

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Д.С.НАДЫРОВА

**МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ
ФОРТЕПИАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Учебное пособие

КАЗАНЬ 2016

*Рекомендовано Учебно-методической комиссией
ИФМК имени Льва Толстого КФУ*

УДК 378.147:786.2 (075.8)

ББК 74.588.53

- Н 17 **Надырова Д.С.** Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: учеб. пособие/ТГГПУ, КФУ/Д.С. Надырова; 2 – изд., доп. – Казань: КФУ, 2016. – 105 с.

ISBN 978-5-87730-201-3

В пособии отражены материалы курса лекций (одного из его разделов) по методике преподавания фортепиано, читаемые автором, кандидатом педагогических наук, доцентом Д.С.Надыровой, для студентов вузов и слушателей курсов повышения квалификации. В нем обобщены и доступно изложены научные и практические достижения в области музыкальной педагогики и психологии по рассматриваемой проблеме. Внимание сконцентрировано на развитии в фортепианном обучении двух основных музыкальных способностей – чувства лада и чувства ритма. Пособие включает в себя как теоретический материал, так и конкретные методические рекомендации, направленные на оптимизацию учебного процесса в классе фортепиано.

Для студентов музыкальных факультетов педагогических вузов, учащихся музыкальных училищ и педколледжей, преподавателей фортепиано.

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, доцент
И.Т.Салахова (КФУ)
кандидат педагогических наук, доцент
Г.И. Батыршина (КФУ),

ISBN 978-5-87730-201-3

© Д.С. Надырова, 2016

Введение

Одной из важнейших сторон профессиональной подготовки студентов, получающих на музыкальных факультетах педвузов фортепианную специализацию, является освоение ими комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для работы в качестве педагога фортепиано. Такой комплекс знаний студенты получают в курсе «Теория и методика обучения игре на музыкальном инструменте».

Известно, что музыка как вид искусства обладает особой притягательной силой, в основе которой лежит ее эмоциональная привлекательность, способность непосредственно апеллировать к чувствам людей, удовлетворяя одну из важнейших потребностей человеческой психики – потребность в эмоциональных переживаниях. В то же время, как это ни парадоксально, именно воспитание и сохранение любви и интереса к музыкальному искусству является в настоящее время одним из самых сложных и труднорешаемых вопросов детской музыкальной педагогики. Практика показывает, что огромное число детей, изначально пришедших в музыкальные школы с большим желанием учиться, бросают через некоторое время учебу именно вследствие утраты интереса к музыкальным занятиям.

В числе причин, вызывающих эту ситуацию, можно назвать неумение преподавателей достаточно эффективно влиять на процессы эмоционального восприятия и переживания ребенком музыки, их неспособность воспитать и развить в детях главное качество музыкальности – эмоциональную отзывчивость на музыку. Это связано, в первую очередь, с серьезными пробелами в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов, в которой недостаточно внимания уделяется усвоению студентами современных научных данных в области музыковедения, общей и музыкальной психологии, в частности о сущности музыкального искусства и механизмах его воздейст-

вия на человека. На это еще более двадцати лет назад указывал М. Фейгин: «...в практике обучения музыке все еще распространены психологически неоправданные методы упражнения, приемы запоминания, устаревшие взгляды на соотношение врожденного и приобретенного. Корень недоразумений – недостаток психологических познаний»¹. К сожалению, эти слова не потеряли своей актуальности и в наши дни.

Значение удельного веса психологических знаний в подготовке педагога отмечается многими исследователями не только в области музыкальной, но и общей педагогики. Так, с современных позиций педагогика рассматривается не как «чистая» наука, а как синтез *рационального знания, интуиции и искусства*», в котором роль базисного, ведущего компонента как теоретической основы принадлежит психологии.

Отмечается также, что педагогика приобретает черты искусства прежде всего *в частных методиках*, в условиях конкретной практической преподавательской деятельности. Педагогический опыт, как любое искусство, является глубоко личностным, каждый раз уникальным, неповторимым; он не может быть воспроизведен со стопроцентной точностью и результативностью, но может – и должен – стать предметом для изучения, анализа, а также стимулом для дальнейших собственных поисков педагога. В методике преподавания музыкальных дисциплин эта особенность проявляется особенно отчетливо.

Если педагогика в широком смысле является продуктом взаимодействия науки и искусства, то музыкальная педагогика – это *вдвойне искусство*, вдвойне творчество, в котором значение личностных качеств педагога – его педагогического и музыкального таланта, увлеченности, артистизма – увеличивается даже не в арифметической, а в геометрической прогрессии. Поэтому и профессиональная подготовка учителя музыки должна ориентироваться не только на получение базовых знаний, умений и навыков, но и на формирование *творчески ориентированной личности будущего педагога*. К этой цели должны быть направлены все предметы специальной подготовки, но наиболее

¹ Фейгин М. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога / М.Фейгин. – М.,1973. – С.37.

концентрированное и полное свое выражение эта задача приобретает в курсе «Теория и методика обучения игре на музыкальном инструменте».

Этот курс интегрирует все ранее полученные студентом теоретические и практические знания и умения: и по общей и музыкальной педагогике и психологии, и по теории и методике музыкального воспитания, и по возрастной физиологии, и по музыкально-теоретическим и музыкально-исполнительским предметам.

Можно сказать, что **главной целью** курса методики преподавания фортепиано является подготовка квалифицированного педагога-музыканта, не только владеющего определенным набором практических методических приемов и способов работы, но также имеющего богатый запас знаний в различных областях музыкальной науки и педагогики, и - самое главное - способного свободно оперировать этими знаниями, актуализировать их при решении тех или иных возникающих в процессе работы педагогических задач. Это предполагает особую степень развитости творческой стороны личности и интеллектуальных возможностей будущих учителей, что впоследствии должно послужить базой для формирования у них собственного индивидуального стиля и педагогической интуиции.

Высокие требования к творческим сторонам личности педагога-пианиста обусловлены также и самим характером процесса обучения игре на инструменте: как и в любой области “педагогики искусства”, здесь неприемлемы стандартные подходы, “готовые рецепты” в воспитании музыканта.

Исполнительство уже само по себе является творческой деятельностью, а обучение творчеству, как известно, процесс чрезвычайно сложный и тонкий, в котором огромную роль играют такие категории, как одаренность-талантливость, стремления и возможности, мотивы и эмоции. Поэтому обучение игре на инструменте будет успешным только в том случае, если усилия педагога постоянно будут направлены на всемерное и планомерное *развитие всех интеллектуальных, эмоциональных и физических возможностей ребенка, обеспечивающих полноценное художественное переживание и исполнение музыки, или,*

иначе говоря, на развитие у него комплекса музыкальных способностей.

Доминирование принципа развивающего обучения является необходимым педагогическим условием для всех уровней обучения музыкальному исполнительству, но особое значение этот принцип приобретает на начальном этапе обучения. Следует отметить, что начальный период фортепианного обучения существенно отличается от последующих периодов и в содержательном, и в процессуальном плане. Он имеет ряд специфических особенностей, незнание которых может привести к серьезным педагогическим просчетам, к трудноисправимым (или вообще неисправимым) недостаткам в развитии ученика.

К этим особенностям относится, прежде всего, *принцип опережающего развития у детей музыкального слуха и чувства ритма* по отношению к усвоению ими *элементов нотной графики и первоначальных игровых навыков*. То есть: и интеллектуальное осознание графического изображения элементов музыкальной речи, и первичное двигательное-осознательное ориентирование руки на клавиатуре должны опираться на уже достаточно хорошо сформированные у ребенка внутреннеслуховые – ладовысотные и ритмические – представления. Только на этой основе могут быть сформированы полноценные *слухозрительные и слуходвигательные связи*, участвующие во всех видах музыкально-исполнительского процесса и выполняющие ключевую роль в механизмах чтения нотного текста и выразительного интонирования на инструменте. Вышесказанное предопределяет важность и необходимость специального, достаточно продолжительного “*донотного*” периода обучения, целью которого является интенсивное развитие основных музыкальных способностей – чувства лада и чувства ритма.

Для того чтобы быть готовым к реализации принципа развивающего обучения в классе фортепиано, будущему педагогу необходимо хорошо усвоить следующие области знаний:

1) о сущности и структуре музыкальности, о функциях слуховой и эмоциональной сторон основных музыкальных способностей, об эмоциональной отзывчивости на музыку как центре музыкальности, о роли интеллектуальных и эмоциональных свойств личности в комплексе музыкальной одаренности;

2) о психологических механизмах художественного переживания при восприятии и исполнении музыки, о роли идеомоторных актов, внутреннего соинтонирования в формировании исполнительских пианистических способностей;

3) об общих особенностях и индивидуальных различиях эмоционально-мотивационной сферы школьников;

4) о наиболее рациональных способах работы над музыкальным произведением;

5) о степени трудности и методической ценности предлагаемого к изучению музыкального материала, который всегда должен соответствовать реальным возможностям ученика и находиться в “зоне его ближайшего развития”.

Центральное место в комплексе психолого-педагогических знаний будущего учителя должно принадлежать четкому, научно обоснованному представлению о природе музыкальности, о структуре музыкальных способностей. В настоящее время в научной литературе существует много различных интерпретаций этого понятия, много разных вариантов классификации основных музыкальных способностей. Не вдаваясь в подробный анализ этих теорий, каждая из которых имеет несомненную научную ценность, отметим лишь, что, как и всякая классификация, всякое разделение целостного явления на отдельные составляющие, все это в определенной степени носит условный характер, отражает точку зрения исследователя и специфику аспекта изучения, что, впрочем, несколько не принижает их значимости и права на существование. Так, известно, что в музыковедческой и педагогической литературе существует много вариантов трактовок понятий «музыкальный слух», «музыкальность», а также их составляющих.

В данной работе мы придерживаемся традиций тепловской интерпретации структуры музыкальных способностей, принятой в большинстве современных работ по музыкально-педагогической проблематике¹. Представленная здесь схема, не претендуя на истину в последней инстанции, достаточно проста

¹ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 1947.

и наглядна, хорошо воспринимается студентами и, как показала многолетняя практика, способствует формированию у них целостного и в то же время иерархически дифференцированного представления о структуре музыкальности.

Итак, творчески работающему педагогу недостаточно просто знать определенную сумму конкретных методических приемов, применяемых в фортепианной педагогике с той или иной целью. Важно хорошо понимать саму суть, психологическую «подоплеку», первопричину возникающих затруднений, и уже на этой основе подбирать (или даже самому изобретать) наиболее эффективные, действенные в данной конкретной ситуации приемы и способы работы, максимально учитывающие индивидуальные особенности ученика. Можно сказать, что хороший педагог-методист – не тот, кто, подобно фармацевту, знает множество «рецептов» работы, а тот, кто, подобно хорошему доктору, может точно поставить «диагноз» и наметить верную стратегию и тактику лечения. И, как хороший врач, не только устраняет сиюминутно возникающие проблемы, но и выявляет и устраняет их источник – те или иные дефекты, пробелы в развитии ученика (в его музыкальности, моторике, памяти и т.д.). А также обязательно занимается профилактической работой, направленной на полноценное формирование всех способностей и технических возможностей ученика, на гармоничное и здоровое развитие всех сторон его индивидуальности. Именно такой подход соответствует принципам развивающего обучения, принятого в современной фортепианной педагогике.

Глава 1

Индивидуальное обучение игре на фортепиано как средство всестороннего развития личности ребенка

Для преподавателя фортепиано, как и для педагога-музыканта любой другой специализации, очень важно хорошо осознавать главную цель музыкального воспитания и обучения, которая состоит в развитии личности ребенка, в раскрытии всех его творческих, интеллектуальных, художественных возможностей.

В последние годы в педагогике все более отчетливо проявляется тенденция гуманизации образования, главной целью которого становится не только воспитание всесторонне развитой и социально адаптированной личности, но также всемерное развитие всех присущих этой личности способностей и потенциальных возможностей - при обязательном бережном сохранении ее индивидуального своеобразия, неповторимого духовного склада.

В современном компьютеризированном мире, пронизанном огромным количеством разнообразной, качественной и доступной информации, социальная и профессиональная значимость человека определяется не столько эрудицией, суммой конкретных профессиональных знаний и умений (на овладение которыми раньше тратились годы обучения и которые сейчас в некоторых областях устаревают чрезвычайно быстро), сколько более общими творческими возможностями личности: ее способностью к самообучению и саморазвитию, умением усваивать большие объемы новой информации и оперировать ими, успешно решать нестандартные ситуации и т.д., а также наличием коммуникативных способностей и определенного уровня эмоциональной культуры - качеств, обеспечивающих успешную совместную трудовую деятельность и приобретающих все большую востребованность в современном обществе.

Так как задача образования состоит в том, чтобы соответствовать и, более того, опережать запросы общества, в центр системы образования и воспитания все чаще ставится приоритет человеческой личности. Необходимо построить образовательный процесс так, чтобы обучающийся приобретал не просто знания или те или иные способы работы, а человеческие качества, которые могли бы выручить его в любой нестандартной жизненной ситуации, а также могли бы служить залогом приобретения им любых новых знаний или способов деятельности, когда это ему понадобится.

Очень важно, чтобы в процессе формирования нового человека доминировала ориентация на развитие творческого потенциала личности с привлечением эмоционально-экспрессивных и подсознательных механизмов психики. “Образованный человек, - отмечает И.М.Ильинский, - это человек, способный к творчеству... Смысл современного образования - научение творчеству, в котором мысль и совесть, разум и эмоции составляют единый процесс приспособления к изменяющимся и неизвестным условиям”¹.

Эта задача требует поиска новых продуктивных подходов к делу образования и воспитания подрастающего поколения, обновления форм и содержания учебно-воспитательной работы.

Одним из таких направлений может стать более полное использование тех *потенциальных возможностей*, которые предоставляют в плане развития творческих способностей детей активные занятия искусством, в частности, музыкой, и в первую очередь - наиболее активным видом музыкальной деятельности - собственным музицированием.

Строго говоря, называть такой подход новым можно только с определенной долей условности, так как на протяжении всей истории развития человечества известны многочисленные примеры использования музыки в качестве обязательного атрибута гармоничного воспитания. Примечательно, что повышение роли музыкальных занятий обычно происходило в моменты

¹ Ильинский И.М. Утопия или реальность?/ И.М Ильинский //Студенчество. Диалоги о воспитании.- 2002.-№ 4. - С. 3.

наивысшего духовного и культурного расцвета цивилизаций, в периоды торжества общегуманистических идей и ценностей.

Так, в Древней Греции музыка - “гимнастика для души” - наряду с “гимнастикой для тела” и “гимнастикой для ума” - составляла неотъемлемую часть триединого процесса воспитания. В эпоху европейского Возрождения широкое распространение получила игра на струнных и духовых инструментах, и совместное музицирование стало одной из традиционных форм духовного общения. Музыка, наряду с другими науками, преподавалась в университетах.

Начиная с конца 18 века, с расцветом эры клавирного искусства, главенствующее значение приобретает музицирование на фортепиано - инструменте, обладающем широчайшими возможностями в передаче музыкальной фактуры и тонких нюансов музыкальной речи - и благодаря этому дающем уникальный шанс для полноценного индивидуального творческого самовыражения личности. Обучение игре на фортепиано становится важным (а для девушек - обязательным) элементом воспитания культурного человека.

Тезис об особой роли музыкальных занятий в воспитании личности получает свое подтверждение не только эмпирически - в опыте многовекового использования музыки как средства духовного развития - но также и на уровне теоретического осмысления, прежде всего в трудах педагогов-музыкантов.

Интересные данные о положительном влиянии музыки на различные аспекты деятельности человека, об общности психологических механизмов, участвующих в художественном переживании музыки и мыслительных операциях, связанных с интеллектуальной активностью, представлены в исследованиях Кирнарской Д.К. Она выдвигает смелое предположение, что все интеллектуальные способности человека зародились и формировались в недрах музыкальной деятельности, которая предшествовала появлению речи и абстрактного мышления.

В работах по проблемам развивающего обучения в классе фортепиано (Г.М.Цыпин, А.Г. Каузова и др.) отмечается, что “сам процесс фортепианно-исполнительского обучения обладает значительными резервами общего и музыкального развития

учащихся”¹. Однако в этих работах внимание акцентируется в основном на музыкальном, а не на общем развитии обучающихся. Вопросы же общеразвивающих возможностей фортепианных занятий и их использования в системе массового, общедоступного музыкального образования как средства активизации творческих сторон личности пока еще остаются недостаточно раскрытыми.

Не претендуя на всесторонний и глубокий анализ данной проблемы, попытаемся выделить некоторые, на наш взгляд, наиболее существенные факторы, определяющие высокий воспитательный и развивающий потенциал индивидуального обучения игре на фортепиано.

1. Наличие взаимосвязи между общими и специальными способностями человека

В психологических исследованиях по проблемам способностей (Б.Г.Ананьев, Т.И. Артемьева, А.Г.Ковалев, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, Б.М Теплов, Д.К. Кирнарская) разработано принципиальное положение *о связи общих и специальных способностей*, о существовании *общих механизмов их функционирования*, о тесной взаимосвязи способностей с другими качествами в целостном складе личности. Они образуют в структуре личности единую систему, обуславливая и активизируя функционирование друг друга: “выше развитие общих способностей - больше предпосылок для развития специальных способностей, а развитие специальных способностей положительно влияет на развитие интеллектуальных сил личности”².

Данное положение о взаимосвязи музыкальных способностях с более общими получает свое подтверждение в современных исследованиях. Так, интеркорреляционные исследования, проведенные рядом ученых-психологов, подтвердили давно сложившееся в педагогической общественности мнение о взаи-

¹ Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И.Николаевой. - М., 2001. - С. 12.

² Ковалев А.Г. Психология личности/ А.Г Ковалев. - М., 1970. - с. 238.

мосвязи музыкальных способностей со способностями математическими и языковыми.

Замечено, что музыкально одаренные испытуемые лучше справляются с тестовыми заданиями, а также показывают более высокий уровень успеваемости и обучаемости в целом. Интересно отметить, что в серьезном исследовании Стейнбека, известного специалиста по проблемам таланта и одаренности, именно пианисты показали наилучшие тестовые результаты и выиграли конкурс по математике¹.

Взаимосвязь развития музыкальных и языковых способностей можно объяснить давно подмеченной искусствоведами близостью музыки и речи, языка «музыкального» и «вербального», что способствует развитию у обучающихся схожих навыков восприятия и особенностей мышления.

Итак, индивидуальное обучение фортепиано, являющееся мощнейшим стимулятором развития музыкальных способностей, (что замечательно доказано в методических трудах Г.М.Цыпина и его последователей), включает в себе также большие возможности и для формирования других, более общих сторон и качеств личности обучающегося.

2. Тесное взаимодействие в музыкальном исполнительстве интеллектуальных и эмоциональных процессов

Большое положительное значение в плане общего развития ребенка имеет тот факт, что в музыкальной деятельности интеллектуальные действия тесно переплетаются с эмоциональными процессами, а эмоциональный компонент, как известно, является важной составляющей творческого мышления и входит в мотивационную структуру познавательной деятельности. При этом в мыслительную деятельность активно вовлекаются подсознательные элементы психической активности, проявляющиеся в явлениях интуиции, инсайта («озарения») антиципации («предчувствия-предвосхищения») и т.д. Можно сказать, что в музы-

¹ Кирнарская Д.К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. - М., 2004. - С. 456

кальных занятиях активно тренируются, “отрабатываются” все элементы творческого мышления, включая его самые ценные, тонкие, не всегда поддающиеся логическому осознанию механизмы.

