

Санкт-Петербургское отделение
Объединения педагогов фортепиано «ЭПТА»
(«ЕРТА - RUSSIA»)
Санкт-Петербургский центр развития духовной культуры
при поддержке
Комитета по культуре Ленинградской области

ПЕДАГОГИКА И ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

**Научные и научно-методические статьи
Выпуск четвертый**

**По материалам
Четвертой всероссийской педагогической конференции
«Педагогика и искусство в современной культуре»
27-28 февраля 2021 года**



**Санкт-Петербург
2021**

УДК 78.05 (068)
ББК 85.310,00я431
П 87

Издается по решению научно-методического совета
Санкт-Петербургского отделения
Объединения педагогов фортепиано «ЭПТА»
и Санкт-Петербургского центра развития духовной культуры

Договор с РИНЦ на размещение неперiodических изданий 492-02/2017К

Научный руководитель конференции

Щирин Дмитрий Валентинович

доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный деятель науки и образования, действительный член (академик) РАЕ,
председатель Санкт-Петербургского отделения ОПФ «ЭПТА»
(«ЕРТА-RUSSIA» European Piano Teachers Association)
заведующий кафедрой фортепиано
Санкт-Петербургского государственного института культуры

Рецензенты:

Осипова Ирина Викторовна

Заслуженный артист РФ, профессор кафедры специального фортепиано,
заведующая кафедрой концертмейстерского искусства
Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского
Президент «ЕРТА-Russia» (национальная ассоциация России,
являющаяся членом международной ассоциации «ЕРТА»,
зарегистрированная в России под именем «Объединение педагогов фортепиано «ЭПТА»)

Пепеляева Людмила Николаевна

кандидат педагогических наук
Заслуженный работник науки и образования РАЕ,
заместитель председателя
Санкт-Петербургского отделения ОПФ «ЭПТА» по научной работе
преподаватель ДМШ № 33,
преподаватель Санкт-Петербургского музыкально-педагогического училища

Педагогика и искусство в современной культуре. Науч. и науч.-метод.ст. По материалам Четвертой всеросс. пед. конф. «Педагогика и искусство в современной культуре» 27-28 февраля 2021 года / Санкт-Петербург. отделение объединения педагогов фортепиано «ЭПТА» ; Санкт-Петербург. центр развития духовной культуры ; науч. рук.конф. Д.В. Щирин. – Санкт-Петербург : Изд-во «КультИнформПресс», 2021. – 215 с.

ISBN 978-5-8392-0893-3

В сборник включены статьи и методические материалы, освещающие вопросы музыкальной педагогики, формирования и развития культуры в современном обществе. Сборник представляет интерес для преподавателей высших и средних профессиональных учебных заведений, преподавателей ДМШ-ДШИ, специалистов, интересующихся сохранением и развитием современной культуры.

Все материалы приведены в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

ISBN 978-5-8392-0893-3

© Санкт-Петербургский центр развития
духовной культуры

Оглавление

1. Андреева Л.С. Фортепианный ансамбль «Учитель-ученик» в контексте педагогического репертуара	5
2. Архипов К.А. О творческом взаимодействии в классе виолончели среднего профессионального учебного заведения.....	13
3. Васильева М.М. Цвет и звук в музыкальном образовательном пространстве	18
4. Воробьева А.М. Далекое – близкое. И.А. Парфенов-певец романтизма. Особенности фортепианного творчества	22
5. Гараникова Ю.М. О методах дистанционной работы в процессе обучения игре на музыкальных инструментах	26
6. Го Хуэйчжэнь. О верификации тьюторского сопровождения в процессе освоения академической музыкальной культуры студентами из КНР	34
7. Голубцова А.С. Иоганн Христиан Генрих Ринк – немецкий органист XIX века	42
8. Данилин В.С. Целесообразность использования современной академической музыки в репертуаре ДШИ. На примере класса флейты	47
9. Ивацкая Н.А. К вопросу обучения концертмейстерскому искусству в детских музыкальных учреждениях на примере романса М.И. Глинки «Не искушай меня без нужды»	52
10. Калентьева Н.В. Исполнительские традиции клавесинного барокко: история и современность	56
11. Костюк Е.Б. Методы развития творческого мышления детей и юношества средствами музыки	62
12. Лазарева Н.Ф. Особенности развития музыкального мышления в группе раннего эстетического развития по авторской методике «Пространственное сольфеджио» ..	67
13. Лебедева И.В. Развитие полифонического слуха и полифонического мышления в фортепианном классе у учащихся хоровых отделений ДМШ и ДШИ	74
14. Михайлова Е.А. К вопросу о художественном воздействии музыки барокко на слушателя.....	80
15. Орлов В.С. «И это действительно было бы смешно, если бы не было столь грустно»: непознанный смех С. Прокофьева	87
16. Пашина Е.П. Система работы с начинающими в классе фортепиано.....	93
17. Плотникова Л.А. К вопросу о диагностике и развитии творческих способностей младших школьников в классе фортепиано Ленинградской области.....	105
18. Пономарев Н.А. Основные аспекты работы над аппlikатурой в классе специального инструмента.....	110
19. Рыжкова О.В. О развитии индивидуальности младшего школьника на уроках музыкально-теоретического цикла	115
20. Рычкова Н.А. Активация рационального мышления на основе принципа «Золотое сечение»	120

22. Савин В.В. О некоторых аспектах психологии творчества в педагогическом процессе становления дирижера оркестра.....	126
23. Синь Фувэнь. О музыкальном развитии леворуких учащихся в среднем школьном возрасте.....	130
24. Сун Цзыцзя. Корноухов М.Д. Использование «Мелодических этюдов» ор.16 С. Хеллера в учебном процессе фортепианного класса детских музыкальных школ Китая	136
25. Сунь Бэйни, Шумилова Е.Н. Произведения современных китайских композиторов в фортепианном классе детских музыкальных школ Китая.....	140
26. Ткачук А. С. О некоторых особенностях преподавания предмета камерный ансамбль в контексте герменевтики.....	144
27. Тянь Сяоя. Китайские народные песни	151
28. У Лиян, Лю Тяньюй. Анализ национализации музыкальной композиции китайской оперы "Седая девушка"	155
29. Филиппова О.В. Освоение нерегулярно-акцентной ритмики и музыкального метра XX века (на примере систем Карла Орфа и Белы Бартока)	159
30. Фунтусов В.П. Интерактивные методы в театре, драматургии и сценической педагогике.....	163
31. Хао Цзыцзин. Черты оперного стиля Монтеверди	168
32. Цзэн Цян. Развитие художественной песни под влиянием поэтической культуры	173
33. Цуй Сяохань. О методическом подходе к обучению китайских студентов импровизации и композиции в классе фортепиано.....	177
34. Чжай Вэйли. Эстетический аспект вокального обучения в современном Китае.184	
35. Чуркин А.И. Методология повышения внутренней мотивации учащихся детских музыкальных школ.....	189
36. Чэ Цзысюань. Зарождение фортепианной исполнительской культуры в Китае: период заимствования и перенятия опыта (н.ХХв. – 1949 г.).....	197
37. Щирин Д.В. Об «Альбоме фортепианных пьес» Ю.Н.Корнакова	205
38. Щирин К.Ю. К вопросу изучения романсов С. В. Рахманинова ор.34 и ор.38 в классе аккомпанемента	209

1. Андреева Л.С. Фортепианный ансамбль «Учитель-ученик» в контексте педагогического репертуара

Андреева Л.С.

профессор

Крымский университет культуры, искусств и туризма

lusivka@mail.ru

В статье рассматривается специфика четырехручного музицирования на начальном этапе фортепианного обучения. Проводится обзор сочинений для фортепианного ансамбля в ракурсе истории развития жанра в составе «учитель – ученик». Основное внимание уделяется произведениям, в которых в основу партии ученика положен принцип пятипальцевой позиции. Определяется педагогическая и художественная ценность представленных в статье произведений.

Ключевые слова: фортепиано, музицирование, репертуар, позиционная игра.

Начальный период обучения игре на фортепиано – ответственный этап в воспитании музыканта. С самых первых занятий с начинающими пианистами педагогу приходится вести работу сразу в нескольких направлениях – это развитие музыкальных способностей, музыкального мышления, изучение нотной грамоты, формирование первоначальных игровых навыков и т.д. Решая все эти насущные вопросы, очень важно не потерять главную цель музыкального обучения – привить ученику любовь к музыке, научить его гармонично выражать себя через творчество и получать удовольствие от музицирования.

На протяжении всей истории инструментальной педагогики музыкантами-практиками подчеркивалась ценность ансамблевого музицирования. И действительно, игра в ансамбле уже с первых уроков помогает эмоционально окрасить учебный процесс, погрузить ребенка в музыкальную среду, а также дает возможность раскрыть творческие задатки ученика и способствует преодолению целого ряда трудностей в освоении пианистического ремесла.

Фортепианный ансамбль в составе «учитель-ученик» является не только видом музыкального творчества, но и действенной формой обучения. Сольный педагогический репертуар, ориентированный на ограниченные технические возможности маленького пианиста, состоит из простых, как правило, одноголосных пьес и не отличается фактурным разнообразием. Музицируя в ансамбле со своим педагогом, ребенок непосредственно участвует в создании звукового образа, ощущая себя при этом настоящим музыкантом. В результате таких занятий воображение ученика оживляется, «разжигается» его творческий интерес, и перед ним открываются удивительные грани мира музыки.

С. М. Майкапар справедливо полагал, что занятия ансамблем следует включать на самых ранних стадиях обучения, но для этого необходимо применять специальный ансамблевый репертуар. «Существенное отличие четырехручных произведений, предназначенных для первоначальной стадии обучения, от соответствующих той же стадии сольных произведений лежит в значительно большей их насыщенности художественными элементами. Полнота и красочность общего звучания, более сложная и интересная конструкция, большая жизненность ритмики и большее богатство и разнообразие аккомпанементальных фигур – все эти преимущества являются результатом присоединения к примитивной легкой партии ученика более сложной второй партии, исполняемой преподавателем. Перечисленные здесь художественные элементы сами по себе совершенно независимо от образности или эмоционального содержания дают начинающему большое удовлетворение от активного его участия в исполнении; они же являются факторами, пробуждающими и поддерживающими у него интерес и эмоцию к занятиям и попутно обогащающими активный фонд его музыкальности» [1, С.13].

В дуэтной литературе можно выделить отдельную область специальных сочинений, написанных с педагогической целью именно для состава «учитель-ученик».

Начало традиции сочинения фортепианных ансамблей педагогического характера положил **Йозеф Гайдн** (1732–1809), создав около 1770 года Сонату *F-dur* под названием «*Il maestro e lo scolare*» («Учитель и ученик»). Соната состоит из двух частей: темы с вариациями и менуэта. В этом произведении в остроумной музыкальной форме продемонстрирован процесс обучения, построенный на стараниях ученика следовать живому показу своего педагога. Образы ученика и учителя разделены почти наглядно. Мы ясно слышим, как ученик повторяет за учителем музыкальную фразу, причем с каждой новой вариацией ее фактурный рисунок усложняется, а преодолевать трудности приходится в процессе ансамблевого взаимодействия, не теряя при этом общего развития звучащей ткани произведения.

Воплощенная Гайдном идея создания учебного репертуара в жанре фортепианного дуэта получила дальнейшее развитие. В XIX веке уже четко обозначилась отдельная ветвь ансамблевых сочинений педагогического назначения, построенных на функциональном разделении партий по сложности, где ученик играет более простую, а учитель – сложную.

Но не все четырехручные дуэты с явной дифференциацией партий по трудности исполнительской задачи предназначены для учебной цели. В ансамблевом репертуаре возникло отдельное направление, ориентированное не на пианистическое воспитание ученика, а на возможность музицирования с любителем-меломаном, не владеющим навыками фортепианной игры. Среди таких пьес есть ансамбли, где легкую партию возможно сыграть, даже не зная нотной грамоты.

Одно из самых известных сочинений из этой серии – «Парафразы. 24 вариации и 14 пьес для фортепиано на известную неизменяемую тему»,

представляющее собой коллективную творческую затею русских композиторов А. Бородина, Н. Римского-Корсакова, Ц. Кюи и А. Лядова. В основе партии «*primo*» неизменно звучит простая детская мелодия «Тати-тати», которую, как обозначено в титульном листе, можно сыграть «одним пальцем каждой руки», а вот партия «*secondo*» представляет собой своеобразную демонстрацию композиторского мастерства, где каждый автор, фантазируя в области гармонии, ритмики и жанра, проявил самые яркие черты индивидуального творческого стиля.

К числу сочинений, написанных с подобным замыслом, безусловно, можно отнести «Три легкие пьесы для фортепиано в три руки» **Игоря Федоровича Стравинского** (1882–1971). Легкость партии «*primo*» была обусловлена техническими возможностями Сергея Дягилева, для исполнения с которым предназначались пьесы цикла, представляющие собой своеобразные шаржированные портреты на выдающихся друзей композитора – Марш (А. Казелла), Вальс (Э. Сати), Полька (С. Дягилев).

В XIX столетии появляется ряд ансамблевых сочинений педагогического характера, где партия ученика построена на элементарной пятипальцевой позиции и ориентирована на начинающих пианистов. Изучение таких пьес позволяет не только обогащать эмоциональный мир ребенка яркими музыкальными впечатлениями, но и дает возможность решать вопросы овладения первоначальными навыками фортепианной игры в совместной с педагогом практике музицирования.

В историю создания такого репертуара внесли свой вклад многие композиторы XIX – начала XX века.

Антонио Диабелли (1781–1858) – австрийский композитор и издатель. Большая часть его сочинений имеет педагогическое назначение. Именно А. Диабелли был первым автором, создавшим серию четырехручных ансамблевых произведений, где партия «*primo*», предназначенная для ученика, изложена в пятипальцевой позиции без подкладывания первого пальца. Уже в самом начале обучения фортепианной игре можно включать в работу его замечательный сборник «Мелодические пьесы на пяти нотах для фортепиано в четыре руки» op. 149. Предложенная автором последовательность пьес предполагает постепенное освоение первоначальных пианистических навыков – от простого к сложному, а также изучение музыкальной грамоты в процессе живого ансамблевого музицирования.

Отдельного внимания заслуживают инструктивные сонатины А. Диабелли op. 163 под названием «*Jugendfreuden*» («Радости юных»). В этом опусе композитор демонстрирует настоящее мастерство в изложении четырехручной фактуры, соединив простую, ограниченную пятипальцевой позицией, партию «*primo*» с технически насыщенной и наполненной звуковой энергией партией «*secondo*». Пианистическая доступность партии ученика в сочетании с организующей звучащую ткань партией учителя, безусловно, делает процесс первого соприкосновения начинающего музыканта с сонатной формой более понятным и увлекательным. В этих легких четырехручных сонатинах А.

Диабелли удалось создать яркие образцы классических трехчастных циклов с присущим этому жанру кругом образов, типичным контрастным тематизмом и динамикой музыкального развития.

Заметный вклад в создание специальной ансамблевой литературы для детей внес известный представитель лейпцигской академической школы, пианист, композитор и музыковед **Карл Рейнеке** (1824–1910). Среди четырехручных сочинений К. Рейнеке выделяются программные сюиты по мотивам сказок Э. Т. А. Гофмана «Музыка к сказке о Щелкунчике и короле мышей» ор. 46 и «Музыка к сказке Г. Х. Андерсена о Свинопасе» ор. 286.

В контексте нашей темы необходимо упомянуть об инструктивных сочинениях автора, в которых в основу партии «*primo*» положен элементарный пятиклавишный принцип. К таким произведениям относятся «Двенадцать пьес в объеме пяти тонов» для фортепиано в четыре руки ор. 54. Пьесы сборника – несложные миниатюры, ориентированные на песенные и танцевальные жанровые образы, написанные с лаконичной простотой и хорошим вкусом.

Еще один четырехручный сборник К. Рейнеке с использованием пятипальцевой позиции – это «Музыкальный детский сад» ор. 206. Ансамблевые пьесы этого опуса представляют собой легкие транскрипции небольших фрагментов из известных опер и симфоний. Очевидная просветительская направленность цикла была вполне в духе того времени, ведь именно так в XIX веке, играя переложения оркестровых сочинений для фортепиано в четыре руки, любители музыки, даже с самым средним уровнем владения инструментом, знакомились с произведениями симфонических и оперных жанров.

Надо сказать, что инструктивные пьесы К. Рейнеке благодаря выразительности и простоте их изложения пользовались в свое время широкой известностью и часто применялись в качестве учебного репертуара.

Среди многочисленных четырехручных сочинений польского композитора и пианиста **Морица Мошковского** (1854–1925) отметим цикл «Учитель и ученик» ор. 96. Название сборника отсылает нас к упомянутой выше Сонате Й. Гайдна, только вот распределение «ролей» в ансамбле М. Мошковский меняет местами, отдавая ученику партию «*secondo*», написанную на пяти нотах, а довольно сложную партию «*primo*» – учителю. Для исполнения этого произведения от педагога-ансамблиста потребуется не только особая чуткость к своему маленькому партнеру, но и владение пианизмом в изящном салонном стиле. Несмотря на явную педагогическую направленность цикла, его пьесы вполне могут претендовать на звучание в концертном исполнении.

Яркой страницей в истории фортепианного дуэта являются сочинения русских композиторов, созданные специально для детей с учебной целью.

Своеобразное преломление заложенного Й. Гайдном метода обучения через ансамблевую игру мы находим в сборнике **Александра Ивановича Дюбюка** (1812–1897) «Детский музыкальный цветник». В нотном тексте композитор указал распределение партий между учителем и учеником – легкая партия «*primo*», расположенная на пяти нотах, отдана ученику, а более сложная «*secondo*» предназначена для учителя.

Главная особенность цикла – его живое образное содержание, подразумевающее увлекательный программно-характерный сюжет, отраженный в названиях пьес – «Федул губы надул», «Федул стал повеселее», «Ай да сладкая груша», «Трещотка стрекоза», «Радость Вани», «Песенка», «Шутка», «Камаринская», «Гулянье в саду», «Несчастный Никанор», «Веселый хохол», «Чувствительная Юлия», «Немецкая штука очень хороша», «Мазурка с военной ловкостью», «Полька-блины», «Гувернантка-немка. Вальс», «Марш храбрых лилипутов», «Спиря Спиридон. Русская пляска».

В предисловии к сборнику композитор писал: «Все пьесы построены на пятиклавишном положении и составлены из приятных мелодий, доступных для начинающих учиться. Цель этого сочинения заключается преимущественно в том, чтобы музыка при самом первоначальном ее изучении доставляла детям удовольствие и тем бы возбуждала в них любовь к этому искусству, а не отвращала их от себя – как большею частию это случается – одними скучными упражнениями».

«Детский музыкальный цветник» поражает своей свежестью, образной яркостью, прозрачностью и естественностью фортепианного звучания. Каждая пьеса цикла не только ступень к дальнейшему техническому развитию, но и определенный этап в освоении музыкальной речи через выразительность ансамблевого взаимодействия.

Не менее интересным в рассматриваемой нами теме является сборник **Цезаря Антоновича Кюи** (1835–1918) «Десять пятиклавишных пьес» op. 74. Уже в самом названии цикла обозначен композиционный принцип оформления четырехручной фактуры с использованием пятипальцевой позиции. Как и во многих других произведениях подобного плана, партия «*primo*», расположенная на пяти клавишах, достается ученику, а партия «*secondo*» рассчитана на более опытного исполнителя.

Музыкальные образы этого сочинения отражают традиции, заложенные композиторами второй половины XIX столетия в таком художественном явлении, как детский альбом. «Десять пятиклавишных пьес» Ц. Кюи посвящает «внуку Юрику» (Юрию Амореtti), возможно поэтому в этом сочинении с такой теплотой и чуткостью композитор передает свое отношение к внутреннему миру ребенка. События детской жизни запечатлены в трогательных названиях пьес цикла: «Похороны птички», «Мама обидела» – психологические зарисовки, рассказывающие о переживаниях ребенка по поводу этих происшествий, детским играм посвящены – «На лошадке», «Кукольный бал», веселые танцы – «Вприсядку», «Торжественный марш», «Расплясались», пасторальные картинки – «Пасмурно», «Пастушок», первые открытия и первые впечатления – «На Востоке». Выразительные и запоминающиеся образы этих замечательных миниатюр наполнены теплотой камерной домашней атмосферы. Каждая пьеса по-своему ценна не только в художественном, но и в инструктивном отношении.

В качестве полезного учебно-практического материала может служить сборник «Пять пятиклавишных пьес» **Отто Ивановича Дютша** (1823–1863). Пьесы цикла написаны в раннеромантическом стиле и имеют программные

названия – «Стремление», «Маленький рассказ», «Колыбельная песня», «Душевное спокойствие», «Тарантелла». Композитор хорошо понимает педагогические задачи начального периода обучения игре на фортепиано и видит пути решения самых насущных вопросов пианизма через формирование удобного и устойчивого для детской руки позиционного расположения пальцев, позволяющего приобрести основные двигательные и исполнительские навыки.

В творчестве отечественных композиторов советского периода в области четырехручной музыки для детей хотелось бы выделить первый из двух сборников ор. 29 «Первые шаги» **Самуила Моисеевича Майкапара** (1867–1938). В его составе совсем легкие миниатюры, где простые мелодии в партии «*primo*» написаны в пятипальцевой позиции, а партия «*secondo*» представляет собой элементарный аккомпанемент. В автографе сборника автор поясняет его педагогическое содержание: «Детский сборник мелких пьес для фортепиано в 4 руки в систематическом порядке ритмических и технических трудностей». И действительно, в каждом номере «Первых шагов» композитор последовательно ставит перед начинающим учеником определенную задачу, касающуюся освоения темповых и метроритмических вопросов, а также вопросов нюансировки и характера музыки.

Огромный вклад в развитие фортепианного ансамбля для детей внесли французские композиторы. По мнению Е. Г. Сорокиной «В целом четырехручная фортепианная литература для юных музыкантов во Франции одна из самых богатых в мире» [3, с. 260].

Флоран Шмитт (1870–1958) – видный французский музыкально-общественный деятель, ученик Г. Форе и Ж. Массне, друг М. Равеля, он был весьма популярен как композитор в начале XX столетия. В творческом наследии Ф. Шмитта, среди внушительного количества произведений для фортепиано в четыре руки, обращают на себя внимание циклы, написанные в традициях ансамбля «учитель-ученик» с использованием пятипальцевого принципа в партии «*primo*». Все сборники имеют программные названия – «На пяти нотах» ор. 34, «Забавные пьесы» ор. 37, «Восемь коротких пьес» ор. 41, «Неделя маленького эльфа Оле Лукойе, или Сны Яльмара» ор. 58. В этих сочинениях композитор проявил удивительную фантазию и изобретательность в использовании фактурных приемов четырехручного письма. Несмотря на пианистическую легкость партии ученика, автор ставит довольно сложные ансамблевые задачи перед обоими партнерами, для решения которых потребуются специальная техническая проработка. Это касается, прежде всего, освоения таких приемов как: передача тематической линии из одной партии в другую; смена функционального значения партии с аккомпанирующего на мелодическое; перекрещивание рук ансамблистов и т.д.

