этом прекрасном инструменте уже десять лет. Потом фраза забылась, а вспомнилась уже в классе профессора Веры Харитоновны Разумовской. Как часто на занятиях с ней можно было услышать : "умные, красивые руки", "руки сами знают, что им делать", обращалось внимание на их изящество, гибкость и на "скульптурную пластику". При этом действительно достигались прекрасные результаты и в технике и в звукоизвлечении. Порой было ощущение, что руки и в самом деле обладают своим интеллектом. Этому вполне соответствует фраза, приписываемая Иммануилу Канту: "Рука - это своего рода мозг, выведенный наружу". А в своё время и Аристотель называл руку "инструментом всех инструментов".

Нейропсихологи называют пианистов "пальцевиками", так как мелкая моторика пальцев способствует интенсивности мозговых процессов. Особенно это важно в юном возрасте, когда формируется интеллект, а также в пожилом, чтобы замедлить старение мозга. Теперь же, когда исчезает необходимость в письме (и так уже упрощенном), а в жизнь входит не только рабочее общение при помощи компьютерной клавиатуры, и даже личная переписка, фортепианная игра приобретает вдруг иное значение. Именно фортепианная, т.к. ни с одним инструментом (да простите меня непианисты), не связана полнейшая задействованность всех мышц и нервных рецепторов так, как с фортепиано. К тому же, большое значение имеет равноправие обеих рук в одном пространстве, то есть баланс и гармония даже в физиологическом отношении. Доказательства этого требуют отдельного разговора. К тому же клавиши, это гениальное изобретение человека, являются замечательным наглядным пособием для изучения музыкально-теоретических дисциплин, а наши умные руки великолепно считывают информацию.

"Хорошее знание рельефа клавиатуры и развития координации рук и пальцев становится хранилищем информации и неоценимым подспорьем во владении музыкальным языком для музыкантов *всех специальностей*: инструменталисты переносят освоенные элементы музыкального языка на свой инструмент и получают возможность оперировать ими в условиях, требующих мобильности мышления" \*

Возникает вопрос: "При чём здесь ОКФ?" Так ведь пианистам не надо ничего доказывать - они уже в "фортепианной вере". Другое дело исполнители на иных инструментах. Некоторые из них не имеют дома фортепиано, а занимаются на пятиоктавных синтезаторах. Ничего не имея против них, а даже используя синтезаторы в работе, напоминаю, что это не замена фортепиано, а лишь ещё одна современная ветвь в семействе клавишных. Музыкальные компьютеры последнего поколения действительно обладают огромными возможностями. "Цифровой музыкальный инструментарий создаёт прекрасные условия для самостоятельной работы, учит человека целенаправленно и самостоятельно творчески трудиться, ученик становится активным участником процесса обучения".\*

Главное, "не заходить на чужую территорию", ибо роль фортепиано в музыкальной истории невероятно велика и вряд ли уменьшится в обозримом будущем. Этот замечательный инструмент занимает свою заслуженную нишу.

Как говорил Ницше, человечество больше всего расплачивается за пренебрежение банальными истинами. Несколько таких истин уже прозвучало, а вот ещё одна, а точнее призыв: "Господа, учитесь играть на фортепиано!"

#### *Литература:*

\* Н.А. Бергер, Н.А. Яцентковская "Клавишное сольфеджио" СПб 2010г.

\*\* Е.В.Покровская (г. Силламяэ, Эстония) "Новые пути музыкального образования в условиях высокотехнологичной образовательной среды" доклад на международной конференции "Современное музыкальное образование 2010".

**Я.Ю. Сорокина**

*Проблема профессиональной подготовки детей-музыкантов в современных условиях*

Необходимость реформирования ДМШ в наше время не вызывает сомнений. Это видно по сложившейся в последние годы ситуации с детским музыкальным образованием в Нижнем Новгороде. Прежде всего, бросается в глаза катастрофический «отсев» учащихся в выпускных классах ДМШ и, соответственно, уменьшение поступающих в ССУЗы на академические специальности. В Нижнем Новгороде из 2910 окончивших музыкальные школы за последние три года лишь 170 (5,8%) продолжили свое профессиональное образование.<sup>1</sup> А на некоторые отделения НМК (теоретики, духовики) прием абитуриентов оказывается практически неосуществим из-за отсутствия желающих.<sup>2</sup>

Анализ учебных планов показывает, что в школах практически нет духовых оркестров, убираются часы общего курса фортепиано у народников, хоровиков. Не секрет, что сами преподаватели, под видом «лучших намерений», а, скорее всего, из-за собственной инертности (подготовка к поступлению в училище требует напряженной работы) не ориентируют на поступление в ССУЗ даже тех немногих, кто хотел бы связать свою дальнейшую судьбу с музыкой.

Причин кризиса, поразившего всю систему начального детского музыкального обучения, много. Но одна из них - это смещение её целей, обусловленное требованиями профессиональной подготовки всех учеников школы, а не только их наиболее одаренной части. Сейчас маятник качнулся в другую сторону. Теперь пристальное внимание оказывается музыкально-эстетическому развитию в ДМШ. Не отвергая тезис о необходимости музыкально-эстетического развития большинства учащихся ДМШ, важно в азарте революционных преобразований не впасть в другую крайность: разрушить ту самую систему Школа – Училище – Вуз, о которой так много говорилось в последние десятилетия. Нужно понимать, что «убить» ДМШ можно двумя путями. Первый мы видим, как упоминалось выше, в смещении целей обучения, второй проявится в полную мощь, если в ДМШ прекратится приток профессионально подготовленных педагогов-музыкантов. Уже сейчас консерватории и музыкальные училища испытывают дефицит поступающих по некоторым специальностям. Чтобы преодолеть эту негативную динамику, в ДМШ необходимо решать проблемы и профессионального обучения. Их игнорирование приведет не только к утрате уникального музыкально-

<sup>1</sup> По данным мониторинга проведенного Нижегородским областным методическим кабинетом по учебным заведениям культуры и искусства.