Вероятно, это связано с тем, что у музыкантов, как показали исследования психологов, меньше выражена асимметрия мозговых полушарий, и в процессе психической деятельности правое (образно-эмоциональное) – и левое (логическое) полушария мозга легче подменяют друг друга и передают друг другу различные функции. Это свидетельствует об особом, свойственном музыкантам, целостно-аналитическом восприятии музыки, в котором тесно сплетаются логические, образные, эмоциональные элементы мышления¹.

3. Активизация эмоциональной сферы, формирование способности к сопереживанию (эмпатии)

Занятия музыкой активно влияют на формирование и развитие *эмоциональных и коммуникативных свойств личности*, что связано с самой природой музыки как одного из наиболее эмоционально насыщенных видов искусства.

Искусство, по определению ученых-эстетиков, является своего рода аккумулятором эмоциональной памяти человечества, главная функция которого состоит в извлечении, передаче и освоении людьми общественно сформированного чувственно-эмоционального опыта как фактора чисто человеческого развития. Огромный потенциал нравственного воздействия искусства основан на генетическом родстве общей эмпатии - эмоциональной отзывчивости на переживания другого - с явлением “художественной эмпатии” - эмоциональной отзывчивости на произведения искусства. Так, к объектам эмпатических переживаний исследователи относят не только человека и животных, но также и образы литературы и искусства, другие неодушевленные

¹ Кирнарская Д.К. Современные представления о музыкальных способностях / Д.К Кирнарская.// Вопросы психологии, 1988, № 2. – С. 133.

предметы, антропоморфизированные в процессе восприятия (Т. Липс, В. Вундт, Т.П. Гаврилова.). При этом в художественном произведении предстает - в зашифрованном, закодированном виде - человеческая личность со всеми ее чувствами и переживаниями, переданными средствами того или иного вида искусства.

Музыка общепризнанно считается искусством, обладающим наибольшими возможностями в передаче чувств и эмоций человека - во всем их богатстве и разнообразии, включая динамику их развития и трансформации. Способность музыки непосредственно влиять на эмоциональное состояние слушателей объясняется особой "заразительностью" музыкальных ритмоинтонаций, имеющих много общего и с речевой интонацией, и с другими формами человеческой экспрессии - мимикой, жестикуляцией. При этом сохраняется сходство таких общих признаков эмоции, как направленность движения - вверх или вниз - и скорость протекания психических процессов - медленно или быстро - при выражении сходных эмоций в музыке и в жизни. В музыкальных занятиях происходит активное "научение" распознавания и воспроизведения характерных признаков эмоции, и, хотя речь идет об эстетических эмоциях, выраженных средствами музыкального языка, развитость и тонкость этих механизмов не может не сказаться положительно на развитии аналогичных элементов в процессах общей эмпатии, при восприятии человека человеком.

4. Интенсивное формирование в исполнительстве экспрессивных свойств личности

Инструментальное исполнительство, являясь одной из форм художественной коммуникации, активно влияет на формирование и совершенствование *экспрессивных свойств личности* - таких, как умение эмоционально высказываться, раскрывать перед другими людьми свои чувства и переживания. Эти умения чрезвычайно важны для полноценного межличностного общения, так как именно неспособность в цивилизованной и убедительной форме высказывать свои чувства и переживания

часто служит источником недопонимания, отчужденности и конфликтов между людьми.

Стремление музыканта донести до слушателей эмоциональное содержание произведения, передать аудитории свои чувства и переживания - неотъемлемая часть процесса художественной коммуникации, общения исполнителя с публикой. Эта потребность *быть понятым*, потребность *найти отклик* своим переживаниям в чувствах других людей формируется в практике игры на инструменте самым естественным образом, причем на всех уровнях музицирования, начиная с самых ранних этапов обучения. Потребность в эмоциональном высказывании, повышенная экспрессивность входят как важная составляющая в понятие артистичности музыканта-исполнителя.

Тезис о взаимосвязи развития в музыкальном обучении общеэкспрессивных и художественно-экспрессивных способностей подтверждается существованием в фортепианной педагогике мнения о том, что *исполнительские действия* представляют собой не что иное, как одну из разновидностей свойственных человеку *выразительных движений* (С.И. Савшинский, Г.П. Прокофьев). "...Все то, что называется исполнительским мастерством, - считает Г.П.Прокофьев, - как бы вырастает из пантомимических выразительных движений, порождаемых исполняемой музыкой"¹.

Наличие развитых экспрессивных навыков является важным показателем уровня развития коммуникативных способностей. Сформированные (или усовершенствованные) первоначально в художественной деятельности, они становятся впоследствии устойчивыми элементами общего экспрессивного склада личности, что во многом определяет стиль дальнейшего коммуникативного поведения человека.

¹ Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) / Ред. Б.М.Теплов / Г.П Прокофьев. - М., 1956. - С. 24.

5. Взаимосвязь между развитием руки человека и его мозгом

Общеразвивающий эффект занятий музыкальным исполнительством можно объяснить также существованием тесной взаимосвязи между развитием руки человека и его мозгом.

Известно, что как в филогенезе, так и в онтогенезе развития человека совершенствование ручных действий, их приспособление к условиям трудовой или игровой деятельности, тем или иным предметам и инструментам является стимулятором формирования и развития мышления. “Есть особые, активнейшие, наиболее творческие участки мозга, - писал В.А.Сухомлинский, - которые пробуждаются к жизни благодаря соединению процессов абстрактного мышления и тонкой, мудрой работой рук. Если такого соединения нет, эти отделы мозга превращаются в тупики»¹.

Очень важно также понимание, что эта связь руки и мозга наблюдается не только в прямом, но и в обратном направлении - то есть она имеет двухсторонний характер. “...При любом двигательном тренинге, будь то гимнастическое упражнение или разучивание фортепианного этюда, упражняются не руки, а мозг” - это положение, по мнению Н.А.Бернштейна, должен хорошо осознать каждый педагог»².

Вероятно, трудно найти вид деятельности, предъявляющий к точности, гибкости и разнообразию движений пальцев и кистей рук более высокие требования, чем игра на фортепиано. Для освоения этой сложной и многоуровневой системы движений требуется большое приложение интеллектуальных и волевых усилий, концентрация внимания и оперативной памяти; при этом значительно расширяются психофизиологические возможности ребенка, развитость, “тренированность” центрального двигательного анализатора, или участков мозга, обеспечивающих контроль и управление сферой движений.

¹ Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А Сухомлинский. - Л., 1971. - С. 143.

² Цит. по кн.: Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М., 1993. - С. 33.

Данные экспериментальных исследований психологов и физиологов также подтверждают особую двигательную одаренность музыкантов. Так, у них отмечается большая развитость отделов мозга, отвечающих за моторные навыки и их связь с органами чувств, а также меньшая выраженность доминирования правой руки над левой, более равномерное развитие обеих рук. Музыканты, особенно пианисты, легче справляются с различными тестами на точность и координацию движений.

6. Особые условия для формирования волевых и общетрудовых качеств личности

Так как овладение игрой на музыкальном инструменте – процесс, как известно, довольно трудоемкий, требующий большого терпения и постоянства усилий, он создает *особые условия* для скорейшего формирования у обучающихся *общетрудовых умений и навыков*, а также соответствующих *волевых качеств* – таких, как целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, решительность, выдержка и дисциплинированность. Известно, что дети, занимающиеся в музыкальной школе, отличаются особой собранностью и организованностью, что позволяет им за ограниченное количество времени справляться со значительно большим, чем у их сверстников, объемом заданий.

Сами условия обучения игре на музыкальном инструменте, помимо уроков с педагогом, требуют ежедневных, длительных и настойчивых, самостоятельных занятий ученика, что предполагает большие вложения собственных усилий ученика. В домашних занятиях ученик остается один на один с разучиваемым произведением, а также с постоянно возникающими в процессе работы текущими трудностями (текстовыми, техническими), с которые ему приходится бороться самому, без помощи и принуждения со стороны педагога. При этом интенсивно развиваются не только настойчивость и терпение, но и такие ценные качества, как самостоятельность мышления, изобретательность и гибкость ума.

Итак, как видим, обучение игре на музыкальных инструментах обладает огромным общеразвивающим потенциалом и должно занять достойное место в системе массового воспитания

и образования детей и подростков. Одним из реальных путей в этом направлении может стать распространение “смягчённых” (по сравнению с существующими ДМШ, ориентированных в основном на профессиональное образование) форм обучения; в частности, возрождение традиций домашнего музыкального воспитания. Целесообразно было бы также вернуться к практике музыкально-инструментального обучения студенческой молодежи, которая до недавнего времени осуществлялась в рамках ФОПов вузов (факультетов общественных профессий), и, кстати, также имеет давние традиции: известно, что индивидуальное обучение игре на фортепиано для части студентов было введено еще в 19 веке в Московском, Петербургском, Казанском и других университетах.

К сожалению, престиж музыкального воспитания и образования в последнее время резко упал, что можно объяснить распространившимся в бытовом сознании узкопрагматическим подходом к воспитанию детей. В представлении многих людей музыкальная образованность не входит в число так называемых атрибутов успеха, необходимых для успешного современного человека, и потому якобы нецелесообразно тратить на нее силы и время ребенка. Задача педагогической общественности - развеять это заблуждение, возродить интерес к широкому музыкально-инструментальному обучению и создать все условия для того, чтобы общеразвивающий воспитательный потенциал индивидуальных музыкальных занятий был с максимальной эффективностью реализован в отношении каждого ребенка.

Вопросы и задания

1. Как вы понимаете главную цель и задачи музыкального воспитания и образования детей?
2. Какое значение придавалось музыкальному образованию в педагогике прошлого?
3. Дайте общую характеристику потенциальных возможностей занятий музыкой в развитии личности ребенка.
4. Существует ли взаимосвязь между музыкальными и более общими способностями ребенка?

5. Каковы предпосылки положительного влияния музыкальных занятий на творческие элементы мышления обучающихся?

6. Как занятия музыкой влияют на формирование способности к эмпатии, сопереживанию?

7. Охарактеризуйте роль фортепианных занятий как средства развития экспрессивных способностей ребенка.

8. Какие возможности для развития мозга создаются благодаря активной работе в фортепианном исполнительстве движений рук, мелкой моторики ребенка?

9. Приведите факты, свидетельствующие о роли фортепианных занятий в развитии общетрудовых, волевых и организационных навыков обучающихся.

Литература

1. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М., 1993.
2. *Кирнарская Д.К.* Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. - М., 2004.
3. *Ковалев А.Г.* Психология личности / А.Г. Ковалев. - М., 1970.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность./ А.Н. Леонтьев. - М., 1977.
5. *Прокофьев Г.П.* Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) / Ред. Б.М.Теплов / Г.П. Прокофьев. - М., 1956.
6. Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. - М., 2001.
7. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина / В.А Сухомлинский. - Л., 1971.
8. *Цыпин Г.М.* Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. - М., 1984.

Глава 2

Основные музыкальные способности и их развитие в фортепианном обучении

1. Эмоциональная отзывчивость на музыку как центр музыкальности

Главным признаком музыкальности исследователи считают переживание музыки как выражения некоторого содержания, то есть наличие у человека способности эмоциональной отзывчивости на музыку.

Впервые термин «эмоциональная отзывчивость на музыку» был введен в литературу выдающимся психологом, основателем школы дифференциальной психофизиологии, крупнейшим исследователем в области способностей человека Б.М. Тепловым¹. В своем фундаментальном труде «Психология музыкальных способностей» (М., 1947) он определил место эмоциональной отзывчивости в общей структуре музыкальных способностей, показал ее неразрывную связь и взаимодействие со всеми компонентами музыкальной одаренности. Взгляды Б.М.Теплова на сущность и структуру музыкальной одаренности получили свое подтверждение и дальнейшее развитие в трудах его многочисленных последователей, и легли в основу современных взглядов на проблему музыкальных способностей.

Как показали многочисленные исследования, музыкальная одаренность не сводится к наличию только высокоразвитых слуховых способностей – способностей к точному дифференцированному различению звуковысотного и ритмического строе-

¹ Отметим, что по своему первому образованию Б.М.Теплов – профессиональный музыкант, выпускник фортепианного факультета Петербургской консерватории (Авт).

ния музыкальной ткани. Существуют примеры сочетания у некоторых людей высокоразвитых слухоразличительных способностей с полной немзыкальностью, отсутствием интереса к музыке. Это связано с тем, что в понимании музыки, в постижении ее художественно-смыслового содержания большую роль играют *более общие свойства* личности – ее эмоциональный строй, особенности воображения и мышления, тонкая душевная впечатлительность и восприимчивость.

Комплекс способностей необходимых для занятий музыкальной деятельностью, принято называть *музыкальностью*.

Крупнейший исследователь проблемы музыкальных способностей Б.М. Теплов указывал на наличие в структуре музыкальности двух сторон: 1) слуховой – ответственной за тонкое дифференцированное различение звуковысотного (интонационного) и временного (ритмического) строения музыкальной ткани и 2) эмоциональной – обеспечивающей переживание выразительного значения этих двух важнейших элементов музыкальной речи. Именно эмоциональный компонент делает эти способности специфически музыкальными, т.е. обеспечивающими эстетическое восприятие музыки как явления искусства, как один из способов передачи эмоциональной информации, как разновидность «языка чувств».

Говоря о двух сторонах музыкальности – эмоциональной и слуховой – Б.М. Теплов подчеркивает ведущую роль эмоционального компонента: «Эмоциональная реакция на музыку на практике всегда говорит уже о некоторой музыкальности, так как предполагает хотя бы и очень приблизительное восприятие музыкальных образов (если это реакция на музыку, а не эмоция, случайно возникшая во время музыки). Тонкое же слуховое восприятие может (по крайней мере в предельных случаях) быть независимым от музыкальности, т.е. совершенно не связанным с восприятием выразительного значения слышимого»¹.

Основными носителями эмоционально-смысловой информации в музыке являются, как известно, *мелодия и ритм*, в кото-

¹ Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. Т. I. / Б.М. Теплов. - М., 1985. - С. 54.

рых отражается звуковысотное и временное развитие музыкальной ткани. Они обеспечивают первичный эмоциональный отклик на звучащую музыку. Отсюда и важность способностей, отвечающих за восприятие и переживание мелодии и ритма – этих двух главных смыслообразующих элементов музыкальной речи. Такими **основными музыкальными способностями** являются:

1) *чувство лада* (или *музыкальный слух*), обеспечивающий восприятие выразительности звуковысотного движения, понимание смысла музыкальных интонаций, интервалов, созвучий;

2) *чувство музыкального ритма*, обеспечивающее восприятие выразительности временного, ритмического развития в музыке.

Б.М.Теплов специально подчеркивает, что в определении основных музыкальных способностей – чувства лада и чувства ритма - слово «*чувство*» следует понимать в его прямом значении – то есть в значении *непосредственного эмоционального переживания*. А в своей совокупности эмоциональные реакции на мелодическое и ритмическое движение составляют *основу эмоциональной отзывчивости* на музыку.

Проявление этих двух основных способностей в деятельности памяти и воображения приводит к формированию *музыкально-слуховых представлений* – звуковысотных и метроритмических, чаще всего комплексных, - играющих чрезвычайно важную роль в музыкальной деятельности. К музыкально-слуховым представлениям относится все то, что мы называем «*внутренним слухом*» - мысленное воспроизведение слышанного ранее или представление новых мелодий и звучаний. Степень развитости внутреннего слуха, или способности к музыкально-слуховым представлениям, полностью определяется уровнем развития основных музыкальных способностей – чувства лада и чувства ритма, так как является одной из форм их функционирования, их реализации во внутреннем плане, на уровне образов памяти и воображения.

Психологами установлено, что любые способности человека формируются и развиваются только в условиях соответствующей деятельности, требующей их применения.

Основные музыкальные способности можно назвать базовыми, фундаментальными, так как они необходимы для всех без исключения видов музыкальной деятельности - от слушания до сочинения музыки - причем на всех уровнях этой деятельности (от начального, низшего до самого высокого). Так, чувство лада и чувство ритма необходимо как для понимания детьми характера музыки в процессе слушания на уроках в общеобразовательной школе, так и в творческой деятельности композитора или высококлассного исполнителя-интерпретатора.

Однако для успешных занятий в каком-либо определенном виде музыкальной деятельности дополнительно требуется наличие более специфических *специальных способностей* – композиторских, исполнительских (дирижерских, инструментальных, вокальных) и даже музыкально-педагогических. В музыкально-исполнительских способностях можно выделить два компонента: артистичность и технические способности, которые отвечают соответственно за эмоциональную яркость и техническое совершенство исполнения.

Для большей наглядности структуру музыкальных способностей можно представить в виде схемы, представленной на стр. 25..

Важно отметить, что все элементы в структуре музыкальности *взаимосвязанны, активно влияют друг на друга*. Так, интеллектуальные и творческие возможности личности, владение багажом теоретических и исторических знаний усиливают и подкрепляют эмоциональную реакцию на звучащую музыку, а, например, владение красочной техникой обогащает и активизирует слуховое восприятие, тембродинамический слух. Педагогическая практика показывает, что в ходе обучения часто происходит компенсация одних сторон музыкальности другими с последующим «подтягиванием» отстающей стороны до необходимого уровня.

В данном пособии мы рассмотрим развитие в фортепианном обучении основных музыкальных способностей – чувства

Структура музыкальных способностей

<i>более общие музыкальные способности</i>
особенности эмоциональной сферы, мышления и воображения

<i>основные музыкальные способности как центр музыкальности</i>	
чувство лада	чувство ритма
<i>эмоциональная отзывчивость на музыку</i>	

<i>исполнительские способности</i>	
артистичность	виртуозность

лада и чувство ритма, которые вместе составляют ядро музыкальности – **эмоциональную отзывчивость на музыку**.

Эмоциональную отзывчивость на музыку следует рассматривать как одну из форм *общей эмпатии* – свойственной человеку способности эмоционально отзываться на переживания другого. В качестве объекта эмпатического переживания может выступать не только реальный человек, но и образы, созданные в литературе и искусстве. При этом в художественном предмете

в зашифрованном, закодированном виде как бы предстает человеческая личность со всеми ее чувствами и переживаниями, выраженными языком того или иного вида искусства, - и человек эмоционально реагирует на эстетические объекты постольку, поскольку обладает общей способностью отзываться на переживания другого. Из этого следует, что основные закономерности, свойственные эмпатии в человеческом общении, в целом сохраняют свое значение и в восприятии искусства.

К основным механизмам эмпатии психологи относят *идентификацию и эмоциональное заражение*. В основе последнего лежит непроизвольная, неосознаваемая имитация выразительных движений воспринимаемого лица, имеющая инстинктивную природу. В ситуации общения экспрессия, двигательные проявления эмоций несут информацию о чувствах и переживаниях другого человека, играя роль сигналов его эмоционального состояния. Наибольшее значение при этом имеет лицевая экспрессия – мимика, а также поза, жестикуляция, звучание голоса (вокально-речевая экспрессия).