Особого внимания заслуживает сюита по сказкам Г. Х. Андерсена «Неделя маленького эльфа Оле Лукойе, или Сны Яльмара», в котором Ф. Шмитт продолжает традицию связанную с претворением сказочных образов, заложенную М. Равелем в своем замечательном сочинении «Матушка Гусыня». «С нею в музыкальную детскую проникли не только подсмотренные

композитором игры и шалости, но и любимая ими «литература» – озвученные сказки» [2, с.89].

Семь номеров сюиты – это семь ярких, характеристических пьес – «Мышиная свадьба», «Уставший аист», «Лошадь Оле-Лукойе», «Свадьба куклы Берты», «Хоровод хромых букв», «Прогулка сквозь картину», «Китайский зонтик». В музыке этого опуса, при всей приверженности композитора к классическим канонам, мы ощущаем неоромантические веяния, проявляющиеся в изощренном гармоническом языке, прихотливой ритмике, в динамическом и тембровом разнообразии. «Неделя маленького эльфа Оле Лукойе, или Сны Яльмара», пожалуй, самое сложное в техническом плане сочинение из серии пятипальцевых пьес «учитель-ученик» Ф. Шмитта, его исполнение требует хорошей подготовки ученика и, что самое важное, исполнительского мастерства педагога. Художественные качества сюиты дают основания рассматривать это произведение не только в качестве учебного репертуара, но и делают возможным его применение в концертной практике.

Интересным примером из коллекции французских фортепианных дуэтов «учитель-ученик» является сюита **Андре Капле** (1878–1925) под названием «Послушным детям: ворох маленьких вещей...», куда входят пять пьес – «Маленькая колыбельная», «Маленький словацкий танец», «Маленькая баркарола», «Маленький очень французский марш», «Надоедливая мелочь». Для создания легкой и шутливой атмосферы в своем сочинении композитор нашел оригинальный прием оформления ансамблевой фактуры: очень легкая партия «*primo*» во всех пьесах сюиты расположена в диапазоне пяти белых клавиш от *C* до *G*, тогда как партия «*secondo*» написана в бемольных и диэзных тональностях, зачастую с большим количеством ключевых знаков. Такое взаимодействие дуэтных линий, при всей лаконичности фактуры, в целом создает живое и красочное звучание.

Образный строй и особая прозрачность звуковой ткани свидетельствуют о родстве сюиты с четырехручными дуэтами К. Дебюсси. И это не случайно – на протяжении многих лет музыкантов связывала тесная дружба, а в историю музыки А. Капле вошел, прежде всего, благодаря сделанным им транскрипциям и оркестровкам некоторых произведений своего наставника и друга.

Изящные пьесы сборника, благодаря ясности и удобству ансамблевой фактуры, могут использоваться на любом этапе педагогической работы, а обаятельные музыкальные образы найдут отклик как у детей, так и у взрослых.

Рассматривая сочинения для четырехручного фортепианного ансамбля в составе «учитель – ученик», наше внимание, в первую очередь, было сосредоточено на тех произведениях, в которых в основу партии ученика положен принцип пятипальцевой позиции. Убедительной и проверенной временем является педагогическая установка, что позиционная игра не только прекрасно организует руку ребенка, она помогает легче и быстрее ориентироваться на клавиатуре, а также способствует выработке умения читать нотный текст.

Для любого педагога-музыканта исключительно важно неустанно вести работу по обогащению используемого в учебной практике репертуара. С. М. Майкапар замечал: «Педагогу крайне трудно среди этой массы сделать выбор таких пьес, которые с одной стороны, могли бы заинтересовать детей, с другой – могли бы питать и развивать у детей общую музыкальность» [1, С.5]. Это необходимое направление педагогической деятельности требует постоянного поиска, а порой и обращения к малоизвестным сочинениям.

Проведенный нами обзор, к сожалению, редко используемых и зачастую просто незаслуженно забытых произведений в ракурсе истории развития жанра фортепианного ансамбля в составе «учитель – ученик», дает основания обозначить их педагогическую и художественную ценность.

Хочется верить, что представленные в статье сочинения займут достойное место в детском репертуаре и откроют новые возможности для расширения музыкального кругозора и накопления пианистического опыта начинающего музыканта с помощью увлеченного и преданного своему делу педагога.

Литература:

1. Майкапар С.М. Детские инструментальные ансамбли / С.М. Майкапар. – Челябинск : МРІ, 2005. – 68 с.
2. Смирнов В.В. Морис Равель и его творчество / В.В. Смирнов. – Ленинград : Музыка, 1981. – 222 с.
3. Сорокина Е.Г. Фортепианный дуэт. История жанра / Е.Г. Сорокина. – Москва : Музыка, 1988. – 319 с.

2. Архипов К.А. О творческом взаимодействии в классе виолончели среднего профессионального учебного заведения

Архипов К.А.

Директор

СПб ГБПОУ «Санкт-Петербургское

музыкальное училище имени Н. А. Римского-Корсакова»

преподаватель класса виолончели

Статья посвящена рассмотрению ключевых вопросов творческого сотрудничества и взаимодействия в педагогическом процессе становления творческой личности и становления профессионализма в классе виолончели; кратко рассмотрены основные психолого-педагогические, «общемусыкантские» и профессиональные аспекты становления молодых музыкантов.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, творческое становление, педагогическое взаимодействие.

Современная философия образования, провозглашение приоритета личности учащегося в образовательном процессе говорит и взаимодействии, о творческом сотрудничестве преподавателей и учащихся в педагогическом процессе.

Несомненно, актуальные проблемы современной музыкальной педагогики способен решить преподаватель, который обладает научно-теоретическим стилем мышления, умеет анализировать педагогические явления с современных музыкально-педагогических позиций, ставит обоснованные цели, отбирает эффективные средства их реализации и адекватно оценивает результаты собственной деятельности и своевременно их корректирует. Но процесс обучения игре на виолончели в среднем профессиональном учебном заведении обладает как общими психолого-педагогическими особенностями, характерными для любого профессионального музыкального учебного заведения, так и имеет свои особенности, характерные именно для этого этапа развития и становления учащегося. Прежде всего, речь идет о дальнейшем приобщении молодого музыканта к миру музыки, формировании его профессиональных навыков, профессионального кругозора и мировоззрения, характерных именно для этого этапа. Поэтому забота о **художественном, эстетическом, профессиональном** воспитании молодого музыканта справедливо считается одной из важнейших задач для этого уровня образования.

Современная методика обучения игре на виолончели основывается на таких принципах обучения, при которых значительное внимание должно быть направлено на **художественную** сторону воспитания молодого виолончелиста [1; 6]. Согласно этим принципам, необходимо постоянно внимательно **вслушиваться в музыкальную речь**, проникать в ее смысл и строение, работать над качеством звучания. Очень важно понимать, что интонация и штрих, артикуляция и агогика важны не сами по себе, а как проявление мысли и музыкальной речи композитора, которую каждый исполнитель по-своему интерпретирует и воплощает в реальном звучании.

Наряду с общемusыкальными творческими задачами, на данном этапе становления музыканта не меньшее внимание уделяется развитию таких музыкальных способностей ученика, как **слух, ритм, музыкальная память**. И по мнению многих педагогов [2; 3], является не менее значимой, чем творческое развитие.

В современной «виолончельной» методике существует много рекомендаций для решения этой проблемы [1; 6]. Однако зачастую в реальной практике преподавателю необходимо находить дополнительные средства для решения конкретных задач с конкретным учеником.

Каждый педагог прекрасно знает и понимает, что урок помимо конкретных целей имеет еще и глобальную цель – шаг за шагом приближать формирование художественно совершенной личности, способной включаться в атмосферу творчества и реализовывать свои природные задатки. Такой перспективной целью и руководствуется преподаватель на каждом уроке, реализуя конкретные задачи и добиваясь их достижения.

Рассмотрим такой аспект педагогического взаимодействия с учеником как формирование эмоциональной атмосферы урока, что является, с одной стороны, важной составляющей профессионального мастерства учителя, а с другой – является важнейшим методом (способом) активизации творческого состояния учащегося в педагогическом процессе.

Всякая художественно-педагогическая задача, идея урока должна быть органична как для учителя, так и для ученика, отождествлена со своим «я». Такой подход достаточно сложен, но лишь его наличие превращает урок в сотворчество. В свое время К. С. Станиславский писал: «Нет ничего мучительнее обязанности во что бы то ни стало воплощать чужое, смутное, вне тебя пребывающее» [7]. Естественно, в художественном творчестве ценно только то, что подсказано процессом подлинного переживания. Это в полной мере относится и к педагогическому процессу в классе виолончели. Погружение в художественный образ связано с процессом переживания, с ощущением интонаций музыкального произведения как своих собственных, со стремлением осмыслить музыкальный язык композитора и донести мысли и чувства до слушателя. Многие современные педагоги считают, что просто психологическая, техническая, интеллектуальная, профессиональная подготовка недостаточны для урока. Необходимо подготовиться к уроку еще и эмоционально и даже быть в состоянии применить свое актерское мастерство.

Поэтому особенно важно, говоря про эмоциональную сторону профессионального мастерства учителя, про творческое взаимодействие с учеником, найти верный тон урока. Причем этот тон урока может быть различным не только на разных этапах выучивания программы или конкретного произведения, но разным при изучении и исполнении произведений разных стилей. Думается, что такой подход может стать одним из методов формирования эмоционального интеллекта ученика, без которого немислимо его дальнейшее творческое и профессиональное становление.

Само понятие «задать тон» беседе, исполнению издавна существует в искусстве. Оно связывается с эмоциональным центром творческого процесса. Найти верный тон, который присутствовал бы и был бы своеобразным в каждом уроке – одна из наиболее сложных задач подготовки преподавателя к сотворчеству с учеником-музыкантом в педагогическом процессе.

В учениках очень важно возбудить ощущение идеи, ее движения, жизни, развития, но для этого необходимы средства, воздействующие не только на разум, но и на чувства. Увлеченность педагога, идеей, преподносимой ученику, и даже его актерское мастерство в этом отношении обладает богатейшими возможностями.

Вероятно, одним из путей может стать обращение к творчеству К. С. Станиславского, осмысление и применение его метода в педагогическом процессе в классе виолончели. Интересным и полезным может стать один из известных в театральной педагогике приемов, получивший название «прием отождествления», то есть слияние своего «я» с образом, мыслью, которую необходимо раскрыть в исполняемом произведении. Этот прием предполагает не только большую предварительную работу над музыкальным произведением, но и естественное органическое «проживание» педагогом и учеником художественного образа произведения. Думается, что именно в таком случае возможно истинное сотворчество педагога и ученика. Творить, по определению К. С. Станиславского, означает «страстно, стремительно, интенсивно, продуктивно, целесообразно и оправданно идти к сверхзадаче» – постижению и раскрытию художественного образа произведения, его органичного и яркого воплощения [7].

С точки зрения поиска новых средств во взаимодействии педагога и ученика можно обратиться к тем идеям К. С. Станиславского, которые тесно связаны с искусством переживания. Переживания как органического единства интеллектуального и эмоционального в человеке. Для педагога чрезвычайно важно научиться сознательно управлять подсознательной творческой активностью своей психики и психики своего ученика, так как многие процессы в искусстве и в художественном развитии молодого музыканта как творческой личности связаны с подсознанием, с интуитивным, но адекватным постижением прекрасного, вне его разложения на отдельные элементы.

Для преподавателя чрезвычайно важно быть выразительным во всех своих проявлениях, уметь находить адекватную внешнюю форму выражения переживаемых им чувств, эмоций. Поэтому педагогу необходимо не бояться

определять словами, выразительными движениями, мимикой то, что трудноуловимо в произведении искусства – его красоту, тончайшее богатство образов, оттенков состояния. При этом надо постоянно помнить о том, что обойтись одним чувством нельзя, необходимо интеллектуально, технически изучить художественный материал.

Творческое взаимодействие педагога с учеником, степень педагогического сотворчества в значительной степени зависит и от мастерства педагога, и от меры самостоятельности ученика. Воспитание самостоятельности должно стать неустанной заботой педагога, начиная с первых совместных занятий. Если в первые два года обучения возможности ее проявления при разучивании произведений или овладении исполнительскими трудностями еще достаточно ограничены, то уже у учащихся 3 – 4 курсов активизируется стремление к самостоятельному прочтению нотного текста хотя бы таких произведений, которые близки им по музыкальному языку и приемам изложения. Но процесс сотворчества и педагогической взаимосвязи не такой простой и «однолинейный», как может показаться не музыкантам. На каждом этапе развития ученика, с каждым конкретным учеником и даже в каждом конкретном произведении эта «грань» различна. С одной стороны, воспитание самостоятельности учащегося является важнейшей частью преподавательской работы [2; 5; 6].

Но, с другой стороны, известны высказывания выдающихся преподавателей, которые говорили: «Вот закончишь обучение, тогда будешь играть как захочешь, а пока я за тебя отвечаю, ты будешь играть так, я скажу».

Таким образом, мастерство педагога в классе специального инструмента включает большой комплекс средств взаимодействия с учеником, предусматривающий развитие его самостоятельности, но при этом прививающий и дисциплину, точность выполнения указаний преподавателя. Думается, что только при соблюдении «баланса интересов», нахождении оптимального сочетания творческого взаимодействия и соблюдения профессиональных требований возможно оптимальное развитие ученика в соответствии с его возможностями и способностями.

Конечно, очень важно учителю найти **верную интонацию** для каждого конкретного урока, беседы о музыкальном произведении, которое предполагается изучать. Нельзя с одинаковой интонацией говорить о героике Л. Бетховена, стройности и риторичности И. С. Баха, лирическом пафосе П. И. Чайковского. В создании определенного настроения имеют значение и выразительная мимика, жесты, даже поза преподавателя. Таким образом, слово преподавателя в комплексе с невербальными средствами должно подводить ученика к главному – истинному восприятию музыки.

Таким образом, подводя итог сказанному, можно утверждать, что восприятие музыкального образа учеником должно быть **педагогически организовано**. При этом важнейшим ориентиром является **эмоционально-образная сфера**, с учетом своеобразия которой он должен строить все звенья своей работы по развитию у ученика адекватного, тонкого и глубокого

восприятия музыки и последующего музыкантского творческого и профессионального его развития.

Литература:

1. Арнонкур Н. Музыка языком звуков. Путь к новому пониманию музыки / Н. Арнонкур ; пер. И. Приходько. – [Б. м.] : Изд. Игорь Приходько, 2005. – 248 с.
2. Бородкина Е.Л. Первый профессор класса виолончели : К 175-летию творческой деятельности Карла Шуберта в Петербурге / Е.Л. Бородкина // Малоизвестные страницы истории консерватории / науч. рук. Э.С. Барутчева. – Санкт-Петербург, 2010. – Вып. X. – С. 3-6
3. Гинзбург Л.С. История виолончельного искусства. Кн. 3. Русская классическая виолончельная школа (1860 –1917) / Л.С. Гинзбург. – Москва : Музыка, 1965. – 616 с.
4. Дневник. Ч. 1. Первая тетрадь (1889-1904) / Гос. центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки ; [сост. Е.И. Гольденвейзер, Л.И. Липкина]. – Москва : Тортуга, 1995. – 335, [1] с.
5. Гудимов Д.Б. Композитор, виртуоз, педагог Бернгард Ромберг и его творческие связи с Россией / Д.Б. Гудимов // Гнесинская научная школа – XXI век : сб. ст. / сост. И.П. Шеховцова ; отв. ред. М.В. Малкова. – Москва, 2011. – Вып. 180. – С. 140–167.
6. Козолупова Г.С. С. М. Козолупов : Жизнь и творчество советского виолончелиста / Г.С. Козолупова. – Москва : Музыка, 1986. – 128 с.
7. Станиславский К.С. Собраний сочинений. В 9 т. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / К.С. Станиславский ; коммент. И. Н. Соловьевой. – Москва : Искусство, 1988. – 622 с.

3. Васильева М.М. Цвет и звук в музыкальном образовательном пространстве

Васильева М.М.

аспирант

Российский государственный педагогический университет

им А. И. Герцена

campanella.2015@mail.ru

В статье рассматривается роль цвета и звука в музыкальном образовательном пространстве, как двух взаимообогащающих компонентов синтеза искусств. Приводится определение понятия цвет, как важной субстанции в современном творчестве, духовной вибрации различных культур, эпох и стилей. В том же контексте, рассматривается влияние синтеза цвета и звука на музыкально-эстетическое развитие ребенка.

Ключевые слова: цвет, звук, семантика, колоросемантика, тональность, ассоциация, цветной слух.

Концепция эстетического воспитания сегодня все чаще рассматривается как воспитание через приобщение к искусству, а также через собственные переживания ребенка, влияющие на его дальнейший творческий опыт. Духовное развития ребенка, движется по принципу постепенного накопления ценностей. Как пишет академик Д. С. Лихачев: «Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня. Поэтому ноша культурных ценностей - ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает» [2, с.181]. Из вышесказанного можно сделать вывод о целесообразности комплексного эстетического развития ребенка по средствам различных видов искусств (живопись, музыка, хореография, театр). Музыкально-эстетическое воспитание ребенка, его становление, как гармонично-развитой личности, возможно при создании благоприятных условий для реализации его творческого потенциала. Вовлечение ребенка в творческий процесс в музыкальном образовательном пространстве положительным образом сказывается не только на формирование его понимания о музыкальной культуре, но и на его восприятие синтеза всех искусств в целом, как единого организма. Жизненные наблюдения ребенка могут обрести эстетическую значимость, лишь проходя сквозь призму практического художественного опыта. По средствам воспитания художественной самостоятельности у ребенка, возникает процесс воспитания и создания представлений о синтезе всех искусств. Литература, музыка, и искусство являются первыми, наиболее восприимчивыми сферами, где этот поворот к духовному становится заметным в реальной форме [1, с.29]. Выдающийся художник также пишет в своей работе о музыке, как об основополагающем

искусстве, которое способно передавать своими средствами духовный смысл и содержание процесса: «Музыка уже в течение нескольких столетий, за немногими исключениями и отклонениями, является тем искусством, которое пользуется своими средствами не для изображения явления природы, а для выражения душевной жизни музыканта и для создания своеобразной жизни музыкальных тонов» [1, с.39]. В. В. Кандинский проводит сравнительный анализ двух видов искусств: «В применение формы музыка может достигнуть результатов, которых невозможно добиться в живописи....Музыке, которая внешне с природой совершенно не связана, незачем заимствовать для своего языка какие бы то ни было внешние формы. Живопись в наше время еще почти всецело зависит от форм, заимствованных у природы» [1, с.40].

В изобразительном искусстве часто говорят о цвете на картинах, о хроматической гамме (что также свойственно музыкальному искусству), присущей тому или иному чувству о соотношениях эмоциональных тонов и используемых оттенков, о их теплоте и о их холоде, о хроматической гармонии холста, о диссонансе цвета (желаемом или случайном), как о понятие используемом не только живописи, но и в музыке. Расшифровка символов и аллегорий, ключ к чтению кодов, которые находятся в визуальном сознании того, кто любит искусство, тесно связана с семантикой цвета. Эти коды является частью художественных произведений и отражаются в поэзии, литературе, в архитектуре, но более всего в музыке. В данном контексте можно сделать вывод о синтезе семантики цвета и музыкального звука, и обобщить это явление единым понятием колоросемантика звука. В своей статье, посвященной исследованию синтеза цвета и звука Корнелия Гогеску дает следующее определение понятию цвет: «В техническом определении, цвет это «качественное впечатление, отличное воспроизводимое глазом через свет от разных объектов благодаря свойству глаза отражать фракции светового спектра, отражение всей зрительной системой...» [3]. Через цвет, звук, пластику, вклинивается восприятие от простого к сложному, которое переводится глобально и производит длинные хроматические волны и гармонию основных звуков, трансформируя их в источники художественных сообщений, художественных смыслов. По мнению Корнелии Гогеску, художественный смысл и ассоциации встречаются в музыкальных произведениях композиторов. Так, в произведениях Л.В. Бетховена можно проследить связь тональности с различными цветами: Си минор с черным, Соль мажор с оранжевым. У русского композитора Н. А. Римского-Корсакова используется другая модель, соотносящаяся с тональностями: До мажор – белый, Соль мажор – темно-серый, Ре мажор – желтый, Ля мажор – светло-розовый, Ми мажор – синий, Си мажор – темно синий, Фа диез мажор – зеленый, Ре бемоль мажор – теплого цвета, Ля бемоль мажор – фиолетовый, Ми бемоль мажор – темно-серый голубоватый, Фа мажор – зеленый. Благодаря способности «цветного слуха» А.Н. Скрябин создал свою собственную систему цветотональности. В знаменитой «Поэме огня», композитор реализует аналогии между 5 звуками и 5 цветами хранящими радугу

чувств: До = воля = красный, Соль = пение = оранжевый, Ре = игра = желтый, Ля = субстанция, материя = зеленый, Си = мечты = синий.

Для того, чтобы выявить близкую связь между цветом художественного произведения и музыкальным цветом, французский художник-романтик Эйжен Делакруа «собирает пробы тонов» в исследовании музыкального закона, согласно которому интервалы становятся более плотными, более насыщенными по мере поднятия тона. Намного раньше него Леонард да Винчи писал: «Художник выстраивает ценностные ступени объектов видимого, как музыкант для звуков, которые соединены и объединены, но они получают небольшие интервалы от звука к звуку, называемые прима, секунда, терция, кварта, квинта и так далее от ступени к ступени, имеет имена для всех вариаций голоса к регистру высокому к регистру низкому [5]. Соотношение звук, тональность – цвет предполагает несколько исследований во времени, которые варьируются от одного этапа к другому в истории культуры, но также от одного исследования к другому. В 1888 году Винсент Ван Гог писал своей сестре Вил: «В настоящем времени палитра раскрашена ясным способом – синий как небо, оранжевый, розовый, коралловый, желтый светлый, зеленый светлый, красный как бордовое вино. Но усиливая цвета мы пребываем в спокойствии и гармонии. Что-то схожее с тем, что происходит в музыке Вагнера, даже если она исполняется большим оркестром, не менее личная, появляется в природе» [3, с.13]. В современном музыкознании все чаще появляются такие понятия как: цветная мелодия, оркестровая краска, палитра цветов инструменталиста, гармония. Так термин цвета ассоциируется почти со всеми составляющими композиции музыкальной: мелодия, гармония, инструментовка.