<sup>2</sup> Несколько лучше ситуация на фортепианном отделении. Но это благодаря невероятным усилиям со стороны преподавателей-энтузиастов. Они делают все возможное, чтобы сохранить контингент - оказывают методическую помощь педагогам ДМШ, дают классные концерты, работают в жюри различных городских и областных конкурсов. Не считаясь со временем, не говоря уж о финансах, объезжают самые отдаленные школы области.

педагогического потенциала, но и к развалу системы профессионального обучения музыкантов в целом. Согласно материалам парламентских слушаний, «система художественного образования в России, которая складывалась десятилетиями, имеющая в своей основе триединство неразрывно связанных уровней профессионального художественного образования: школа-училище-вуз, может быть разрушена. Это, в свою очередь, приведет к утрате Россией завоеванных позиций в области культуры и искусства».<sup>1</sup>

Но для поддержания музыкального образования необходимо создать специальные условия, без которых любые усовершенствования в деятельности ДМШ - невозможны. Рассмотрим проблемы ДМШ именно с этих позиций на примере их работы в Нижегородской области.

Прежде всего, нужно упомянуть бедственное положение материально-технической базы школ. Большой процент износа инструментария (более 80%, в некоторых школах доходящий до 100%!), на фоне дороговизны новых инструментов, не позволяет полноценно готовить музыкантов для профессионального обучения. Тем не менее, уже несколько лет не увеличивается бюджетное финансирование школ, со всеми вытекающими из этого последствиями.<sup>2</sup>

Не менее важно то, что, как правило, здания ДМШ и ДШИ - приспособленные помещения, практически нет типовых зданий школ искусств (1 в городе, 1 в области).

Система оплаты труда преподавателей не выдерживает никакой критики, не поддается никакому разумному объяснению. В Нижегородской области должностные оклады по ПКГ (профессиональным квалификационным группам) преподавателей - 4100 руб., концертмейстеров - 3700 руб. Это ниже МРОТ (минимальный размер оплаты труда составляет 4330 руб.). Преподаватель со стажем работы вынужден работать более чем на две ставки. Очень сложно при таких педагогических нагрузках работать качественно, с полной отдачей сил с каждым учеником. По данным Департамента культуры Администрации Нижнего Новгорода средняя зарплата у преподавателей составляет примерно 7,5 тыс. рублей, у концертмейстеров - 5,6 тыс. рублей.

В связи с низкой оплатой труда преподавателей и концертмейстеров очень остро стоит проблема кадров. По области требуется около 200 специалистов практически по всем специальностям: фортепиано, баян, аккордеон, гитара, духовые инструменты, хореография. Большая нехватка теоретиков. И это можно понять. Обучаясь своей специальности 17-18 лет, молодой преподаватель (концертмейстер), придя в школу, не может обеспечить себе достойное существование. Поэтому вполне объясним факт, что большинство поступающих на фортепианное отделение музыкальных колледжей составляют учащиеся из областных музыкальных школ (несмотря на отсутствие

---

<sup>1</sup> Материалы парламентских слушаний на тему «Вопросы развития системы художественного образования» Москва ноябрь 2009 г.

<sup>2</sup> В обращении Совета директоров музыкальных, художественных и школ искусств города Нижнего Новгорода к представительству руководства Министерства культуры на Всероссийской конференции-форуме этот факт отмечался очень красноречиво.

общежития). Это происходит в силу инерции, заметнее проявляющейся именно в сельской местности. В городе же, где, казалось бы, гораздо больше возможностей для самореализации в культурной среде, налицо тенденция к отказу даже самых способных к музыке детей от дальнейшего профессионального обучения.

Можно много говорить о непрестижности профессии, об устаревших методиках, о минимальном финансировании. О том, что расширение общеэстетического направления в образовательном процессе ДМШ и ДШИ – это потребность времени. Но нельзя забывать о важнейшей функции ДШИ – профессиональное ориентирование детей, от которого зависит полноценная работа средних профессиональных и, в конечном итоге, высших учебных заведений. Школа несет ответственность за каждого, кто в перспективе может стать музыкантом-профессионалом. Эта ответственность должна осознаваться как имеющая государственное значение. Иначе мы потеряем и те оставшиеся связи, которые некогда представляли собой знаменитую на весь мир систему музыкального образования России.

Как один из вариантов поддержания профессионального образования может стать открытие в Нижнем Новгороде Центральной музыкальной школы при Нижегородской консерватории. Именно в ней должны быть сосредоточены самые музыкально одаренные дети, которые под руководством лучших профессиональных педагогов-музыкантов будут с первых же шагов приобщаться к профессиональному обучению. Необходим тщательный мониторинг всех музыкальных школ для своевременного перевода талантливых учеников в эту школу.

С другой стороны, нужно создать для профессионально обучающихся атмосферу исключительности. Общественность должна окружить их особой заботой и вниманием. В данном вопросе важнейшая роль отводится средствам массовой информации. Например, весь год Нижегородское телевидение снимало и показывало цикл передач (всего 8) для телеканала «Культура» об одарённых детях детских школ искусств, художественных школ под названием «Надежда Нижнего» при содействии департамента культуры (грант администрации г. Нижнего Новгорода). Но это, скорее, исключение из правил. Пока же интерес СМИ к работе с одаренными детьми, талантливыми преподавателями остается удручающе низким.

Система художественного образования нуждается в коренном пересмотре всей нормативно-правовой базы, актуализации нормативных актов с учетом специфики учебного процесса в образовательных учреждениях культуры.