Выразительные движения являются, в сущности, единственным внешним проявлением внутреннего субъективного мира человека, индикатором тончайших сдвигов в его психическом состоянии. Кроме того, они, по мнению психологов, оказывают обратное воздействие на эмоцию. К.Изард отмечает, что эмоциональная экспрессия, являясь важнейшей составляющей эмоции, непосредственно влияет и на само субъективное переживание¹. Восприятие выразительных движений с их последующей внутренней «проекцией» в виде идеомоторных актов рассматривается психологами как источник появления эмоционального сопереживания. В этом и состоит эффект эмоционального заражения.

Известно, однако, что эмоции искусства «суть умные эмоции» (Л.С. Выготский), практически лишены тех физиологических двигательных проявлений, которые сопутствуют им в обычной жизни. Означает ли это, что двигательно-моторные звенья не играют существенной роли в эмпатии художественной, в

¹ Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М., 1980.

эмоциональной отзывчивости на музыку? Напротив, анализ литературы в области психологии и эстетики музыки показывает, что двигательно-моторная активность является обязательным компонентом музыкального восприятия. Но она приобретает здесь особые, специфические формы, существенным образом отличающиеся от жизненных проявлений эмоций.

Сам факт влияния музыки и отдельных тонов на двигательную сферу человека был доказан в многочисленных экспериментальных исследованиях. Более того, двигательные реакции являются не просто побочным продуктом, а важнейшим условием эмоционального воздействия музыки. При этом они принимают характер уподобления, имитации мелодическому и ритмическому движению. «Всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и соделывание, причем соделывание включает весьма разнообразные движения, - писал Б.М. Теплов. – Вследствие этого восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слуходвигательный процесс»¹.

В настоящее время участие двигательно-моторной сферы слушателя в восприятии музыки является общепризнанным фактом. Установлено, что неотъемлемой чертой актов восприятия и воспроизведения звуковысотности и ритма, а также способностей, их обеспечивающих (т.е. чувства лада и чувства ритма), является их *активный характер*, вовлечение в эти процессы самого субъекта восприятия. Так, и звуковысотное, и ритмическое движение находят свое *отражение в соответствующих движениях голосового аппарата и крупных мышц* человека, в которых в самых общих чертах имитируются контуры мелодического и ритмического строения музыкальной ткани. Причем, что очень важно, этот двигательно-моторный аккомпанемент восприятия является необходимым условием эмоционального восприятия музыки, так как при его отсутствии или искусственном подавлении пропадает и само переживание музыки.

Отсюда можно сделать вывод, что двигательные реакции, сопровождающие восприятие музыки, выполняют в нем ту же

¹ Теплов Б. М. Избранные труды, Т. I. – С. 193.

функцию, что и непроизвольное подражание выразительным движениям в механизмах общей эмпатии: и в том, и в другом случае наблюдается двигательно-моторное уподобление свойствам воспринимаемого объекта. Но если в процессах социальной перцепции происходит внутреннее воспроизведение экспрессивных движений человека, то в музыкальном восприятии *имитируются* важнейшие компоненты музыкального языка, различные музыкальные - *звуковысотные и ритмические – интонации*. А так как музыкальная интонация, по мнению ведущих музыковедов, содержит в себе в очень опосредованном, «снятом» виде жизненные проявления эмоций, то и ее внутреннее воспроизведение в психике приводит к *воспроизведению, воссозданию соответствующих эстетических эмоций*. По мнению Л.А.Мазеля, «...интонационная концепция показывает одновременно и механизм выражения эмоций в музыке, но и механизм заражения ими слушателей: последнее происходит на основе внутреннего соинтонирования, благодаря которому слушатель ощущает воспринимаемые интонации – вместе с выраженными в них эмоциями – как свои собственные»¹.

Педагогу-музыканту важно знать, что эти имитирующие, подстроечные движения, сопровождающие восприятие-переживание музыки, обычно не осознаются, не замечаются самим воспринимающим, так как чаще всего (особенно на высоких ступенях музыкального развития) присутствуют лишь в виде едва заметных двигательных идеомоторных ощущений. Однако это отнюдь не означает, что они не существуют вовсе! Именно скрытый, подсознательный характер функционирования элементов внутреннего соинтонирования часто приводит к недооценке – или даже игнорированию - этого важного научного факта в обиходной практике музыкального обучения².

¹ Мазель Л.А. О природе и средствах музыки: Теоретический очерк / Л.А Мазель. – М., 1983. - С. 15.

² В этой связи интересно отметить, что психолог А.Н.Леонтьев, занимающийся проблемами общей психологии, в доказательстве тезиса об активном характере любого акта восприятия опирался именно на опыты по различению высоты музыкального тона.

Опираясь на сказанное выше о формировании способностей в условиях соответствующей деятельности, а также учитывая ярко выраженный активный характер функционирования ладового и музыкально-ритмического чувства, можно смело утверждать, что инструментальное (фортепианное) исполнительство, как и сам процесс обучения ему, создают уникальные условия для эффективного развития этих двух основных музыкальных способностей.

Вопросы и задания

1. Дайте общую характеристику комплекса музыкальных способностей.
2. Почему чувство лада и чувство ритма называют основными музыкальными способностями?
3. Раскройте значение слуховой и эмоциональной сторон музыкальных способностей.
4. Раскройте содержание понятия художественной эмпатии, ее взаимосвязи с эмпатией общей.
5. Какие общие механизмы лежат в основе эффекта эмоционального заражения и в человеческом общении, и в восприятии музыки?
6. В чем заключается активный характер восприятия музыки, а также обеспечивающих его основных музыкальных способностей?
7. Какие параметры музыкального языка отражаются в имитирующих движениях вокальной и общей моторики воспринимающего?
8. Как вы понимаете роль музыкальной интонации в механизмах эмоционального заражения при восприятии музыки?
9. Что такое «внутренний слух», музыкально-слуховые представления?

Литература

1. *Бочкарев Л.Л.* Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М., 1997.

2. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968.
3. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М., 1993.
4. *Кирнарская Д.К.* Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М., 2004.
5. *Ковалев А.Г.* Воспитание чувств / А.Г. Ковалев. – М., 1971.
6. *Мазель Л.А.* О природе и средствах музыки: Теоретический очерк / Л.А Мазель. – М., 1983..
7. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М., 1997.
8. *Прокофьев Г.П.* Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) / Ред. Б.М.Теплов / Г.П. Прокофьев. – М., 1956.
9. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – М., - 1981.
10. *Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2 т. Т. I. / Б.М. Теплов. – М., 1985.
11. *Щапов А.П.* Фортепианная педагогика / А.П. Щапов. – М., 1960.

2. Музыкальный слух (чувство лада)

Термин музыкальный слух в более широком смысле применяется для обозначения способности слышать, различать музыкальные звуки, включая такие их качественные характеристики, как высота, громкость, окраска и длительность, а также переживать, понимать содержание музыкальных произведений (А.Л.Готсдинер).

В более узком смысле этот термин используется в основном только по отношению к звуковысотному строению музыкальной ткани, при восприятии-переживании музыкальных интонаций, основанных на определенных интервальных соотношениях и внутриладовых тяготениях, - т. е. как синоним понятия чувство лада.

Говоря о звуковысотном слухе, нельзя обойти вниманием существование двух его разновидностей – абсолютного и относительного слуха.

Абсолютный и относительный слух

Абсолютный слух – это способность узнавать и воспроизводить абсолютную высоту отдельных звуков без опоры на сравнение с другими (реально звучащими или оставшимися в слуховой памяти) звуками, высота которых заранее известна.

Относительный слух основан на определении высоты звуков по отношению к другим, уже известным звукам, при этом выстраиваются интервалы между уже известными и новыми звуками.

Названия этих двух разновидностей слуха отражают не качественные их характеристики («абсолютный» как превосходный, наилучший, «относительный» - как нечто второстепенное, неполноценное), а только *характер их функционирования*. Отметим, что все проявления звуковысотного слуха (кроме определения абсолютной высоты тона) являются функцией относительного слуха. Именно переживание внутриладовых интервальных соотношений (т.е. сравнение, сопоставление звуков друг с другом) лежит в основе восприятия эмоционального смысла музы-

кальных интонаций, выразительности мелодического движения; иначе говоря, то, что мы называем «музыкальным» слухом, предполагает наличие именно относительного слуха.

Что касается абсолютного слуха, исследователи считают, что он обусловлен наличием каких-то врожденных (и пока до конца не изученных) особенностей в строении слухового анализатора, при которых происходит «настройка» отдельных нейронов мозга на высоту тех или иных звуков. Причем само по себе наличие этой способности не играет существенной роли в музыкальной деятельности: замечено, например, что интонационная точность обладателей абсолютного слуха не отличается от точности слуха других музыкантов-профессионалов (по данным экспериментов О.Абрагама и Н.А.Гарбузова); кроме того, известны случаи почти полного отсутствия музыкальности, своего рода «эмоциональной глухоты», у людей, обладающих абсолютным слухом (Б.М.Теплов). Однако гораздо чаще абсолютный слух органично сочетается с относительным, «интервальным» слухом и является признаком музыкальной одаренности.

Можно выделить три разновидности абсолютного слуха: активный, пассивный и псевдоабсолютный. Обладатели *активного* абсолютного слуха с легкостью, практически мгновенно могут воспроизвести голосом или свистом высоту любого заданного тона; обладатели же *пассивного* абсолютного слуха без затруднений распознают и называют предъявленные к прослушиванию звуки, но не могут сами произвольно воспроизвести те или иные названные звуки. И активный, и пассивный виды абсолютного слуха считаются врожденными, при этом пассивный расценивается либо как менее развитый, либо как первая ступень к формированию активного абсолютного слуха. Отличительной особенностью пассивного слуха является также опора не только на высоту звука, но и на его тембр, точнее, на тембровые компоненты высоты.

Для врожденных видов абсолютного слуха характерно распознавание высоты не только музыкальных, но и всех других звуков – пения птиц, сигналов автомобиля и т.д.; причем это узнавание происходит практически мгновенно, непосредственно после звучания и, что очень важно, не включает в себя внутреннего пропевания.

Псевдоабсолютный слух не является врожденным, он формируется в процессе активной музыкальной деятельности. В отличие от врожденных видов, он опирается в основном на моторные элементы в распознавании высоты. Так, у вокалистов это обычно сравнение с ощущением (внутренним пропеванием) самого низкого или самого высокого звука своего голоса. У пианистов – это настройка пальцами (двигательное представление) на первые звуки или аккорды любимого произведения или на аппликатуру той или иной гаммы, что приводит к воспроизведению во внутреннем слухе соответствующей тональности.

У пианистов воспроизведение во внутреннем слухе соответствующей тональности опирается на двигательно-моторное представление определенных пианистических движений: например, настройка пальцами на первые звуки или аккорды любимого произведения, или на аппликатуру той или иной гаммы или арпеджио. Как видим, распознавание высоты тона при псевдоабсолютном слухе имеет весьма опосредованный характер, и потому занимает значительно больше времени, чем при врожденном абсолютном слухе (от 5 до 20 сек.).

В области музыкального исполнительства наличие абсолютного слуха дает ощутимые практические преимущества в работе хормейстеров, вокалистов, а также музыкантов, играющих на инструментах с нефиксированной высотой звука – струнников, духовиков. Что касается пианистов, которым постоянно приходится играть на разных инструментах, то обладатели абсолютного слуха иногда испытывают дополнительные затруднения. Так, при игре на фортепиано, настроенном чуть выше или ниже привычного строя, «абсолютники» с большим трудом привыкают к новому инструменту и чувствуют себя в этой ситуации некомфортно, неуверенно, так как вынуждены постоянно мысленно транспонировать исполняемое в новую тональность.

Отметим, что именно относительный слух является базой для формирования чувства лада.

По определению Б.М.Теплова, **чувство лада** - это способность переживания, различения, представления и воспроизведения ладовысотных соотношений; это умение распознавать и эмоционально переживать «взаимоотношения» тонов внутри лада, их взаимные тяготения и их общее стремление к тонике.

Особый интерес для понимания природы ладового чувства представляет гипотетически высказанная Тепловым мысль об особой роли в его механизмах эмоциональной памяти. Говоря о своеобразном «последействии» уже отзвучавших звуков, он отмечает, что оно основывается на эмоциональных моментах, и «...если искать опору ладового чувства в памяти, то не столько в слуховой памяти, сколько в эмоциональной»¹. Чувство лада лежит в основе и мелодического, и гармонического слуха.

Мелодический слух

Мелодический слух отвечает за восприятие и понимание выразительного смысла музыкальных интонаций, фраз, мотивов, всех элементов одноголосного мелодического движения. Его можно назвать первоосновой музыкального развития, базисом, на котором впоследствии формируются все другие элементы музыкальности. Поэтому его развитию необходимо уделять самое пристальное внимание с первых шагов обучения музыке.

Характерной особенностью мелодического слуха является, как отмечалось, наличие вокально-моторного звена, что проявляется во внутреннем подпевании, соинтонировании звучащей или исполняемой музыки. Именно это явление внутренней вокализации, эти «поиски в инструментах выразительности и эмоционального тепла, свойственных человеческому голосу» (Б.Асафьев), исследователи связывают с эмоциональной стороной мелодического слуха, со способностью переживания и понимания выразительности мелодического развития.

Функционирование вокальной моторики в фортепианном исполнении всегда присутствует в той или иной форме - при условии наличия самого эмоционального переживания. Это, прежде всего, мысленное подпевание собственному исполнению, которое иногда, особенно при сильном волнении, переходит в пение вслух. В последнем случае бесконтрольное пение не только портит общее впечатление от игры, но и обычно служит индикатором очень опасной тенденции: ориентации исполните-

¹Теплов Б. М. Избранные труды, Т. I. – С. 179.

ля на *воображаемое*, а не на *реальное* звучание. Именно это обстоятельство вызывает у некоторой части фортепианных педагогов в негативное отношение ко всем формам активизации вокальной моторики во время исполнения.

Чаще всего это подпевание присутствует на неосознаваемом уровне, не фиксируется вниманием, и поэтому многие исполнители вообще отрицают у себя такое внутреннее пение. Однако опыты психологов с применением электромиограммы мышц гортани убедительно доказали, что вокальное соинтонирование является неотъемлемым компонентом эмоционального переживания и исполнения музыки, причем в нем отражаются - в самых общих чертах - даже контуры мелодического рисунка.

Другим, косвенным проявлением «внутреннего пения» является так называемая «*вокальная мимика*» пианиста, в существовании которой легко убедиться, посмотрев фотографии исполнителей, сделанные во время концерта. С внутренней вокализацией связаны также ощущения музыкального «дыхания» и его внешние проявления в жестах и особой плавности и выразительности движений.

Способность чувствовать выразительность мелодии в основе своей восходит к особому чувству интервала, к ощущению «*вокальвесомости*» музыкальной интонации. Пианист должен чувствовать степень напряженности, эмоциональной характеристичности широких и узких интервалов, устойчивых и неустойчивых звуков мелодии - так, как это происходит в реальном пении. Только на этой основе возможно воспитание поющей руки пианиста, умения добиваться плавного, непрерывно льющегося *legato* в исполнении мелодии, преодолевать ударную, «пуантелистическую» природу фортепиано.

В традициях русской фортепианной школы умению петь на фортепиано всегда уделялось первостепенное внимание. Так, замечательный пианист А.Г.Рубинштейн, признанный мастер пения на фортепиано, говорил, что больше всего в музыке научился у хороших певцов, и, будучи ректором консерватории, ввел для студентов-пианистов класс вокала.

Вообще пению, пропеванию мелодии и отдельных ее элементов всегда отводилась важная роль в распознавании характера, эмоциональной содержательности музыки. При *вокальном*

воспроизведении мелодии – путем более непосредственного, естественного, *природой данного способа выражения эмоций* – через голосовой аппарат – активно задействуется не только слуховая, но и, что особенно важно, *эмоциональная сторона звуковысотного мелодического слуха*, т. е. то качество, которое делает его специфически музыкальным.

Поэтому метод пропевания и различные его разновидности являются наиболее эффективным средством развития мелодического слуха и навыков выразительного интонирования и широко применяются в фортепианном обучении, причем на всех его уровнях – от начинающих до студентов вузов.

Формирование навыка **«пения на фортепиано»** проходит несколько этапов:

1) вначале это реальное пение голосом, в процессе которого усваивается вокальная природа мелодического движения, особенности интонационной выразительности мелодического рисунка и т.д.; при этом в сознании создается своего рода эталон, «образец» произнесения фразы, на который впоследствии должно ориентироваться исполнение мелодии на инструменте;

2) вокальное произнесение мелодии переносится в область внутреннеслуховых представлений, а в реальном (или мысленном) исполнении на инструменте присутствует в виде явления «внутреннего соинтонирования» – беззвучном пении, сопровождаемым напряжением голосового аппарата;

3) перенос вокальных ощущений из области гортани в исполнительский аппарат пианиста, их своеобразное перевоплощение, или перерождение, в тактильно-осозательные ощущения, в «поющие» и «слышащие» кончики пальцев; при этом активность вокально-моторного звена значительно уменьшается, уходит на второй план, приобретая иногда форму едва заметных идеомоторных элементов, но никогда не исчезает полностью.

Перечисленные выше этапы можно проследить как в общем процессе формирования мелодического слуха у обучающихся музыке, так и в процессе конкретной пианистической работы над новым музыкальным произведением.

Так, пение вслух на начальных этапах обучения является обязательным, очень важным элементом в работе с учеником, которое впоследствии, с повышением уровня слухового разви-

тия учащегося, все больше уступает место формам внутреннеслухового и (или) специфически инструментального соинтонирования.

В то же время даже на самых высоких уровнях развития профессионального мастерства обращение к реальному пению, голосовому воспроизведению помогает, как свидетельствуют многочисленные высказывания выдающихся педагогов-пианистов, лучше «понять-почувствовать» эмоциональный смысл мелодии, естественность и органичность фразировки, объемность музыкального дыхания и т.д. и уже на этой основе искать и находить новые, самые точные и тонкие нюансы исполнения.

Известно, что музыкальный слух (прежде всего его мелодический компонент) начинает формироваться у ребенка и вне музыкальных занятий, как бы сам собой, из опыта его непосредственного общения с окружающей музыкальной средой. Однако интенсивное его развитие на качественно новом уровне начинается в условиях активной музыкальной деятельности, в процессе обучения игре на инструменте.

Для гармоничного развития ученика очень важно с самого начала обеспечить *приоритетное развитие его основных музыкальных способностей* – чувства лада и чувства ритма – по отношению к другим компонентам обучения, организовать учебный процесс таким образом, чтобы развитие слуховых и эмоциональных возможностей ученика опережало двигательнотехническое и нотнотекстовое освоением музыки. Это связано с тем, что и *техническое развитие* ученика, и интеллектуальное осознание им *нотной грамоты* обязательно должны опираться на уже сложившиеся, достаточно *устойчивые музыкально-слуховые представления*. Поэтому развитие мелодического слуха должно быть первичной задачей начального «донотного периода обучения.