На сегодняшний день соотношение между цветовыми ощущениями и звуковыми является субъективным и произвольным, и не так часто используются в педагогической практике. Музыкальное воображение ведет к появлению некоторых состояний и процессов, которые в реальности имеют особенный статус. В результате применения в музыкально-эстетическом развитии детей такого знания, используя различные ассоциативные связи колоросемантики звука на занятиях, у детей более тонко и точно формируется представление о синтезе искусств, развиваются не только его музыкальные способности, но и воображение, представление о мире искусств в целом.

Литература:

1. Кандинский В.В. Точка и линия на плоскости. О духовном в искусстве / В.В. Кандинский ; пер.с нем. Е. Козиной. – Москва : АСТ, 2019. – 352 с.
2. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – Москва : АСТ, 2019. – 192 с.
3. Cristescu C. Sons-couleurs / C. Cristescu. – Bucareşti : Editura Națională de Muzică, [б. г.].
4. Dediu D. Radicalisation et guerille. Etudes d'esthétique et de pensée musicale / D. Dediu. – Bucureşti: Université de Musique, 2000.

5. Demetrescu C. Le couleur- l'esprit et la rétine / C. Demetrescu. – București : Editura Meridiane, 1966.
6. Havel M. La technique du tableau / M. Havel. – București : Editura Meridiane, 1988.
7. Leahu A. Genèse, éthos et style dans l'art instrumental : Thèse de doctorat / A. Leahu. – București, 1993.

4. Воробьева А.М. Далекое – близкое. И.А. Парфенов-певец романтизма. Особенности фортепианного творчества

Воробьева А.М.

СПб ГБУ ДО «Санкт-Петербургская детская школа искусств
им. Е. А. Мравинского»

В статье освещается жизнь и творчество уральского композитора Игоря Алексеевича Парфенова, его творческий путь. Рассматривается фортепианное творчество, приверженность романтическому стилю и связь с традициями русской композиторской фортепианной школы конца XIX века. Важность включения пьес из его сборников в репертуар преподавателей ДШИ и ДМШ.

Ключевые слова: уральская композиторская школа, особенности фортепианного творчества, расширение педагогического репертуара.

Уральская композиторская школа богата талантливыми представителями. Ими создано огромное количество произведений различных жанров. Фортепианные миниатюры можно найти у А. Бызова, М. Баска, С. Сиротина. Среди этих произведений есть замечательные образцы, которые могут разнообразить школьный педагогический репертуар. Ведь расширение музыкального кругозора, и как следствие, повышение общего музыкального культурного уровня ребенка – вот основная цель педагога при выборе произведений современных композиторов.

Игорь Алексеевич Парфенов – уральский композитор, преподаватель-теоретик, художник с удивительной судьбой. Его путь в профессиональную музыку был долгим, но упорство и последовательность, с которыми он шел к ней, восхищают.

Родился Игорь Алексеевич в 1928 году в г. Кургане в семье служащих. Родители любили музыку, отец играл на скрипке, мама на фисгармонии, оба с удовольствием исполняли романсы и песни. Так же отец занимался живописью, хорошо рисовал акварели. Все это передалось и маленькому Игорю, в дальнейшей судьбе которого эти два вида искусства тесно переплелись между собой.

Классического музыкального образования (школа – училище – консерватория) Игорь Алексеевич не получил. Свои первые занятия музыкой композитор начал в пос. Чашинск Курганской области в возрасте 6 лет. Первой учительницей фортепиано была Ольга Гавриловна Баранова, которая была еще и хорошей художницей. Она часто брала мальчика в лес, где писала пейзажи с натуры. Спустя три года семья переезжает в г. Соликамск на севере Пермского края, где юный Игорь знакомится со всеми пьесами из «Детского альбома» Чайковского под руководством Евгении Андреевны Ливановой, его новой

учительницы. Но вскоре он забрасывает занятия музыкой. Его привлекает красота северной природы: «И чем я становился старше, тем сильнее была моя тяга к природе. Хотелось уединения. Хотелось быть в лесу или на берегу Камы, на какой-нибудь песчаной ее косе с ивняком и травой мать-и-мачехой» [1, с.59]. Но музыка неотступно сопровождает его, он с удовольствием импровизирует, подбирает по слуху джазовые пьесы, песни М. Дунаевского. В 1942 году во время ВОВ возобновляются и его занятия фортепиано с Трувором Карловичем Шейблером председателем союза композиторов Кабардино-Балкарии. Четырнадцатилетний Игорь постигает азы сочинения и гармонии, записывает свои первые фортепианные миниатюры. Но занятия фортепианной техникой его тяготят, кажутся скучными и только пьесы П. И. Чайковского вызывают радостный интерес. Параллельно он, как и отец занимается рисунком, развивает наблюдательность и внимание.

Летом 1945 года Игорь Алексеевич неожиданно для себя поступает в ЛВХ училище им. Штиглица на факультет художественной обработки дерева. Только теперь он понимает, что действительно хочет посвятить свою жизнь музыке. Все свободное время он отдает самостоятельным занятиям на рояле, стоявшем в одном из классов училища. Юноша становится частым посетителем нотного магазина на углу Невского и Садовой, собирает нотную библиотеку. Игорь Алексеевич ходит на симфонические концерты под управлением Е. А. Мравинского, фортепианные концерты в филармонии, квартетные вечера в консерватории. Композитор изучает шедевры мировой фортепианной литературы, чтобы приблизиться к сочинению своих произведений: «Крупная форма меня не увлекает, я люблю фортепианные миниатюры. Форма малая, а какая глубина и сердечность» [1, с. 206] пишет он о «Грустной песенке» и «Песне жаворонка» П. И. Чайковского. По крупицам он собирает знания, необходимые для сочинения музыки. После окончания ленинградского училища он попадает по распределению на работу в экспериментальные мастерские в Москве. И здесь он завсегда тай консерваторских вечеров. Впервые знакомится с учебником гармонии Римского-Корсакова, берет уроки у студентки теоретического отделения консерватории, а на ее вопрос - зачем ему сочинение? - отвечает, что хочет творить для собственного музыкального развития. Знания и вдохновение черпает в «Детских альбомах» Шумана и Чайковского. «Я хочу свою жизнь прожить возле музыки, и не буду думать о выходных и праздниках. Быть с музыкой — это и есть праздник» [1, с.275]. От его мечты на 4 года его отдала служба в армии в Молдавии, но и здесь ему повезло, он служил в ансамбле песни и пляски, продолжал заниматься фортепиано и теорией. Поэтому после демобилизации его приняли сразу на второй курс Краснодарского музыкального училища, куда в то время перебрались его родители. Здесь он наконец-то приобрел систематические знания по теоретическим предметам: гармонии, сольфеджио, анализу формы. После окончания училища его направили в г. Прохладный Кабардино-Балкарской республики, где он открывает музыкальную школу, становится ее директором и преподает сольфеджио. Именно здесь он определяет направление своей композиторской деятельности: «Детская

фортепианная пьеса. Нетронутый большой пласт музыки, к которому едва прикоснулись Чайковский, Шуман, Гречанинов и Майкапар. Дальше – большое поле деятельности. Дальше – жизнь, наполненная любимым делом, делом, которому я без остатка отдам свою единственную жизнь» [1, с. 432]. За месяц было сочинено 15 пьес для «Детского альбома», названия к каждой миниатюре он придумывал вместе со своими учениками. Не побоявшись строгой оценки, отправил их А. Б. Гольденвейзеру, который тактично указал на недостатки и пожелал продолжать совершенствоваться на этом пути.

Проработав 3 года на Кавказе, Парфенов переехал в Сибирь. С 1961 по 1966 годы его педагогическая и композиторская деятельность была связана с музыкальной школой г. Северска Томской области. Там он продолжает писать фортепианные пьесы. Источником для творчества были прогулки по тайге.

В 1966 году Игорь Алексеевич возвратился в г. Курган, в ДМШ № 1, где вновь преподавал теоретические дисциплины.

Активная творческая деятельность композитора неоднократно отмечалась наградами и премиями Администрации Курганской области. Так, в 2006 году он стал лауреатом областной премии в сфере литературы и искусства за большой вклад в развитие художественного образования Курганской области, за созданные им сборники фортепианных пьес. Композитор всегда охотно принимал участие в творческих встречах, проходивших в разных городах России: Кирове, Томске, Воткинске, Соликамске, Москве, где дети с большим интересом исполняли его музыку.

Игорем Алексеевичем создано около 350 фортепианных пьес для детей разных возрастов. Его музыка – яркий пример продолжения традиций романтического направления в музыке:

1. Мелодия в пьесах всегда очень яркая и запоминающаяся, обладает русским колоритом.

2. Любимым композитором Игоря Алексеевича был П. И. Чайковский, поэтому он часто использует фактурные приемы, использовавшиеся у Чайковского в пьесах «Детского альбома» и «Времена года».

3. Все пьесы программные, в нескольких сборниках каждая пьеса предваряется эпиграфом: строками из писем и стихов П. И. Чайковского («Домик в Клину») или собственными стихами композитора («Осенние грезы»)

4. Две основные темы его творчества: природа и мир ребенка.

«Детский альбом» – первый сборник композитора, на его создание ушло 10 лет. Образная сфера пьес широка. Здесь представлены образы детства «Танец куклы», «Матрешка», «Бармалей», природы «В весеннем лесу», «Осенняя песня» и военная тема «Юные разведчики», «В отряд с донесением». Все пьесы написаны в простой трехчастной форме с контрастной серединой, удобны для исполнения, и могут быть включены в репертуар учеников младших классов.

Сборник «Домик в Клину» написан после посещения усадьбы П. И. Чайковского в 1987 году. Изначально он задумывался как «Времена года», а каждая пьеса сопровождается эпиграфом из писем и стихов П. И. Чайковского. Усложняется фактура пьес, насыщается подголосками, мелодия часто

проводится двойными нотами. Пьесы предназначены для учащихся старших классов.

«Воткинский альбом» был создан в октябре-декабре 1994 года в г. Кургане. Побывав в Доме – усадьбе Петра Ильича Чайковского в городе Воткинске, композитор написал фортепианные пьесы, в которых отображены детские годы великого композитора. Каждая пьеса сопровождается эпиграфом, взятым из писем Ильи Петровича Чайковского к своей жене Александре Андреевне, а также из воспоминаний брата композитора Модеста Ильича. 18 пьес написаны для средних и старших классов детских музыкальных школ. В «Альбоме» есть пьесы, связанные с образами природы, временами года, а также танцевальные номера, объединенные в небольшую сюиту: «Гавот Красной Шапочки», «Мазурка Кота в сапогах», «Вальс Золушки», «Детская полька».

Сборник «Осенние грезы» был создан Парфеновым исключительно из пьес кантиленного характера. Каждая пьеса сопровождается стихами автора, чтобы дети лучше прочувствовали и передали образ произведения.

Игорь Алексеевич Парфенов – истинный певец романтизма. Его произведения написаны с любовью к русской музыкальной культуре, природе, а главное к детям. К сожалению, у нового поколения постепенно утрачивается связь с традициями. Общение с произведениями композитора, мостик из прошлого в настоящее, помогающий развитию образного мышления, раскрытию творческого потенциала ребенка. Игорь Алексеевич протянул нам нить от века XIX в век XXI, и далекое становится действительно близким.

Литература:

1. Парфенов И.А. Под сенью двух муз / И.А. Парфенов. – [Б. м.] : Изд. Крыков А.В., 2013. – 536 с.

5. Гараникова Ю.М. О методах дистанционной работы в процессе обучения игре на музыкальных инструментах

Гараникова Ю.М.

преподаватель

СПб ГБУДО «Царскосельская гимназия искусств
имени А. А. Ахматовой (детская школа искусств)»

julia_garanikova@mail.ru

В статье представлены новые подходы дистанционного обучения игре а музыкальных инструментах в условиях пандемии и массовой самоизоляции, рассматриваются положительные и отрицательные стороны.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, дистанционное обучение, обучение в классе специального инструмента и ансамбля.

В 2020 году в связи с пандемией весь мир столкнулся с непривычной ситуацией карантинных ограничений и массовой самоизоляции, в условиях которых процесс обучения вынужденно был переведен в режим удаленной работы. Данный переход не был ни запланирован, ни проработан, ни подготовлен, и потому оказался, мягко говоря, не совершенен. Большинству участников учебного процесса: учащимся и их родителям, преподавателям и администрациям учебных заведений – дистанционное обучение показалось малоэффективным и неудобным. Однако, не существует однозначных оценок – абсолютно в любой ситуации есть и положительные, и отрицательные стороны. Рассмотрим их подробно.

Традиционно обучение игре на музыкальных инструментах осуществляется в очной форме. Для этого есть ряд весомых причин:

- только в формате «живого присутствия» музыкант может продемонстрировать все детали и тонкости исполнительского мастерства, именно детали и тонкости технологических аспектов игры, детали и тонкости тембрового звучания инструмента, детали и тонкости художественного воплощения музыкального произведения;

- только в формате очного урока педагог имеет возможность качественно и комплексно контролировать, своевременно корректировать работу ученика в плане постановки, звукоизвлечения, фразировки и других составляющих музыкального исполнительства, только в формате «живого присутствия» педагог может полноценно видеть, слышать, ощущать баланс, недостаток или чрезмерность мышечных, эмоциональных напряжений учащегося, чтобы максимально предотвращать ошибки, зажимы, профессиональные заболевания;

- на очном уроке педагогом создается уникальная психологическая атмосфера, особенная для каждого ученика, способствующая его наиболее эффективному профессиональному развитию.

Однако, в настоящее время – в эпоху колоссального технического, электронного и цифрового прогресса - нельзя оставить без внимания и возможности дистанционного обучения в таких форматах как видеосвязь (Skype, Zoom, WhatsApp и другие аналоги) и видеозаписи.

Анализируя возможности работы по видеосвязи в обучении игре на музыкальных инструментах, мы сталкиваемся с аспектами, которые могут казаться как положительными, так и отрицательными для разных людей, участвующих в образовательном процессе, для разных ситуаций образовательного процесса.

На первый взгляд может показаться, что видеосвязь – это почти такой же урок, как в классе. Однако существенные отличия бесспорно есть!

При проведении занятий по видеосвязи педагог и ученик могут находиться каждый у себя дома. Для одних – это значит уютная атмосфера и отсутствие необходимости тратить время на дорогу. А другим, наоборот, необходима смена обстановки с домашней на рабочую, дорога является временем переключения с одной деятельности на другую, прогулкой и отдыхом. Конечно, возможны и варианты, когда, например, педагог ведет видео-занятие из учебного класса или студии, а ученик находится дома, либо педагог дает урок, находясь в гастрольной поездке, а учащийся занимается в кабинете учебного заведения.

Уроки по видеосвязи могут дать возможность заниматься с преподавателем из другого города или страны. Возможно, это настолько уникальный специалист, что технические недостатки связи отойдут далеко на второй план. Видеосвязь – это возможность получать образование, когда ученик живет в маленьком городе или селении, где нет музыкальной школы (например, семья военных, которая часто переезжает). Видеосвязь – это способ не прерывать учебный процесс на время продолжительной поездки ученика или педагога по творческим, рабочим или семейным обстоятельствам. Урок по видеосвязи может бы стать приемлемой альтернативой в случае появления у педагога или ученика нетяжелого заболевания, когда появляться в общественных местах нежелательно (чтобы не заражать других и не усугублять свое состояние), но заниматься удаленно возможность есть.

Кстати, фактор, связанный со здоровьем, нельзя не отметить особо: если уроки по видеосвязи проводятся пару раз в день и пару раз в неделю – то позитивные стороны в дистанционной работе можно искать и находить, но если проводить занятия он-лайн по шесть-восемь часов пять-шесть дней в неделю (по аналогии с очными занятиями в школах искусств), то становится очевидной избыточная нагрузка на органы зрения, нервную и другие системы организма человека.

Конечно, уроки по видеосвязи будут значительно уступать «живым» урокам того же педагога, но при определенных обстоятельствах – это лучше, чем ничего.

А ведь встречаются и ситуации (скорее, конечно, в частной практике, чем в образовательном учреждении), когда ученик хотел бы научиться играть «чуть-чуть» или «для себя», когда ученику не столь важны правильная постановка и красивый звук, достаточно освоить аппликатуру и выучить несколько простых мелодий – тогда уроки по видеосвязи могут быть не просто «лучше, чем ничего», но и «более, чем достаточно». Данный подход, правда, приемлем не для каждого педагога...

Заметным недостатком урока по видеосвязи является медленность коммуникации, связанная с ограниченностью «инструментов» общения. Так, например, на очном уроке мгновенно можно показать откуда играть или где ошибка, указав в нотный текст, жестом подсказать прямо в момент игры, где взять дыхание, где усилить громкость, где замедлить, взглядом выразить настроение музыки или оценку игры ученика. При занятиях по видеосвязи эти приемы доступны в меньшей степени или недоступны вовсе.

Впрочем, именно в этом недостатке можно увидеть и важнейший плюс! Ученик становится вынужден значительно активизировать мышление, внимание и контроль, чтобы понять задание и выполнить его верно. Как знать, возможно более медленный и, казалось бы, ограниченный процесс обучения может оказаться весьма полезен?

Безусловно, одним из самых острых вопросов дистанционного обучения является техническое качество связи: каким бы отличным оно ни было (впрочем, в большинстве случаев качество интернет-соединения и аппаратуры являются весьма средними и ниже среднего) видеосвязь всегда будет уступать живому общению. В ситуации обучения музыке речь идет не только об эмоциональной составляющей, но также и качестве контроля правильности выполнения учеником заданий, и о возможности объяснить и продемонстрировать нюансы технологий педагогом.

Впрочем, в противовес предыдущей мысли отметим, что бывают и такие занятия, когда особенно пристальный контроль педагога и объяснения мельчайших подробностей мастерства не требуются. Например, когда ученик разбирает новое произведение, ему очень сложно держать во внимании и текст, и большое количество технологических задач одновременно – педагоги, как правило, некоторое время занимаются с учеником только нотами, ритмом и разбором формы произведения. Есть занятия, когда технологические задачи объяснены, требуется многократное повторение фрагментов – педагог подсказывает ученику очередность, количество и способы повторений отрывков, наблюдает за прогрессом. В подобных случаях уроки по видеосвязи могут быть приемлемыми.

Однако, в большинстве случаев даже во время начального разбора текста и многократных повторений пройденного материала педагог и показывает примеры исполнения, и следит за соблюдением правильности постановки и т.д., что в очной форме получается более качественно и ценно.

Далее, в продолжение урока необходима самостоятельная работа учащегося – закрепление пройденного. Случается, что ребенку, подростку трудно

организовать самостоятельное занятие, тогда на помощь приходят родители, которые напоминают о занятии вообще и о его конкретных пунктах в частности, мотивируют на работу, порой слушают выполнение заданий, тем самым способствуют продвижению в обучении. Бывает и так, что родители не могут или не хотят участвовать в выполнении музыкальных домашних заданий, но знают о их необходимости и пользе – а потому договариваются о работе с репетитором. В случае, если у ученика есть хороший педагог, но еще требуются занятия с репетитором для того, чтобы организовать самостоятельную работу, напоминать задания и контролировать их выполнение – то для этих задач видеосвязи может быть достаточно.

Другое дело, что одной из важнейших в педагогике является задача научить мыслить, вникать, анализировать, контролировать, оценивать самостоятельно! А наличие большого количества репетиторов, помощников, да и чрезмерное внимание основного педагога этому не способствуют – зачем мыслить, контролировать и прочее самостоятельно, если тебе и так все подскажет педагог?

К сожалению, одной из слабых сторон современной педагогики можно назвать тенденцию к дисбалансу в вопросе ответственности за процесс и результат обучения между участниками образовательного процесса. На практике это выражается в том, что для педагогов формулируют все больше обязанностей, а для учащихся – прав, при этом в совокупности они могут не способствовать лучшему развитию.

Процесс обучения по возможности должен доставлять радость, но он не может быть исключительно удовольствием и развлечением, потому что требует ежедневных интеллектуальных, эмоциональных, физических и волевых усилий, а это трудно, и особенно трудно – когда необходимо на постоянной основе; успешность процесса и результата обучения зависит не только и не столько от преподавателя, но в равной или даже большей степени от ученика, от его прилежания и ответственности в отношении обучения.

В музыкальном образовании научить и научиться добиваться конкретного результата, проводить объективную самооценку, качественно выполнять самостоятельную работу может помочь метод работы с видеозаписями.

Способы работы с видеозаписями можно выделить следующие:

1) учащийся выполняет видеозапись определенного задания, музыкального отрывка, фрагмента или целого занятия; преподаватель оценивает работу по достигнутому результату – записи, формулирует свой отзыв, замечания, советы и дальнейшие задания (более эффективно – если они изложены в письменном виде); ученик в свою очередь не только изучает отзыв педагога, но и пересматривает свою запись, чтобы понять свои недочеты, в дальнейшем ученик работает над новыми задачами более осознанно;

2) преподаватель выполняет видеозапись задания ученику — это может быть словесное объяснение с примером процесса выполнения самостоятельной работы и/или образцом необходимого результата;

3) концертмейстер записывает аккомпанемент произведения или его фрагментов в концертном или учебном темпе;

4) учащийся, преподаватель, концертмейстер прослушивают записи других исполнителей, анализируют исполнение, формулируют собственные впечатления, оценки, отзывы.

Видеозапись самостоятельной работы, выполненная учеником, может стать для преподавателя великолепной возможностью повысить продуктивность обучения. Так контроль за выполнением домашних заданий будет абсолютно наглядным, ученик теряет возможность слухавить «я занимался», не позанимавшись вовсе. Такая видеозапись, предоставленная педагогу перед уроком, дает возможность составить наиболее эффективный план работы, заранее выделив необходимые для совместной проработки фрагменты, продумав подходящие упражнения и способы объяснения; в то же время педагог сможет определить и те фрагменты, которые можно будет на уроке пропустить, а дальнейшее задание по ним сформулировать только на основе записи. Также у преподавателя есть возможность пересматривать фрагменты записи, если нужно более внимательно проанализировать отдельные детали исполнения и техники. Видеозапись демонстрирует – верно ли понято учеником задание, правильно ли оно выполняется по технике.

Самостоятельное занятие может быть записано целиком – это даст возможность отследить количество времени и старательность учащегося, но главное – проконтролировать алгоритмы занятия. Педагогу не всегда нужно будет просматривать данную запись целиком – уже по отдельным фрагментам многое может стать понятно.