Таким образом, сохранение системы художественного образования – это многоуровневая проблема, требующая системного подхода в своем решении.



*Фортепианные миниатюры Чайковского в интерпретации русских пианистов*

Фортепианные миниатюры П. Чайковского занимали и продолжают занимать особое место в репертуаре исполнителей прошлого и современности. Их играют концертирующие пианисты, учащиеся всех уровней, а также многочисленные любители домашнего музицирования. Постоянно включают сочинения Чайковского в свои программы студенты музыкальных вузов, учащиеся музыкальных колледжей и школ не только в России, но и в других странах, в том числе и в Республике Корея. Немалый вклад в привлечении внимания пианистов к фортепианному наследию композитора сыграли фортепианные конкурсы имени Чайковского, в которых исполнение его фортепианных сочинений, в том числе и миниатюр, считается обязательным.

Наибольшей популярностью у исполнителей пользуются циклы Чайковского «Детский альбом» и «Времена года», пьесы «Думка», «Сентиментальный вальс», «Ноктюрн» и др. Нельзя не отметить, между тем, что многие пьесы из шестнадцати сборников фортепианных миниатюр Чайковского и поныне редко звучат на концертной эстраде и включаются в педагогический репертуар.

Причин тому несколько. Во-первых, миниатюры Чайковского, в отличие от сочинений других композиторов-романтиков – Ф. Листа, Ф. Шопена, Р. Шумана - не дают возможности в полной мере блеснуть виртуозностью. Во-вторых, многие пьесы Чайковского представляются порой пианистам слишком камерными, не «эстрадными» по своему характеру. В-третьих, что немаловажно, они не всегда удобны чисто пианистически. По мнению К. Игумнова, Г. Нейгауза, Л. Наумова и др. «непианистичность» эта преодолима, более того – она привносит в музыку композитора особое очарование<sup>1</sup>. Чайковский мыслил скорее оркестрово, нежели фортепиано. Однако было бы неверно слышать в его фортепианной музыке лишь подражание оркестру: композитору было присуще свое, неповторимое ощущение фортепиано как инструмента богатого в красочном отношении.

Замечательным интерпретатором миниатюр Чайковского был С. Рахманинов. Рахманинов и Чайковский – художники близкие, родственные по духу. В творчестве обоих музыкантов ярко проявились национальные корни, сочинения их покоряли выразительным мелодизмом, большой человечностью и правдивостью. Игра Рахманинова-пианиста тесно связана с традициями русской народной песенности, с декламационным началом. Не случайно, пианизм его нередко сопоставляли с искусством выдающегося русского певца Ф. Шаляпина.

Всемирную известность обрело оригинальное и яркое исполнение Рахманиновым миниатюры Чайковского «На тройке». Рахманинов включал эту пьесу в свои концертные программы на протяжении всей своей жизни, Пьеса

<sup>1</sup> См., например, Наумов Л. Под знаком Нейгауза. М., 2002.

эта для Рахманинова – символ уходящего времени, символ вынужденного расставания с Родиной, с русской землей. Суровость, боль, трагизм – все сосредоточено для него в проникновенных звуках музыки Чайковского. На свободном дыхании, декламационно играет он начальную тему, ярко проявлена в кульминации пьесы и характерная для музыки самого Рахманинова колокольность. При этом ритм пианиста – поистине стальной по непреклонной равномерной акцентности.

Рахманиновскую линию интерпретации миниатюр Чайковского своеобразно продолжил в русском пианизме XX столетия Владимир Софроницкий. Следуя рахманиновской традиции, пианист подчеркивал трагедийное начало музыки Чайковского. Игра Софроницкого отличалась большой сосредоточенностью, даже суровостью, а также интенсивностью звукового наполнения, что, безусловно, сближает его с Рахманиновым. Д. Рабинович называл фортепианный тембр Софроницкого «баритоновым». В своей игре артист нередко склонялся к замедленным, заторможенным темпам, что придавало звучанию рояля архитектурную объемность и почти скульптурную осязаемость. Колорит исполнения Софроницкого – строгий, сдержанный, немалую роль играют у него регистровые эффекты, основанные на варьировании плотности фактуры. Мастер уплотняет фактуру по вертикали, выпукло передает вокальную выразительность каждого из голосов, что и придает звучанию полифоничность. В интерпретациях сочинений Чайковского Софроницким ярко проявлено глубоко личностное индивидуальное начало, что делает его искусство исключительным в своем роде.

В фортепианном исполнительстве, заложенные Рахманиновым традиции исполнения фортепианных миниатюр Чайковского, по-своему продолжил также Павел Серебряков. Звукозапись сохранила его исполнение цикла «Времена года». Игра пианиста пронизана вокальностью, она отличается масштабностью, темпераментом и размахом. Серебряков преподносит музыку Чайковского с большой ритмической свободой. Звуковая палитра Серебрякова красочна и насыщена. Серебряков – мастер метких характеристических зарисовок, в том числе и пейзажно-бытовых. Прочтение пианистом пьесы Чайковского «На тройке» ярко изобразительно. Оно не столь психологично и драматично, как у Рахманинова, но по-своему интересно – красочно, динамично.

Среди исполнителей миниатюр Чайковского выделяется тонкий проникновенный лирик Константин Игумнов. Пианиста отличало глубоко индивидуальное, камерное, интимное прочтение музыки Чайковского. Он умел создавать фортепианными средствами выразительные и подлинно зримые звуковые картины. Такие пьесы, как «У камелька», «Подснежник», «Песнь жаворонка», «Осенняя песня» ассоциируются в его исполнении с акварельными пейзажами-настроениями. Игумнов умел передать саму атмосферу скромной русской природы, ее несравнимую красоту и очарование, что близко русской художественной культуре в целом. «В интимной элегичности таких пьес Чайковского талант Игумнова раскрывал себя с покоряющей силой»<sup>1</sup>, -

<sup>1</sup> Рабинович Д. Портреты пианистов». М., 1970. С. 22.