Целенаправленное развитие мелодического слуха в качестве *специальной* педагогической задачи особенно важно в фортепианном обучении. Если при обучении маленьких скрипачей, виолончелистов, флейтистов даже самое элементарное извлечение одного звука требует активной «поисковой» работы слуха, то в обучении детей на фортепиано – на инструменте с фиксиро-

ванной высотой тона - звукоизвлечение в принципе (на самом примитивном уровне) возможно и без опоры на слух, с ориентацией только на зрительное запоминание расположения клавиш. То есть существует реальная опасность (особенно для неопытного педагога) пойти по ложному пути, игнорируя слуховое развитие ученика.

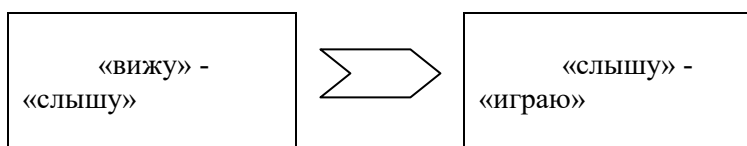
При этом процесс выучивания новой пьесы начинает приобретать характер механической тренировки, своего рода дрессировки, целью которой является механическое нажатие клавиш в определенной последовательности. Пока пьески маленькие, такая тактика какое-то время может даже выглядеть внешне вполне успешной, но в конечном итоге обязательно заведет в тупик, к трудноисправимым дефектам в развитии ученика.

Полноценный процесс исполнения обязательно должен опираться на *внутреннеслуховые представления*, которые выполняют в нем роль *структурирующего, организующего* начала. Аналогично тому, как опытная машинистка печатает, опираясь на внутреннее мысленное проговаривание слов и целых предложений, не задумываясь о каждой букве в отдельности, так и пианист выполняет огромное количество мелких и крупных пианистических движений, подчиняясь точному и достаточно подробному внутреннеслуховому представлению исполняемой музыки. И в том, и в другом случае система движений организуется вокруг смысла речи – либо обычной человеческой, либо специфической музыкальной. А понимание эмоционального смысла музыкальных интонаций обеспечивает, как уже отмечалось, именно мелодический слух, как проявление ладового чувства.

Такое тесное взаимодействие, слитность в исполнительском процессе слуховых представлений и пианистических движений принято называть *слуходвигательными связями*. Педагогу-пианисту важно осознать, что развитие мелодического слуха имеет самое прямое, непосредственное значение не только для развития музыкальности, но также и для развития *техники пианиста*, обеспечивая «чистую игру» - пространственную точность попадания на нужные клавиши на основе их внутреннего предслышания.

Важной функцией мелодического звуковысотного слуха, особенно на начальном этапе обучения, является также формирование системы *слухозрительных связей*: между зрительным восприятием нотного текста и его внутреннеслуховым (или реальным, внешним – на начальном этапе) воспроизведением.

На основе взаимодействия слухозрительных и слуходвигательных связей складываются правильные навыки *чтения нотного текста*, необходимые как в работе по разбору произведений, так и в чтении музыки с листа. Этот процесс схематически можно изобразить в следующем виде:



Задача педагога – следить, чтобы слуховое звено функционировало полноценно: вначале на основе зрительного восприятия формируется слуховое представление и затем на основе этого слухового представления осуществляется быстрая и точная ориентация руки на клавишах. Если среднее звено - «слышу» - выпадает, то поиск звуков на клавиатуре происходит только на основе зрения. Избежать этого поможет остроумный педагогический прием: надо закрыть руки на клавиатуре листом бумаги, и ученик поневоле будет вынужден в поисках нужных звуков перейти от зрительного к слуховому способу ориентирования, на основе слуходвигательных связей.

Формирование мелодического слуха, чувства ладовысотных соотношений опирается в основном на ощущение тоник и звуков тонического трезвучия как центра устойчивости и тяготения к ним неустойчивых тонов. Для лучшего усвоения и осознания ребенком этих тяготений на первых этапах обучения целесообразно отделить их от конкретных обозначений звуковысотности – названий звуков и тональностей. С этой целью в практике музыкального обучения используются различные методы, отражающие звуковысотную организацию звуков относительно друг друга вне конкретной тональности, например систе-

ма относительной сольмизации, болгарская столбца, тоника «до» и др.

В фортепианном обучении к ним прибавляются чрезвычайно эффективные методы практического, «*собственноручного*» усвоения *внутриладовых тяготений*. Это:

1) пение с последующим *подбором* на инструменте отдельных интонаций, мотивов, несложных песенок;

2) *досочинение* (или завершение на тонике) мелодий музыкальных фраз;

3) *импровизация* на заданный аккомпанемент, ритм, словесный текст;

4) особое значение имеет подбор мелодий от разных звуков – *транспонирование* - так как при этом происходит активный слуховой поиск «правильных» ноток (особенно когда они попадают на черные клавиши);

5) в работе над произведением – активное *вслушивание* в мелодическую линию, во все подголоски, в каждую интонацию;

6) использование метода *пропевания* для лучшего понимания выразительного смысла мелодии.

Гармонический слух

Гармонический слух, также как и мелодический, основан на *ладовом чувстве*: на распознавании и переживании внутриладовых соотношений, но взятых уже не в последовательном, горизонтальном расположении, как это происходит при восприятии мелодии, а в виде *вертикального* среза, при одновременном звучании звуков в аккордах и интервалах.

Гармонический слух является более высокой ступенью музыкально-слухового развития и его формирование, как показывают исследования и педагогическая практика, обычно отстает от формирования мелодического слуха. Оно может затормозиться на долгие годы, если музыкальная деятельность связана исключительно с одностольем. Замечено, что у пианистов, в силу специфики инструмента, гармонический слух развивается значительно лучше и быстрее, чем у вокалистов, духовиков и струнников. Постоянное соприкосновение с многослойной музыкальной фактурой, необходимость вслушиваться и корректи-

ровать звучание инструмента «по вертикали» активно стимулируют развитие этой способности на занятиях по фортепиано.

При распознавании и переживании музыкальной вертикали можно выделить две основные тенденции:

- во-первых, *целостное*, эмоционально окрашенное восприятие гармонии, ее мгновенное «узнавание» - по эмоциональной характеристичности звучания (например, особая энергетика доминантсептаккорда; очаровательная мажоро-минорная «переливчатость» малого минорного септаккорда, создающая неуловимые оттенки сочетания светлого и печального; тревожная неустойчивость уменьшенных созвучий; экзотическое, «внеземное» звучание аккордов целотонного ряда и т.д.);

- и, во-вторых, потребность в мысленном разложении аккорда на отдельные составляющие его звуки и интервалы, например, выделение из общей звуковой массы басового и мелодического звука и их интервальное «сочленение»; при этом к работе подключаются *мышечные ощущения* из области голосового и исполнительского аппарата (достаточно в этой связи вспомнить, как учащиеся-пианисты в упражнениях по слуховому анализу непроизвольно воспроизводят услышанный аккорд в движениях руки, выстраивания соответствующую позицию, и все без исключения – не только вокалисты, но и инструменталисты - испытывают потребность в мысленном пропевании, нахождении голосом басового звука).

Во втором случае включение двигательно-моторных элементов в распознавание аккорда способствует более интенсивному эмоциональному переживанию интервальных соотношений и является одним из проявлений ладового чувства.

Первичной, начальной ступенью гармонического слуха является чувство интервала, которое начинает формироваться еще в донотный период обучения. Многие педагоги придумывают для интервалов интересные, образные названия, отражающие их характер или особенности звучания: например, «кукушка» (терция), «арка» или «мостик» (квинта), «труба» (кварта), «жираф» (октава), «электричка» (секунда) и пользуются этими названиями в упражнениях по угадыванию на слух и пропеванию этих интервалов.

Чувство интервала может подкрепляться и двигательнo-осязательными, пространственными ощущениями в специальных упражнениях, решающих одновременно и слуховые, и технические задачи – например, задачи правильной постановки руки и привития элементарных аппликатурных навыков. Так, упражнение на квинту, взятую 1 и 5 пальцами, создает ощущение устойчивости и слуховой (консонантное звучание тонической квинты), и устойчивости технической – удобное расположение кисти в виде арки между крайними пальцами. Одновременно подкрепляются и представления о широте, «наполненности» интервалов на основе соблюдения внутри пятипальцевой позиции принципа соответствия «одна нота – один палец». Так, например, квинта – просторное, широкое звучание, которое «вмещает» в себя все пять пальцев (или ступеней лада), терция – это только три пальчика, тоже устойчивое красивое звучание, а вот секунда – острое, неустойчивое звучание, при узком расположении звуков с использованием только двух соседних пальчиков:

Интервалы:	квинта	терция	кварта	секунда
				
Аппл-ра:	5 1	3 1	4 1	3 2

Гармонический слух отвечает не только за восприятие музыкальной вертикали, но также и за восприятие продольного, горизонтального развития музыки, за слышание последовательной смены ладогармонических функций в произведении. Важно уметь увидеть в мелодическом движении скрытую гармонию, внутреннюю ладогармоническую «начинку», что позволяет лучше понять-почувствовать выразительность фразировки. Так, начальная тема прелюдии Дебюсси «Девушка с волосами цвета льна» как бы скользит по звукам септаккорда шестой ступени, включающем в себя и мажорное, и минорное трезвучия, что создает эффект нежной переливчатости, неуловимой изменчивости мажоро-минора, света и тени:

Дебюсси. Прелюдия (Девушка с волосами цвета льна)



Умение понять-почувствовать эмоциональный смысл ладо-гармонического развития музыки, логику модуляций, закономерность смены гармонических функций и чередования тональностей, т. е. воспитание процессуального постижения ладотональной структуры произведения в ее динамике и временном развитии, является второй, и очень важной, функцией гармонического слуха. Благодаря этой функции становится возможным целостное и в то же время чувственное, эмоционально углубленное представление о структуре и смысловом содержании произведения, то особое «чувство формы», которое необходимо любому исполнителю.

Для развития гармонического слуха в фортепианном обучении складываются особо благоприятные условия.

Во-первых, в фортепианном репертуаре широко представлены практически все существующие варианты ладогармонической организации музыки, все фундаментальные формулы аккордовых сочленений. Постоянное многократное оперирование этими формулами – и слуховое, и «собственноручно-исполнительское» – способствует скорейшему усвоению и закреплению в опыте самых разных типов и стилей гармонического языка – от Баха и Гайдна до Скрябина и Хиндемита.

Кроме того, сама конструкция инструмента, устройство клавиатуры, при котором клавиши расположены по принципу равномерного полутоновового повышения звукоряда, дает возможность довольно адекватного и наглядного отражения звуковысотной структуры в мышечных ощущениях – в позициях рук пианиста, а также в зрительно воспринимаемой картинке расположения на клавиатуре звучащих нот. Иначе говоря, на фортепиано очень удобно почувствовать отличительные свойства, специфику строения каждого аккорда, каждой гармонии, так как

можно и «пощупать» ее руками, и «увидеть» ее глазами, что соответствует общедидактическому принципу вовлечения в учебный процесс как можно большего количества сенсорных каналов восприятия. При этом в процесс слухового восприятия гармонии в еще большей степени вовлекаются *пространственные компоненты общего и музыкального опыта* человека, и ассоциативно связанные с ними эмоционально окрашенные представления и ощущения.

Главное же отличие воспитания гармонического слуха в исполнительских классах, способствующее эффективному его развитию, состоит в том, что оно кардинально отличается от работы на уроках сольфеджио и гармонии. Это не абстрактное, сугубо аналитическое изучение гармонии, и не просто целенаправленное совершенствование слуховых навыков ее различения, как это происходит при использовании специальных музыкально-дидактических упражнений на уроках теоретических дисциплин. Соприкасаясь с гармоническими явлениями в собственном исполнении, на уровне самостоятельной творческой художественной деятельности, ученик непосредственно переживает эти явления, эмоционально реагирует на них, чувственно воспринимает их красочную функцию как выражение определенного образно-эмоционального смысла.

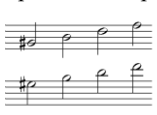
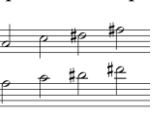
Включение эмоциональных моментов не только усиливает процесс слухового и интеллектуального усвоения особенностей гармонического языка; очень важно, что активное эстетическое переживание гармонии способствует скорейшему формированию и развитию *эмоциональной стороны гармонического слуха*, то есть того качества, которое делает этот слух специфически художественной, музыкальной способностью. Задача педагога – постоянно направлять и поддерживать усилия ученика в этом направлении, раскрывать ему красоту и экспрессивную сущность ладогармонических «метаморфоз».

Методы развития гармонического слуха в классе фортепиано можно объединить в следующие группы.

1. Приемы, основанные на *расчленении*, дроблении аккордов или гармонических последовательностей, выделение из них отдельных элементов для лучшего усвоения их колорита и фоновой специфики:

- пропевание аккордовой вертикали (или отдельных ее звуков) снизу вверх:

Григ. Листок из альбома, два фрагмента

фрагмент 1	пропеть аккорд	фрагмент 2	пропеть аккорд
			

- пропевание линии баса в гармонической последовательности;

- медленное арпеджирование (последовательное глубокое взятие звуков) в наиболее сложных или необычных аккордовых комплексах:

Дебюсси. Прелюдия. Девушка с волосами цвета льна



- игра «без мелодии», вычленение и отдельное исполнение ладогармонических элементов музыкальной фактуры.

2. Приемы, основанные на *собиращии* фактуры в единовременное звучание:

- исполнение широко разложенной фактуры в сжатом, собранном виде, в виде аккордового вертикального среза;

- извлечение из музыки «гармонических экстрактов» (Оборин, Нейгауз) и последовательное цепочечное их проигрывание:

Мендельсон. Песня без слов № 46 соль минор





3. Приемы, связанные с активизацией слуха:

- многократное внимательное вслушивание в каждый аккорд, его «выстраивание», поиск оптимального звучания на основе его активной слуховой корректировки;
- слуховой контроль за техникой педализации, обеспечивающий ее гармоническую чистоту и красочность.

4. Приемы, основанные на *анализировании* гармонической структуры:

- гармонический анализ произведения в сочетании с напряженным вслушиванием в гармонию и ладотональное строение при очень медленном, «внетемповом» проигрывании произведения;
- выявление и осознание учеником эмоционального смысла и выразительной функции каждой гармонии и ладотонального развития в произведении.

5. Приемы, основанные на применении *практических* умений элементарного музыкального творчества (эти приемы выходят за рамки непосредственной работы над произведением):

- подбор гармонического сопровождения к различным мелодиям;
- мысленная или реальная «гармоническое поддержка», аккордовое заполнение фрагментов с одноголосным изложением с целью выявления скрытой гармонии;
- транспонирование произведения или аккомпанемента в другие тональности;
- изменение лада произведения (редко применяемый, но очень интересный прием активизации ладогармонического слуха).

Тембродинамический слух

Известно, что тембр является одним из сильнейших средств проявления эмоций человека, очень важным и точным природным индикатором его эмоционального состояния, по ко-

торому можно точно судить о его истинных, пусть даже и тщательно скрываемых, чувствах и намерениях. В механизмах художественного моделирования эмоций в музыке темброво-красочной стороне также отводится чрезвычайно важная роль. Особое значение она приобретает в инструментальном исполнительстве. По точной и емкой формулировке Асафьева, вся история становления и развития инструментального исполнительства - это «поиски в инструментах ... выразительности и эмоционального тепла, свойственных человеческому голосу»¹.

Способность к распознаванию и воспроизведению музыкальных тембров - во всем их многообразии, многозначности их изобразительных и выразительных значений, а также чувствительность к эмоциональной окрашенности тембровых и громкостных (динамических) характеристик музыкальной речи принято называть тембродинамическим слухом.

Тембровый слух по сути своей, с одной стороны, очень близок к понятию мелодического слуха, особенно в части способности к выразительному инструментальному интонированию. Но с другой - он направлен на восприятие *окраски* - а не *высоты звука*, и в очень значительной степени включает в себя исполнительские тактильно-осозательные ощущения. Поэтому рассматривать его в контексте основных музыкальных способностей, как одно из проявлений чувства лада, можно лишь с определенной долей условности, и многие исследователи склонны относить его к исполнительским способностям.

Тембродинамический слух является одним из важнейших элементов высокоразвитого профессионального слуха пианиста, что во многом определяет и его специфичность, и его отличие от слуха других музыкантов-исполнителей. Не имея возможности как-то влиять на звуковысотную структуру интонируемой мелодии (как, например, скрипач при исполнении вибрато), пианист вкладывает всю свою экспрессию, всю эмоциональную выразительность в яркость, богатство и тонкость тембродинамической нюансировки.

¹ Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: кн. 1 и 2 / Б.В. Асафьев, под ред. Е.М.Орлова. - 2-е изд. - Л., 1971. - С. 221.

Понятно, что фортепианная игра создает особо благоприятные условия для развития тембродинамического слуха. Необходимость его скорейшего развития диктуется, во-первых, самими условиями этой деятельности: красочность и разнообразие звучания, его тембровая характеристичность являются неотъемлемым компонентом пианистической экспрессии, и при их отсутствии или неразвитости игра на фортепиано теряет всякий смысл и выразительность. Уже в первые годы обучения фортепиано складываются начальные навыки дифференцированного звукоизвлечения: вначале, в первом-втором классе, это касается в основном динамической нюансировки, а впоследствии - с ростом исполнительских возможностей и усложнением репертуара – также и тембровой окрашенности звучания.

И, во-вторых, это связано с особенностями самого инструмента. Фортепиано не имеет своего ярко выраженного, специфического, изначально присущего ему тембра, как большинство других музыкальных инструментов (например, виолончель, флейта, колокольчики и т.д.). Можно сказать, что звучание фортепиано в его чистом виде – это белый лист бумаги, на котором можно создавать любые, самые разные красочные композиции. То есть эта тембровая нейтральность, характерная для современного фортепиано, «усредненность» звучания в сочетании с конструктивными особенностями инструмента – наличием чувствительной к прикосновениям клавиатуры и механизма педализации - предоставляет исполнителю широкие возможности активно влиять на характер звучания.

Говоря о природе восприятия тембровой выразительности, еще раз подчеркнем, что она выходит за рамки общепринятого понятия «ладового чувства» - способности к переживанию и различению звуковысотного движения - так как апеллирует, прежде всего, к тембровой, а не к «высотной» характеристике музыкального звука. Однако важно понимать, что *тембровая чувствительность и восприимчивость* в основе своей, так же как и чувство музыкальной интонации, генетически восходят к восприятию *выразительности человеческого голоса*, к распознаванию характера его звучания - как одного из элементов человеческой экспрессии.

Явление внутреннего вокального соинтонирования при восприятии и переживании музыки, а также его роль в формировании эмоционального отклика на звучащую музыку достаточно хорошо изучены исследователями. Сейчас это общепризнанный факт, неоднократно подтвержденный экспериментальными данными. Но в этих исследованиях учитывался только звуковысотный фактор, связанный с напряжением голосовых связок и легко поддающийся регистрации с помощью специальных методов электромиографии, в то время как тембродинамическая сторона соинтонирования и соответствующие ощущения оставались за рамками внимания.