Более продуктивным может быть задание записать фрагмент гаммы/этюда/произведения в определенном темпе, с определенной задачей или с метрономом, но главное – без ошибок и запинок, максимально хорошо. Необходимо подчеркнуть, что это очень сложное задание! Для его выполнения придется сделать большое количество дублей и потратить для этого достаточно много времени, внимания и усердия – что будет уже являться эффективным занятием. Далее ученику необходимо послушать собственную запись и решить, достаточно ли она хороша, либо выбрать из нескольких вариантов лучший – здесь тренируются навыки самоанализа и объективной самооценки.

Выполняя задание «записать фрагмент на видео и сделать это максимально хорошо» ученик более включен в процесс, более внимателен – ведь нужно добиться совершенно конкретного, можно сказать, материального результата. Великолепно тренируются такие навыки, как самоконтроль, активное внимание и самооценка, а также аналитическое и критическое мышление.

Кстати, приведу любопытное наблюдение. В мае 2020 года в связи с введением дистанционного обучения по причине пандемии, в некоторых школах искусств экзамены вынужденно проводились по видеозаписям. Частой оказалась ситуация, когда педагог указывал на недочеты исполнения в записи ученика и предлагал переиграть и перезаписать, чтобы получить более высокий балл – на что ученик после нескольких попыток признавал, что «вот это лучший из возможных на сегодня вариант». В то время, как после очных экзаменов нередко

случаи, когда учащиеся жалуются на предвзятое к ним отношение или на «случайные промахи» и как следствие «несправедливые» оценки.

По серии видеозаписей есть возможность наглядно отслеживать прогресс в процессе обучения ученика вообще и в ходе разучивания определенного произведения в частности, что может быть не только любопытно, но и полезно с психологической точки зрения, а также в некоторых методических вопросах.

Очевидно, что работа с записями полезна и эффективна. Есть ли в ней недостатки? Да, безусловно. Такая работа формирует привычку и потребность иметь «второй дубль» в то время, как на сценической площадке музыкант играет произведение только один раз в концерте.

В свою очередь преподаватель, словно в ответ ученику, может записывать задания на видео – с точными формулировками (в то время, как слова незаписанные порой с легкостью забываются или искажаются), с примерами «как учить», с образцами «что должно звучать», с пояснениями и показом техники игры. Данный способ работы безусловно может быть очень полезен и, кстати, уже довольно давно используется родителями учащихся: так, например, приходя вместе с ребенком на урок к педагогу, мамы учеников часто записывают фрагменты занятия на видео, чтобы иметь наглядные примеры исполнения для домашней работы.

Отметим, что прослушивание записи концертных исполнений произведения – это другая форма работы. Здесь речь идет именно о записях различных этапов работы. Причем для разных учеников задания, упражнения и этапы работы над одним и тем же произведением могут быть разными. Задания преподавателя, записанные на видео, ученик может не только вспоминать, но и пересматривать непосредственно во время самостоятельной работы.

Прослушивание записей других исполнителей (учащихся и профессионалов) можно обозначить как отдельную форму работы, которая знакомит с репертуаром, с примерами исполнения. Составление собственных комментариев, фиксация впечатлений, формулирование оценок исполнения, выбор наиболее понравившегося варианта с аргументированными пояснениями – подобные задания будут развивать мышление и вкус музыканта.

Записи для прослушивания и анализа могут быть подобраны преподавателем. Другой вариант задания ученику: «найти, используя Youtube.com три-пять удачных записей, а также пример неудачного исполнения, пояснить причины выбора». Как правило, такая работа выполняется в форме устной беседы, но необходимость сформулировать собственное мнение и впечатление в письменном виде (даже в нескольких словах) может стать полезной и развивающей деятельностью.

Работа концертмейстера в формате видеозаписей также может оказаться весьма полезной. Запись аккомпанемента может быть выполнена как для всего произведения целиком, так и для его фрагментов, как в концертном темпе, так и в более медленном учебном; возможно применять запись с определенными учебными эффектами: например, с утрированными акцентами, с вариантами штрихов, с преувеличением динамики или фразировки и тому подобное, если это

требуется в учебном процессе. Учащийся играет вместе с записанным аккомпанементом по принципу работы с «минусом», как это часто делают музыканты эстрадных направлений.

Этот способ может помочь лучше запомнить ансамблевые особенности произведения, сделать самостоятельное занятие более увлекательным, поможет точнее соблюдать темпо-ритм и интонацию, ярче выстраивать фразировку, приучит избегать ошибок и остановок.

Также игры с «минусом» (с записанным аккомпанементом) может пригодиться для выступлений в дружеских и домашних кругах, на современных эстрадных концертных площадках.

Впрочем, важно понимать, что данный вид работы имеет значительные отличия от игры в ансамбле с музыкантами. В ансамблевой игре требуется не только умение подстраиваться и точно исполнять свою партию, но необходимы также навыки вести за собой, умение активно держать темп, задавать характер, общаться с помощью взглядов, аффтактов и жестов, оперативно реагировать на возможные ошибки партнеров.

И все же, какой бы увлекательной и продуктивной ни была работа по видеозаписям, при отсутствии «живого» общения педагога и ученика, очных уроков и репетиций с другими музыкантами, мотивация к работе и обучению неизбежно снижается. Таким образом, записи являются мощным и эффективным дополняющим инструментом, но не базой для обучения игре на музыкальном инструменте.

Итак, в качестве итогов: можно ли учить играть на музыкальных инструментах дистанционно? Можно, понимая, что качество такого обучения значительно ниже, чем обучение в формате «живого» урока. При дистанционной работе с учеником педагог существенно ограничен в возможности полноценно передавать тонкости мастерства, качественно контролировать работу ученика и гибко регулировать психологическую атмосферу занятия, потому в случае дистанционного обучения и ответственность педагога за результаты значительно снижается, а порой сводится почти к нулю. Совместное музицирование и ансамблевые занятия на сегодняшний день по видеосвязи невозможны вовсе.

И вот здесь сформулируем еще одну важнейшую задачу педагогики: воспитание и социализация вне семьи, которая возможна только в форме традиционного очного обучения. Традиционное очное обучение нужно не только большинству детей, но и большинству их родителей: пока ребенок получает основное и дополнительное образование в школах и студиях, а не дома перед компьютером, его родители имеют возможность спокойно и полноценно работать, у детей и родителей есть возможность за эти часы «отдыхать друг от друга» в том числе.

Вместе с тем в качестве временной меры или как дополнение к традиционному очному обучению игре на музыкальных инструментах методы дистанционной работы с учеником могут быть и полезны, и эффективны.

Нужно ли включать методы дистанционной работы в учебные программы и планы? Это вопрос для дальнейших размышлений и разработок – важно

учитывать, что для преподавателя каждая из форм такой работы не менее (а порой и значительно больше) энергозатратна, чем традиционный очный урок. Каким образом регулировать рабочее время и вести отчетную документацию, как предусмотреть возможность гибкого баланса форм работы для каждого ученика в рамках индивидуального подхода – эти и другие вопросы будут ждать предложений, ответов и решений в будущем...

6. Го Хуэйчжэнь. О верификации тьюторского сопровождения в процессе освоения академической музыкальной культуры студентами из КНР

Го Хуэйчжэнь
аспирант
кафедра музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия;
преподаватель
Хубэйский университет искусств и наук
г.Хубэй, Китай

Вопросы развития музыкального интеллекта студентов, обучающихся на музыкальных специальностях российских и китайских университетов требуют к себе повышенного внимания и новых методов их формирования. Тьюторское сопровождение может стать методом оптимизации педагогического процесса и формирования более высокого качества образования.

***Ключевые слова:** тьютор, тьюторское сопровождение, музыкальное образование, музыкальный интеллект.*

Вопросы формирования эмоционального восприятия и музыкальной интеллектуальности в настоящее время являются значимыми для воспитания музыкантов-исполнителей всех специальности. Но, если студенты, выросшие в условиях российских традиций музыкального воспитания в современной музыкальной и культурной среде российских городов относительно легко под руководством своих педагогов, выросших в похожей музыкально-культурной среде, впитывают российскую и европейскую музыкальную культуру, то студенты, приехавшие в Российскую Федерацию из КНР, требуют гораздо большего внимания и более развитых педагогических технологий.

Мы предполагаем, что формирование эмоционального восприятия и музыкальной интеллектуальности студентов из КНР, изучающих академическую музыку, должно опираться на технологии **тьюторского** сопровождения. Тьюторами, занимающихся развитием широкого культурного кругозора и эмоциональной интеллектуальности, могут быть как студенты старших курсов из КНР, уже прошедшие определенную подготовку, так и магистры или «академические тьюторы», т.е. обучающиеся более высокой степени образования и молодые преподаватели желательно с ученой степенью.

Такой подход требует разработки специальной методики формирования открытого пространства и тьюторского сопровождения, которое, с одной стороны, будет учитывать особенности национального менталитета учащихся из КНР, а с другой стороны, будет способствовать формированию высокого уровня эмоционального восприятия и музыкальной интеллектуальности, как актуальных современных характеристик профессиональной готовности.

Рассмотрим два аспекта верификации тьюторского сопровождения в настоящей статье:

- 1) этапы организации и проведения педагогических наблюдений,
- 2) определение базисного, исходного уровня музыкального интеллекта студентов из КНР, приезжающих обучаться в бакалавриат по музыкальным специальностям в РФ.

Одним из главных ожидаемых результатов нашего исследования является становление *музыкальной интеллектуальности* студентов из КНР средствами академической музыки. Достижение этой цели реализуется в двух пространствах: в пространстве конкретного института и в музыкально-культурном пространстве города и шире – региона, страны и мира в целом.

Практически субъектами тьюторского сопровождения выступают:

- 1) ведущие преподаватели вуза (как правило, без статуса тьютора);
- 2) волонтеры – тьюторы (студенты из КНР или русские студенты старших курсов обучения, магистранты, аспиранты и др.)

В соответствии с этим можно рассматривать основное содержание модели тьюторского сопровождения в двух ее основных аспектах: педагогико-тьюторское и волонтерско-тьюторское и их результативность.

Для выявления результативности тьюторского сопровождения нами была реализована следующая серия тьюторско-педагогических наблюдений, которая стала информационной базой для проверки нашей гипотезы и определения перспективы развития тьюторского движения в современной педагогике:

- 1) уровень овладения фортепианным репертуаром на всех этапах педагогико-тьюторского взаимодействия;
- 2) уровень овладения вокальным репертуаром на всех этапах педагогико-тьюторского взаимодействия;
- 3) степень самостоятельности в выстраивании собственной образовательной траектории (соучастие в построении траектории развития музыкального интеллекта, выбор репертуара);
- 4) уровня эмоциональной активности;
- 5) уровня активности в освоении музыкально-культурного пространства города (посещаемость концертных залов, театров, музеев и др.);
- 6) уровня активности в освоении музыкально-культурного пространства вуза (участие в концертах, фестивалях, конкурсах, др. мероприятиях).

Тьюторские и педагогические наблюдения проводились в виде соучастия в ряде мероприятий, проведения коллективных и индивидуальных собеседований,

анкетирования, контроля психологического состояния студентов в ходе учебных занятий, самоподготовки, концертных выступлений.

Результаты каждого из наблюдений фиксировались либо систематически (по п.п. 3, 4, 5, 6), но только для тьюторируемых, либо единовременно, по завершению учебного года (п.п. 1, 2), но как для студентов из КНР, так и для студентов контрольной группы. Такой подход обеспечил анализ динамики изучаемого процесса.

Каждый из показателей *субъектно* оценивался дважды: *студентом* из КНР и *тьютором* соответствующей субъектности. Первые два показателя (из перечисленных выше шести) оценивались и студентом, и ведущим преподавателем, все другие – студентом и тьютором той или иной субъектности. Это повышает достоверность результатов и позволяет на их основе рассчитать сводную характеристику музыкальной интеллектуальности и ее динамику.

Всего в получении указанных выше данных принимало участие более 60 человек, в том числе студенты их КНР – тьюторанты – 20 человек, студенты из КНР – волонтеры – 10 человек, контрольная группа студентов – 20 человек. Все респонденты обучались в Институте музыки, театра и хореографии (ИМТиХ) РГПУ им. А. И. Герцена и на факультете искусств в СПбГИК. Кроме того, для выявления отношения студентов из КНР к тьюторскому сопровождению и для определения базисного уровня музыкального интеллекта нами были получены эмпирические данные от 20 респондентов Хубэйского университета искусств и наук. Это студенты разных лет обучения и потому сопоставимы с экспериментальными данными, собранными в России.

В результате педагогико-тьюторского наблюдения было собрано более 170 анкетных материалов и около 2000 показателей.

На первом этапе исследования на основе изучения научной литературы разрабатывались и уточнялись основные направления исследования, проводились первые сессии со студентами из КНР, выяснялось их отношение к реализации тьюторского сопровождения, собиралась информация о базисном уровне музыкального интеллекта студентов из КНР. Начиналась разработка **траектории** музыкального интеллекта.

На втором этапе перечисленные мероприятия были усилены за счет включения произведений более высокого (второго) уровня сложности (мы использовали Модель развития музыкального интеллекта студентов из КНР, изучающих академическую музыку, созданную на основе принципов определения уровней сложности для восприятия академической музыка Д. В. Щирин [5]). На этой основе продолжалась корректировка траектории музыкального интеллекта.

На третьем этапе выполнены обобщение и анализ собранной информации, завершение построения траектории развития, выявление результативности тьюторского сопровождения.

Вторым, вопросом, который необходимо рассмотреть для выявления наиболее значимых аспектов верификации тьюторского сопровождения –

определение базисного уровня музыкального интеллекта студентов из КНР, позволяющего оценить эффективность предлагаемых нами педагогических мер.

При постановке данного вопроса мы исходили из следующей гипотезы. Поскольку в России не совсем корректно собирать экспериментальные данные по иностранным учащимся, то адекватную информацию можно получить по студентам, обучающимся на таких же специальностях в КНР, в частности, в Хубэйском университете искусств и наук. Их уровень музыкальной подготовки будет вполне представительным, как характеристика базисного уровня студентов, приехавших изучать академическую музыку в Россию.

Рассмотрим исходный, базисный уровень музыкального интеллекта, то есть знания и понимания музыкального уровня сложности для восприятия, чтобы в дальнейшем создать обоснованную индивидуальную траекторию его развития и развития эмоциональной восприимчивости и на этой основе создать тьюторскую поддержку.

Если рассмотреть фортепианный репертуар респондентов из Хубэйского университета искусств и наук (в процентах к числу фортепианных произведений, исполняемых респондентами каждого курса), то на первый взгляд ситуация кажется более, чем благоприятной: по мере перехода от младшего к старшему курсу повышается доля фортепианных произведений русских и европейских композиторов.

Однако, более подробный анализ фортепианного учебного репертуара показал, его крайнюю ограниченность. Так на первом курсе все 100% респондентов играют только этюды Бейера. Этим и заканчивается знакомство с русской и европейской фортепианной музыкой. В российской фортепианной школе этюды Бейера предлагаются начинающим пианистам 1-2 года обучения. Они построены в виде повторения одного и того же мотива от разных клавиш. Это достаточно примитивные этюды на пальцевую технику.

Учебный репертуар 80% респондентов второго года обучения расширяется за счет этюдов И. Бургмюллера, немецкого пианиста и композитора, известного, прежде всего, своими этюдами и фортепианными миниатюрами. Два респондента ответили, что они играют «Баха Элементарное фортепиано». Сложно понять, что вложено в этот ответ. В отечественной практике нет такого издания Баховских произведений.

На третьем году в репертуаре появились «Песни без слов» Мендельсона и отдельные пьесы из цикла «Времена года» П. И. Чайковского. Других произведений русских и европейских композиторов в учебной программе респондентов Хубэйского университета искусств и наук нет.

Если проанализировать фортепианные произведения китайских композиторов и включенных в учебный репертуар респондентов Хубэйского университета искусств и наук, то приходится сделать вывод, что это, в основном, простые, песенной формы произведения китайских композиторов типа «Девушка с льняными волосами», «Бабочка», «Маленькая флейта пастушка».

В среднем на одного респондента приходится 2 произведения, находящихся в «работе»

По аналогичной схеме нами проанализирован вокальный учебный репертуар респондентов Хубэйского университета искусств и наук.

Рассмотрим вокальный репертуар респондентов Хубэйской академии искусств и наук (в процентах к числу вокальных произведений, исполняемых респондентами каждого курса).

Если рассматривать данные с позиции становления музыкального интеллекта, то необходимо отметить следующее. Очевидно превалирование в учебном репертуаре произведений китайских композиторов. На втором курсе можно отметить в репертуаре студентов примерно 20% произведений европейских и русских авторов. Но при изучении конкретных наименований, установлено, что это несколько студентов (четыре человека) работают над итальянской песней «Мой дорогой» (Joel). Вокальные произведения русских авторов в учебном репертуаре студентов-респондентов Хубэйского университета искусств и наук отсутствуют.

Продолжая исследовать уровень музыкального интеллекта респондентов Хубэйского университета искусств и наук, мы рассмотрели уровень их знакомства с классической европейской и русской музыкой. С этой целью респондентам были предложены названия конкретных произведений по блокам:

- 1) фортепианные произведения китайских композиторов;
- 2) русская и европейская вокальная музыка;
- 3) русская и европейская фортепианная музыка.

По каждому произведению, включенному в названные блоки возможные варианты ответов: «хорошо знаю», «слышал», «не слышал».

Предлагались следующие произведения: Юй Мейжэн «Танец кораллов» из «Сюиты», Хэ Лутина «Малая флейта пастушка», В Цзясинь Концерт для фортепиано с оркестром «Река Хуанхэ».

Распределение ответов респондентов об уровне знания названных произведений характеризует их достаточно низкий музыкальный интеллект. В таблице названы произведения, о которых Хоу Юэ, китайский композитор и музыкант сказал, что «Танец кораллов» из Сюиты Юй Мейжэн и «Малая флейта пастушка» Хэ Лутина по популярности у китайской публики можно сравнить с «Временами года» Чайковского и «Лирическими пьесами» Грига, пользующимися известностью во всем мире». Концерт для фортепиано с оркестром «Река Хуанхэ» создан в эпоху культурной революции, активно принимаемой китайским обществом. Это произведение явилось ответом на заказ идеологов названной революции. И, тем не менее, соответственно 95% и 64% респондентов в разных группах ответили, что не знают и даже не слышали этих произведений. Несколько лучше оказалась ситуация с уровнем знания Концерта для фортепиано с оркестром «Река Хуанхэ», который хорошо знают более 30% респондентов и более половины – его слышали.

Практически аналогичная ситуация с уровнем музыкального интеллекта, измеряемого уровнем знания русской и европейской вокальной музыки.

Респондентам в КНР предлагалось оценить знание романсов, которые мы оцениваем, как наиболее простые для восприятия и исполнения. Романсы П. И.

Чайковского и М. И. Глинки относятся к группе произведений «открытой мелодичности» и легки для восприятия (по классификации Щирина Д. В. [5]). Все русские романсы отличаются плавная мелодия, тонкая поэтика стиха, глубина образов и чувств, задушевность.

В анкете, заполняемой студентами, были названы следующие романсы (в облегченном переложении) Г. Фиртича: «Я помню вальса звук прелестный», «Не уходи, побудь со мною...», «Ночь светла». Романсы нередко называют песнями любви, т.к. именно она становится источником вдохновения для их создания. «Я помню вальса звук прелестный» – это единственный романс, созданный Н. Листовым, хотя долгое время имя автора было не установлено и он считался народным. Его «народность» формировала мелодичность и единство вербального и музыкального текстов, включение в репертуар огромного числа вокалистов, частота исполнения в концертных залах и аудиозаписях.

«Не уходи, побудь со мною...» – романс Н. Зубова с удивительно льющейся мелодией. Впервые он был исполнен блестящей русской певицей А. Вяльцевой в Москве в 1897 г. романс стал настоль любим публикой, что певицу в годы русско-японской войны упростили исполнить его в Харбинском летнем театре на концерте «в пользу увечных и семейств убитых нижних чинов Заамурского округа». В настоящее время романс пользуется широчайшей популярностью, как в России, так и за рубежом.

«Ночь светла» – романс М. Шишкина, отличающийся выразительной плавной мелодией и особой задушевностью, присущим старинным русским романсам. Стихи романса переведены на ряд языков, в т. ч. английский и французский и другие.

Данные опроса свидетельствуют о том, что только 3% респондентов хорошо знают и 32% респондентов «слышали» эти романсы.

Романсы П. И. Чайковского в анкете были представлены следующими произведениями: «Нам звезды кроткие сияли», «Растворил я окно...». Лирические произведения П. И. Чайковского с глубокой искренностью передают человеческие переживания. Названные романсы отличаются искренностью и выразительностью музыкальных образов, яркими интонациями и интенсивностью их развития. Они просты по форме и соответствуют характеру текста.

Если судить по ответам респондентов Хубэйского университета искусств и наук, то в КНР практически (80% ответов) не знают романсов П. И. Чайковского.

Романсы М. И. Глинки были представлены такими сочинениями как «Сомнение», «Вот место тайного свиданья...», «В крови горит огонь желанья». Романсы М.И. Глинки — это «неиссякаемый родник красоты и совершенства, из которого черпали все последующие русские композиторы». В них высочайшего уровня достигло слияние музыки и текста в единое целое. Переживания, присутствующие в романсах Глинки, предстают перед исполнителем и слушателем в удивительно стройной форме.

Романс «Сомнение», написанный для своей ученицы К. Колковской полон томления и проникнут печалью. Второй романс, как и «Сомнение», написан на стихи Кукольника, которые оказались близки М.И. Глинке.

«В крови горит огонь желанья» – представляет собой воплощение единства двух гениев А. С. Пушкина и М. И. Глинки. Романс родился «на ходу». Как говорит история, Глинка в один из вечеров находился в семье Панаевых, где было принято читать стихи. Во время чтения одного из стихов А. С. Пушкина Глинка сказал хозяину: «Подожди», сел за рояль и зазвучала музыка этого романса.

Однако романсы М. И. Глинки оказались респондентам из КНР знакомыми не больше, чем романсы П. И. Чайковского: 75% ответов «не знаю» и только 21% – «слышал». И только один из всех респондентов сказал, что он «хорошо знает» романс «Сомнение».

Рассмотрим уровень музыкального интеллекта респондентов Хубэйского университета искусств и наук по знанию русской и мировой фортепианной музыки.

В группе фортепианных романтических миниатюр респондентам предлагалось оценить уровень знания следующих распространенных произведений: Ф. Мендельсон «Песни без слов», Р. Шуман Пьесы из «Альбома для юношества», Ф. Шопен Ноктюрны и Этюды. Опираясь на тезис, что «согласно традиции народной музыки, где нет произведений продолжительностью более 15 минут», мы полагали, что эти произведения окажутся в категориях: «хорошо знаю» или «слышал». Но практика показала, что большая половина ответов звучала «не знаю».