замечает Д. Рабинович.

Линию Игумнова продолжил в русском пианизме его ученик Лев Оборин. Будучи музыкантами разных поколений, при близости эстетических установок каждый из них по-своему переживал музыку Чайковского. Туше у Оборина исключительно красивое, лиричное, порой прозрачное, богатое красками. Как отмечает Рабинович, Оборин-пианист ассоциируется с собеседником, располагающим «обаятельным изяществом своих спокойно-непринужденных речей»<sup>1</sup>. Исполнение Обориным пьес Чайковского на редкость уравновешенно и гармонично. Игра Оборина отличалась красотой звучания, благородством фразировки, ясностью мысли, и известной объективностью.

Миниатюры Чайковского включали в свои программы многие русские пианисты, в том числе и «гроссмейстеры фортепианного искусства» (Д. Рабинович) Э. Гилельс и С. Рихтер. Так, к примеру, Рихтер оставил интереснейшую запись пьес ор. 72 Чайковского, что заслуживает специального рассмотрения.

В рамках настоящей работы мне хотелось бы в заключение кратко остановиться на исполнительской позиции нашего современника — замечательного русского пианиста Михаила Плетнева. Репертуар Плетнева включает едва ли не все фортепианные произведения Чайковского. Будучи представителем новой художественно-исторической формации, Плетнев дает свое, ярко оригинальное прочтение музыки Чайковского — «дерзновенное, щедрое на чувства и смелое в их выражении»<sup>2</sup>. Игра Плетнева раскованна, свободна, она продолжает и развивает песенно-кантабилное начало, характерное для природы русского инструментализма. Искусство Плетнева оригинально синтезировало на новом этапе концертно-виртуозное, углубленно психологическое и интимно-лирическое начала в трактовке музыки Чайковского, породив новый самобытный стиль ее интерпретации.

## **И.В. Томашевский**

### *Антон Брукнер-педагог и музыкально-теоретические системы его времени*

Преподавательская деятельность Антона Брукнера (1824 — 1896) представляет собой важную сферу творческой жизни великого австрийского композитора. Являясь прямым учеником и последователем крупнейшего теоретика музыки своего времени — Симона Зехтера (1788-1867), а впоследствии и его преемником в должности профессора органного класса и контрапункта в Венской консерватории, Брукнер непосредственно от своего педагога воспринял традиции европейской музыкальной науки предыдущих столетий во всей полноте. Желание передать свои знания последующим поколениям музыкантов представляется возможным объяснить не только интересом композитора к преподаванию: органичной чертой личности

<sup>1</sup> Рабинович Д. Указ. соч. С. 143.

<sup>2</sup> Смирнова М. Из золотого фонда педагогического репертуара. СПб., 2009. С.128.

Брукнера было стремление к упорядоченности и систематичности, распространявшееся не только на педагогическую, но и на композиторскую работу. «Я постоянно питал глубочайшее уважение к науке и ученым... - говорил Брукнер, - из любви к ней мною избрана музыкальная наука, которую я хочу преподавать юношеству...»<sup>1</sup>.

Выдающаяся роль Зехтера-теоретика, педагога и композитора в музыкальной жизни Европы XIX столетия акцентируется всеми крупнейшими авторитетами в области музыкально-теоретических систем, включая Хайнриха Шенкера и Арнольда Шёнберга. Обращаясь к историографии брукнероведения наших дней, подкрепим эти оценки мнением современного английского исследователя Грэхема Фиппса: последний утверждает, что педагогика Зехтера была кульминационной точкой в эволюции взглядов нескольких поколений ученых XVIII — XIX веков, опиравшихся в своих научных воззрениях на идеи Жана Филиппа Рамо<sup>2</sup>. К этой справедливой оценке необходимо добавить, что современники в первую очередь ценили Зехтера как знатока полифонии строгого письма, в особенности в вопросах голосоведения. Достаточно упомянуть о планах Шуберта в поздние годы брать уроки контрапункта именно у Симона Зехтера: намерение, оставшееся неосуществленным в связи с безвременной кончиной великого композитора. Показательно, что один из учеников Брукнера — уже упоминавшийся Хайнрих Шенкер в своем учении о гармонии претворяет в теоретическую концепцию брукнеровскую традицию завершать лекцию, посвященную какой-либо теоретической теме из области гармонии или контрапункта, свободной импровизацией, демонстрирующей возможности этого ресурса техники музыкальной композиции. Именно поэтому в известной книге «Музыкально-теоретическая система Хайнриха Шенкера» Ю. Н. Холопов обозначает занятия строгой теорией и свободным сочинением как взаимосвязанные различные слои единой и органичной в своей основе творческой деятельности композитора. Понятие «фундаментального тона» или «фундаментального баса» аккорда как исходного момента системы Рамо, по свидетельству ученика и секретаря Брукнера Фридриха Экштайна, было актуальным и для оригинальных композиторских работ Брукнера зрелого периода творчества: Экштайн упоминает о нотных и буквенных обозначениях «фундаментального баса» в эскизах своего учителя<sup>3</sup>. Но, с другой стороны, требование отказаться на время обучения от любых опытов в области свободной композиции — характерный элемент преподавательской манеры Зехтера — неукоснительно соблюдалось Брукнером, который в течение пяти с половиной лет, посвященных изучению теории музыки под руководством Зехтера, применял все свои способности исключительно для выполнения упражнений, предлагаемых педагогом.