Однако с достаточно большой долей уверенности можно предположить, что именно эти «вокальные» ощущения, связанные с особенностями дыхания и эмоциональной окрашенностью звука, стимулируют поиск адекватных способов реализации тембровых красок и в звучании инструмента. Правильность данного предположения косвенно подтверждается тем фактом, что педагоги-инструменталисты в своей повседневной практике уже давно и весьма успешно пользуются голосом для показа и объяснения характерных особенностей и тембра, и динамики исполнения.

Чем же можно объяснить столь высокую эффективность применения метода пропевания в работе над фортепианным тембром? Казалось бы, реальное звучание голоса настолько далеко от тембра фортепиано, что не может служить эталоном для воспроизведения на инструменте. Однако можно предположить, что в данном случае, вероятно, тембровые характеристики эмоционально звучащего, охваченного чувством человеческого голоса воспроизводятся не напрямую – т. е. не путем прямого уподобления (как это происходит в работе мелодического слуха относительно звуковысотных построений), - а весьма опосредованно, через развитую систему ассоциативных связей. В результате этой сложной метаморфозы *внутреннеслуховые тембровые представления*, инициируемые первоначально собственным пением, постепенно, путем долгого процесса приспособления к инструменту и совершенствования, находят свою *реализацию в пианистических движениях*, в технике звукоизвлечения.

Развитый *тембровый слух* является основой для *красочной техники пианиста*. Но, в свою очередь, владение пианистом различными видами фортепианного звучания, красочное разнообразие исполнения обогащает собственный исполнительский, слуховой опыт пианиста и тем самым стимулирует его к поискам новых тембров и колоритов.

Формирование красочной техники пианиста включает в себя следующие важные моменты.

1. Прежде всего, это формирование чуткого *пианистического туше*, особого прикосновения, основанного на тактильных осязательных ощущениях. При этом ведущая роль принадлежит подушечкам пальцев, самой чувствительной части руки, в которой сконцентрировано наибольшее количество нервных окончаний. Происходит своего рода «перенос», «перерождение» вокальных ощущений в тактильно-осязательные ощущения пианиста, в «поющие» кончики пальцев.

Для лучшего контакта подушечек пальцев с клавиатурой постановка руки становится более «плоской», с немного вытянутыми вперед пальцами. Можно привести множество примеров из практики известных педагогов-пианистов, красочно описывающих характер осязательных ощущений при правильном звукоизвлечении: это и «раздавливание мягкой ягоды на клавише», и погружение в слой упругого теста, и «ощупывание» клавиатуры.

2. Качественная характеристика звука связана также с полнотой и мягкостью прикосновения, которые могут быть обеспечены только при *свободе исполнительского аппарата*, с применением принципов «весовой» игры, когда звукоизвлечения происходят в основном за счет веса руки, а не активного мышечного действия. Свобода от мышечных зажимов, гармоничность и естественность пианистического аппарата – необходимое условие для формирования красочной техники. В этом направлении, как известно, много интересного и полезного было найдено представителями анатомо-физиологической фортепианной школы.

3. Но, как показало время, одного только «технологического», пусть даже самого тщательного, подхода к исполнению оказалось недостаточно. И, прежде чем знать, «как» *играть*, не-

обходимо знать «*что*» *играть*» - в нашем случае это означает иметь в представлении четкую звуковую цель, некий эталон звучания. Отсюда следует, что решающим фактором в развитии тембрового слуха является все-таки не «технология», а фактор *психологический, эмоциональный* - наличие того горячего «желания- хотения» (термин Г.М.Когана), которое формирует и четкую художественную задачу, и способы ее технической реализации. Можно сказать, что *звук – категория эмоциональная*. А для активизации эмоциональной сферы можно использовать как приемы прямого «заражающего» воздействия (показ педагога, совместное музицирование), так и приемы «окольного» (через память и воображение) воздействия на эмоции – методом ассоциаций и сравнений.

4. Воспитание тембродинамического слуха во многом определяется развитостью *слухового внимания*, умением чутко вслушиваться в звучание инструмента, во все тонкости красочной и громкостной нюансировки. Работа в этом направлении должна вестись педагогом постоянно, в работе над всеми произведениями и даже гаммами. Однако большую пользу здесь могут принести и специально подобранные упражнения, активизирующие концентрации слухового внимания. Одно из них – это упражнение на долгое вслушивание в одиночный звук или аккорд «в длину», до полного его исчезновения, когда окончание звучания фиксируется каким-то условным знаком или словом.

5. Источником формирования и развития тембровых представлений является апеллирование к *музыкальному опыту* обучающихся. Эффективны приемы сравнения звучания фортепиано с тембрами отдельных инструментов и со звучанием симфонического оркестра в целом, а также различные другие варианты мысленной инструментовки фортепианных произведений. При этом большое значение имеет наличие багажа музыкально-слуховых впечатлений, знакомство со звучанием разных музыкальных инструментов. Например, можно мысленно инструментовать «Осеннюю песню» Чайковского, поручив исполнение главной мелодии сначала скрипке, а затем виолончели. В среднем разделе, когда две мелодические линии звучат одновременно, наделение их различным тембром помогает более выпукло показать полифоническую структуру фрагмента.



6. Важной составляющей красочной техники пианиста является *педализация*. «Душой фортепиано» называл педаль А.Г.Рубинштейн. Различные варианты применения правой педали - от полностью беспедальной звучности до создания многослойных органных эффектов – в сочетании с матовым колоритом левой педали создают богатейшую палитру фортепианных красок. Применение педали предполагает наличие хорошей двигательной координации между движениями рук и ног пианиста, а также очень чуткого и требовательного слухового самоконтроля, так называемого «педального слуха» (С.И.Савшинский).

Для того чтобы хорошо ощутить красочную, колористическую функцию правой педали, можно проделать следующий простой опыт: взять один единственный звук на инструменте сначала без педали, а затем извлечь его точно таким же прикосновением, но уже на предварительно нажатой педали, и вслушаться в полученное звучание. Сравнение показывает, что во втором случае звук получается значительно объемнее, красочнее, более насыщенным обертонами, что происходит за счет вовлечения в звукоизвлечение обертонов всех остальных струн инструмента - открытых, освобожденных от демпферов с помощью педального механизма. Чтобы лучше понять колористические возможности педализации, полезно поэкспериментировать с разными вариантами глубины нажатия педали (использование «полупедали»).

Аналогичные опыты можно продолжить и по отношению к механизму левой педали. Особенно продуктивны в поиске новых интересных колоритов различные сочетания одновременного использования правой и левой педалей.

Итак, эффективное развитие тембрового слуха и красочной техники обеспечивается следующими **методами работы**:

1) накопление багажа музыкально-слуховых тембровых впечатлений, знакомство со звучанием различных музыкальных инструментов;

2) активизация эмоциональной сферы и художественного слухового воображения путем вовлечения в музыкальное переживание прошлого эмоционального опыта с помощью ассоциаций, сравнений и сопоставлений;

3) использование пения, метода пропевания как средства выявления эмоциональной характеристичности тембровой стороны исполнения;

4) исполнительский показ педагога в различных его формах;

5) игра в ансамбле, совместное музицирование с педагогом и другими музыкантами (инструменталистами и вокалистами).

Как видим, формирование красочной техники включает в себя как чисто психологические, эмоциональные, так и технологические моменты. И в том, и в другом случае успех работы зависит от уровня развитости и степени вовлеченности в этот процесс тембродинамического слуха. Именно он

а) определяет активность воображения при создании предварительной звуковой модели во внутреннеслуховом представлении, и

б) контролирует и корректирует конечный звуковой результат, качество звучания в реальном исполнении.

Полифонический слух

Полифонический слух можно назвать *комплексным, синтетическим проявлением музыкального слуха*, вбирающим в себя элементы и *мелодического*, и *гармонического*, и *тембродинамического слуха* музыканта. Это одна из высших форм развития профессионального слуха музыканта, проявляющаяся в способности дифференцированно, расчлененно слышать и воспроизводить в своем исполнении несколько одновременно развивающихся, но достаточно автономных звуковых линий.

Прежде всего это мелодический слух, но направленный не на одну, а на две или более мелодические линии. Педагог должен четко осознавать, что полифонический слух может формироваться только на основе хорошо развитого мелодического слуха, который можно рассматривать как необходимую первую ступень в его развитии. Именно мелодический слух – способность к переживанию выразительности мелодии как непрерывно развивающейся во времени, интонационно осмысленной звуковой линии – воспитывает особую горизонтальную, линейную направленность слуха и мышления исполнителя, без которых невозможно какое-либо продуктивное развитие навыков восприятия и исполнения полифонии.

Однако способность слышать музыку полифонично не является результатом простого суммирования, сложения проявлений мелодического слуха по отношению к каждой линии фактуры. Здесь принципиально важное значение приобретает иное *качественное развитие мелодического слуха*, а именно достижение им такого уровня, когда внутреннее соинтонирование переходит из зоны вокальной моторики в сферу пианистических двигательных ощущений, т. е. сформирована *слышащая, поющая рука пианиста*. Мы не можем одновременно подпевать, даже «про себя», сразу двум мелодическим линиям, поэтому функцию внутреннего соинтонирования при исполнении полифонической фактуры берут на себя кончики пальцев пианиста. Только на этой основе возможно полноценное, эмоционально живое, художественное переживание каждого голоса, каждого элемента полифонии.

Перевод механизма соинтонирования в область пианистического аппарата позволяет продуктивно решить и такую важную проблему, как распределение слухового внимания между несколькими мелодическими линиями, автономность исполнения каждого голоса или подголоска. Совершенно недопустимо практикуемое иногда (особенно на низком уровне обучения) очень выразительное, старательное выделение только одного – пусть даже самого главного – элемента полифонии (например, темы в фуге), в то время как все другие слои музыкальной ткани «слипаются» в бесформенную, аморфную массу.

Чтобы избежать этого, необходимо сформировать у ученика представление о музыкальной ткани как о некоем *звуковом пространстве*, в котором все элементы имеют свое место и свою логику развития. Каждый голос или звуковой пласт занимает свою определенную «нишу» - и пространственную, и смысловую - свою часть звукового регистра, свою фразировку, в которой кульминации, начала и концы фраз могут не совпадать или даже вступать в противоречие с фразировкой в других голосах. Самые сложные для восприятия и воспроизведения места в полифоническом произведении – это те, где нарушается дистанция между голосами, когда они сближаются настолько, что происходит слияние, наложение или пересечение звуковых линий, а также те, где особенно ярко проявляется автономность, независимость и даже несовпадение интонационного развития каждого из голосов.

В этих случаях эффективен прием разделения двухголосной партии одной руки на две руки, когда каждый из двух голосов играется «своей» рукой. При этом рельефнее выявляется самостоятельность и непрерывность каждого голоса. Для большей наглядности можно развести эти голоса в пространстве – на одну или две октавы.

Бах. Трехголосная инвенция соль мажор (фрагмент партии пр.руки)



Это трудное место полезно поучить следующим образом:



Очень важно с самого начала наладить у ученика представление о полифоническом произведении как о равноправном ансамбле голосов, в котором у каждого «исполнителя» есть своя партия, свои ноты, своя линия развития. Такое представление

должно быть прежде всего слуховым - т. е. основанным на чувственных музыкально-слуховых ощущениях – и достигаться в результате внимательного слухового «прослеживания» каждой звуковой линии (включая паузы) от начала до конца произведения путем прослушивания, пропевания, исполнения каждого голоса в отдельности.

Слуховое постижение полифонии должно быть главным, первичным, однако интеллектуальное осознание, понимание структуры полифонического произведения значительно укрепляют и организуют слуховую работу. Поэтому грамотный, доступный ученику теоретический разбор произведения, не превращаясь в самоцель, должен стать обязательным элементом работы над полифонией.

К интеллектуальному осознанию структуры произведения можно добавить и зрительное ее восприятие: многие исполнители отмечают, что во время игры они как бы взглядом прослеживают на клавиатуре рисунок голосоведения, что позволяет им лучше ощутить независимость каждого голоса.

Эффективен также и такой простой наглядный способ выявления структуры полифонии, как выделение в нотном тексте (или в его ксерокопии) линии каждого голоса с помощью простых или цветных карандашей. У каждого голоса – свой цвет, что позволяет наглядно проследить все сложности полифонического переплетения. Этот способ особенно хорош при изучении произведений строгой полифонии, включая музыку XX века, в которой сложность языка иногда затрудняет чисто слуховое разделение, дифференциацию музыкальной ткани.

Графический метод помогает ученику проследить переход голоса из одной руки в другую и при этом не упустить из виду имеющиеся паузы:

Шостакович. Фуга Ре мажор (фрагмент)



Понятие звукового пространства связывается у многих педагогов с понятием звуковая перспектива. Строго говоря, вся фортепианная литература полифонична, так как фортепиано – многоголосный инструмент, способный воспроизводить одновременно многослойные созвучия; для этого в распоряжении пианиста имеются десять пальцев и безграничные возможности педализации. Умение организовать эту звуковую массу, выделить в ней главное и второстепенное – что-то выдвинуть на передний или второй план, или оставить в виде фонового рисунка на заднем плане – это умение пространственного слышания и воспроизведения фактуры является очень важной функцией профессионального слуха пианиста; оно необходимо не только для исполнения произведений полифонического жанра, но и для всей фортепианной литературы в целом.

Основными пианистическими средствами для создания звуковой перспективы, для дифференциации музыкальных пластов являются динамика и тембр. Поэтому *тембродинамический* слух следует рассматривать как важный компонент полифонического слуха.

Динамика – изменение силы, громкости звука – ассоциативно связана с представлениями об объемности или приближенности объекта: все крупные или близко расположенные предметы выглядят более значительно, весомо, и это проявляется в звуковом их воплощении. Громкостная градация необходима для выделения мелодии, темы, прозрачного звучания аккомпанемента и т.д.

Тембровое слышание наделяет каждый голос или элемент фактуры своим неповторимым звучанием, своей индивидуальной окраской, что позволяет слуху быстро распознавать, выделять из общей звуковой массы, «узнавать» его, как узнают знакомое лицо в толпе. Как уже отмечалось, пианистические тембровые ощущения сосредоточены в основном в кончиках пальцев и тесно связаны с процессами заместительного вокальвесомого, но чисто инструментального интонирования, что позволяет отделить эмоциональное переживание мелодии от активизации центрального соинтонирующего аппарата – вокальной моторики – и сконцентрировать его вокруг тактильно-осознательных ощущений пианиста. Это способствует достижению автономно-

сти и глубины переживания, эмоциональной убедительности произнесения сразу нескольких независимых мелодических линий, как это требуется при исполнении полифонического произведения.

Многослойные построения, характерные для полифонических произведений, образуют по вертикали сложные созвучия, воспринимаемые *гармоническим слухом*. И, хотя музыкальное мышление в полифонии ориентировано преимущественно на горизонтальное развитие, восприятие гармонии тоже играет в нем существенную роль и выполняет функцию объединения, сцепления полифонических структур по вертикали.

Так как в полифонии линейное начало доминирует над вертикальным, гармоническое слышание приобретает здесь такое качество, как толерантность, терпимость восприятия, при котором острые гармонические созвучия расшифровываются слухом как ряд «размытых», завуалированных в задержаниях и проходящих звуках, но вполне понятных и узнаваемых аккордов. Отметим, что все новые, новаторские для своего времени гармонии появлялись и закреплялись в музыкальной практике первоначально именно в полифонической музыке как результат «случайных» сочетаний голосов по вертикали.

Восприятие выразительного значения вертикали в полифонии носит в основном подчиненный, эпизодический характер, его роль значительно возрастает только в тех местах, где происходит напряжение или разрешение смыслового развития, например в кульминациях или в кадансовых построениях. Однако ладотональная функция гармонического слуха, связанная с горизонтальным слышанием последовательной смены тональностей, играет существенную роль в понимании и исполнении полифонии (например, слышание тонального или реального ответа темы в фуге, ладотональных превращений темы в разработке и т.д.).

Пути активизации полифонического слуха связаны в основном с конкретными приемами и методами работы над полифоническими произведениями,

Развитие полифонического слуха пианиста, как и гармонического и тембрового, происходит в значительной своей части как бы само собой, как результат и одновременно необходимое

условие успешной музыкально-исполнительской деятельности и благодаря длительному изучению и освоению произведений полифонического склада (поэтому включение в учебный репертуар полифонических произведений является обязательным требованием профессионального обучения пианистов).

В то же время в практике преподавания фортепиано накоплен значительный опыт активизации полифонического слышания на основе применения конкретных **методических приемов и способов работы**, способствующих скорейшему формированию полифонического слуха. Среди них можно выделить наиболее эффективные и объединить их в **три группы**.

1. Методы, основанные на реальном вокальном *пропевании*, активизирующие мелодический компонент полифонического слуха:

- 1) пропевание отдельно каждого голоса от начала до конца произведения;
- 2) исполнение вокальным ансамблем (дуэтом, трио, квинтетом) всех голосов инвенции или фуги;
- 3) различные сочетания пропевания одного голоса с одновременным исполнением на фортепиано других голосов.

2. Методы, основанные на использовании различных *вариантов проигрывания* голосов:

1) проигрывание на инструменте отдельного голоса от начала до конца – то есть «учить по голосам»; некоторые педагоги считают очень полезным даже выучивать каждый голос наизусть – в несложных произведениях;

2) проигрывание пар голосов в различных комбинациях – например, в сочетании басового и мелодического голоса и т.д.;

3) перенос отдельных фрагментов в другой регистр, например:

- а) темы или противосложения из слишком низкого или слишком высокого регистра в более удобный - средний - для лучшего их прослушивания и осознания;
- б) временный перенос одного из близкорасположенных или пересекающихся голосов на октаву выше или ниже – то есть «раздвинуть голоса», пространственно разделить их;

4) исполнение партии одной руки, включающей в себя два и более голосов, с помощью двух рук – когда каждая рука играет свой голос;

5) совместное ансамблевое проигрывание (с педагогом или другим учеником) произведения на одном или двух инструментах – с разделением фактуры между двумя участниками – по голосам или по «слоям» музыкальной ткани;

3. Методы, основанные *на изменении звучания* инструмента и активизации тембродинамического компонента полифонического слуха:

1) при исполнении произведения временная концентрация слухового внимания на каком либо одном из голосов, с сопутствующим его выделением с помощью тембродинамических средств;

2) вычленение и отдельное исполнение от начала до конца произведения какого либо одного элемента фактуры – например, темы в фуге - с целью отработки его «узнаваемости», сохранения единства особенностей фразировки и тембровой окрашенности на протяжении всего произведения; объектом такого прослеживания могут быть не только главные, но и второстепенные элементы – аккомпанирующие, фоновые, подголосочные.

Вопросы и задания

1. Дайте общую и сравнительную характеристику абсолютного и относительного слуха.

2. В чем состоит отличие псевдоабсолютного слуха от абсолютного?

3. Почему именно относительный слух является основой для развития чувства лада?

4. Какова роль пения, вокальных ощущений в развитии мелодического слуха?

5. Обоснуйте, почему при обучении игре на фортепиано развитию мелодического слуха должно специально уделяться особое внимание. Как это связано с особенностями инструмента?