Фортепианные произведения композиторов-романтиков были представлены произведениями Концертами для фортепиано с оркестром Ф. Листа, «Карнавалом» Р. Шумана и «Фантастической симфонией» Г. Берлиоза.

Более 60% респондентов «слышали» эти произведения, остальные не знают вообще.

Фортепианные произведения венских классиков: сонаты и концерты Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. Бетховена оказались более узнаваемыми, чем все другие. Особенно это относится к сонатам Л. Бетховена, которые «слышали» почти 70% респондентов.

Сюиты и партиты И. С. Баха оказались самыми неизвестными для респондентов Хубэйского университета искусств и наук: их не слышали более 60% отвечающих.

Таким образом, уровень музыкального интеллекта студентов Хубэйского университета искусств и наук, также как и уровень студентов, приезжающих учиться в бакалавриате и даже магистратуре в высших учебных заведениях РФ заставляет сказать о необходимости целенаправленной работы по его формированию. В связи с тем, что большинство преподавателей, работающих со студентами из КНР, все же работают по программам, установленным для всех студентов (как проживающих и обучавшихся в РФ, так и приехавших из КНР и других государств), возникает острая необходимость в работе тьюторов. Именно

тьюторская поддержка может выявить уровень музыкальной подготовленности, музыкального интеллекта, эмоционального интеллекта и в соответствии с ним выстроить траекторию развития, которая максимально способствовала развитию эмоциональной восприимчивости, музыкального интеллекта и индивидуальности каждого студента.

Литература:

1. Абашева О. В. Педагогическое содержание и технологическое оснащение тьюторской работы в исторической ретроспективе // О.В. Абашева // Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности в университете / отв. ред. С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребенкин. – Ижевск, 2008. – С. 15-26.
2. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Москва : Прометей, 2013. – 431 с.
3. Беляева Ю.В. История развития тьюторского сопровождения в Англии и России / Ю.В. Беляева // Turboreferat : [сайт]. – [Б. м.], 2011. – URL: <http://turboreferat.ru/pedagogy/istoriya-razvitiya-tjutorskogo-soprovozhdeniya-v/37811-198915-page1.html> (дата обращения: 15.12.2020).
4. Долгоруков А.М. Практическое пособие для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. / А.М. Долгоруков. – Москва : ЦИТО, 2002. – 42 с.
5. Щирин Д.В. К вопросу о классификации музыкальных произведений по сложности восприятия / Д.В. Щирин // Педагогика и искусство в современной культуре : науч. и науч.-метод. ст. по материалам Третьей всеросс. пед. конф. «Педагогика и искусство в современной культуре» 27-28 февраля 2020 года / Санкт-Петербург. отделение об-ния педагогов фортепиано «ЭПТА» ; Санкт-Петербург. центр развития духовной культуры ; науч. рук.конф. Д.В. Щирин. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 212-218.

7. Голубцова А.С. Иоганн Христиан Генрих Ринк – немецкий органист XIX века

Голубцова А.С.
студентка 5 курса.
Научный руководитель – **Невдах В.В.**,
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры музыкальной педагогики,
истории и теории исполнительского искусства.
Учреждение образования
«Белорусская государственная академия музыки»
г. Минск, Республика Беларусь
halubtsova.aliaksandra@gmail.com

Данная статья посвящена творчеству И. Х. Г. Ринка – значительного немецкого музыканта рубежа XVIII-XIX веков. Он был известен как концертирующий органист, педагог и композитор. Его деятельность принесла ему признание, как в Германии, так и за рубежом. Значительное внимание уделяется характеристике его органного творчества и стиля в целом. В заключении статьи дан вывод о значении вклада Ринка в органное искусство XIX века.

Ключевые слова: Иоганн Христиан Генрих Ринк, «внук» И. С. Баха, «Рейнский Бах», органное творчество, органная школа, хоральная прелюдия, издательство «Schott», фонд Ринка.

В истории европейской органной музыки творчество И. Х. Г. Ринка занимает свою особенную нишу. Завоевав широкую известность в разных сферах деятельности, музыкант внес значительный вклад в органное исполнительство и обучение игре на органе.

Иоганн Христиан Генрих Ринк (1770-1846) - известный органист, скрипач, педагог и композитор. Родился в том же году, что и Людвиг ван Бетховен; вырос в семье учителей в Эльгерсбурге (Тюрингия). Первые уроки музыки он получил у своего отца Иоганна Георга (1726-1802). Вскоре на своем образовательном пути он познакомился с традициями церковных музыкантов высокого ранга в своем регионе: Й. А. Юнгхансом из Арнштадта и Г.Х. Кирхнером из Бюхенлоэ. Но определяющими стали годы его ученичества (1786-1789) у Иоганна Кристиана Киттеля¹ (1732-1809) в Эрфурте, в течение которых Ринк получил прекрасное образование в композиции и игре на органе. Он также осознал творческую ответственность – находиться в прямой линии учитель-ученик Иоганна Себастьяна Баха.

¹ И.К. Киттель был последним учеником И.С. Баха [1, с. 423].

В 1790 году Иоганн Христиан начал свою профессиональную карьеру, будучи принятым на службу в качестве городского органиста в Гиссене. Своими знаниями и умениями, а также своей простой и скромной натурой он завоевал здесь симпатии всех, кто имел с ним дело. В 1805 году он был назначен музыкальным директором Университета города.

Вскоре Ринк переехал в Дармштадт, где, по сравнению с жизнью в Гиссене, вел чрезвычайно активную деятельность на протяжении многих лет. Вдохновленный более живой музыкальной жизнью и общением с выдающимися личностями², у которых было чувство и интерес к его творческим начинаниям, он занимал самые разные должности: работал сначала кантором и органистом городской церкви, а затем органистом при дворе Людвига I, великого герцога Гессен-Дармштадтского. В дополнение к своим основным обязанностям в Дармштадте у него были и другие: скрипач в придворном оркестре, экзаменатор в школе и органый эксперт. Кроме того, он преподавал музыку в учительской семинарии *Paedagogium Darmstadium*, которая позже стала *Ludwig-Georgs-Gymnasium*.

Ринк имел особые педагогические качества: превосходно общался со своими учениками, оживлял их и сохранял их амбициозность. Множество учеников стекались к нему издалека (в том числе из-за рубежа) и брали у него уроки композиции или игры на органе. Среди его учеников были Карл Галле (1819-1895), Фридрих Карл Кюмштедт (1809-1858), Йозеф Майнцер (1801-1851), Карл Людвиг Аманд Мангольд (1813-1889), Адольф Фридрих Гессе (1809-1863), Иоганн Георг Герцог (1822-1909) и другие. Ринк прославился как учитель по всей Германии. Благодаря ему Дармштадт стал центром для начинающих органистов.

Иоганну Христиану Ринку посчастливилось найти всеобщее признание еще при жизни. В 1831 году он был избран почетным членом, в 1835 году – заслуженным членом Голландского общества поддержки искусства Амстердама. В 1838 году он получил рыцарский крест первой степени от великого герцога Гессенского «за заслуги перед церковной музыкой и в знак признания его 49 лет службы». 2 августа 1840 г. органист отмечал свое пятидесятилетие службы в Дармштадте в окружении большого количества учеников, друзей и почитателей, среди которых был министр юстиции барон фон Гофманн от имени великого герцога. По этому поводу Университет Гиссена присвоил ему звание доктора философии, а учителя баварского Пфальца вручили ему памятный знак «высоко заслуженному ветерану немецких органистов».

Ринк удостоился большого количества свидетельств глубокого восхищения и уважения. Его твердый, уравновешенный характер, вероятно, помог ему стать одним из самых популярных и влиятельных органистов, когда-либо живших в Германии. Его выдающиеся навыки органиста принесли ему почетное имя «Рейнский Бах». Его игра всегда вызывала восхищение, широко ценилась как мастерская, возвышающая и поистине церковная. Он совершал гастрольные

² В Дармштадте Ринк познакомился с такими фигурами, как Георг Йозеф Фоглер (1749-1814) и Готфрид Вебер (1779-1839).

поездки по Германии и концертные туры за ее пределами, где также считался авторитетом. Например, во французском Треве в 1827 году его встретили с особой честью.

Ни один органнй композитор не был представлен столь широким распространением своих произведений уже при жизни, как Ринк. Его сочинения, почти бесчисленные, как и его ученики, исходят от умелой руки хорошо обученного музыканта, который в основном сосредоточился на практической стороне своего искусства. Отсюда их большая популярность. В 1833 году композитору была предоставлена возможность написать и напечатать свою автобиографию, которая и сейчас имеет культурно-политическое и образовательное значение. Этот труд содержит каталог его произведений, в котором он разделил свое творчество на три основные категории: органнйе произведения, фортепианная и камерная музыка и вокальные сочинения.

В течение почти четырех десятилетий своей деятельности в Дармштадте, Ринк сосредоточил композиционный акцент на органнйе музыке, по сравнению с произведениями для фортепиано и камерной музыкой³, которые он сам называл «сочинениями для моих учеников». Его органнйе произведения продавались известными издателями «Schott» (Майнц), «Simrock» (Бонн) и другими. Органнйе творчество композитора включает в себя многочисленные хоральнйе прелюдии, изданные в разное время, а также учебнйе произведения: *Praktische Orgelschule* op. 55 в шести томах⁴, *Vorschule für angehende Organisten* op. 82⁵, *Theoretisch-praktische Anleitung zum Orgelspielen*, op. 124⁶ и *Der Choralfreund*⁷.

Более чем за столетие, от публикации в 1819-1821 годах до экономического упадка «*Rinck-Stiftung*»⁸ в 1923 году, «Практическая органнйа школа», благодаря которой он получил известность, стала самой распространенной органнйе школой не только в Германии, но и во Франции, Англии и США. Этот труд содержит как «Теоретико-практическое руководство игры на органе», op. 124, изданное в 1832 году в восьми частях, так и собственнйе композиции Ринка, которые имеют широкий диапазон стилей и форм, начиная от простых сочинений для литургии и заканчивая сложными концертными произведениями.

Сегодня можно осознать важность органнйе творчества Иоганна Христиана Ринка для развития церковной музыки XIX века: прежде всего он оказал влияние на развитие хоральнйе прелюдии. Его главной заботой было писать в манере, подходящей для использования в литургии. В то же время, умеренность его художественных методов ценилась его современниками. В его сочинениях нет возвышенного влияния, которое можно было бы ожидать от

³ Среди сочинений Ринка много неопубликованной инструментальной музыки, которая, вероятно, была предназначена для музыкантов Дармштадтской придворной капеллы и написана в классическом и раннеромантическом стилях.

⁴ «Практическая органнйа школа» op. 55 [2, с. 172].

⁵ «Школа для начинающих органистов» op. 82 [2, с. 172].

⁶ «Теоретическая и практическая органнйа школа» op. 124 [2, с. 172]. Этот труд был переведен на французский, английский и итальянский языки еще при его жизни.

⁷ «Друг хора» [2, с. 172].

⁸ Фонд Ринка основали коллеги и студенты Ринка в 1851 году.

«внука» И. С. Баха, но в них есть много необходимого для обучающихся игре на органе. Однако его прелюдии более свободны в изложении, чем многие произведения современников Ринка. В них используется очень податливый мелодический материал. Имитационные переплетения мелодических голосов очень специфично органны. Так в начале XIX века находит отражение вариационного средства развития на ясной гармонической основе. По своей функции его хоральные обработки стоят между служебными прелюдиями и концертными произведениями. Выделяются прелюдии, где явно доминирует использование *cantus firmus*. Колористика и мелизматика, соответственно, встречаются редко, и те прелюдии, где они есть, относятся к более старым типам. Ученики, почитатели и последователи Ринка в основном перенимают у него идеал мелодического движения, который чаще используется в верхнем голосе. Его хоральные обработки нравятся и органистам, и прихожанам обеих конфессий (католиков и протестантов), потому что они отражают вкус времени композитора.

Выдающееся значение приобрел «Друг хора», опубликованный издательством «Schott»⁹ в шести изданиях и с двумя дополнениями. С 1832 по 1843 год он издавался каждые два месяца с огромным количеством подписчиков. Это антология всех протестантских хоральных мелодий, распространенных в Германии, в которой также учитывалось региональное распространение; сборник хоральных обработок, который распространялся по подписке. Продолжая традиции И.С. Баха, Ринк приложил творческие усилия в формировании немецкой протестантской церковной музыки XIX века.

Органые произведения композитора отличаются элегантною простотой и безупречною фактурой. Идеал «достойного» органного стиля спасает их от банального развития или излишне небрежного заимствования из фортепианных произведений. Его произведения с *cantus firmus* демонстрируют замечательное разнообразие: каждый из четырех пластов представляет собой мелодическую линию. Ринк различает связанный стиль и свободный стиль. «Связный» не означает игру легато, а означает связь с определенным количеством голосов; к нему относятся почти все сочинения с *cantus firmus* и многие (прелюдии и) фуги. Напротив, «свободный» стиль в фантазиях и вариациях (например, в «*Heil dir im Siegerkranz*») позволяет услышать более современное звучание, подобно сочинениям Киттеля. И самое главное качество произведений Ринка то, что его органые сочинения, созданные для службы, достаточно солидны. По модели и по техническим приемам их можно сравнить с «Органной книжечкой» И.С. Баха, а еще больше с хоральными обработками Иоганна Готфрида Вальтера (1684-1748).

Христиан Генрих Ринк, современник В.А. Моцарта, Л. Бетховена и Ф. Шуберта, был плодотворным композитором. В своем творчестве он соединил

⁹ Ринк имел особо тесные связи с этим издательством: оно выпускало его основные произведения для органа. Этому издательству также принадлежал журнал «*Cäcilia*», для которого органист писал музыкальную критику. Для издательства «Schott» он также подготовил фортепианную партитуру «Торжественной мессы» Л.Бетховена.

традиции барочного контрапункта с новыми звуковыми концепциями классики (его концертные сочинения опираются на гармонию и дикцию раннеклассического музыкального языка) и раннего романтизма (его фортепианные сочинения). В его «Практической школе органа» множественность стилей была предназначена для обеспечения наиболее всестороннего обучения, несмотря на исключительное авторство Ринка. Опубликовав многочисленные органные произведения (около 1000 отдельных сочинений, всегда собираемых им в сборники для публикации), он внес важный вклад в обновление и совершенствование немецкой органной музыки в начале XIX века. Отдавая предпочтение барочному типу органа, инструменту с двумя мануалами, композитор в то же время расширил музыкальный органный стиль, ограничив использование жанров, несвойственных органу.

Ринк был одним из самых важных и влиятельных «реставраторов» старинной музыки. Он не только работал над своими сочинениями, сыграв решающую роль в развитии хоральной обработки и свободной органной пьесы, но и внес значительный вклад в музыкальное искусство как знаменитый виртуоз игры на органе и как учитель. Он создал образцовый репертуар, который, с одной стороны, носил нормативный характер, а с другой – значительно обогатил уровень знаний церковных музыкантов. Органная музыка Иоганна Христиана Ринка свидетельствует о большом стилистическом диапазоне, который, начиная с музыки И.С. Баха, проходит через творчество Й. Гайдна и В. А. Моцарта, а иногда отражает даже стилевые черты некоторых сочинений Ф. Листа.

Литература:

1. Из истории мировой органной культуры XVI-XX веков : учеб. пособие / Л. Березовская, Т. Бочкова, Е. Бурундуковская ; под ред. М. Воиновой, Е. Кривицкой. – М : Московская гос. консерватория, 2007. – 839 с.
2. Die Musik in Geschichte und Gegenwart : [MGG] : allgemeine Enzyklopädie der Musik : 21 Bände in 2 Teilen / begr. von Friedrich Blume ; hrsg. von Ludwig Finscher. - Kassel [etc.] : Bärenreiter ; Stuttgart : Metzler cop., 1994-2006. – 1651 s.

8. Данилин В.С. Целесообразность использования современной академической музыки в репертуаре ДШИ. На примере класса флейты

Данилин В.С.

преподаватель

Детская школа искусств им. М. Ростроповича

г. Санкт-Петербург

vasiliydanilin@yandex.ru

Разбор некоторых технических приемов, которые используются в современной академической музыке для флейты. Влияние этих приемов на общую подготовку музыканта.

Ключевые слова: флейта, технические приемы, педагогика, дыхание, контроль воздуха.

Сегодня музыканту требуется быстро включаться в процесс работы над произведением. Не всегда удается в коллективах — оркестрах, театрах — уделять достаточное время кропотливому изучению текста. Между тем сам объем работы подразумевает комфортное владение инструментом. Любая проблема, любой недочет в постановке или базисных навыках исполнителя могут привести не только к потере качества исполнения произведения, но и к значительному ухудшению здоровья музыканта.

Зачастую умение читать с листа и гибкое владение интонацией оказываются куда важнее, чем богатый на краски звук и виртуозность. Именно гибкость, вариативность и, как следствие, контроль над инструментом и над своим телом — приоритетный навык в современной исполнительской практике. В задачу преподавателя входит поиск способов и приемов, которые помогут ученику, будущему исполнителю, в достаточной мере подготовиться к трудностям в профессиональной деятельности.

Репертуар современного исполнителя включает в себя все эпохи и все стили. Сейчас невозможно говорить о какой-то моде и превалировании некоего стиля над другими. В одном и том же концерте могут быть произведения, между созданием которых прошли сотни лет. На практике это означает, что тембр, фразировка, динамика, штрихи — все подчинено разным правилам. Каждый стиль характеризуется собственным методом звукоизвлечения, и переход от одного стиля к другому порой вызывает определенные трудности у исполнителя. Если мы обратимся к современной академической музыке, то обнаружим, что в одном и том же произведении автор может использовать различные стилистические приемы. Это острая техническая проблема для исполнителя: быстрая смена «красок»; длительность самого произведения; богатое фактурное

изложение, сложное сочетание инструментов в ансамбле, как тембровое, так и ритмическое.

Современная академическая музыка содержит в себе все формы и приемы предыдущих эпох и стилей. Она развивает (иначе ее просто не исполнить) именно то, что нужно современному исполнителю: гибкость аппарата, безупречное владение звуком и интонацией, абсолютный контроль над собственным телом, свободное ориентирование в музыкальном материале. И, пожалуй, главное — ощущение того, что именно ты сам(а) исполняешь музыку, а инструмент лишь средство.

Педагоги часто сталкиваются с ситуацией, когда инструмент начинает менять ученика. Вместо того чтобы разобраться в принципах работы и устройстве флейты, ребенок буквально ломает собственный организм, подстраиваясь под нее. Современная академическая музыка дает очень важный опыт исполнителю — ощущение свободы, а инструмент (флейта, например) лишь еще одно средство выразительности.

Вот ряд технических приемов, которые помогут флейтисту добиться необходимого результата.

Двойные ноты и аккорды: управление скоростью воздуха

Одна из самых распространенных проблем на начальном этапе обучения — слабый контроль над скоростью и количеством используемого воздуха.

Почему нота сорвалась? Всё просто — недостаточно скорости. И что делает ученик? Начинает дуть сильнее! В результате получается зажатый, сдавленный звук. При этом совсем не гарантировано попадание в ноту. Подобное происходит потому, что ученик не ощущает границ и не знает способа управлять скоростью воздушного потока. Тут-то и поможет прием с двойной нотой: играть одновременно основной тон и его обертон через октаву. По сути, нужно научиться играть не «правильно», а осознанно, контролируя весь процесс. Самое забавное в этой ситуации, что у ученика сразу не получится играть «неправильно». Он будет поначалу чисто и уверенно попадать в основной тон. И лишь спустя какое-то время сумеет «разрушить» его. Причем вариантов этого приема несколько. Например, основной тон — внизу, и с постепенным увеличением скорости потребуется «въезжать» в верхний октавный обертон; соответственно, сложнее будет «съехать» вниз с верхнего обертона на нижний тон, а в последующем варианте упражнения — научиться брать интервал.

Аккорды в этом случае — лишь усложненный вариант двойного тона. Тогда добавляется сложная аппликатура и увеличивается контроль над количеством воздуха в потоке.

Голос, фрулато, хрулато, вистл: количество воздуха и общий контроль над потоком

В процессе исполнения крупной фразы, которое предполагает использование всего объема взятого воздуха, случается, что часть нот не озвучена и как бы выпадает из общей линии музыкальной фразы либо, напротив,

слабые, проходящие звуки вдруг начинают превалировать над главной темой. (Здесь не рассматривается ситуация, когда подобное задумано композитором.) Этому есть несколько причин. Звукоряд на флейте меняется путем увеличения или уменьшения длины (объема) тела флейты. Соответственно, на какую-то ноту необходимо больше воздуха (при сохранении динамики), чем на другую. Неверная реализация штриха также является причиной «затухания» или резкого «пика» в звуке. В физическом же плане происходит попросту «неестественное», скачкообразное изменение в колебании флейтового тела. [1, с.219]

Устранить подобную проблему поможет более совершенный и более отзывчивый инструмент — собственный голос! Это очень распространенный и очень интересный прием в современной музыке: игра с пением одновременно. Тут вариантов великое множество: петь и играть одну и ту же ноту; петь одну ноту — играть другую (что сложнее); играть одну ноту — петь мелодию. В интервальном варианте подобной техники тренируются также слух исполнителя и его интонационный навык. Кроме того, явственно будут ощущаться провалы в звуковедении. Этот прием невозможно исполнить при зажатом амбушюре, зажатом горле и стиснутых зубах. Ученик научится ощущать объем необходимого ему воздуха.

Полезен, но менее эффективен (однако не менее интересен) прием фруллато и хруллато: к игре добавляется мягкий или жесткий звук «Р».

Куда более значим вистл (свист), когда при минимальном количестве воздуха — и при достаточной скорости — на флейте получается создать обертон. Интересен этот прием тем, что можно точно почувствовать момент возникновения звука. Если оставить нормальную скорость и пытаться воспроизвести основной тон как бы из ничего, из тишины (сведя к минимуму паразитический шум от струи воздуха), то получится уникальный опыт: исполнитель сумеет поймать мгновение рождения звука. Возникновение звука окажется сперва внезапным и резким, но затем, когда появятся точность и больший контроль над управлением потоком воздуха, будет доступен потрясающий эффект — «зарождение звука из пустоты».

Вершиной же мастерства в данной технике станет взятие вистла на динамике форте. Это будет означать высочайший контроль и отдельное управление скоростью и количеством используемого воздуха.

Управляемое вибрато и динамика: общий контроль над постановкой и дыханием

Следующий прием призван развить у исполнителя навык управления звуком в художественных целях. Вибрато и динамика — одни из самых мощных средств выразительности. Причем характеристикой вибрато является не только скорость колебания, интонационное или динамическое вибрато, но и полное его отсутствие. Создать глубокий и тембрально насыщенный «ровный» звук — эта задача не так проста, как может показаться на первый взгляд. Тут помогут практика и наработанные навыки, связанные с вистлом.