Особое внимание Зехтер уделял воспитанию у своих студентов

---

1Цит. по: И. Белецкий. Антон Брукнер. Краткий очерк жизни и творчества. Популярная монография. Издательство «Музыка», Ленинградское отделение, 1979. С. 53.

2Излаг. по: Graham H. Phipps. Bruckner's free application of strict Sechterian theory with simulation from Wagnerian sources: an assessment of the first movement of the Seventh Symphony. In: Perspectives on Anton Bruckner, Ashgate, 2001. P. 228.

3Там же, р. 230.

безупречной культуры голосоведения — результатом являются хоровые и оркестровые сочинения Брукнера с их «прямым путем» в голосоведении, отмеченным в «Учении о гармонии» Шёнберга. Но самым показательным примером в этой области следует считать грандиозный финал Пятой симфонии, монументальная композиционная структура которого является уникальным по органичности сочетанием сонатной формы с двойной фугой. Усердие и прилежание, проявляемые Брукнером в годы обучения у Зехтера, вызвали у последнего не только восхищение способностями и старательностью своего студента, но и серьезные опасения за его здоровье: «Просмотренные мною 17 тетрадей с Вашими работами в двойном контрапункте поразили меня Вашим прилежанием... Чтобы Вы смогли прибыть в Вену в полном здравии, я прошу Вас больше щадить себя и уделять достаточное время отдыху... Чувствую себя обязанным сказать, что более прилежного ученика, чем Вы, у меня еще не было»<sup>1</sup>.

Наивысшую оценку как соискатель звания профессора гармонии и контрапункта Брукнер получил и от экзаменационной комиссии Венской консерватории (10-12 июля 1858 года). Так, ставший впоследствии активным приверженцем творчества Брукнера и его пропагандистом, известный дирижер профессор Иоганн фон Гербек после названного приемного испытания воскликнул: «Это он должен был нас экзаменовать!»<sup>2</sup>.

Сильнейшее воздействие личности и манеры преподавания профессора Венской консерватории и придворного органиста Зехтера на формирование композиторской индивидуальности Брукнера проявилось в дальнейшем не только в практическом сочинении, но также и в преподавательской деятельности великого австрийского симфониста. Еще раз отметим в этой связи, что Симон Зехтер изучал не только музыкально-теоретические трактаты Рамо, его становление как ученого было связано также с немецкой теоретической и педагогической традицией, наследием Фридриха Вильгельма Марпурга (1718-1795), Даниэля Теофиля Тюрка (1756-1813), и в особенности Иоганна Филиппа Кирнбергера (1721-1783), прямого ученика Иоганна Себастьяна Баха, исследователя и истолкователя баховских творений. Зехтер, по сути, завершает труды Кирнбергера, основной идеей которых было тесное взаимодействие гармонической функциональной системы и строгого контрапункта в творениях Баха. Уже будучи преемником Зехтера в консерватории, Брукнер в качестве основного материала для курса гармонии и контрапункта использовал собственные тетради с упражнениями, выполненными под руководством своего учителя. Правда, одновременно композитор специально подчеркивал, что его арсенал технических и выразительных средств не исчерпывается исключительно познаниями в музыкальной науке, которыми он обязан Зехтеру. В упомянутой уже нами статье Грэхем Фиппс приводит следующее высказывание Брукнера, определяющее место теории в целостной системе его творчества: «Заметьте,

---

<sup>1</sup>Цит. по: И. Белецкий. Антон Брукнер. Краткий очерк жизни и творчества. Популярная монография. Издательство «Музыка», Ленинградское отделение, 1979. С. 20.

<sup>2</sup>Цит. по: там же, с. 21.

господа, как правило я на самом деле так не пишу»<sup>1</sup>.

Рецепция Брукнером основного принципа педагогики Зехтера («вначале — изучение теории, затем — практическая композиция») становится очевидным в проекции на само брукнеровское творчество. Лишь после основательнейшего изучения премудростей и тонкостей теоретической науки будущий великий симфонист под руководством капельмейстера оперного театра Линца Отто Кицлера, помимо занятий инструментальной, приступает к работе над оригинальными сочинениями. Благодаря Кицлеру Брукнер впервые познакомился с произведениями Рихарда Вагнера, под сильнейшим впечатлением от которых он начал поиски индивидуального музыкального языка. По мнению самого Брукнера, полноценная композиторская работа началась для него именно после окончания курса практического сочинения у Кицлера: ««Теперь для меня наступило время сочинять музыку!» - радостно восклицал композитор, сообщая друзьям о поворотном этапе своей жизни»<sup>2</sup>.

Теоретическая система Брукнера естественно вписывается в контекст истории музыкальной науки XIX века как имеющая своей основой централизованный тональный принцип мышления, связанный со включением в данную тональность аккордовых средств, характерных для тональностей, состоящих в близком (но иногда и достаточно далеком) родстве к основной. Упомянем еще раз и о полифонической культуре голосоведения, влекущей за собой включение ресурсов интонационной выразительности модальных ладовых структур. В этом ракурсе она сопоставима с другой масштабной концепцией — «Учением о гармонии» Арнольда Шенберга, а также и с композиторской манерой Шёнберга первого периода творчества, с той лишь разницей, что у Шенберга в дальнейшем, на рубеже освоения эмансипации диссонанса, двенадцатиступенного звукоряда и других принципов «свободной атональности» отказавшегося от использования в собственных сочинениях гармонической тональности как таковой, теоретические взгляды коренным образом расходятся с практикой композиторской работы. У Брукнера же обе эти составляющие творческого процесса неразделимы в своем единстве. Впрочем, сам шенберговский метод преподавания обнаруживает некоторые общие черты с зехтеровским, через который прошел Брукнер: известно, что Шенберг категорически запрещал своим студентам на раннем этапе обучения какие бы то ни было эксперименты с атональностью, додекафонией или любым другим современным методом композиции, требуя от них прежде всего детального освоения музыкальных форм и стилей предыдущих эпох. Восходящая к И. С. Баху и Ж. Ф. Рамо стройная система взглядов Брукнера — теоретика и педагога, воспринявшая через посредничество Кирнбергера и Зехтера традиции европейской музыкальной практики полутора предыдущих столетий, предполагает возможность органичного сочетания принципов полифонии строгого письма с предельно хроматизированным гармоническим

---

1 Излаг. по: Graham H. Phipps. Bruckner's free application of strict Sechterian theory with simulation from Wagnerian sources: an assessment of the first movement of the Seventh Symphony. In: Perspectives on Anton Bruckner, Ashgate, 2001. P. 230.