6. Что такое внутреннеслуховые представления, слуходвигательные и слухозрительные связи и какова их роль в формиро-

вании исполнительской техники и навыков чтения нотного текста?

7. Назовите основные приемы развития мелодического слуха на начальном этапе фортепианного обучения.

8. Дайте определение гармонический слуха и обоснуйте его значимость для фортепианного обучения.

9. Какие приемы и способы активизации гармонического слуха вы считаете наиболее эффективными?

10. Раскройте содержание термина «тембродинамический слух».

11. Роль тембродинамического слуха в формировании красочной техники пианиста

12. Обоснуйте положение о комплексной, синтетической природе полифонического слуха.

13. Согласны ли вы с представлением о полифоническом слухе как о высшей форме профессионального слуха пианиста? Если да, то почему?

14. Назовите основные пути развития способности полифонического слышания в работе над фортепианным произведением.

Литература

1. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс: кн. 1 и 2. Ред. Е.М.Орлова. 2-е изд./ Б.В. Асафьев Л., 1971
2. *Брянская Ф.* Навык игры с листа, его структура и принципы развития / Ф.Брянская // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4. – М., 1976 – С. 46-62.
3. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М., 1993.
4. *Гофман И.* Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М., 1961.
5. *Кирнарская Д.К.* Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. - М., 2004.
6. *Коган Г.М.* У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М., 1969.

7. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М., 1967.
8. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пос./ Под ред. Г.М.Цыпина. – М., 2003.
9. *Савшинский С.И.* Пианист и его работа / С.И Савшинский. – Л., 1961.
10. *Спиридонова В.М.* Воспитание слуха и техники учащегося-пианиста в полифоническом репертуаре / В.М. Спиридонова. – Казань, 1988.
11. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие / Под общ. Ред. А.Г. Каузовой, А.И Николаевой. – М., 2001
12. *Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2 т. Т. I. / Б.М. Теплов. - М., 1985
13. *Тимкин Е.М.* Воспитание пианиста: Метод. Пособие / Е.М. Тимакин. – М., 1989.

3. Чувство ритма

Чувство ритма - одна из двух основных музыкальных способностей, составляющих центр музыкальности – эмоциональную отзывчивость на музыку. Это способность к различению, переживанию, запоминанию и воспроизведению временного развития в музыке. (Б.М.Теплов). Чувство ритма определяют иногда как разновидность музыкального слуха и называют *ритмическим слухом*.

Понятие ритма может истолковываться очень широко и часто выходит за рамки описания не только музыкальных, но и временных процессов вообще. Оно применяется для описания повторности, регулярной повторяемости явлений как элементов единого целого. Так, понятие ритма существует в других, даже невременных видах искусства – в живописи, в архитектуре, в поэзии, - а также в самой жизни, в природе – в цикличности смены времен года и светового дня, в трудовых процессах, в работе сердца и т. д.

Музыка есть звуковой процесс, развертываемый во времени. Именно временная природа музыки в совокупности с возможностями звуковысотного интонирования создает уникальные возможности для воспроизведения процессуальной стороны психических процессов, зарождения и эволюции чувств и эмоций. Это действительно «язык чувств», наиболее тонкий и эффективный способ передачи эмоциональной информации, способный передать чувства и эмоции в их развитии, в движении. Кстати, отметим, что даже сам термин эмоция – *emotion* – происходит от английского *motion* – движение, действие.

Известно, что воспроизведение ритма – и не только музыкального – обладает свойством оказывать огромное физиологическое воздействие. Эмоциональные реакции простейшего вида на ритмически повторяющиеся удары замечены даже у животных. В культуре человека ритм с древнейших времен использовался как средство гипнотического и эмоционального воздействия и на отдельного индивида, и на сообщества людей (например, в культовых обрядах, в военных действиях и т.д.).

Главное, определяющее качество чувства ритма, на которое обращают внимание все исследователи, – это его *моторная, двигательная природа*. Знаменитый педагог, создатель учения о ритмике, считал, что «без телесных ощущений ритма... не может быть воспринят ритм музыкальный... В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело»¹.

Ритмическому переживанию всегда сопутствуют двигательные реакции, мускульные иннервации, проявляющиеся в бессознательном «тактировании», воспроизведении метроритма ногой, пальцами, головой, корпусом. Слушатель не может безучастно «слушать» ритм, он только тогда его воспринимает и переживает, когда внутренне соучаствует, совоспроизводит его вместе со звучанием. Именно этот *двигательно-моторный «аккомпанемент»* восприятия неразрывно связан с эмоциональной стороной понимания музыки, он создает предпосылки для появления эмоциональной реакции, «отзывчивости» на музыкальное движение. По мнению Сишора, переживание музыкального времени – это скорее *субъективное взвешивание собственных движений*, сопутствующих прослушиванию музыки, чем оценка и сопоставление длительности реальных звуков или промежутков между ними.

Музыкальный ритм как художественное явление содержит в себе две противоположные тенденции: 1) к сохранению равномерности и устойчивости движения и 2) стремление к ее нарушению, к свободе, к отклонениям в ритмическом построении, диктуемым законами мелодической экспрессии. Эти две стороны музыкального ритма ведут к борьбе двух противоречивых тенденций внутри единого чувства ритма (Б.М.Теплов, Г.П.Прокофьев). «Умение привести живое и свободное развитие музыки в рамки единства темпа осуществляется на основе строго и точного чувства времени – писал Г.П.Прокофьев. – Мерность пульсаций как основу чувства времени исполнитель должен чувствовать тем больше, чем ча-

¹ *Жак-Далькроз Э.* Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства: шесть лекций. – 2 изд./ Э. Жак-Далькроз. – М., 1922. – С. 9.

ще он во имя эмоциональной выразительности прибегает в своем исполнении к *tempo rubato*, т. е. к свободному отступлению от точной мерности как отдельных пульсаций, так и тактовых «ячеек» с их постоянным соотношением сильных и слабых долей»¹. Эти две тенденции создают серьезные трудности в работе над музыкальным произведением на уровне художественно-творческой исполнительской деятельности. Их можно условно определить как метросозидающую и метроразрушающую стороны метроритмического чувства (А.Л. Готсдинер)

Метросозидающая сторона чувства ритма

Формирование чувства мерности пульсаций как основы чувства времени (его метросозидающей стороны) должна стать первоочередной задачей педагога. Эта задача решается уже на самых первых уроках игры на инструменте, а иногда и до их начала, в процессе занятий ритмикой и слушания музыки на занятиях в подгруппе.

Исследователи выделяют три главных элемента, составляющих первичную музыкально-ритмическую способность: это чувство темпа, чувство акцента и соотношения длительностей во времени (Г.М.Цыпин, К.В.Тарасова, Е.П.Красовская). Эти три элемента и составляют основу для формирования метросозидающей стороны чувства ритма, для переживания музыкального времени как единого, непрерывного, равномерного процесса.

Важнейшим из них следует считать **навык восприятия и воспроизведения равномерной последовательности одинаковых длительностей**. Она лежит в основе ощущения однородности, непрерывности, единства временного развития в музыке. На ее основе формируются предпосылки для устойчивого и естественного, изнутри воспроизводимого *чувства темпа*.

Однако известно, что психика слушателя даже при внемusicalном восприятии длительной последовательности одинаковых метрических пульсаций (например, стука колес, метроно-

¹ Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) / Ред. Б.М.Теплов / Г.П. Прокофьев. - М., 1956. - С.95.

ма, звуков капель) непроизвольно группирует их по два, три, четыре удара, собирая их в воображаемые трехдольные и двухдольные размеры. Это проявление инстинктивной потребности сознания в упорядочении однородного движения, укрупнения и группировки сигналов в музыке приобретает особое значение: оно связано с проявлением первичной ритмической способности – **чувства акцента**. Ритмическая группировка происходит на основе чередования сильных и слабых ударов, т. е. акцентирования (или мысленного наделения акцентом) более сильных долей времени. «Нашей второй задачей, - отмечал Э.Жак-Далькроз – будет развить ощущение ...чередующихся пластических ударений...»¹

Акцентирование в музыке связано прежде всего с выделением, периодическим равномерным подчеркиванием сильного времени в соотношении сильных и относительно сильных долей внутри такта, а также при чередовании «тяжелых» и «легких» тактов. Это подчеркивание происходит не столько за счет динамики – более громкого звучания – сколько за счет времени – увеличения длительности, растягивания во времени сильной доли, что усиливает ощущение ее грузности, весомости. Это так называемый агогический акцент – то есть акцент временной, метроритмический, который не следует смешивать и, – что очень важно, - подменять акцентом динамическим.

Для лучшего понимания обучающимися природы акцентуации в музыке полезно сравнить ее с *акцентуацией в речи* - с ударением в словах, а также с выделением главного по смыслу слова в предложении. Простые речевые упражнения - «эксперименты» по смене ударения в словах – при внимательном вслушивании в собственное произношение - наглядно демонстрируют, что выделение ударного слога происходит *не за счет громкости*, а прежде всего за счет его небольшого, едва заметного *растягивания во времени*, его микроскопической *временной оттяжки*. Аналогичным образом происходит и акцентуация в музыке. Для закрепления этого понимания очень важно «перенесение» полученного опыта в исполнение на фортепиано,

^{1 1} Жак-Далькроз Э. Ритм.... - С. 27.

что достигается использованием упражнений по смене «ударений», аналогичным речевым, но уже не на примере слов, а на примере музыкальных фраз.

Заметим, что агогический акцент может применяться не только как средство упорядочивания метрической пульсации, т. е. как метросозидающее начало, но и как средство подчеркивания мелодических центров, «интонационных точек» в форме специальной их оттяжки и увеличения длительности. В последнем случае агогический акцент становится проявлением *метро-разрушающей тенденции*, и лежит в основе *rubato*, ритмической свободы исполнения. Аналогичную роль он выполняет и в синкопированных ритмах - как способ подчеркивания и «усиления» слабых долей такта в их противодействии, противопоставлении сильным долям.

Третьим элементом первичной ритмической способности является **чувство соотношения длительностей** во времени. Он связан с ориентацией ученика в ритмических структурах, с навыком соизмерять и различать звуки по их временной «стоимости» (Г.М.Цыпин). Его проявлениями в учебной работе является умение определять как «общий размах акцентуации, так и его пульсационные подразделения, то есть мысленно «вкладывать» мелкие длительности в более крупные, «заполнять» доли такта мелкими нотами. Ссылаясь на мнение Т.Маттея, Г.П.Прокофьев пишет: «В дальнейшем каждая сыгранная учеником нота должна становиться в точное соотношение с той схемой пульсации, которая указана композитором и является как бы «канвой для вышивания узора», как бы «полотном, на которое наносится музыкальная картина, как бы проста ни была эта картина»¹.

Это умение проявляется и в сознательном изменении размаха акцентуации – например в умении удлинять размах пульсаций и охватывать ими большее количество звуков (и наоборот); в укрупнении или дроблении метрической единицы, что очень важно в выработке надежных ощущений устойчивого, несуетливого и живого течения музыкального времени (метро-

¹ Цит. по кн.: *Прокофьев Г.П.* Формирование музыканта-исполнителя (пианиста)... – С. 100.

ритма), независимо от скорости его движения. Последнее особенно важно в работе с крайними темповыми проявлениями – в очень медленных или очень быстрых произведениях.

Таким образом, чувство соотношения длительностей дает ощущение единства, цельности «ритмического пространства» при разнообразии ритмических рисунков. Впоследствии, на более поздних стадиях обучения, это качество будет играть существенную роль в формировании навыков исполнения полиритмии.

Мы рассмотрели особенности первичной музыкально-ритмической способности, составляющей основу для метросозидающей тенденции чувства ритма. Остановимся теперь на вопросах развития этой стороны ритмического переживания в процессе фортепианного обучения.

Специфические особенности чувства ритма создают определенные сложности в его целенаправленном формировании. По меткому высказыванию Б.В.Асафьева, музыкальный ритм «легко ощутить, но нелегко определить». Большим скептиком в вопросах развития чувства ритма был А.Б.Гольденвейзер, который считал, в этом плане мы вынуждены смириться с тем, что дала ученику природа. «Мы ничем не можем измерить длительность звуков, помимо своего непосредственного ритмического чувства - писал он. – ...Но если вы чувствуете, что играющий держит целую ноту длиннее, чем нужно, попробуйте доказать ему, что правы вы, а не он!»¹

Отметим, что такое скептическое отношение к проблеме воспитуемости чувства ритма сложилось именно в фортепианной педагогике, в то время как в области общего музыкального воспитания еще Э.Жак-Далькроз на рубеже 19-20 веков доказал, что чувство ритма не только поддается развитию, но и может служить фундаментом, краеугольным камнем в системе всестороннего воспитания личности.

Вероятно, распространение пессимистических взглядов на проблему метроритма у многих педагогов-пианистов можно объяснить следующими обстоятельствами:

¹ Цит. по кн.: *Цыпин Г.М.* Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М., 1984. – С. 81

- с одной стороны, некоторым *консерватизмом* традиционной фортепианной педагогики, в которой проблема движений обычно не выходила за рамки чисто пианистической технологии, и все движения, не участвующие непосредственно в звукоизвлечении, воспринимались как лишние, вредные, мешающие исполнительскому процессу (и даже как проявление дурного вкуса);

- и, с другой стороны, *сложностью и многокомпонентностью самого исполнительского процесса как специфической формы двигательной активности, включающей в себя огромное количество самых разнообразных, крупных и мелких, очень точных и дифференцированных по силе и характеру осязания пианистических движений*¹.

Действительно, в самом процессе исполнения все сопутствующие восприятию ритма двигательные реакции, ответственные за функционирование внутреннего двигательного звена ритмического переживания, как бы скрадываются, сливаются, переплавляются в единый комплекс с необходимыми для извлечения звука движениями, и трудно отделить в них элементы чисто выразительные, вспомогательные, настроечные от обязательных.

Однако известно, что ритмическое чувство всегда требует опоры во **внешнем движении**, в ясном и четком **мышечном ощущении**. В то же время система исполнительских пианистических движений настолько сложна, многослойна, технически уязвима, что в ней легко теряется, «стушевывается» естественное моторное ощущение метроритма, связанное с воспроизведением метра и акцента в крупных мышцах.

¹ Впрочем, последнее обстоятельство можно рассматривать двояко: усложняя процесс овладения элементарными ритмовоспроизводящими навыками на первом этапе обучения, фортепианная техника в последующем ее освоении создает идеальные условия для естественного формирования метроритмического чувства в его *высших проявлениях*, столь необходимых на высоких уровнях творческой музыкально-исполнительской деятельности (Авт.)

Поэтому для его восстановления целесообразно *временно отделить ритмическое переживание от процесса исполнения*, от фортепианной моторики, осознать и прочувствовать его, так сказать, в «чистом виде», на основе вовлечения в него других сфер моторики – движений рук, ног, голосового аппарата (например, счет вслух, дирижирование, отбивание такта ногой и др.). Следующий шаг – перевести это двигательное переживание в форму четкого внутреннеслухового (но с элементами моторных ощущений) ритмического представления и затем *включить это восстановленное ритмосозидающее начало* в исполнительский процесс, не нарушая при этом его естественности и целостности. Отметим, что на этом принципе основываются практически все найденные в практике преподавания эмпирическим путем более или менее эффективные приемы работы над устойчивостью темпоритма.

Приемы вовлечения в работу над ритмом других сфер моторики, не связанных непосредственно со звукоизвлечением, основаны на воссоздании, **моделировании в движениях** основных параметров музыкального ритма. Все их многообразие можно свести к двум основным:

- 1) воспроизведение метроритма с помощью голоса, движений голосового аппарата и
- 2) его воспроизведение в различных движениях тела человека.

Самый распространенный способ **голосового моделирования** – *счет вслух*, в котором отражается метрическая структура произведения. Это старый испытанный метод, с успехом используемый педагогами в разных ситуациях с целью формирования и восстановления у ученика метросозидающей стороны ритмического чувства. Его положительными сторонами являются:

а) натренированность, *большая степень управляемости речевой моторики*, ее непосредственная *связь с мозгом*, обеспечивающая легкость и удобство воспроизведения ритма в голосе, а также

б) ее *независимость от фортепианной моторики* с ее проблемами и затруднениями, часто становящимися дополнительным источником неритмичности, а также

в) то обстоятельство, что, помимо двигательного ощущения метроритма, счет способствует *интеллектуальному, логическому его осознанию*, помогает разобраться в соотношениях длительностей, в ритмической структуре нового произведения при разборе.

Отрицательные же стороны состоят в том, что:

а) счет вслух приносит пользу лишь тогда, когда он становится *доминантным*, ведущим по отношению к игре, что требует специальных усилий и концентрации внимания, в противном случае он подчиняется более сильным двигательным сигналам, идущим к мозгу от неправильного исполнения, и ученик уже не «играет под счет», а «*считает под игру*»;

б) в проговаривании затруднена *четкая акцентуация*, острота и точность воспроизведения опорных точек пульсации, особенно в русском языке при произнесении трехслогового слова «четыре» (которые некоторые старые педагоги советуют заменить словом «чтырь»).

Счет вслух постепенно переходит во внутренний план, в «счет про себя», и затем превращается в музыкально-слуховое ритмическое представление с элементами зачаточных форм движений.

Другой разновидностью голосового воспроизведения метроритма является использование различных форм *подтекстовки ритмических* структур и их речевого проговаривания. Так, использование словесного текста при разучивании фортепианных пьес на начальном этапе обучения дает ребенку ощущение ритмической опоры и временно выполняет функции счета вслух.

На более поздних этапах обучения очень эффективны приемы, основанные на сравнении, сопоставлении удара в специально подобранном слове (или словосочетании) и ритмической организацией, группировкой звуков вокруг опорной точки в той или иной музыкальной фразе, ритмическом рисунке.

Речевая моторика, в сравнении с пианистической, более «технична», непосредственно подчинена сознанию и потому более удобна в управлении. Она с легкостью воспроизводит сложные ритмические построения с помощью четкого проговаривания простых в артикуляционном отношении слогов (та, ти, па, ля и др.) и служит затем хорошим образцом, эталоном, своего

рода «суфлером» для четких движений рук и пальцев, стимулирует их активную и правильную работу.

Использование в работе различных форм **моделирования ритма в движениях**, в жестах рук называют методом дирижирования. Это не только дирижирование в виде традиционно сложившихся метрических схем, но также и различные упрощенные, адаптированные варианты, которые можно назвать элементами дирижирования или «элементарным дирижированием». Например, для лучшего понимания пластики и гибкости трехдольного размера полезно использовать дирижерское движение в виде воображаемого круга, в котором движение вниз совпадает с сильной долей.

В традиционном виде *дирижирование* используется обычно на более высоких ступенях обучения. Г.Г.Нейгауз отмечал, что для него понятие «пианист» включает в себя понятие дирижера, и советовал в работе над произведением «для овладения его ритмической структурой, то есть организацией временного процесса, поступать совершенно так же, как поступает дирижер с партитурой: поставить ноты на пюпитр и продирижировать вещь от начала до конца...»¹

В работе могут использоваться и *более простые формы двигательного моделирования ритма*: прохлопывания, простукивания метроритма, отдельных ритмоинтонаций, пунктирных и синкопированных ритмических фигур. Эти приемы усиливают изначально присущие ритмическому переживанию двигательные ощущения, подчеркивают эмоциональную яркость, четкость и определенность ритмического рисунка, которые в игре нередко утрачиваются из-за технических затруднений.