Весьма органичной для восприятия следует считать прямую зависимость скорости вибрации от динамики звука: чем громче звук, тем быстрее колебания. Собственно, и ключевое упражнение основано на постепенном крещендо с увеличением (тоже постепенным) скорости вибрации, а после достижения пика (максимально возможного для конкретного исполнителя) следует постепенное диминуэндо с замедлением вибрации, где итог — ровный звук, уходящий в тишину.

Таким же образом надо научиться сознательно «разрушать» интонацию. Чем-то подобное упражнение похоже на настройку у струнных инструментов. Флейта — очень нестабильный инструмент в том, что касается интонации. Современная академическая музыка научилась использовать эту особенность во благо, в качестве еще одного художественного приема. Тут так же действует принцип из примера с двойными нотами: если научиться сознательно, по собственному желанию играть «фальшиво», то и выстроить интервал «чисто» не составит большой проблемы.

Современная подача музыкального материала часто использует резкие перепады в динамике, иногда требуя от исполнителя создавать совсем «немузыкальные» звуки. Способность быстро и без существенных физических затрат реагировать на изменения в динамике — крайне важный навык для сегодняшнего музыканта. Марио Кароли, известный современный исполнитель, описывая состояние музыканта в подобных экстремальных ситуациях, приводил пример с управлением автомобилем: «Всё, что мы делаем, — это сидим в кресле и поочередно нажимаем на педали: газ или тормоз. Мы сидим удобно, расслабленно, без тени напряжения, и направляем автомобиль туда, куда нам надо. Если же мы зажаты, резки в движениях — это плохо для нас кончится...» И тут нужно акцентировать внимание на следующем: «плохо для нас кончится» относится не только к тому, что исполнитель не сумеет сыграть так, как задумал автор, — при большой нагрузке на организм зажимы в теле могут перейти в хронические заболевания, травмы мышц и т. п.

Сложные ритмы: навык чтения с листа, вычленение главного в тексте

Репертуар современного музыканта не ограничивается «каноничным» набором сольных произведений, классическим набором оркестровых партий и ансамблей. Нотного материала становится очень много. Это и переложения, и аранжировки, новые постановки и исполнение «непопулярных» произведений известных авторов, открытие забытых или неизвестных широкой публике композиторов. Ко всему вышеперечисленному прибавляется смешение всевозможных жанров. И исполнитель должен самостоятельно разбираться в особенностях того или иного стиля, направления.

В данной ситуации наиболее важна практика. И чем сложнее будет материал для разбора, чем он необычнее и чем его больше, тем лучше. Ученик не обязан доводить произведение до уровня, приемлемого для исполнения, но перестать бояться сложных обозначений, внушительного количества знаков, сложных

ритмов, научиться видеть важное в тексте и отличать это важное от эффектного приема — необходимо.

Иные приемы: пение, танец, шумовые эффекты. Свобода исполнителя и ощущение инструментальности флейты

Уже с начала прошлого столетия стало происходить размывание границ между исполнителем и актером. Теперь же умение быть на сцене (в том числе в составе большого коллектива) — обязательный профессиональный навык.

Существует множество прикладных жанров в музыке, например танец или песня. Очень полезно для музыканта умение двигаться, а если речь идет о танце, то и умение танцевать; не менее важна способность спеть или рассказать текст песни (арии и т. д.). Тогда исполнитель будет полностью погружен в суть происходящего, а не в его техническую составляющую.

Если у исполнителя (актера) нет сомнения в том, что и для чего он делает, то у слушателя (тут уместнее сказать: зрителя) возникает полное доверие к происходящему. Все вышеописанные приемы — лишь средство для достижения определенного результата, а не самоцель. Музыканты учат и учатся владеть инструментом, играть «чисто», ритмично, с богатым тембром и развитой техникой, чтобы донести свои чувства и переживания, мысли и идеи композитора до окружающих. Они изучают всё это, чтобы суметь создать Красоту.

Литература:

1. Алдошина И.А. Музыкальная акустика : учебник для высших учебных заведений / И.А. Алдошина, Р. Приттс. – Санкт-Петербург : Композитор, 2006. – 720 с.

9. Ивацкая Н.А. К вопросу обучения концертмейстерскому искусству в детских музыкальных учреждениях на примере романса М.И. Глинки «Не искушай меня без нужды»

Ивацкая Н.А.
СПб ГБУ ДО «ДШИ №3»
marcatissimo@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы обучения искусству аккомпанемента (концертмейстерский класс) учащихся старших классов музыкальных школ и школ искусств. За основу взят романс М. И. Глинки на стихи Е. Баратынского «Не искушай меня без нужды».

Ключевые слова: концертмейстерский класс, искусство аккомпанемента, культура России XIX века, М. И. Глинка.

Искусство аккомпанемента, концертмейстерское искусство – важная составляющая деятельности пианиста. В России широкое распространение получило «салонное концертмейстерство», связанное с популярным в XIX - начале XX века домашним музицированием. Однако история искусства аккомпанемента началась гораздо раньше.

Начиная с эпохи Ренессанса, в Западной Европе складывается образ придворного музыканта, выполняющего обязанности не только исполнителя, но часто композитора, дирижера, аккомпаниатора, владеющего искусством импровизации. Зачастую музыканты того времени владели не одним, а несколькими инструментами. Известно, что Моцарт и Бетховен владели не только клавесином (фортепиано), но и играли на скрипке и органе. Умение не только исполнять музыку в качестве солиста, но и игра в ансамбле, управление оркестром и композиторская деятельность говорит о широчайшем спектре возможностей не только гениев прошлого, но и многих «рядовых» музыкантов, не оставивших своего следа в истории.

Необходимо отметить разницу, существовавшую ранее в понятиях «аккомпаниатор» и «концертмейстер»: первое появилось в России в XIX веке во время расцвета салонного музицирования и соответствовало пианисту, сопровождающего солиста лишь во время выступления; второе же означало ответственного за подготовку к репетиции или выступлению. С течением времени концертмейстером стали называть пианиста, осуществляющего помощь в работе над сольной программой и подготовку к концерту на протяжении длительного времени.

В настоящее время во многих музыкальных школах осуществляется учебная дисциплина, направленная на обучение аккомпанементу (автор статьи ограничивается данным термином, поскольку видит применение данного

термина более уместным в контексте среднестатистического музыкального образования, которому посвящена данная работа) юных музыкантов. Как правило, обучение ведется сопровождению вокала, но может осуществляться с различными музыкальными инструментами: скрипкой, флейтой, домрой и т.д.

Аккомпанирование певцу содержит в себе целый комплекс задач, требующих осуществления на самом раннем этапе обучения, каждая из которых требует особого внимания. Разберем их на примере романса М. И. Глинки на стихи Е. Баратынского «Не искушай меня без нужды».

Одним из первых пунктов в начале работы над произведением является знание и понимание поэтического произведения. Как правило, многие романсы содержат в себе устаревшую лексику, требующую пояснений. Приведем полный текст стихотворения Е. Баратынского:

Не искушай меня без нужды
Возвратом нежности твоей:
Разочарованному чужды
Все обольщенья прежних дней!
Уж я не верю увереньям,
Уж я не верую в любовь,
И не могу предаться вновь
Раз изменившим сновиденьям!
Слепой тоски моей не множь,
Не заводи о прежнем слова,
И, друг заботливый, больного
В его дремоте не тревожь!
Я сплю, мне сладко усыпление;
Забудь бывалые мечты:
В душе моей одно волненье,
А нелюбовь пробудишь ты.

Стихотворение Евгения Баратынского «Разуверение» (таково авторское название) было написано под впечатлением первой юношеской влюбленностью в Варвару Кучину, опубликовано в 1821 году. Светлое чувство как отклик на первую любовь, полное светлых надежд, было пронесено через все последующее творчество поэта. Позднее, написанный на стихи, романс М. И. Глинки был создан в 1925 году и сразу обрел популярность. Музыка выявила как бы второй смысл стихотворения: за отрицаниями скрывается желание пережить вновь и «страдания», и «сновиденья», и «мечты». В романсе подчеркнут сентиментальный характер: мотивное строение вступления составляют уговаривающие интонации, нисходящие аккордовые секвенции создают мечтательно-поэтическое настроение. Интонации вздоха, выраженные во вступлении, развиваются в дальнейшей вокальной партии.

Работа с текстом требует детального подхода. Необходимо поразмышлять над значением некоторых слов: «искушение», «нужда», «чужд», «обольщенье».

Салонный характер романса наполнен личными, сокровенными переживаниями, что требует размышления на уроке с учеником.

Фактура вступления строится на мотивном диалоге: необходимо обратить внимание учащегося на интонационный ответ нижнего голоса в левой руке (такты 2–4). Следующая затем секвенция (т. 4–5) часто вызывает техническую трудность: необходимо выстроить горизонталь аккордов по верхнему голосу так, чтобы не страдало качество звучания гармоний. Для достижения цели возможно «разложить» фактуру на слои, прорабатывая их отдельно, а затем соединяя по принципу бас – верхний голос, верхний голос – средние голоса, бас – средние голоса. Предваряющее вступление голоса гармонии не следует торопить: салонный стиль предполагал некоторую свободу исполнения, *rubato*, которое возможно применить здесь (т. 8).

Последующее строение фортепианной партии строится на выразительном басовом голосе (весьма подвижном – движение четвертными нотами), и взволнованных, имитирующих вздохи мотивов, изложенных в партии правой руки. Басовый голос в сочетании с вокальной партией представляет собой практически дуэт, что подчеркивает значимость отдельной работы над нижним слоем фактуры.

Романс условно можно поделить на две части: первая проходит в тональности ля минор, вторая – в параллельном до мажоре (со слов «Уж я не верю увереньям...»). Со сменой тональности меняется фактура: в нем появляется некоторая кокетливость (т. 17–20). Здесь легкость исполнения не должна перекрываться «тяжестью» гармоний: бас все также является ведущим. В тактах 21–22 внезапно появляется щемящая нисходящая интонация, которая не должна сильно тормозить общее движение (возможно небольшое *tenuto*, однако, на взгляд автора, более логично оно будет звучать при повторении фразы на завершении куплета).

В ансамблевой работе необходимо учитывать факт наличия большого количества шипящих согласных звуков: для точности исполнения от пианиста требуется отличное знание текста и внимание к голосу певца. Построение фразы в аккомпанементе должно совпадать с фразой у вокалиста.

Общая форма романса выстраивается совместно с певцом, исходя из поэтического текста. В зависимости от ключевых слов расставляются смысловые, интонационные и артикуляционные акценты, выстраивается образная сфера и общее настроение. На музыкальном материале романса возможно закрепление и улучшение навыков аккомпанеента и ансамблевого исполнительства учащихся. Произведение Глинки требует от пианиста определенной чуткости, тонкости слуха, особого музыкального чутья, воспитанного на разнообразии репертуара и общего художественного кругозора. Не менее важен и психологический контакт ученика и певца: тогда навык «предслышания» будет сформирован быстрее и легче.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) понятия «аккомпаниатор» и «концертмейстер», хотя и являются тождественными в наши дни, однако, имеют разное историческое происхождение, что влияет на некоторые различия их сути;

2) обучение искусству аккомпанемента содержит в себе комплекс задач: артикуляционные, темпо-ритмические, ансамблево-звуковые, образно-содержательные. Все они требуют внимания при обучении в концертмейстерском классе детским музыкальных учреждений;

3) музыкальный и поэтический материал произведения М. И. Глинки и Е. Баратынского доступен для изучения в старших классах детских музыкальных школ в изучении искусства аккомпанемента. Безусловно, существуют и индивидуальные особенности, которые, в некоторых случаях, подчеркнут выигрышность и яркость подобранного репертуара. Выразительность, тонкость и запоминающаяся красота романса может стать прекрасным материалом для разучивания и исполнения.

Литература:

1. Иванова И.К. Концертмейстерское искусство и педагогический процесс / И.К. Иванова // Культура. Духовность. Общество. – 2014. – № 10. – С. 35-40.
2. Калицкий В.В. История формирования учебной дисциплины "концертмейстерский класс" / В.В. Калицкий // Cyberleninka : [сайт]. – Москва, 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-formirovaniya-uchebnoy-distipliny-kontsertmeysterskiy-klass> (дата обращения: 20.02.2021).
3. Мосин И.Э. Творческая работа в концертмейстерском классе : учеб.-метод. пособие / И.Э. Мосин. – 5-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2020. – 110 с.
4. Русский романс : опыт интонационного анализа : сб. ст. / Гос. ин-т истории искусств ; под ред. Б.В. Асафьева. – Москва ; Ленинград : Academia, 1930. – 167 с.
5. Юдин А.Н. Концертмейстерское мастерство. Исторический и методический аспекты : учеб. пособие / А.Н. Юдин ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 63 с.

10. Калентьева Н.В. Исполнительские традиции клавесинного барокко: история и современность

Калентьева Н.В.

кандидат искусствоведения,

педагог дополнительного образования

ГБОУ средней общеобразовательной школы №235

с углубленным изучением отдельных учебных предметов

им. Д.Д. Шостаковича

Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

clavesin2009@gmail.com

В статье рассмотрены свободные импровизационные формы, принятые в исполнительском искусстве эпохи барокко – каденции, прелюдии, фантазии; дана характеристика их метроритмических, тематических, тонально-гармонических особенностей со ссылками на трактаты И. И. Кванца, К. Ф. Э. Баха, В. Манфредини, Г. С. Лёляйна. На основе записей крупнейших клавесинистов XX-XXI вв. (Т. Коопман, Р. Хилл, В. Радченков) анализируются наиболее яркие исполнительские решения и открытия в области клавесинного импровизационного искусства.

Ключевые слова: *клавесин, барокко, свободные импровизационные формы, каденции, прелюдии, фантазии, И.И. Кванц, К.Ф.Э. Бах, В. Манфредини, Г.С. Лёляйн, Н. Арнонкур, М. Друскин.*

Крупнейший исследователь клавирной музыки М. Друскин отмечает исключительную важность владения импровизационным искусством для реализации исполнительских задач репертуара барокко. Ссылаясь на труд М. Преториуса, исследователь пишет о «тех свободных дополнениях, которыми исполнитель оживлял нотную схему, наделял ее живой пульсирующей плотью и кровью», о нотном тексте, дающим повод к исполнительской импровизации и свободной трактовке, границы которой были очень широки [4, с.106-107]. М. Друскин обращает также внимание на такое качество исполнителя эпохи барокко, как универсализм, характеризующийся отсутствием разделения между композиторской, исполнительской и педагогической работой [4, с.105]. В соответствии с традициями эпохи клавирист владел искусством импровизации свободных форм – каденций, прелюдий, интерлюдий, фантазий.

В своем трактате И. И. Кванц посвящает специальную главу каденциям – импровизированным украшениям, которые добавляет исполнитель в соответствии с собственной фантазией и желанием в конце пьесы [5, с.176]. В отличие от таких импровизационных форм как бестактовая прелюдия и генерал-бас, каденция является свободной формой, требующей своеобразного «соавторства». И. И. Кванц дает рекомендации по импровизации каденций. «Характер каденции следует из основного аффекта пьесы, сама же каденция

должна включать в себя короткое повторение или имитацию наиболее выразительных фраз произведения. Иногда вследствие большого разнообразия идей не удастся придумать что-нибудь новое. В таком случае наилучшим выходом будет выбрать одну из наиболее привлекательных предыдущих фраз, построив каденцию на ее основе. Тем самым вы не только возместите недостаток изобретательности, но и утвердите преобладающий аффект пьесы» [5, с.178]. Важной особенностью организации музыкального времени в каденциях является такое качество как «неметричность», что позволяет провести параллель с жанром французской бестактовой прелюдии. И. И. Кванц пишет о том, что регулярный размер в каденциях встречается редко, хотя не должен встречаться в них вовсе [5, с.181]. Все музыкальные примеры каденций в трактате И. И. Кванца записаны свободно, без традиционных обозначений тактового размера, деления на такты.

О свободных импровизационных формах (прелюдия, фантазия) в своем труде пишет В. Манфредини. Композитор подчеркивает необходимость «... уметь пред игранием пьесы из своей головы что-нибудь играть, то есть или прелюдию, или фантазию с совершенною каденциею в тоне главном, к чему вспомоществует познание о каденциях и разных переменах тонов...» [8, с.41]. В. Манфредини различает четыре вида каденций в зависимости от гармонического решения.

О свободной импровизации («свободной фантазии» или «игрании из своей головы») в своем трактате пишет Г.С. Лёляйн: «Фантазирование или играние из своей головы состоит в искусстве свободно находить мелодию с принадлежащими к ней басом и средними голосами и тотчас играть. Это делается или по правильной мере времени или без того. В первом случае сие называется фантазия связанная, в которой больше требуется искусства, нежели в несвязанной или свободной фантазии, как она во втором случае называется» [7, с.177].

К. Ф. Э. Бах в своем труде посвящает отдельную главу исследованию видов свободной фантазии – импровизации [9, с.430-445]. Композитор различает два вида – свободную и импровизированную фантазию-вступление к исполняемому далее произведению. В зависимости от вида фантазии различаются по особенностям тематизма и гармонического развития. «Фантазию называют свободной, когда в ней нет членения на такты и встречаются отклонения в большее число тональностей, чем это бывает в произведениях, написанных или симпровизированных с делением на такты. Для сочинения последних необходимо изучить композицию во всем ее объеме, для сочинения фантазий достаточно основательного знакомства с гармонией и знания некоторых правил их построения. Оба вида сочинения требуют природного дарования, в особенности же фантазия. Свободная фантазия состоит из чередующихся гармонических предложений, которые можно исполнять в виде различных фигураций и разбитых аккордов. При этом следует установить начальную и завершающие тональности [1, с.50].

Говоря об отсутствии деления на такты, равномерной метрической пульсации, К. Ф. Э. Бах отмечает необходимость определенной ритмической логики в импровизации. «Хотя в свободной фантазии нет делений на такты, но и в ней...слух требует известного соотношения в смене и длительности отдельных созвучий, а зрение – такого соотношения стоимостей нот, чтобы их можно было записать» [1, с.51].

Говоря об отклонениях в большое число тональностей, К. Ф. Э. Бах подчеркивает важность сочетания богатства модуляционного плана и свободы метроритмической организации в свободной фантазии. «В свободной фантазии допускаются отклонения из главной тональности в родственные, более отдаленные и все прочее. В то время как в произведениях, исполняемых строго в такте, не рекомендуется делать отклонений в чужие и далекие тональности, фантазия, напротив, звучит слишком примитивно, когда в ней ограничиваются только близкими тональностями [1, с.51].

Второй вид импровизации – фантазия-вступление – имеет, согласно К. Ф. Э. Баху, более строгие законы построения. «Иногда перед исполнением какого-либо произведения аккомпаниатору приходится что-нибудь импровизировать. Этот вид свободной фантазии можно рассматривать как вступление, вводящее слушателей в содержание исполняемого произведения. Клавирист в этом случае более связан, чем при обычной фантазии, когда от него ждут только искусства игры. Такие фантазии должны соответствовать характеру исполняемого после них произведения. Его содержание и аффекты служат материалом для вступления, тогда как в фантазии клавиристу предоставляется полная свобода [1, с.51]. Ярким примером фантазии-вступления в современном клавесинном исполнительстве может служить импровизационная прелюдия к «Гольдберг вариациям» И.С. Баха в исполнении Р. Хилла¹⁰. Еще один пример – импровизация интерлюдии между первой и второй частями сонаты Д. М. Рутини №5 оп. 6 В. Радченковым¹¹. Исторически данная импровизация оправдана. По форме у Д.М. Рутини встречаются сонаты двух видов: двух и трехчастные. В трехчастных сонатах вторые части несут оттенок непредсказуемости, невелики по масштабам, играют роль интерлюдии между первой и третьей частями. В фактуре вторых частей много черт, характерных для импровизации: арпеджированные пассажи, декламационный характер материала; фактура и характер тематизма в целом производят впечатление записанной импровизации. Двухчастные сонаты композитор создает в петербургский период творчества (сонаты оп. 6, посвященные Великому князю Петру Федоровичу). В. Радченков, открывший для российских слушателей клавесинное творчество Д. М. Рутини, высказал интересную мысль, что, создавая двухчастные сонаты, возможно, Д. М. Рутини предполагал импровизацию второй части, отсутствие второй части – это приглашение к сотворчеству, приглашение к импровизации. Ведь именно в

¹⁰Bach J.S. Goldberg Variations. [Recorded live at Kaufhaussaal, Freiburg, Germany] / исп.: R. Hill, harpsichord. – USA: Music & Arts Programs of America, 1995. – 1 CD.

¹¹Rutini Giovanni Maria. Six sonatas for harpsichord, Op. 6 [Шесть сонат для клавесина оп.6, посвященных великому князю Петру Федоровичу] / исп.: В. Радченков, клавесин. – Санкт-Петербург: IMLab, 2004. – 1 CD.

петербургский период творчества, в период придворной службы, композитор занимался и клавесинным исполнительством, и педагогической деятельностью. Клавесинная традиция в Петербурге в середине XVIII в. находилась в стадии становления и, возможно, что таким образом композитор оставил пространство для сотворчества своим ученикам и коллегам, предоставил возможность практического освоения особенностей и требований клавесинного исполнительского стиля.

Отношение к импровизации как к явлению предварительному, характеризующему «детский» уровень развития искусства, однако, требующему от исполнителя дара фантазии, прослеживается в труде М.Д. Корноухова. «Отношение к нотному тексту, как к некоей схеме-канве, которую необходимо разукрасить красивыми узорами, делало исполнителя непосредственным соавтором звучащего произведения. Здесь можно привести достаточно упрощенные аналогии с детскими книжками-раскрасками, которые так любят дети. Одним из определяющих качеств музыканта-исполнителя в таком случае, являлся дар **фантазии**. Именно на этот дар были нацелены многочисленные репризные повторения в нотных текстах музыкальных пьес, интерпретационные инварианты которых понимающая публика слушала едва ли не с большим вниманием, чем авторский нотный первоисточник. И по которым определялась степень исполнительского дарования музыканта» [6, с.13].

Иная концепция импровизации – как важнейшей черты и особенности музыкального сознания и мышления исполнителей-аутентистов представлена в книге Н. Арнокура [3, с.12-13]. Крупнейший музыкант и исследователь исторического исполнительства отмечает, что за сходным графическим выражением нотного текста разных эпох скрывается абсолютно различный смысл, который должен понять исполнитель. «Не удивительно ли, что такие совершенно разные по стилю и характеру произведения, как, например, опера Монтеверди и симфония Малера, записаны с помощью одной и той же нотации». «Несмотря на идентичность графических знаков, можно выделить два принципиально различных способа их трактовки:

1. Предметом записи есть произведение, то есть композиция, однако нотация не дает сведений относительно тонкостей его воспроизведения.
2. Предметом записи есть исполнение; при этом нотация становится сборником исполнительских указаний.