2 И. Белецкий. Антон Брукнер. Краткий очерк жизни и творчества. Популярная монография. Издательство «Музыка», Ленинградское отделение, 1979. С. 23.

языком вагнеровской эпохи, не утрачивая постоянной связи с «первофеноменами» классической гармонической тональности — гармоническими функциями трезвучий. Научное обоснование такого синтеза, зафиксированное в изданных в 1950 году на немецком языке «Лекциях по гармонии и контрапункту» Брукнера, законспектированных одним из его студентов Эрнестом Шванцарой<sup>1</sup>, является «фундаментальным тоном» теоретической системы Брукнера, а практическое применение этого синтеза — одной из главных черт глубоко оригинального и самобытного музыкального языка произведений великого австрийского Мастера.

### **Н.А. Яцентковская, В. Г. Власов**

#### *Проблемы современной детской музыкальной педагогики. Теория и практика*

Сегодня, когда всерьёз уже обсуждается само дальнейшее существование музыкальных школ, более, чем острым становится вопрос о качестве образования, которое могут предложить ДМШ и ДШИ, а также востребованность в обществе обозначенных учебных заведений. Сегодня многие школы испытывают сложности с набором детей на бюджетные места и уже не могут предъявлять прежних жёстких требований к конкурсному отбору. В тоже время открывается большое количество отделений самокупаемости, куда принимают «всех желающих» без предварительного отбора. Задачей детских музыкальных учебных заведений является как развитие и художественное воспитание ребёнка, так и обеспечение преемственности, необходимой базы для возможной дальнейшей профессиональной деятельности. В идеале за годы, проведённые в музыкальной школе ребёнок должен научиться не только «разобрать», выучить и один (или несколько) раз исполнить произведение, но и свободно читать нотный текст, хранить в памяти сколько-нибудь значимый репертуар, творческому самовыражению в сочинительстве или импровизации, свободному оперированию основными элементами и понятиями музыкального языка [1]. В этой ситуации особую роль начинают играть теоретические предметы, обеспечивающие овладение основами музыкального языка и музыкальной письменности.

Педагогика в освоении музыкального инструмента, будь то фортепиано или скрипка, виолончель или духовые инструменты, благодаря стараниям и поискам преподавателей движется в сторону природосообразности, органичности в естественном развитии учеников, разработки и совершенствования рациональных приёмов игры на инструменте. Очень показательным является пример первого домашнего задания на уроке виолончели, которое давала известный педагог И. Н. Богданович своим ученикам: каждый день по двадцать минут смотреть мультфильмы, держа в руке смычок. Держать его предлагалось вертикально, чтобы уменьшить

<sup>1</sup>Bruckner, A. Vorlesungen ueber Harmonielehre und Kontrapunkt an der Universitaet Wien. Hrgb. von ernst Schwanzara. – Wien, Oesterreichischer Bundesverlag fuer Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1950.

воздействие силы тяжести. При этом маме (папе, бабушке) вменялось в обязанность сидеть рядом и поправлять руку, контролировать правильность положения пальцев, руки, спины и пр. Таким способом формировалось точное ощущение смычка в руке, не требующее лишних мышечных напряжений. Ребёнок не должен был прикладывать усилий, излишне контролировать себя.

Еще одним примером может служить усиливающаяся тенденция применения Шопеновской позиции в фортепианной педагогике на самых ранних этапах обучения. В частности, в гамме си мажор сам рельеф уже диктует единственно правильную аппликатуру в чередовании трёх и четырёхпальцевых позиций [3]<sup>1</sup>.

Преподавание же предметов теоретического цикла в традиционной, принятой сейчас форме не учитывает ни возрастных особенностей восприятия, ни потребностей детей, ни запросы современности. Освоение теории с опорой только на сольфеджио (пение по нотам и слуховой анализ) остается предельно нерациональным, так как количество детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, способных к спонтанному чистому интонированию, не превышает 3-7%. Навык же чистого интонирования и опознавания на слух, как известно, формируется достаточно долго. Установка на абсолютизацию вокального интонирования на сольфеджио препятствует возникновению взаимосвязи между теорией и практикой инструментального музицирования, особенно на начальных этапах обучения.

Обратим внимание еще на один момент. Технология владения инструментом передаётся только «изустно», при личном общении педагога и ученика, так как включает в себя множество субъективных моментов. К ним относятся, например, поиск наилучшего звучания инструмента – резонанса, формирование необходимых двигательных программ (исполнительских приёмов), общих для всех по функциональным возможностям. Но и путь освоения этих программ и структура двигательной составляющей являются сугубо индивидуальными, что связано с анатомическими и психическими особенностями каждого конкретного ученика. Выбор приёма, движения диктуется смыслом, содержанием, ролью и местом исполняемого элемента в форме, но в тоже время адекватный выбор становится возможным при условии большого количества, богатства освоенных приёмов.