Ограниченность применения методов «ручного» воспроизведения ритма связана с тем, что они не могут использоваться во время исполнения, так как руки заняты на клавиатуре. Но в некоторых случаях они могут принести большую пользу в работе над каждой рукой в отдельности; однако такой способ предъявляет очень высокие требования к ученику в плане развитости у

¹ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М., 1967. – С. 47.

него координации и независимости движений рук и потому должен применяться очень осторожно и избирательно.

В отличие от движений рук, использование движений ног в виде аккуратного, *негромкого «тактирования»* лишено выше-названного недостатка. Удаленность и независимость от сферы фортепианной моторики, хорошая мышечная «ощутимость», наглядность этих движений, их инерционная устойчивость и возможность частичного использования во время игры – все эти ценные качества определяют эффективность данного приема работы. Он особенно хорош в целях выработки у ученика собственного ощущения мерных пульсаций, чередования сильных и слабых долей такта, при формировании и корректировке равномерного, неизменного темпоритма исполнения.

Можно по-разному относиться к этому приему работы – на наш взгляд, он ничуть не хуже и не лучше предыдущих, – однако необходимо отметить, что для некоторой категории учащихся именно этот путь является единственным по-настоящему действенным и продуктивным. Чтобы избежать возможных впоследствии проблем с педализацией, целесообразно использовать для тактирования только левую ногу. В качестве одного из вариантов такого тактирования ногой можно назвать применение прямой педализации (в тех случаях, когда это соответствует художественным задачам), которую, кстати, часто и называют – «ритмической педалью».

Следующий очень важный момент – воспитание у ученика ритмической самостоятельности, **собственного ритмосоздающего чувства**, ритмического стержня исполнения. Только в этом случае возможна настоящая устойчивость и надежность метроритмической стороны исполнения.

Все попытки организации и корректировки темпоритма на основе *внешних воздействий* – например, исполнительский показ педагога или его активное соучастие в игре ученика в виде громкого счета или стука, игра под метроном – часто достаточно эффективны, но имеют лишь сиюминутное, *проходящее* значение. С их исчезновением – если они не усвоены учеником во внутреннем плане – его игра опять становится неуправляемой и неритмичной. Эти приемы должны использоваться лишь как один из этапов работы, эпизодически, в основном как вспомога-

тельное и корректирующее средство. Главная же задача педагога – сформировать у ученика собственное устойчивое ощущение пульсации и соотношения длительностей, на которое он может опираться и при разборе произведения, и в работе над его темпоритмической стороной, и непосредственно в концертном исполнении.

Что касается использования метронома, то надо хорошо понимать, что он предназначен прежде всего для *точной фиксации скорости* равномерной пульсации. Он очень ценен во многих случаях как удобный «измерительный инструмент» – например, при выборе верного темпа – в начале произведения или его изменений по ходу пьесы – в соответствии с авторскими ремарками.

Однако следует всегда помнить, что стук метронома не имеет ничего общего с *живым* музыкальным метроритмом, хотя бы уже потому, что в нем полностью *отсутствует агогическая акцентуация*, не говоря уже о других тонкостях организации музыкального времени. Поэтому *игра под метрономом* более или менее протяженных фрагментов не только бессмысленна, но часто даже очень вредна, так как дезориентирует ученика, лишает его возможности нормального, естественного «переживания-воспроизведения» метроритма. В работе с учеником метроном годится только как *средство диагностики явных ошибок*, грубых ритмических и темповых искажений, как своего рода «ритмическая линейка», которую можно прикладывать для проверки тех или иных *отдельных эпизодов* исполнения.

Итак, перейдем к рассмотрению наиболее распространенных проявлений *недостатков* метросозидающей стороны чувства ритма, а также *конкретных приемов и способов работы* по их устранению.

Прежде всего это общая **темповая неустойчивость**, колебания темпа в ту или другую сторону. Этот недостаток свидетельствует о неполной сформированности у ученика собственного внутреннего ощущения метра, способности *воспроизведения равномерной последовательности одинаковых длительностей* – т. е. первичной музыкально-ритмической способности.

Колебания темпа у неопытного исполнителя могут быть спровоцированы следующими причинами:

- изменением характера музыки – так, лирические темы исполняются с замедлением темпа, а энергичные, драматичные – с его ускорением;

- аналогичным образом влияет на ощущение темпа и динамика – усиление звука (*crescendo*) обычно сопровождается ускорением, ослабление (*diminuendo*) – замедлением;

- особенностями фактуры произведения, техническими проблемами – трудные, насыщенные в фактурном отношении места часто затормаживаются, утяжеляются в темпе, легкие – ускоряются.

Для устранения темповых недочетов необходимо выработать устойчивое ощущение равномерной пульсации на протяжении *всего* произведения, *всех его разделов*, независимо от смены настроения и фактуры. Здесь очень эффективен целостный дирижерский подход - мысленное, *воображаемое исполнение* произведения в сопровождении *реального* дирижирования. При этом метроритмическое переживание становится ведущим, доминантным, независимым от мелких пианистических проблем и потому более устойчивым и ощутимым.

Можно сочетать реальное исполнение с просчитыванием или дирижированием *нескольких пустых тактов*, особенно в опасных «переходных» местах, *при смене характера и фактуры* музыки, а также при сравнении, сопоставлении *разных* фрагментов произведения, прежде всего тех, в которых происходят темповые отклонения.

Последний прием – мысленное просчитывание нескольких тактов – при его применении *до* начала игры помогает также решить очень важную проблему - создать *верную установку* на нужный темп исполнения. В качестве эталона для представления точного темпа следует выбрать наиболее понятный, устойчивый в ритмическом отношении фрагмент – например, это может быть заключительная партия, если речь идет о классической сонате. Этот ритмический эталон может использоваться не только в начале, но и во всем произведении как средство диагностики и исправления темповой неустойчивости.

Аналогичными приемами преодолевается и такой недостаток, как укорачивание длинных звуков и пауз. Последнее происходит от ошибочной оценки протекания времени, которое при

слабом ритмическом воображении как бы останавливается на длинных нотах и паузах, и для восстановления чувства единства, непрерывности музыкального времени требуется какое-то мысленное их ритмическое заполнение.

Ускорение темпа. Многие педагоги и исследователи отмечают, что склонность к ускорениям не стоит считать однозначно отрицательным качеством ученика, а, скорее, рассматривать его как положительный признак. Она чаще всего встречается у технически одаренных учеников, обладающих хорошей природной беглостью, а также часто свидетельствует о высокой эмоциональности и темпераменте ученика. Легкость, с которой у таких учеников налаживаются и автоматизируются пианистические движения, провоцирует их на произвольное, неосознаваемое ускорение темпа исполнения. По мере выгравывания в произведение двигательные процессы приобретают все большую автоматизированность, механистичность, и, если не принять вовремя мер, происходит явление заигрывания, «забалтывания» когда пальцы как бы «убегают от головы».

Предотвратить это помогут приемы, налаживающие связь между слухом и движениями (слуходвигательных связи), при *ведущем значении слуховых представлений и подчиненной роли – двигательных*. Например:

- а) возврат к игре в медленном (или среднем) темпе,
- б) беззвучная игра в представлении, без опоры на реальное звучание,
- в) применение различных форм подтекстовки, слогового проговаривания ритмической линии или
- г) в некоторых случаях (особенно в работе с начинающими) - пропевание голосом отдельных фрагментов, где происходит «проглатывание» звуков, нечеткая игра и т.д.

Но самое главное в борьбе с ускорениями – *формирование у ученика собственного ощущения устойчивости темпа на основе уверенного внутреннего воспроизведения крупной метрической пульсации*. Причем чем выше темп – тем крупнее должна быть эта единица пульсации (счета), чтобы не создавалось впечатления суетливости и торопливости. Наоборот, эта пульсация должна восприниматься сознанием ученика как вполне доступная комфортная для него «скорость» исполнения. Приемы – уже

описанные выше различные формы воспроизведения метра в счете и в движениях, совместно с игрой или, что особенно наглядно и эффективно, в сочетании игры с просчитыванием или дирижированием нескольких «пустых» тактов.

Противоположная проблема – **склонность к замедлениям**, неумение играть в быстрых темпах – связана обычно с *неспособностью «быстро мыслить звуками»*. Причиной этого недостатка могут быть и природные психофизиологические особенности обучающегося – его медлительность, заторможенность, проявляющаяся во всех движениях и в речи. Приучить такого ученика к игре в более быстром темпе довольно сложно, но вполне возможно. Единственный действительно эффективный путь в этом направлении – добиваться от ученика перехода *от привычки мыслить «нота за нотой»* к умению *мыслить более крупными звуковыми комплексами*, за счет постепенного укрупнения единицы «ритмического мышления». То есть когда мелкие быстрые ноты объединяются сначала по две (счет на «и»), затем по четыре, восемь и т.д., переходя в итоге к тактированию только первых сильных долей тактов. Хороший (и очень наглядный) способ работы в этом направлении – игра гамм с последовательным увеличением количества нот на одну единицу пульсации: сначала – с акцентированием каждой ноты – в объеме октавы, каждой второй ноты – (по два) – в объеме двух октав, каждой третьей ноты (по три) – в объеме трех октав, по четыре – в объеме четырех октав,

Другой причиной замедлений являются *технические проблемы*, когда ученик вынужденно замедляет исполнение, так как не справляется с трудностями исполнения. В этом случае с решением технических задач обычно исчезает и проблема темповая, если только она не укоренилась слишком глубоко.

И, наконец, важно, чтобы у ученика сформировалась *темпоритмическая культура исполнения*, о чем необходимо заботиться, начиная с первых лет обучения. Так, уже в работе с начинающим учеником следует воспитать у него внутреннюю *потребность в полной ясности и «понятности» ритмической структуры*, прививать ему навыки счета вслух и про себя, а также привычку использовать их уже при разборе произведения, не допускать темповой анархии и бесконтрольности не

только в художественных произведениях, но также и в упражнениях, гаммах и инструментальном материале.

Одним из самых распространенных в практике обучения недостатков является *нарушение последовательности чередования сильных и слабых долей метра*, что проявляется в **смещении сильной доли** такта на более слабую долю.

Типичный, и, к сожалению, широко известный пример в этом отношении – начало главной темы в первой части Десятой сонаты Бетховена, где сильная доля такта «соскальзывает» на вторую восьмую – очень слабую(!) долю в такте. На эту ошибку здесь ученика провоцируют и отсутствие сильной доли в левой руке, и попадание на сильную долю в мелодии слабого четвертого пальца, и остановка движения шестнадцатых на второй восьмушке, да и сама фактура этого фрагмента. В результате грубо искажается и фразировка, и весь смысл музыки.

Бетховен. Соната № 10, 1 часть.



Другой, также достаточно часто встречающийся пример, – ритмическое искажение фразировки в темах баховских фуг. Так как в подавляющем большинстве своем они начинаются со слабой доли, отсутствие в звучании первой сильной доли при слабо развитом ритмическом воображении заставляет ученика искать этой опоры в ближайшем окружении, т. е. «прислониться» ко второй или третьей доле такта. Чаще всего происходит перенос на вторую четверть такта (фуга до мажор из «Маленьких прелюдий и фуг», обе фуги до минор из «Хорошо темперированного клавира», фуги соль-диез минор, ля минор, си мажор из первого тома и др.).

Бах. Маленькая fuga до мажор (из Маленьких прелюдий и фуг)



В трехдольных fugaх часто сильная доля перемещается на третью четверть (fuga си-бемоль мажор):

Бах. Fuga Си-бемоль мажор, 1 том ХТК



а иногда и вовсе происходит перерождение трехдольного такта в двудольный (fуги ре минор, ми мажор из 1 тома ХТК):

Бах. Fuga ре минор, 1 том ХТК



Бах. Fuga ми мажор, 1 том ХТК



Последнее явление можно наблюдать и в исполнении классической сонаты (побочная тема первой части Сонаты №17 фа мажор Моцарта, главная тема сонаты № 5 Бетховена).

Моцарт. Соната № 17, фа мажор, 1 часть



Однако чаще встречается «смена ролей» между *сильной и относительно сильной* долями такта, (гл. темы первых частей в сонатах Гайдна ми минор и Моцарта №11 ля мажор, в финале Патетической сонаты Бетховена).

Гайдн. Соната ми минор, 1 часть



Аналогичная ошибка наблюдается и при чередовании *сильных и слабых тактов* в так называемом «такте высшего порядка» (главные темы первых частей сонат Бетховена № 12 и № 25, Моцарта №18 си-бемоль мажор и др.). Здесь два обычных такта объединяются в один большой двудольный такт, где один такт соответствует сильной, а другой – слабой доле обычного такта.

Моцарт. Соната № 18, си-бемоль мажор, 1 часть



В качестве примера трехдольного крупного такта приведем главную тему Вальса-экспромта Р. Яхина. Здесь в один крупный такт объединяются три обычных такта – один сильный и два слабых. Для лучшего осознания и прочувствования структуры крупных тактов полезно их продирижировать с применением общепринятой метрической сетки.

Яхин. Вальс-экспромт

большой 3-дольный
такт



В последних приведенных примерах не происходит явного грубого искажения ритмической структуры и логики фразировки, и потому недостаток этот часто имеет скрытый, завуалированный характер, и поначалу ускользает от внимания педагога и ученика. Однако он существенно влияет на художественное качество и осмысленность исполнения, особенно при переходе к конечной стадии работы, к игре в настоящем характере и темпе, когда все погрешности метроритма и фразировки «вылезают наружу», становятся очевидными. Но, к сожалению, на этом этапе полностью исправить метроритмическую ошибку, неверное, но уже привычное ритмическое представление практически невозможно.

Во всех перечисленных случаях помогают следующие способы работы.

Это, во-первых - это старый, добрый, веками испытанный метод работы – счет вслух - как прекрасная *профилактика* ритмических искажений. Если он применяется еще на фазе разбора произведения, то никаких проблем с ощущением сильной доли обычно не возникает вовсе.

Но если недостаток уже глубоко укоренился, «*заавтоматизировался*», то счет вслух уже неэффективен и следует обратиться к более радикальным способам работы - таким как речевая подтекстовка и использование крупных движений.

При использовании подтекстовки подбирается такое слово или фраза, в котором при его наложении на музыку речевое ударение четко совпадало бы с сильной долей такта. Лучше, если такое «ключевое» слово будет найдено самим учеником.

Простым и эффективным способом для выработки правильного и уверенного ощущения опорной сильной доли, и осо-

бенно для *исправления* уже существующего недостатка, является использование крупных, достаточно ощутимых движений – например хлопков, шагов, элементов дирижирования, тактирование ног.

Одна из самых сложных проблем в фортепианной педагогике – освоение исполнения **полиритмии и полиметрии**. В работе над полиритмией самое главное – сформировать у ученика устойчивое ощущение *основной, общей* для обоих ритмических элементов *единицы* пульсации, которая может *заполняться* *разным количеством более мелких нот*. Именно этот способ является единственным по-настоящему продуктивным и эффективным.

Суть его состоит в том, что вначале, на основе специально подобранного упражнения, налаживается свободное и ровное – на уровне хорошо отработанного, «автоматизированного» навыка – исполнение каждой ритмической линии в отдельности. Затем происходит постепенное, поэтапное соединение этих двух линий. Очень важно – это соединение должно происходить не сразу (в виде одновременного исполнения), а первоначально в виде *последовательного их сопоставления* – поочередного их проигрывания (по одному, по два такта) с сохранением ясного и уверенного ощущения общей единицы пульсации. Для начала очень полезно «прослаивать» переход игры от одной ритмической линии к другой просчитыванием пустых тактов:



И, наконец, – постепенно вводить *пробные, короткие «вкрапления»* одновременного исполнения обеих ритмических линий, с возвратом при необходимости к предыдущему этапу упражнения:



Все этапы упражнения должны выполняться на фоне точной и непрерывной метрической пульсации на основе единой, общей для обеих линий длительности, в нашем случае – по четвертям.

Другой способ – его называют еще «*арифметическим*», или графическим - помогает осознать полиритмический рисунок чисто интеллектуально или визуально. Он помогает, грубо говоря, понять, «какая нота после какой берется» (например – в рисунке «два к трем» - вторая нота триоли берется перед второй нотой дуоли, а третья - сразу же после нее), или выводится «общий знаменатель» - более мелкая единица пульсации, которой мысленно заполняются звуки и триоли, и дуоли.

Например:



Но такой прием возможен, во-первых, только в самых простых случаях полиритмии (два к трем, иногда три к четырем) и, во-вторых, в силу своей примитивности может использоваться только как начальный, подготовительный способ работы. Понятно, что попытки чисто механического «втыкания» нот одной ритмической линии между нотами другой не приводят к полноценному, гладкому и ровному исполнению полиритмии; чаще всего при этом получаются какие-то «*промежуточные*» *синкопированные* разновидности ритмического рисунка, требующие последующей тщательно доработки.

Метроразрушающая сторона чувства ритма

Вторая – метроразрушающая – тенденция метроритмического развития проявляется в «раздвигании», расширении строгих рамок метра под влиянием выразительных, экспрессивных элементов музыкального языка. Ее истоки – в выразительности вокального интонирования, в том особом «вокальвесомом»

ощущении интервалов, живого музыкального дыхания, интенсивном переживании кульминационных точек мелодии, которые дает живое пение. Именно пение, по мнению многих выдающихся педагогов-пианистов, является естественным эталоном рубато, и потому должно служить ориентиром при освоении его тонкостей и в фортепианном исполнении.

Формирование этой стороны музыкально-ритмического чувства происходит достаточно поздно, на более поздних ступенях обучения музыке, так как для его развития необходимо наличие у ученика уже достаточно хорошо развитого и устойчивого чувства ритма в его традиционном понимании – т. е. его метросозидающей стороны. Способность ощущать малейшие изменения в ритмической структуре произведения, все замедления или ускорения течения «музыкального времени», а также умение адекватно воплощать их в своем исполнении – справедливо *считается наивысшей формой развитости музыкально-ритмического чувства.*

Темпо rubato в переводе с итальянского означает «свободный темп», «свободное время» (дословно – «украденное время»). Но это не просто произвольное изменение темпа, а временная его *оттяжка*, изменение в ту или другую сторону с последующей *компенсацией*. Основной закон рубато – «сколько взял, столько отдал» – отражает борьбу двух тенденций ритмического развития, в результате которой общая сумма времени как бы остается неизменной. Поэтому, прежде чем приступить к исполнению рубато, ученик должен очень хорошо осознать и усвоить метроритмическую структуру фрагмента в ее совершенно *точном, неизменном виде*, и только после этого искать меру и степень выраженности темповых отклонений, связанных с теми или иными экспрессивными элементами музыкальной речи.