«До 1800 года музыку в основном записывали первым способом – как произведение, а в дальнейшем в соответствии со вторым, как указатель для игры». «Если мы хотим играть музыку, созданную до 1800 года, где предмет нотной записи было произведение, – нам будет не хватать точной «инструкции по применению». Чтобы ее получить, надо обратиться к другим источникам. Вообще этот вопрос поднимает и серьезную педагогическую проблему». «Два различных способа интерпретации одного и того же нотного письма – считаемого записью произведения или инструкцией к исполнению – должны быть разъяснены ученику уже с самого начала его теоретического, инструментального или вокального обучения. Иначе он в обоих случаях будет

играть или петь то, что «написано в нотах» (учителя чаще всего этим высказыванием формулируют свои требования), и не сможет правильно воссоздать нотную запись, предметом которой есть произведение».

Следует обратить внимание на ряд особенно ярких работ клавесинистов XX в., связанных с импровизацией. Прежде всего, это записи Т. Коопмана совместно с оркестром «Амстердам Барокко» концертов И. С. Баха, К. Ф. Э. Баха, И. Гайдна, содержащие импровизационные каденции в виде взволнованных речитативов в манере немецкого чувственного стиля¹². Изысканные импровизации украшают также запись избранных клавесинных сонат Й. Гайдна, фантазий Г.Ф. Телемана¹³.

Среди записей раннеклассических сочинений, предоставляющих исполнителю большие возможности для импровизации, необходимо отметить серию записей, посвященных творчеству итальянских виртуозов-клавесинистов, работавших при российском дворе, осуществленные петербургским клавесинистом В. Радченковым. Особенно примечательна запись сонат В. Манфредини, содержащая в аннотации рассуждения об исполнительском подходе к этим композициям. Как известно, текст сонат «*Dedicata Alla Sacra Magesta Imperiale*» долгое время считался утерянным; авторская рукопись была обнаружена в середине XX в. в Болонье, а полный печатный текст В. Радченков обнаружил в 1993 г. в Санкт-Петербургской библиотеке Российской Академии Наук. По признанию исполнителя, после восторга открытия последовали некоторые сомнения, так как текст сонат показался упрощенным. Сомнения вскоре были рассеяны, так как впечатление упрощенности следовало лишь из буквального прочтения текста. Если же, в соответствии с исполнительской традицией эпохи барокко, трактовать сонаты как приглашение к импровизации, то тогда все остановки движения в форме превращаются в места для рекомендованных каденций, упрощенный гармонический план возможно дополнить импровизационными гармоническими подробностями (проходящими нотами, особенно, хроматическими, сменой расположения повторяющихся гармоний, аччакатурами), повторы разделов формы следует варьировать. В записи В. Радченков, по собственному выражению, последовал «приглашению».

В альбомах, посвященных Б. Галуппи и Д.М. Рутини, помимо импровизационных подробностей фактуры и гармонии, появляются каденции, интерлюдии между частями и даже между двумя соседними сонатами.

¹²Bach Johann Sebastian. The Harpsichord Concertos. / исп.: Т. Koopman, harpsichord, Amsterdam Baroque Orchestra, T. Koopman, conductor – Paris (France): Erato Classics, 1996. – 1 CD.

Bach Carl Philip Emanuel. 3 Quartets, Harpsichord concerto. / исп.: Т. Koopman, harpsichord, Amsterdam Baroque Orchestra, T. Koopman, conductor – West Germany: Philips, 1985. – 1 CD.

Bach Carl Philip Emanuel. 3 Quartets, Harpsichord concerto. / исп.: Т. Koopman, harpsichord, Amsterdam Baroque Orchestra, T. Koopman, conductor – West Germany: Philips, 1985. – 1 CD.

Haydn Joseph. Complete harpsichord Concertos. / исп.: Т. Koopman, harpsichord, Musica Antiqua Amsterdam, T. Koopman, conductor – USA: Philips Classics Productions, 1995. – 2 CD.

¹³Haydn Joseph. Harpsichord Sonatas / исп.: Т. Koopman, harpsichord – Netherlands: Philips, 1981. – 1 грп.
Telemann Georg Philipp. Fantasien №1, 5, 8 & 9, Ouverture №3. / исп.: Т. Koopman, harpsichord – Netherlands: Philips, 1982. – 1 грп.

Например, финал сонаты ре мажор Б. Галуппи заканчивается, согласно традиции, в основной тональности. При повторе второго раздела финала – в последних тактах В. Радченков неожиданно модулирует в одноименный ре минор, а затем в далекий фа минор, приводящий к началу звучания следующей сонаты фа минор. Тематический материал интерлюдии отталкивается от коды финала сонаты ре мажор¹⁴. Сымпровизировав такую интерлюдию на концерте, В. Радченков повторил ее на записи. Поскольку В. Радченков активно занимался композицией, уместно вспомнить мысль Н. Арнокура: импровизация внутри авторского текста успешна в том случае, если исполнитель также является композитором [2, с.50-57]. Импровизационность более свойственна клавесинистам нидерландской школы и исполнителям, на чье формирование нидерландская школа оказала большое влияние. Основоположниками практики клавесинной импровизации и ее крупнейшими носителями являются ученики Г. Леонхардта – Р. Хилл и Т. Коопман, творчество которых явилось мощным импульсом для формирования отечественной традиции.

Литература:

1. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики / А.Д. Алексеев. – Киев : Музична Україна, 1974. – 162 с.
2. Арнокур Н. Мои современники Бах, Моцарт, Монтеверди / Н. Арнокур. – Москва : Классика XXI века, 2005. – 280 с.
3. Арнокур Н. Музыка языком звуков. Путь к новому пониманию музыки / Н. Арнокур. – Сумы : [б. и.], 2005. – 99 с. – URL: <http://www.earlymusic.ru/uploads/cgstories/id4/harnoncourt.pdf>. (дата обращения: 05.01.2020).
4. Друскин М.С. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 1. Клавирная музыка Испании, Англии, Нидерландов, Франции, Италии, Германии XVI–XVIII в. / М.С. Друскин. – Санкт-Петербург : Композитор, 2007. – 749 с.
5. Кванц И.И. Опыт наставлений в игре на флейте траверсо / И.И. Кванц. – Санкт-Петербург : Фонд Возрождения Старинной Музыки, 2013. – 392 с.
6. Корноухов М.Д. Нотный текст – горизонты познания / М.Д. Корноухов. – Санкт-Петербург : Астерион, 2018. – 63 с.
7. Лёляйн Г.С. Клавикордная школа, или краткое и основательное показание к согласию и мелодии практическими примерами изъясненное / Г.С. Лёляйн ; [пер. с нем. Ф. Габлитца.] – Москва : Х. Л. Вевер, 1773. – 188 с.
8. Манфредини В. Правила мелодические и гармонические для обучения всей музыки / В. Манфредини ; [пер. с ит. С.А. Дехтярева.] – Санкт-Петербург : Театральн. тип., 1805. – 176 с.
9. Bach C.Ph.E. Essay on the true art of playing keyboard instruments / C.Ph.E. Bach. – New York : Norton, 1949. – 449 p.

¹⁴Galuppi B. Seven Harpsichord Sonatas. / исп.: В. Радченков, клавесин. – СПб: IMLab, 2003. – 1 CD.

11. Костюк Е.Б. Методы развития творческого мышления детей и юношества средствами музыки

Костюк Е. Б.

кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

e_shpakov@mail.ru

Статья посвящена описанию и анализу применения методов развития творческого мышления детей и юношества на основе активного восприятия джазовой импровизации в процессе обучения. Особо подчеркивается, что постижение джазовой импровизации юными слушателями должно проходить с учетом психологии возраста, дифференциацией методов активизации творческого воображения и мышления.

Ключевые слова: *детское творчество, образование, творчество, музыка, джаз, импровизация, слушатель.*

В советской музыкальной системе образования детей и юношества значительное внимание уделялось не только развитию исполнительских навыков и способностей юных музыкантов, но также формированию грамотного, внимательного, способного творчески мыслить слушателя. Как отмечал Г. В. Ф. Гегель: «становление мышления содержит в высшей степени важный момент в духовном развитии» [1, с.85] личности, ее творческой активности и потребности личности в самореализации посредством искусства. Представляется, что и сейчас актуальны методы активизации творческого мышления юных слушателей, так как впоследствии именно они станут публикой, посещающей симфонические концерты филармоний и музыкальные спектакли театров. Кроме того, развитие творческого мышления является значимой задачей современного российского образования в целом, в котором акцентируется направленность на способность к креативному целеполаганию в будущей профессиональной деятельности. Музыка же издревле считалась не только значимым аспектом воспитания личности, но и выявлена была ее роль в развитии творческого мышления человека.

В российской музыкальной научной литературе много трудов по вопросу воспитания слушателя, форм и методов его творческого развития. Об этом писали Б. В. Асафьев, Е. Я. Бурлина, Д. Б. Кабалевский, М. А. Кадцын, Ю. В. Капустин, В. В. Молзинский, Н. А. Назайкинский, А. Н. Сохор, В. С. Цукерман и многие другие. Исследователи подчеркивают, что для эффективности творческого воспитания, развития воображения и творческого мышления необходим ряд условий: создание творческой атмосферы, подразумевающей

творческое отношение преподавателя к предмету, умение его заинтересовать учащихся, создать эффект «обратной связи», развитие навыков внимательного слушания. В отечественном музыкальном образовании сложились методы и способы вовлечения слушателя в мир музыки к ним относятся: метод наглядного показа, примера, слушания, накопления слушательского опыта и т. п.

Справедливости ради, нельзя не упомянуть интересные опыты внедрения методов обучения импровизации в учебные программы специализированных учебных заведений разных уровней в последние два-три десятилетия. (См. об этом труды С. Мальцева, И. Розанова, Ю. Козырева и др.). В вузах культуры, однако, подобные формы учебной педагогической деятельности внедрены благодаря усилиям российских музыкантов-педагогов, ученых (например, работа Д. В. Щирин «Метод импровизации в обучении игре на фортепьяно»). Эти методы в большей степени касаются профессионального развития будущих музыкантов, но представляется весьма актуальным для творческого развития не только исполнителей, но и будущих слушателей, активное постижение импровизации, особенно джазовой.

Джаз стал ярчайшим явлением музыкальной культуры XX века, оказал огромное влияние на музыку академического направления, эстрадную музыку. Ритмы и импровизация джаза лежат и в основе музыкального языка рок-музыки, определившей во многом образ музыкальной культуры второй половины XX века. Изучение джаза, слушание джазовой импровизации позволяет понять особенности и закономерности нового музыкального мышления всего XX века, воспитать вдумчивого слушателя.

Исследователи джаза, исполнители, композиторы Ю. Баташев, Е. Барбан, А. Петров, А. Хачатурян, Ю. Саульский, Л. Чижик и другие не раз подчеркивали несомненные достоинства джазовой музыки, импровизации, как способа творческого самовыражения индивидуальности. Отмечалась и существенная польза при применении метода обучения джазовой импровизации и в процессе обучения, как профессионалов, так и непрофессионалов [2, с.207].

Кроме того, джазовая импровизация, продолжая традиции собственно искусства импровизации, явилась и особым способом духовного общения музыкальными средствами между исполнителем и слушателем. Надо отметить, что искусство импровизации долгое время было неотъемлемой частью европейской музыкальной культуры. Так, известно, что музыканты, особенно эпохи Просвещения, устраивали своеобразные состязания в искусстве игры импровизации на клавесине или органе. Однако в XIX столетии искусство импровизации утратило свою популярность, а эстетику и правила исполнения стали определять требования композитора к музыканту при исполнении сочиненного произведения. Возрождение импровизации в джазе, возвращение ее в музыкальную практику было основано на несколько иных принципах, чем европейская импровизация. Эстетика джазовой импровизации опирается на творческое самовыражение индивидуальности и на общение ее с другими личностями, основана на принципе «обратной связи». Задачи «классической» импровизации иные - основное внимание обращено на создание возвышенного

на индивидуального настроения, присущего эстетике музыки Европы [3, с.20], где «разговор» скорее ни друг с другом, а высказывание о чем-то высоком, вечном, далеком.

Джазовая импровизация представляет собой уникальный материал для развития творческого воображения детей, поскольку ее специфика в том, что одна и та же тема, «джазовый стандарт», может по-разному быть изложена и прочувствована каждым джазовым импровизатором со своим настроением и сферой образов, что дает богатый материал для творческого воображения и мышления. Кроме того, целесообразно в занятиях использовать импровизации в исполнении лучших мастеров джаза, что, безусловно, способствует формированию и художественного вкуса юных слушателей.

Методы развития творческого воображения детей младшего возраста должны учитывать особенности возрастной психологии. Перспективным в возрасте от 5 до 9 лет представляется метод синтеза «слушай и рисуй», когда в процессе слушания джазовой импровизации стимулируются: внимательное слушание и активизация воображения с воплощением фантазий на практике (в рисунке). При этом возможно как направленное стимулирование воображения через название пьесы, например, «На той стороне солнечной улицы» (Д. Мак-Хью), «Улыбка» (Ч. Чаплин) и т.п. Эффективными представляются: метод «сопоставления» - предложение подобрать - кому из зверей, героев сказок может соответствовать услышанная музыка, а также метод «цветового выбора», на развитие креативно-абстрактного мышления через подбор цветов, которые «слышит-видит» ребенок в звучащей джазовой импровизации.

Для старшего возраста, от 10 до 14 лет, метод «слушай и рисуй» в силу психологических возрастных особенностей уже невозможен, однако целый ряд методов связан с интеллектуальным внимательным постижением джазовой импровизации.

К числу таковых относится метод «сравнение». Особенностью его становится прослушивание нескольких разных импровизаций на один и тот же джазовый стандарт, например, «*Summertime*» Дж. Гершвина, который целесообразно еще и прослушать в подлинном оперном варианте с рассказом о создании оперы и творчестве композитора, что позволяет не только развивать творческое воображение, но и расширять общекультурный кругозор.

Метод «биографический», по нашему мнению, позволяет учащемуся творчески проявить себя в выборе джазовых импровизаций рассматриваемого в докладе творчества композитора. Слушание композиций автора в разных исполнениях, а также задача - отбор и пояснение, почему именно эти композиции были выбраны, что в них особенного; артикуляция своих чувств, эмоций при слушании; определение разницы между исполнениями одной и той же композиции – все это способствует развитию внимательного слушания и творческого мышления у юного участника музыкального задания.

Актуальным методом активизации творческого мышления является метод ритмического воспитания Ж. Далькроза с учетом подготовленности слушателей. Без ритмического прочувствования джазовой импровизации трудно уяснить не

только своеобразие ритмической природы джаза, но и понять ритмическую специфику музыки XX века практически всех направлений. Как отмечала выдающийся российский ученый В. Н. Холопова «поворот к ритмической концепции в музыке...был ответом на резко возросшую в этом столетии активность образа жизни человека» [4, с.553], ритм же в основе джаза. Поэтому, автор считал необходимым разработать некоторый комплекс ритмических упражнений для детей-слушателей младшего и юношеского возраста. Безусловно, даже специалисту иногда, как подтверждают исследования, трудно сразу воспроизвести прихотливый «перекрестный» джазовый ритм. Нужно специальное обучение. Однако автор исходил из положения, что от слушателя и не требуется профессиональная подготовка в этой области, исполнитель от слушателя ждет творческого соучастия в процессе исполнения джазовой импровизации, а для этого необходима элементарная подготовленность. Американский исследователь джаза Дж. Коллиер писал, что человеку африканского происхождения не требуется никакой специальной ритмической воспитанности, чтобы соучаствовать в творческом процессе исполнения джазовой импровизации. Полиритмия у народов Африки в крови. Прихлопывание, притоптывание, подпевание – все это изначальные сопровождающие любого джазового концерта. Для европейского слушателя необходима некоторая ритмическая подготовка, чтобы соучаствовать в процессе исполнения джазовой импровизации. За основу автор принял установку, которая наиболее ритмически знакома любому современному слушателю, поскольку каждый современный человек когда-нибудь танцевал на дискотеке. Дело в том, что вся популярная музыка XX века опирается на то новое ритмико-физическое ощущение, которое появилось в начале этого столетия, и сменило акцент с европейского «разового» (то есть с акцентом на первую долю), на акцент на вторую, слабую долю. Движение во время современного танца ориентировано именно на вторую долю.

Метод «ритмического вовлечения» детей в музыкальное переживание подразумевает сначала шаг под музыку на сильную долю, еще выдающийся французский педагог ритмики Ж. Э. Далькроз подчеркивал огромное значение шага в осмыслении ритмической природы музыки. Шаг под музыку – это наиболее естественное движение в принципе для человека. Как правило, это упражнение вызывает наибольшее удовольствие у детей младшего возраста. Практика использования данного метода показывает, что композиции должны быть ритмически понятны, то есть лучше, если это будут джазовые стандарты в стиле диксиленд или свинг. Однако и для юношеской группы сложно выполнять ритмическое задание в других стилях, кроме вышеназванных. Следующим этапом было овладение приемом прихлопывания на вторую долю. Это задание вызывает сложности практически у всех обучающихся. Для преодоления этой проблемы актуально использовать методику от простого к сложному: композиции должны быть в медленном темпе, лучше, например, в стиле «свинг», которые наиболее понятны для ритмического «прочтения»; на каждую долю хлопок, с переходом для детей младших по возрасту 6-9 лет на смену «хлопок, кулачок», или «кулачок, хлопок», для старшего возраста 10-14 лет – на каждую

долю хлопков с переходом на вербальную артикуляцию сильных долей и хлопком на слабую долю. Занятия по методу «ритмического вовлечения» вызывает, как правило, позитивные эмоции, более явные у детей младшего возраста, но и отмечающиеся у юношества.

Таким образом, джазовая импровизация как основа целого ряда методов развития творческого мышления детей и юношества средствами музыки представляется весьма перспективным направлением. Кроме того, знакомство с примерами выдающегося исполнительского мастерства, культурой США, африканских и других народов в процессе активного обучения, безусловно, способствуют расширению общекультурного кругозора юных слушателей, формированию у них позитивного, уважительного отношения к художественным достижениям народов разных стран и эпох.

Литература:

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. / Г.В.Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1977. – 471 с.
2. Советский джаз : Проблемы. События. Мастера : сб. ст. / сост. А. Медведев, О. Медведева. – Москва : Сов. композитор, 1987. – 591 с.
3. Конен В. Третий пласт. Новые массовые жанры XX века / В.Д. Конен. – Москва : Музыка, 1994. – 160 с.
4. Холопова В.Н. Ритмические новации и XX век / В.Н. Холопова // Русская музыка в XX веке. – Москва, 1997. – С. 553.

12. Лазарева Н.Ф. Особенности развития музыкального мышления в группе раннего эстетического развития по авторской методике «Пространственное сольфеджио»

Лазарева Н. Ф.

*Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена;*

*преподаватель фортепианного отделения
МАУ ДО «Детская школа искусств им. П.И. Чайковского»
г. Калининград*

E-mail: Lija21@yandex.ru

В статье обосновывается актуальность раннего развития музыкального мышления и его связь с пространственно-временными представлениями младших дошкольников. Посредством диагностического исследования демонстрируется эффективность авторской методики, направленной на развитие музыкального мышления детей младшего дошкольного возраста

Ключевые слова. *Музыкальное мышление, пространственно-временные представления, телесность, музыкальное поведение, диагностическое исследование, экспериментальная группа, контрольная группа.*

В XXI веке мало у кого возникает вопрос о необходимости развивать музыкальное мышление ребенка, однако до сих пор актуальны несколько вопросов. Следует ли начинать занятия в ранний дошкольный период или дождаться более позднего возраста? Какая из множества предлагаемых методик по развитию музыкального мышления наиболее эффективна?

Отвечая на первый вопрос, следует вспомнить, что, по данным исследования М. Л. Лазарева, изучавшего пренатальный период и создавшего метод дородового развития малыша «Сонатал», музыкальное восприятие формируется у ребенка еще до рождения. «В четырнадцать недель плод начинает реагировать на звук. Выявлено, что дети способны внутриутробно воспринимать речевые структуры и определенным образом на них реагировать» [7, с.45]. В младший дошкольный период при общении с ребенком мы можем уже наблюдать и оценивать уровень музыкального восприятия. Исследования показали, что данный возраст характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития, изменением основных психических процессов: мышления, речи, памяти, внимания, воображения и восприятия, а также развитием фонематического и мелодического слуха, музыкально-сенсорных способностей, певческих навыков и устойчивого интереса к игре на детских музыкальных инструментах. У ребенка происходит накопление музыкально-слушательского опыта, развитие, рост и совершенствование голосового и дыхательного аппарата. Открытость и стремительное восприятия

всего нового, пластичность психики и ярко выраженные задатки трех-четырехлетних детей обуславливает успешное освоение любого вида деятельности. Все вышеизложенное показывает нам огромный путь, который проходит младший дошкольник в своем развитии на третьем-четвертом году жизни и показывает, что в данный период самой природой созданы все условия для активного и успешного развития музыкального мышления.

В настоящее время во многих музыкальных школах и школах искусств открыты группы раннего музыкально-эстетического развития, в которые принимаются дети с трех-четырех лет. Целесообразно ли начинать развитие ребенка в подобных группах? Это вопрос, который каждый должен решить для себя сам.

Как известно, существует большое количество методик по развитию музыкального мышления детей младшего дошкольного возраста. В основе авторской методики «Пространственное сольфеджио», разработанной с учетом особенностей формирования у младших дошкольников пространственно-временных координат, лежит движение и поощрение творческих проявлений ребенка.

В данной статье мы хотели продемонстрировать эффективность занятий по авторской методике в группе раннего музыкально-эстетического развития на основе диагностирования уровня развития музыкального мышления детей в начале и в конце обучения.

Исследования показали, что музыкальное мышление – это целостный, неделимый процесс, однако, для успешного диагностирования развития данного феномена у детей младшего дошкольного возраста необходимо выявить компоненты, которые составляют его внутреннюю структуру. Правомочность дифференциации определяется тем фактом, что все процессы, происходящие в музыкальном мышлении, имеют между собой глубинные и неразрывные связи, поэтому данное разделение не противоречит утверждению о целостности и неделимости процесса изучаемой категории.

Музыкальное мышление в младшем дошкольном возрасте только начинает формироваться и объективно оценить уровень его развития возможно исключительно по косвенным признакам.