Педагоги-исполнители говорят о «единстве технического и художественного развития ученика», при котором слуховой фактор должен *управлять* действиями ученика. Теоретики же заботятся о развитии «слухового восприятия» большей частью в чисто аналитическом плане, не учитывая в формировании музыкального мышления того, что музыкант – это человек действия, а не только аналитик. Он должен не столько «определять на слух», сколько *оперировать* слуховыми представлениями, причем делать это в детерминированном времени и часто на очень большой скорости.

---

<sup>1</sup> И как обратный пример «не органичной педагогики» хочется привести до сих пор действующие «официальные» требования к техническим зачётам по фортепиано во многих школах, где первой осваивается гамма до мажор – гамма, не имеющая ни одного ориентира для руки, требующая наибольшего контроля со стороны ученика. Используя её в качестве первой гаммы можно сформировать только привычку к игре с опорой не на слуховое, а на зрительное восприятие, к игре с нестабильной аппликатурой.



Согласно исследованиям Пиаже [7] мышление ребёнка с 5-6 до 7-8 лет и с 8 до 11 лет проходит первый и второй уровни **конкретных** операций. Абстрактное же мышление, способность к оперированию понятиями формируется только с 11-12 лет. Возрастные особенности развития детского мышления диктуют необходимость освоения теоретических понятий через практику. И если в XVI веке создавались рекомендации для «сооружения монохорда», необходимого для настройки певцов, то в настоящее время не только стала общедоступной большая семья клавишных инструментов, но разработан и успешно внедряется предмет, где клавиатура рассматривается как конкретный образ, «материальный носитель» звуковысотного пространства – «клавирное сольфеджио». В нем общие музыкальные знания формализованы и представлены в доступном виде для групповых занятий. Для этого весь художественный музыкальный материал подбирается и структурируется так, чтобы обеспечить максимально возможную наглядность, позволяющую ученикам разной степени одарённости успешно его воспринимать и усваивать на практике, как в самостоятельном музицировании, так и в классе специальности.

Все основные элементы музыкального языка, будь то пространственные звуковысотные отношения [2], временные ритмические модели, фактурные формулы [4], колористические составляющие музыкальной ткани (агогика, динамика, штрихи), могут быть освоены в творческой форме – в виде параметрической импровизации, комбинаторики. Новый изучаемый элемент является заданным параметром для импровизации, а степенями свободы будут уже освоенные и спонтанно возникшие элементы. На этой основе формируется сама *потребность* в самостоятельном музицировании. Клавишный инструмент имеет уже готовый дискретный звуковой материал и наглядно представляет развёрнутое структурированное звуковысотное пространство. В процессе практического музицирования на клавишном инструменте возможно более успешное освоение теоретических понятий в качестве слагаемых музыкального мышления. Продуктивными и креативными формами работы в клавишном музицировании на занятиях по теоретическим дисциплинам легко компенсируется необходимость репродуктивных форм работы в классе по специальности и в домашних занятиях на инструменте, когда педагог досконально диктует «что» и «как» нужно играть.

Кратко остановимся на связи клавирного сольфеджио с инструментальной и вокальной педагогикой. Как известно, для духовика и вокалиста залогом выразительного исполнения, красивого звучания является грамотное распределение дыхания во фразе. Для струнных выразительную фразировку даёт распределение смычка и выбор позиции. В частности, К. Ю. Давыдов – основатель школы виолончельной игры – считал, что «...смену позиций следует предпочесть игре в одной позиции, как средство для более выразительно и совершенного в техническом отношении исполнения». [6]. И для успешной профессиональной деятельности, и для комфортного любительского музицирования является необходимым умение структурировать музыкальный материал не на уровне отдельных звуков, нот, а на уровне фразы,

мотива, позиции. Структурное мышление, целостное восприятие не только способствует успешной исполнительской деятельности, но и помогает за короткие сроки выучивать репертуар, хранить большие объемы текста в долговременной памяти и при необходимости быстро восстанавливать исполняемые ранее произведения. Кроме того, освоенные на занятиях клавирным сольфеджио частотные (т.е. часто встречаемые) элементы музыкального языка [5], образующие его «лексическую» систему (мелодические и гармонические обороты, ритмические фигуры и фактурные формулы) и легко опознаваемые в незнакомом тексте, позволяют воспринимать нотный текст не только как объект для *разбора*, но и как информационную систему, предназначенную непосредственно для чтения.

Как показала практика, такой предмет, как клавирное сольфеджио, эффективно справляется с функцией общего музыкального образования, необходимого как музыканту-профессионалу, так и любителю музыки.

Литература:

1. Бергер Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке. СПб: Каро, 2004.
2. Бергер Н. Мелодия: Пространственные параметры. Монография, – СПб. Композитор, 2010.
3. Бергер Н.А., Яцентковская Н. А. Клавишное сольфеджио: идея и начало разработки. СПб., ГОУ ДПО «СПб учебно-методический центр по образованию комитета по культуре», «Астерион», 2010.
4. Бергер Н.А. Сначала – РИТМ (Ребенок Играет Творит Музыку). СПб., Композитор, 2007.
5. Арановский М. Г. Синтаксическая структура мелодии. М. 1991
6. Гутор В. П. К. Ю. Давыдов как основатель школы виолончельной игры. М.-Л., 1950
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1994.

## К.Ю. Шпиц

### *Педагогические возможности музыкальной импровизации в цикле учебных дисциплин детских музыкальных школ*

К вопросу об актуальности темы. В настоящее время в российском обществе в социально-экономической сфере происходят глобальные изменения. Успешность жизнедеятельности человека в интенсивно развивающемся и усложняющемся мире зависит от его способности находить оригинальные, неожиданные решения, соответствующие своеобразию ситуации, уметь своевременно корректировать свою деятельность и реагировать на требования, предъявляемые изменяющейся средой, проявлять креативность. В связи с этим особое значение приобретает проблема поиска эффективных путей сознательного и преднамеренного управления творческой деятельностью, а также раскрытия и развития созидательного потенциала человека.