Лист так объяснял своим ученикам сущность исполнения рубато: «Посмотрите на ветви, как они колышутся и волнуются – призывал он. – Видите, ствол и сучья держатся крепко – это и

есть *tempo rubato*»¹. То есть более мелкие элементы музыкальной речи – фразы, мотивы, цезуры – в большей степени поддаются ритмическим трансформациям под влиянием эмоциональности исполнения при их прочувствованном, интонационно-выпуклом произнесении, в то время как общий ритмический стержень, крупный метр остается в целом неизменным. Он подчеркивал важность для формирования умений игры *рубато* сохранение ясного ощущения чувства единой пульсации, без которого невозможно ни верно *прочувствовать* необходимость и степень выразительности темповых отклонений, ни точно определить саму *меру* этих отклонений.

Поэтому исполнению *рубато* нельзя научиться методом копирования, подражания чужому исполнению. Образно говоря, игре *рубато* нельзя «*обучить*», а можно только «*обучиться*» - на основе своего собственного личного опыта, пройдя следующий путь:

- от *ритмически точного* исполнения (или хотя бы мысленного четкого «представления») произведения;
- к осознанию *потребности* в тех или иных отклонениях под влиянием эмоционально-смыслового прочтения музыки;
- и, наконец, к *воплощению этих отклонений* в своем исполнении в соответствии с собственным переживанием музыки, не нарушая чувства меры и гармоничности индивидуальной трактовки произведения.

Попытки же напрямую копировать, «примерять на себя» готовые образцы исполнения *рубато* других, пусть даже самых гениальных, исполнителей, - столь же нелепы и бесперспективны, как попытки влезть в чужое платье. Даже при самой тщательной работе они ни к чему, кроме «искусственности», фальши, аморфности исполнения, разрушения структуры темпоритма и формы произведения, привести не могут. Чтобы избавить ученика от соблазна прямого копирования, целесообразно знакомить его с манерой исполнения *рубато* не на изучаемых им в

¹ Мильштейн Я.И. Ф. Лист. Ч.2. / Я.И Мильштейн. – М., 1992. - С. 76 -77.

данный момент произведениях, а на примере других, сходных по стилю, пьесах того же автора.

Однако в ряде случаев очень полезно бывает ознакомить ученика с манерой игры рубато изучаемой пьесы, но - сразу в нескольких, значительно отличающихся друг от друга вариантах исполнения. Это важно:

- и как способ избавления некоторых (особенно неопытных) учеников от определенной «закомплексованности», боязни нарушить метроритм,

- и как пример многозначности, *многовариантности* прочтения метроритмической структуры произведения, что может послужить впоследствии стимулом для собственных творческих поисков ученика в этом направлении.

Важно понимать, что *tempo rubato* не является специфическим исполнительским приемом, характерным только для какого-то определенного стиля музыки. Ритмическая свобода исполнения - это, прежде всего, проявление *общей метроразрушающей тенденции* музыкального развития, которая в сочетании с метросозидающей тенденцией - в их борьбе и взаимодействии - рождает то, что мы называем живым музыкальным ритмом. Она имеет универсальное значение для художественного прочтения музыки всех стилей и эпох, и владение ею расценивается многими авторами как высшее проявление творчества музыканта-исполнителя.

Однако характер исполнения рубато, степень его свободы варьируются в зависимости от стилистических особенностей музыки. Так, например, в старинной музыке Баха, Генделя и их современников произведения *речитативного* плана немыслимы вне исполнения *tempo rubato*, на основе глубоко прочувствованного, выпуклого произнесения фраз, мотивов, дослушивания цезур и пауз – иначе теряется сама суть музыки, ее эмоционально-смысловое значение. В качестве примеров можно привести адажио (третья часть) из Токкаты ми минор, фантазию из Хроматической фантазии и фуги, органные хоральные прелюдии и даже миниатюрную прелюдию из Маленькой прелюдии и фуги ля-минор.

В исполнении классической музыки, в отношении которой у части педагогов наблюдается ошибочное мнение о недопус-

тимости малейших ритмических отклонений, *tempo rubato* также необходимо, на что, кстати, указывал и сам Моцарт, говоря об интерпретации собственных произведений. Однако здесь ритмическая свобода проявляется в неявной форме, в виде гибкого «вокального» интонирования, особой «пропетости» мелодий, мотивов и даже пассажей (!) и чаще всего ограничивается мелкими отклонениями ритма внутри такта, не затрагивая (за редким исключением) общего метра или темпа произведения. Для лучшего понимания природы моцартовского *rubato* полезно приводить ученику аналогии и сравнения с его *вокальной, оперной* музыкой, особенно с манерой исполнения талантливыми певицами виртуозных колоратурных партий.

В творчестве Бетховена *rubato* (и метроритмическая сторона исполнения в целом) приобретает еще большее значение, в частности как форма проявления борьбы, конфликта между двумя основными тенденциями ритмического развития – как противостояние энергичной, волевой пульсации *метра* - и силы, стремящейся вырваться за рамки этой пульсации, что проявляется в виде *агогических оттяжек*, ярких мелодических и ритмоинтонаций, акцентов, синкоп, фермат, ложного «смещения» сильной доли и т.д.

В эпоху романтизма - с появлением крупных пьес рапсодийного, свободного типа, часто импровизационного характера, - повышается роль исполнителя как *интерпретатора* музыки, в частности его способность естественного и свободного воспроизведения музыкального метроритма, значение владения им манерой *tempo rubato*, как высшего проявления творческого начала в исполнительстве. Именно эта эпоха породила таких великих пианистов, как Лист, Бузони, Рубинштейн, отличавшихся особой силой воздействия на публику, свободной, органичной манерой выражения чувств и яркой индивидуальностью.

Тенденция к свободному, гибкому произнесению метроритма достигла своего наивысшего расцвета в творчестве Скрябина и французских импрессионистов. Несмотря на попытки этих авторов точнейшим образом зафиксировать в нотах все нюансы, все тонкости изменения метроритма, смены темпов и характера музыки, - все-таки даже самое простое, более или менее осмысленное прочтение музыкального текста этих произведений

становится возможным только на основе *собственного живого*, гибкого ощущения исполнителем особенностей «*музыкального времени*», то есть на основе хорошо сформированного чувства рубато. Поэтому произведения такого плана доступны только для учащихся с высоким уровнем музыкального развития, владеющих навыками ритмически свободного исполнения. Как известно, непревзойденным мастером исполнения рубато был гениальный интерпретатор музыки Скрябина, замечательный советский пианист В.В. Софроницкий.

Вопросы и задания

1. Дайте общую характеристику чувства ритма.
2. Приведите примеры психофизиологического воздействия ритма на человека.
3. Назовите две основные тенденции метроритмического развития в музыке.
4. Раскройте роль движения в формировании и развитии чувства ритма.
5. Приведите примеры способов работы, основанных на различных формах движения, включая дирижирование и речевую моторику.
6. Дайте определение первичным музыкально-ритмическим способностям.
7. Какова роль акцентуации в ритмическом переживании?
8. Назовите причины темповой неустойчивости, склонности к ускорению и замедлению темпов.
9. Приведите примеры типичных ритмических ошибок, связанных с нарушением акцентуации, чередования сильных и слабых такта.
10. Что такое «такт высшего порядка»?
11. Как вы понимаете сущность полиритмии?
12. Опишите два основных подхода в разрешении полиритмических трудностей.
13. Раскройте содержание термина *tempo rubato*.
14. В чем, на ваш взгляд, состоит источник метроразрушающей тенденции в музыкально-ритмическом переживании?

Литература

1. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М., 1993. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. - М., 1993.
2. *Гофман И.* Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. - М., 1961.
3. *Жак-Далькроз Э.* Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства: шесть лекций. - 2 изд./ Э. Жак-Далькроз. - М., 1922.
4. *Коган Г.М.* У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган. - М., 1969.
5. *Милич Б.* Воспитание ученика-пианиста / Б. Милич. - Киев, 19 *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс: кн. 1 и 2 / Б.В. Асафьев, под ред. Е.М.Орлова. - 2-е изд. - Л., 1971.79.
6. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. - М., 1967.
7. *Прокофьев Г.П.* Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) / Ред. Б.М.Теплов / Г.П. Прокофьев. - М., 1956.
8. *Савшинский С.И.* Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. - М.-Л., 1964.
9. *Фейнберг С.Е.* Мастерство пианиста / С.Е. Фейнберг. - М., 1978
10. *Холопова В.* Музыкальный ритм / В. Холопова. - М., 1980.
11. *Щапов А.П.* Фортепианная педагогика / А.П. Щапов. - М., 1960.

Библиография

1. *Абдуллин Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе /Э.Б. Абдуллин. – М., 1983.
2. *Айламазьян А.М.* О механизмах музыкального переживания: опыт музыкального движения//Вопросы психологии, 2013, №5. - С. 35-43.
3. *Алексеев А.Д.* Методика обучения игре на фортепиано / А.Д Алексеев. – М., 1978.
4. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс: кн. 1 и 2 / Б.В. Асафьев, под ред. Е.М.Орлова. - 2-е изд. - Л., 1971.
5. *Баренбойм Л.А.* Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства/ – Л., 1969.
6. *Баренбойм Л.А.* Путь к музицированию /Л.А Баренбойм. – М., 1973
7. *Беркман Т.Л.* Методика обучения игре на фортепиано / Т.Л.Беркман. – М., 1977
8. *Бочкарев Л.Л.* Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М., 1997.
9. *Брянская Ф.* Навык игры с листа, его структура и принципы развития / Ф.Брянская // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4. – М., 1976 – С. 46-62.

10. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М., 1967.
11. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968.
12. *Галич В.* О развитии внутреннего слуха, творческой инициативы и фантазии на индивидуальных занятиях в фортепианных классах / В. Галич // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4.– М., 1976. – С. 31 – 45.
13. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М., 1993.
14. *Гофман И.* Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М., 1961.
15. *Жак-Далькроз Э.* Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства: шесть лекций. – 2 изд./ Э. Жак-Далькроз. – М., 1922.
16. *Занков Л.В.* Обучение и развитие / Л.В. Занков. – М., 1975.
17. *Изард К.* Эмоции человека / К. Изард. – М., 1980.
18. *Ильинский И.М.* Утопия или реальность?/ И.М Ильинский //Студенчество. Диалоги о воспитании.- 2002.-№ 4.
19. *Кирнарская Д.К.* Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М., 2004.
20. *Кирнарская Д.К.* Современные представления о музыкальных способностях / Д.К Кирнарская // Вопросы психологии, 1988, № 2. - С. 129-137.

21. *Ковалев А.Г.* Психология личности /А.Г Ковалев. - М., 1970.
22. *Ковалев А.Г.* Воспитание чувств / А.Г. Ковалев. - М., 1971. - 94с.
23. *Коган Г.М.* У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М., 1969.
24. *Коган Г.М.*. Парадоксы об исполнительстве //Избранные статьи. Вып. 3. - . М., «Советский композитор», 1985. - С.29-54.
25. *Корто А.* О фортепианном искусстве / А. Корто. – М., 1965
26. *Кременштейн Б.Л.* Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б.Л. Кременштейн. – М., 1966.
27. *Левин И.* Основные принципы игры на фортепиано / И. Левин. – М., 1978.
28. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность./ А.Н. Леонтьев. - М., 1977.
29. *Лучинина О.* Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция. – Астрахань, Проект «LENOLIUS», 2013. – 178 с.
30. *Любомудрова Н.А.* Методика обучения игре на фортепиано / Н.А. Любомудрова. – М., 1982.
31. *Мазель Л.А.* О природе и средствах музыки: Теоретический очерк / Л.А. Мазель. – М., 1983.

32. *Мартинсен К.А.* Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А Мартинсен. – М., 1977.
33. *Медушевский В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М., 1976.
34. *Метнер Н.К.* Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записной книжки / Н.К. Метнер. – М., 1979
35. *Милич Б.* Воспитание ученика-пианиста / Б. Милич. – Киев, 1979
36. *Мильштейн Я.И.* Ф. Лист. Ч.2. / Я.И Мильштейн. – М., 1992.
37. Музыкальная психология: Хрестоматия / Сост. Старчеус. – М., 1992.
38. *Надырова Д.С.* Методические рекомендации по работе над художественным образом при самостоятельном изучении фортепианных произведений /. – Казань, 1989.
39. *Надырова Д.С.* О некоторых перспективах развития эмоциональной отзывчивости на музыку в аспекте ее взаимосвязи с общеэмпатийными свойствами личности / Д.С. Надырова // Эмоциональный компонент содержания эстетического образования: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Тула, 2006.
40. *Надырова Д.С.* О ценности музыкальных занятий в развитии интеллекта ребенка / Надырова Д.С. // I Международ-

ная научно-практическая конференция «Дополнительное профессиональное образование в контексте социокультурных и образовательных трансформаций» конференция, научно-практическая, ИДПО, Казань, Россия, 22 апреля 2015 г. - С. 42-47.

41. *Надырова Д. С.* Некоторые результаты исследования эмоциональности восприятия и исполнения музыки студентами в классе фортепиано// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Ноябрь 2013, ART 2089. - СПб., 2013
42. *Надырова Д.С.* Экспрессивный компонент музыкально-исполнительских способностей пианиста /Филология и культура, 2012. - №3 (29). - С.263-269.
43. *Надырова Д.С.* Развитие музыкального мышления в классе фортепиано на примере работы над полифонией//Реализация ФГОС СПО: опыт, проблемы, решения. Материалы республиканского семинара-совещания (12 декабря 2012 года). - Лениногорск, 2013. - С.68-75
44. *Назайкинский Е.* Речевой опыт и музыкальное восприятие / Е. Назайкинский //Эстетические очерки, вып.2. - М., 1967. С. 245-283.
45. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М., 1967.

46. *Николаев А.А.* Очерки по истории фортепианной педагогики и истории пианизма / А.А. Николаев. – М., 1980
47. Очерки по методике обучения игре на фортепиано. – М., 1965
48. *Панкевич Г.* Восприятие музыкального произведения и его структура / Г. Панкевич // Эстетические очерки, вып.2. - М., 1967. - С. 191-211
49. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М., 1997.
50. *Платонов К.К.* Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М., 1972.
51. *Прокофьев Г.П.* Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) / Ред. Б.М.Теплов / Г.П. Прокофьев. - М., 1956.
52. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пос./ Под ред. Г.М.Цыпина. – М., 2003.
53. *Ражников В.Г.* Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М., 1989
54. Ребенок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике. – М., 1981
55. *Рубинштейн. С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
56. *Румянцева З. В.* Интонационное воспитание будущего педагога-музыканта как условие развития его музыкального мышления. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, № 1, 2011. – С. 198 – 202.

57. *Савшинский С.И.* Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М.-Л., 1964
58. *Савшинский С.И.* Пианист и его работа / С.И Савшинский. – Л., 1961.
59. *Спиридонова В.М.* Воспитание слуха и техники учащегося пианиста в полифоническом репертуаре / В.М. *Спиридонова*. – Казань, 1988.
60. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. - М., - 1981.
61. *Старчеус М.С.* Слух музыканта / М.С. Старчеус. – М., 2003.
62. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина / В.А Сухомлинский. - Л., 1971.
63. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие / Под общ. Ред. А.Г. Каузовой, А.И Николаевой. – М., 2001.
64. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 1947.
65. *Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2 т. Т. I. / Б.М. Теплов. - М., 1985.
66. *Тимакин Е.М.* Воспитание пианиста: Метод. Пособие / Е.М. Тимакин. – М., 1989.
67. *Фейгин М.* Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Фейгин. – М., 1968

68. *Фейгин М.* Воспитание и совершенствование музыканта-педагога – М., 1973.
69. *Фейнберг С.Е.* Мастерство пианиста / С.Е Фейнберг. – М., 1978
70. *Холопова В.* Музыкальный ритм / В. Холопова. – М., 1980.
71. *Холопова В.* Эмоции и смысл музыки. проблематика основного зарубежного труда по музыкальным эмоциям:
П.Н.Джаслин, Дж.А.Слобода (сост). Музыка и эмоция.
Теория и исследования. – Вестник РАМ им. Гнесиных,
2012, №1. – М., 2012.
72. *Цагарелли Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности. - СПб., 2008
73. *Цыпин Г.М.* Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М., 1984
74. *Цыпин Г.М.* Музыкант и его работа / Г.М. Цыпин. – М., 1988.
75. *Шуман Р.* Жизненные правила для музыкантов / Р. Шуман
// Р. Шуман. О музыке и музыкантах – М., 1979 –Т. 2-Б

На английском языке:

1. *Anemone G. W. Van Zijl*. Performers' Emotions in Expressive Performance: Sound, movement, and Perception. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 67 p.
2. *Bhatara, A., Tirovolas, A. K., Duan, L. M., Levy, B., & Levitin, D. J.* (2011, January 24). Perception of Emotional Expression in Musical Performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0021922
3. *Bordin A.M.* Study on the expressivness in the performance of children. Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME3), Jyväskylä, Finland, 2013.
4. *Brown, A. R.* (2015). Engaging in a sound musicianship. In G. *The Child as Musician: A handbook of Musical Development*. McPherson (Ed.) New York: Oxford University Press, pp. 208-220.
5. *Janzen T. B., Thompson W. F., Ranvaud R.* A developmental study of the effect of music raining on timed movements *Front. Hum. Neurosci.*,10 October 2014 | <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2014.00801>
6. *Juslin, P. N., & Sloboda, J. A.* (2001). Music and emotion: Introduction. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 3–20). Oxford, UK: Oxford University Press.
7. *Koelsch, S.* 2012. *Brain and Music*. Oxford: Wiley-Blackwell.
8. *Korlyakova S.G., Ostroverhov A.G.* Theoretical and methodological problems of psychology of musical performing abilities // National and cultural identity of scientific researches in the modern conditions of globalization: monograph. FL, USA, L&L Publishing, 2013. – P. 31-38
9. *Nechaev N. N.* Development and Teaching: Under what Conditions Teaching May Become “Developmental”?/Russian psychological journal, 2015/ - Vol. 12/ - Issue 3. - C. 70 – 167/

10. *Parncutt R., & McPherson G. E.* The science psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning. - Oxford University Press, 2002. – 388 p.
11. *Parncutt, R., & Troup, M.* (2002). Piano. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning (pp. 285–302). New York: Oxford University Press.
12. *Przybysz, P.* Music and emotions. AVANT, Special Issue, Vol. IV, No.3, 2013.
13. *Spiro N., Schofieldt M., Himberg T.* Empathy in musical interaction. Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME3), Jyväskylä, Finland, 2013.
14. Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494–521.

Оглавление

Введение	3
Глава 1	9
Индивидуальное обучение игре на фортепиано как средство всестороннего развития личности ребенка	9
Глава 2	21
Основные музыкальные способности и их развитие в фортепианном обучении	21
1. Эмоциональная отзывчивость на музыку как центр музыкальности	21
2. Музыкальный слух (чувство лада)	31
Абсолютный и относительный слух	31
Мелодический слух	34
Гармонический слух	40
Тембродинамический слух	46
Полифонический слух	53
3. Чувство ритма	63
Метросозидающая сторона чувства ритма	65
Метроразрушающая сторона чувства ритма	83
Библиография	90
Оглавление	100

ДАМИЛЯ САМАТОВНА НАДЫРОВА

кандидат педагогических наук, доцент

**МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ
ФОРТЕПИАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Учебное пособие

Редактор издательства *А.В.Гонтаренко*