Важную роль в процессе формирования креативности как способности к творчеству играет учебно-воспитательный процесс. Одной из глобальных проблем современной системы обучения является существующий разрыв между общественными потребностями в творческих личностях, с одной стороны, и содержанием образования - с другой. Решение данной проблемы мы

видим в обращении к художественно-творческим видам музыкальной деятельности. Одной из наиболее живых и активных форм творчества является импровизация. Занятия импровизацией предоставляют значительные возможности для развития созидательных и профессиональных способностей учащихся.

Сущность импровизации. Импровизация лежит в основе человеческого существования, она более свойственна человеку, чем деятельность по заранее отработанной программе. Сущность музыкальной импровизации – это процесс создания музыкальной ткани одновременно с ее воспроизведением. В ее основе лежит принцип, реализующий внезапный творческий импульс непосредственно в звуках экспромтом и сразу в законченном виде.

Обучение импровизации – это одновременно обучение и освоение всего комплекса музыкальных знаний, умений и навыков, задействованных в самом процессе импровизации, оно предполагает обязательную профессиональную подготовку.

Существование самого предмета Импровизация в музыкальной образовательной системе и освоение учащимися навыков импровизации способствуют решению следующих важных с позиции полноценности и состоятельности учебного процесса проблем:

1. потребности в развитии творческого, созидательного потенциала студентов, их креативности. Об этом было в начале доклада – об актуальности воспитания гибкой и творческой личности в условиях современности.

2. обновления учебного процесса и насыщения его новыми видами деятельности, вызывающими потребность приложения творческих усилий. Необходимо создать педагогическую ситуацию, требующую от учащихся проявления, следовательно – и развития, их творческих способностей, креативности.

3. формирования музыкального мышления учащихся как способности мыслить музыкальными категориями и образами.

4. совершенствования исполнительских умений и навыков, повышение уровня владения музыкальным инструментом.

5. развития музыкального слуха во всех его проявлениях, чувства метроритма, способности к сочинению музыки.

6. предоставления возможности непосредственного использования в исполнительской практике комплекса теоретических знаний, что способствует формированию целостности образовательного пространства и его логической обусловленности.

Одна из существенных проблем образования: некоторые учащиеся по разным причинам недооценивают значимость цикла музыкально-теоретических дисциплин, не видят практической ценности освоения теоретических предметов, что крайне негативно отражается на их уровне профессионализма. Именно эту ситуацию призван решить предмет Импровизация, в равной степени состоящий как из теории, так и из практики музыкального творчества. Обучаясь импровизации, учащиеся осознают собственную потребность наличия у них теоретических знаний, укрепляют и расширяют их.

7. реализации и усиления межпредметных связей со смежными дисциплинами учебного цикла, что положительно сказывается на качественном уровне образования.

8. актуализации учебно-методического и практического исполнительского материала как в общих чертах - реализуя современные педагогические тенденции, так и в частных случаях - отображая сиюминутное настроение исполнителя или выполняя в настоящем времени непосредственные требования аудитории слушателей или обучающихся.

Следует обратить внимание, что внедрение в исполнительскую практику спонтанности как актуального для музыканта явления, способного максимально искренне отразить гамму его сиюминутных настроений, впечатлений и переживаний, является важным фактором преодоления коммуникационного барьера исполнитель-слушатель.

Кроме того, немаловажное значение для формирования положительной мотивации к обучению музыкальному искусству в целом имеет выбор учебного репертуара. А поскольку музыка своими истоками уходит в глубокую древность, на данный момент человечеством создано колоссальное количество музыкальных произведений, и по понятным причинам объем музыки современности находится в безоговорочно меньшей пропорции в сравнении со всем накопленным ранее музыкальным материалом. Это является одним из факторов, объясняющих главенствующую в процессе обучения роль музыки предшествующих современности эпох. Образование, основанное на постижении проверенных временем и художественно значимых образцов музыкального творчества прошлых эпох, является необходимым, но в настоящих условиях — недостаточным, что обуславливает значение импровизации как искусства всегда современного, существующего в рамках настоящего времени.

9. реализации концепции универсальности получаемых знаний как совокупности творческих исполнительских методик и навыков и возможности применения их на практике в рамках любых жанровых и стилистических особенностей музыкальной культуры разных эпох и народов.

Не смотря на то, что модернизация отечественного образования ориентирована не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие их познавательных и созидательных способностей, основное внимание в работе учебных заведений, как правило, уделяется трансляции готовых знаний ученику. Современная наука об образовании, конечно, не отвергает действенности педагогических нормативов, но признает возможность нанесения ими вреда при условии их абсолютизации. Мы особо обращаем внимание на то, что импровизация не дает готовых решений конкретных исполнительских задач, она предоставляет возможность учащимся обучиться методике их поиска.

Подведем итог. Реализуя концепцию творческого подхода в организации деятельности, освоение основ музыкальной импровизации позволяет отойти от традиционной схемы обучения, построенной на принципах трансляции инвариантных знаний и моделей деятельности, оно предоставляет учащимся

Современное музыкальное образование — 2010: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. — СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011. — с. 243.

возможность раскрыть собственный творческий потенциал и развить навыки креативности. Также за счет имеющихся тесных межпредметных связей с различными дисциплинами музыкального образовательного цикла повышает общий уровень профессиональных компетенций учащихся, что позволяет им более широко и полно реализоваться в музыкальной среде.

В целом все вышеперечисленное является отражением современных инновационных тенденций в области отечественного музыкального образования.

Современное музыкальное образование — 2010: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. — СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2011. — с. 243.