На основе изучения основополагающих теоретических понятий в области формирования пространственно-временной ориентации и музыкального мышления, а также опираясь на нормы певческой деятельности, сформулированные в основной общеобразовательной программе дошкольного развития [3], [4], мы выявили компоненты музыкального мышления и сформулировали критерии их оценивания:

1. **Телесность**, включающую в себя:

- наличие неосознаваемых движений при прослушивании музыкального произведения или пении;
- появление движений, отражающих характер музыкального произведения в процессе «свободного дирижирования», как бессознательная двигательная «подстройка» под звучание музыкального материала.

2. Мышление – музыкальные действия, диагностирующееся по следующим критериям:

- исполнение знакомой песни с сопровождением или с помощью голоса учителя;

- способность петь в ансамбле;
- способность во время пения передавать характер песни;
- способность детей двигаться в соответствии с характером музыки;
- исполнение ритмического рисунка изученной попевки под музыку.

3. Музыкальное поведение, включающее в себя:

- способность адекватно и доступно передать свою идею;
- способность узнавать образы, передаваемые другими учащимися.

Необходимо отметить, что все виды музыкальной деятельности детей неразрывно связаны с движением. В то же время, в процессе движения (в том числе, связанного с музыкой) происходит освоение пространства и времени и этот процесс становится фундаментом для развития у ребенка в дальнейшем метроритмического чувства. Г. Орлов также отмечает, что «Через звук время не только становится доступным наблюдению и созерцанию, но и получает энергию, привлекая к себе внимание, непосредственно воздействуя на чувства, заставляя само тело слушающего отзываться произвольными движениями» [9, с. 54-55], то есть, произвольные движения во время звучания музыки – это не что иное, как проявление пространственно-временной ориентации. Связь интонации и движения подчеркивал и Б. В. Асафьев [1], говоря, что движение всегда обнаруживается в интонации. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что развитие пространственно-временной ориентации и музыкального мышления неразрывно связаны.

Исходя из вышеизложенного, для диагностирования музыкального мышления, помимо исследования телесности, музыкальных способностей и музыкального поведения, мы выбрали еще исследование **пространственно-временной ориентации**.

Нами были выявлены проявления пространственно-временной ориентации на занятиях в группе раннего эстетического развития у младших дошкольников, а также сформулированы следующие критерии для их диагностирования:

1. Сформированность представлений о собственном теле, диагностирующееся по следующим критериям:

- уверенность и безошибочность показа частей своего тела;
- успешность проецирования представлений о собственном теле на другого ребенка;
- степень освоения понятий право-лево.

2. Умение ориентироваться в трехмерном пространстве относительно собственного тела, включающую в себя:

- безошибочность исполнения движений в трех пространственных плоскостях;

- уровень развития содружественного движения рук и ног;
- понимание предлогов и слов, отражающих пространственное и временное значение.

Были выбраны данные критерии и их проявления, так как, по мнению психологов [5], [6], [8], первоначальные пространственные представления, усваиваемые младшим дошкольником, тесно связаны с его телом. Именно оно является для малыша «точкой отсчета», относительно которой он может определять направление.

Первый этап исследования уровня развития музыкального мышления и пространственно-временной ориентации проводился через три месяца после начала занятий. В нем приняло участие в общей сложности, 180 детей. Для объективности результатов исследования в начале и в конце обучения наблюдение одновременно проводилось в группах, обучавшихся по авторской методике (экспериментальные группы) и среди детей, занимавшихся по традиционной методике, в которой не учитывались особенности формирования пространственно-временных координат детей (контрольная группа).

На начальном этапе в экспериментальной группе было выявлено 15 (8%) детей со средним и 165 (92%) с низким уровнем развития пространственно-временной ориентации. В контрольной группе диагностировалось 16 (9%) учащихся со средним и 164 (91%) с низким уровнем развития исследуемого феномена. Уровень развития музыкального мышления также оказался низким у большинства учащихся (93% и 94% в экспериментальной и контрольной группе соответственно). Средний уровень развития данной способности продемонстрировали 12 человек (7%) в экспериментальной и 10 человек (6%) в контрольной группе.

Обобщая результаты **первого этапа** мероприятий педагогического взаимодействия, мы можем сделать следующие выводы:

1) прослеживается прямая зависимость в развитии уровней музыкальных способностей и пространственно-временной ориентации, в рамках которой активнее всего формируются представления о собственном теле. Умение определять право и лево, а также освоение горизонтальных движений остается на низком уровне;

2) среди всех компонентов стремительнее всего развивается уровень «Телесность», так как происходит накопление представлений о собственном теле;

3) способность младших дошкольников двигаться в соответствии с характером музыки формируется наименее активно, так как комплекс из знакомых движений, которые затем применяются в музыкально-пластических импровизациях, только начинает формироваться;

4) при диагностировании компонента «Музыкальное поведение» выяснилось, что уровень развития текучей песни уже в три с половиной года высок. Песни-формулы формируются медленно, так как в младшем дошкольном возрасте младшие дошкольники только начинают интересоваться групповыми играми, а данный вид песни является одним из важных элементов социализации

и музыкальной коммуникации в детской культуре. Учащиеся пока не могут применять в вокальной импровизации полученные знания о средствах музыкальной выразительности.

В конце мая второго года обучения проводился заключительный этап педагогического исследования уровня развития музыкального мышления по тем же направлениям, сохранив все формы работы.

Результаты наблюдения показали, что в экспериментальной группе у большего количества учащихся диагностировался высокий уровень развития пространственно-временной ориентации (50% против 32% в контрольной группе) и выявилось меньше младших дошкольников с низким уровнем развития данного компонента (2% против 8% в контрольной группе).

Диагностика уровня развития музыкального мышления показала похожие результаты. В экспериментальной группе высокий уровень был выявлен у 40% учащихся (по сравнению с 28% в контрольной группе). Низкий уровень продемонстрировало 7% (против 12% в контрольной группе).

Данные результаты наблюдения свидетельствуют об эффективности авторской программы.

Обобщая результаты **заключительного** этапа педагогического наблюдения, мы можем сформулировать основные закономерности развития компонентов музыкального мышления и пространственно-временной ориентации младших дошкольников на занятиях, проведенных по авторской методике:

1) наблюдается значительный рост уровня развития пространственной ориентации детей по сравнению с первым этапом. Это обусловлено тем, что распознавание правой и левой сторон, а также освоение горизонтальных движений происходят у них в последнюю очередь. Именно поэтому ориентации в трехмерном пространстве формируется медленнее, чем представления о собственном теле;

2) констатируется рост музыкальных способностей младших дошкольников. Проявления телесности стали выраженными. В процессе «свободного дирижирования» дети попадают в метрическую пульсацию и в целом передают характер звучащего произведения, но не могут осознанно и без подсказки связать свой выбор движения с характером музыки. Данный компонент воспринимается детьми обособленно, что проявляется в отсутствие осознания связи образной линии движения и характера музыки и элементов музыкального языка;

3) уровень «Мышление – музыкальные действия» демонстрирует уверенное развитие в компонентах, связанных с пением. Дети стали намного чище интонировать по сравнению с началом учебного года, больше прислушиваются к другим учащимся и преподавателю. Их пение стало выразительным и осмысленным. Данные результаты объясняются тем, что именно в процессе вокально-хоровой деятельности задействуется весь организм ребенка и вырабатывается динамическая стереотипия, представляющая собой «...устойчивую систему деятельности большого комплекса мышц брюшного

пресса, диафрагмы, межреберных мышц, легочных альвеол, бронхов и трахеи» [10, С. 114]. Также, эффективному развитию способствует использование на занятиях форм работы, требующих от младшего дошкольника способности интонирования попевок и песен с сопровождением. Таким образом, у ребенка развиваются координационные связи в деятельности слухового и моторного анализаторов, а также певческого аппарата. Музыкально-пластическая и музыкально-ритмическая деятельность развиваются медленнее, чем певческая, так как связаны с координацией слуховых и моторных компонентов, с особенностями вестибулярного аппарата младшего дошкольника, а также со способностью свободно двигаться в трехмерном пространстве;

4) констатируется рост уровня «Музыкальное поведение». Учащимися в полной мере освоена текучая песня. Овладение песней-формулой проходит медленно, однако при целенаправленной работе и этот компонент успешно поддается развитию. Стоит отметить, что дети не всегда выбирают из своего «багажа» движений те, которые воплощают. Попытка знакомства со средствами музыкальной выразительности не отразилась на результате. Младшие дошкольники различают элементы музыкального языка в музыкально-дидактических играх, в своем пластическом самовыражении, но не в звучащем материале. Данные результаты объясняются тем, что, согласно теории В. П. Беспалько [2], дети способны применять усвоенные знания самостоятельно или с подсказкой только в типовых, ранее рассмотренных ситуациях, то есть их деятельность остается репродуктивной.

Опираясь на результаты исследования, можно сделать следующие **выводы:**

1) при наличии занятий, направленных на развитие музыкального мышления, его компоненты достаточно *интенсивно развиваются*;

2) важную роль в развитии музыкального восприятия, и, как следствие, в становлении исследуемого психического процесса, играет бессознательное, то есть интуиция, природные задатки детей и их способность к обучению;

3) становление музыкальных способностей и пространственно-временных представлений происходит параллельно;

4) в процессе занятий у детей можно было наблюдать интенсивное формирование *пространственно-временных координат*, однако, их особенности, а также несовершенство вестибулярного аппарата и моторики препятствуют свободной ориентации учащихся в трехмерном пространстве;

5) результаты исследования, а также специфика психофизиологического развития младших дошкольников позволяют предположить, что на данном возрастном этапе учащиеся объективно *не готовы к пониманию художественной значимости выразительных средств музыкального языка*;

6) результаты исследования показали, что в процессе занятий происходит:

- эффективное музыкальное развитие;
- формирование навыка чистого интонирования;
- развитие звуковысотного слуха;
- развитие метроритмического чувства;

- расширение слуховых представлений детей;
- улучшение координации и накопление слухового опыта ребенка, вследствие чего даже неосознаваемые движения становятся разнообразными и отражают характер звучащего произведения;
- активное освоение основ музыкальной грамоты в форме сказки и персонификации.

Литература:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. — Москва : Музыка, 1971. — 376 с.
2. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностичной цели / В.П. Беспалько // Школьные технологии. — 2006. — №1 — С. 118-128.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. — 3-е изд. — Москва : Академия, 2017. — 285 с.
4. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 464 с.
5. Донцов Д.А. Психология развития детских возрастов: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст : коллективная монография / Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Л.В. Сенкевич. — Москва : Liteo, 2015. — 174 с.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 939 с.
7. Лазарев М.Л. Мамалыш или рождение до рождения: сокращенный вариант / М.Л. Лазарев. — Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2009. — 304 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. — 15-е изд., стер. — Москва : Академия, 2015. — 655 с.
9. Орлов Г.А. Древо музыки / Г.А. Орлов. — Санкт-Петербург : Композитор, 2005. — 408 с.
10. Рачина Б.С. Педагогическая практика : учеб.-метод. пособие для высших учебных заведений / Б.С. Рачина. — Санкт-Петербург : Композитор, 2011. — 355 с.

13. Лебедева И.В. Развитие полифонического слуха и полифонического мышления в фортепианном классе у учащихся хоровых отделений ДМШ и ДШИ

Лебедева И.В.

*старший преподаватель фортепиано на хоровом отделении
Санкт-Петербургская детская школа искусств №37*

lebedeva68@yandex.ru

Настоящая статья является необходимым ориентиром для преподавателей фортепиано на хоровых отделениях ДМШ и ДШИ. В статье обозначена основная цель – развитие полифонического слуха и полифонического мышления в воспитании музыкальной культуры учащихся хоровых отделений. Большое значение уделяется изучению музыкального материала для самостоятельной работы учащихся, основанной на произведениях полифонического изложения обработок народных песен. Кроме того, определены музыкальные цели и задачи.

Характерной особенностью представленных музыкальных произведений являются не только музыкально-художественные достоинства, но и разнообразные методические и педагогические требования, а также – накопление исполнительского опыта.

Ключевые слова: полифония, полифонический слух, полифоническое мышление, мелодия, голосоведение, подголосок, имитация, контрастные голоса, полифоническая техника, нюансировка, аппликатура.

Полифония – это вид многоголосия, представляющий собой сочетание в одновременном звучании двух и более равноправных голосов (мелодических линий).

Изучение полифонической музыки начинается с восприятия и умения исполнять один из важнейших компонентов полифонии – *мелодии*. Ученик, работая над одноголосными мелодиями, должен уметь передавать характер и настроение; исполнять мелодическую линию выразительно; обращать внимание на качество звукоизвлечения. Должен представлять и понимать темп, в котором необходимо исполнить произведение. У начинающего музыканта начинает развиваться слуховой контроль.

Полифонический слух – это комплекс целого ряда различных музыкальных способностей, таких как:

1) мелодический слух. Полифония состоит из *мелодии*. Значит, это умение «слышать» движение мелодии. Такой слух обеспечивает целостность восприятия всей мелодической линии;

2) гармонический слух. Это способность «услышать» гармонические созвучия и умения различать последовательность этих созвучий;

3) тембро-динамический слух. Каждый голос характеризуется своим тембром и отличается друг от друга динамикой. Значит, это умение различать тембральную окраску звучания голосов, отдельных звуков.

4) чувство ритма. В сочетающихся мелодических линиях голоса ритмически различны;

5) чувство музыкальной логики и способность «охвата формы», которые позволяют «услышать» и «понять» логику горизонтального движения и вертикального сочетания линий.

Все эти компоненты полифонического слуха находятся в активном внутреннем взаимодействии и выступают слитно, как единое целое.

При работе над полифоническим произведением необходимо обращать внимание на развитие у ученика полифонического слуха.

Именно с упражнений на «слух» и следует начинать работу над полифонией. Преподавателю необходимо найти такие приемы и способы, чтобы вызвать у ребенка интерес к полифоническому репертуару. Однако, и ученик также должен проявлять свою самостоятельность при освоении музыкального материала.

Развитие полифонического мышления необходимо рассматривать как часть воспитания в целом: художественного вкуса, любви к музыке, и в первую очередь, к родной, народной музыке, а следовательно, и к музыке полифонической.

Комплекс этих задач требует начинать занятия по развитию у учащихся навыков полифонической техники на более раннем этапе обучения.

В педагогическом репертуаре начинающего пианиста присутствуют полифонические обработки народных песен подголосочного склада, близкие и понятные ребенку по своему содержанию.

Необходимо с первых шагов работы над полифоническими произведениями приучать маленького музыканта -исполнителя к ясности поочередного вступления голосов; четкости их проведения и окончания. Очень важно обратить внимание ученика на то, чтобы окончания мотивов в одном голосе «не заглушались» вступающим следом голосом. Кроме того, рекомендуется на каждом уроке добиваться: точности фразировки, контрастного динамического воплощения, различного тембра для каждого голоса.

Эти небольшие полифонические произведения хорошо усваиваются учениками, так как им понятно их образное содержание.

Определяющими задачами в работе над полифоническими произведениями преподавателя фортепианного класса на хоровом отделении ДМШ и ДШИ являются следующие моменты:

- 1) научить ученика «слушать» и «слышать»;
- 2) научить осознанно «петь» произведение, в котором содержатся *контрастные голоса, подголоски, имитация*;
- 3) полноценно воспринимать полифоническое изложение;
- 4) ощущать художественный смысл музыкального произведения;
- 5) прививать музыканту общую культуру.

Академик Б. Асафьев писал: «Пение» на инструменте – одна из замечательных традиций русского и мирового музыкального искусства. Ее нельзя сводить лишь к достижению напевности звука. Это понятие органически включает в себя одухотворенность исполнения, «поиски в инструментах выразительности и эмоционального тепла, свойственных человеческому голосу» [1, с.221].

Уже более 20 лет я являюсь старшим преподавателем фортепиано на хоровом отделении Санкт-Петербургской детской школы искусств № 37.

В начале 3 четверти учащиеся 4-8 классов получают пьесу для самостоятельной работы. Музыкальные произведения для самостоятельной работы – это обработки народных песен в полифоническом изложении. За годы практики накопился достаточно большой репертуар. (Примерный список произведений для самостоятельной работы представлен в **Приложении**).

Учащиеся хорового отделения знакомятся с различными видами полифонии: подголосочной, контрастной и имитационной. Музыкальные произведения для каждого класса подобраны с конкретными целями и определенными задачами.

Для учащихся 1-3 классов на занятиях в фортепианном классе происходит знакомство с полифоническими произведениями **с подголосочной полифонией**. Эти произведения могут быть в работе, как в ознакомительном порядке, так и для использования в исполнительском репертуаре для концертов (классных, тематических, академических). Пьесы с подголосочной полифонией, как правило, обработки народных песен, в которых одна рука ведет главную мелодию, а во второй руке – подголоски, тематически связанные с основной мелодией: русская народная песня «Коровушка», русская народная песня «Пастушок» и другие. Эти произведения изучаются и исполняются в авторских обработках И. Лебедевой и Ю. Лепилиной.

Разучивая каждый голос отдельно, ученик знакомится с особенностями подголосков, с их самостоятельностью и общностью. Такой вид учебной работы значительно повышает интерес ребенка к освоению полифонической музыки, а главное, закладывает в сознании маленького музыканта «живое», конкретное образное восприятие голосов: русская народная песня «Во поле береза стояла», русская народная песня «Утенушка луговая», русская народная песня «Селезень и утка» и другие). Эти произведения также исполняются в авторских обработках И. Лебедевой и Ю. Лепилиной.

Следующий вид – **контрастная полифония**. Полифонические произведения с контрастной полифонией основаны на развитии самостоятельных мелодических линий. Начальной стадией восприятия полифонического звучания следует считать фактуру в двухголосном контрастном изложении. Следует обратить внимание ученика на то, что сопровождающий голос почти всегда имеет гармоническую (функциональную) основу. В таких произведениях необходимо научить ребенка «вслушиваться» в звучание каждого голоса в отдельности, а также, и двух взаимосвязанных голосов вместе: русская народная песня «Ивушка», русская народная песня

«Ночка темная», русская народная песня «Свет Иван лужочком идет» и другие, также в авторских обработках И. Лебедевой и Ю. Лепилиной.

Третий вид – **имитационная полифония**. Полифонические произведения основаны на последовательном проведении в разных голосах либо одной и той же мелодической линии (канон), либо одного мелодического отрезка (фуга).

Имитационная полифония уже с младших классов должна быть обязательной составной частью педагогического репертуара ученика. Канон – является важной стадией восприятия и структуры музыкального произведения. Язык достаточно прост и доступен для ребенка. Вслед за освоением простой имитации (повторения мотива в другом голосе), начинается работа над произведениями канонического склада: русская народная песня «По дороге жук, жук», русская народная песня «На речушке, на Дунае»; украинская народная песня «Зайчик» и другие в авторских обработках И. Лебедевой и Ю. Лепилиной.

Уже в работе над отдельными голосами ученик должен услышать и выявить в своем исполнении интонационную и ритмическую характерность мелодической линии. Следует обратить внимание на штрихи, фразировку и динамические нюансы, соответствующие смысловому содержанию мелодики.

И. Гофман в одном из своих интервью отмечал: «Учащийся окажет себе очень хорошую услугу, если он не устремится к клавиатуре до тех пор, пока не осознает каждой ноты, секвенции, ритма, гармонии и всех указаний, имеющих в нотах. ...Только когда овладеешь музыкой таким образом, можно ее «озвучивать» на рояле...Ибо «игра» – это только выражение при помощи рук того, что он (исполнитель) прекрасно знает» [2, с.217].

Эти моменты в равной степени характерны для работы над каждым голосом. После уяснения роли каждого голоса в определенном отрезке произведения, необходимо приступить к объединению голосов.

Кроме того, работа над голосоведением неотделима от связанного с ней непосредственно разбора верной аппликатуры. Следует обратить внимание ученика на музыкально-смысловую роль аппликатуры, ее влияние на интонационную, ритмическую выразительность звучания, на певучесть, плавность голосоведения.

С. Фейнберг писал: «Аппликатура играет в пианизме роль своего рода инструментовки» [3, с.288].

Достижение определенного уровня полифонической зрелости возможно лишь при условии постепенного наращивания знаний, умений и полифонических навыков. Всякое нарушение этого процесса ломает естественную логику музыкального развития ученика, а подчас, и лишает их основной базы в дальнейшей работе над более сложными полифоническими произведениями. Получив основную базу знаний, умений и навыков, учащиеся хорового отделения, начиная с 4 класса показывают свою работу на контрольном мероприятии в 3 четверти.

Перед преподавателем музыкальной школы, закладывающим фундамент в области овладения полифонией и полифонической техники, стоит серьезная

задача: научить ребенка любить полифоническую музыку, понимать ее и с удовольствием работать над ней.

И в заключении хотелось бы привести замечательные слова Г. Цыпина: «Слышать музыку... оперировать внутреннеслуховыми представлениями, создавать в слуховом воображении некие картины и образы – это и есть творчество музыканта-исполнителя в чистом виде» [4, с.319].

Приложение:

Примерный список произведений для самостоятельной работы учащихся хорового отделения

Четвертый класс

Русская народная песня «Зайчик»

Русская народная песня «На речушке, на Дунае»

Русская народная песня «Ночка темная»

Русская народная песня «По дороге жук, жук»

Русская народная песня «У меня ли во садочке»

Русская народная песня «Уж ты сизенький, петун»

Русская народная песня «Я пойду ли молоденька»

Пятый класс

Украинская народная песня «На горе, горе»

Украинская народная песня «Хмель лугами»

Французская народная песня «Пастушка»

Швейцарская народная песня «Кукушка

«Ай, во поле липынька» (обработка Н. А. Римского -Корсакова)

«Сидел Ваня» (обработка Н. А. Римского -Корсакова)

Шестой класс

Русская народная песня «Лучина»

Русская народная песня «Со выюном я хожу»

«У ворот, ворот» (обработка М. Балакирева)

«Подольночка» (обработка Г.Орлянского)

А. Лядов «Подблюдная»

А. Лядов «Ты не стой, колодец»

Седьмой -Восьмой классы

Русская народная песня «Ах ты, степь широкая»

Русская народная песня «Подойду, подступлю»

Украинская народная песня «Отчего соловей»

А. Глазунов «Не велят Маше за реченьку ходить»

А. Касьянов «Русская песня»

«Ой, из-за горы каменной» (обработка Н.Леонтовича)

«Отдала меня матушка» (обработка Н.Леонтовича)

«Щедрик» (обработка Н.Леонтовича)

«Ой, летает сокол» (обработка Я.Степового)

Литература:

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – Ленинград : Музыка, 1971. – 221 с.
2. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – Москва : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 217 с.
3. Фейнберг С. Пианизм как искусство / С. Фейнберг. – Москва : Музыка, 1965. – 288 с.
4. Цыпин Г. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г. Цыпин. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 320 с.

14. Михайлова Е.А. К вопросу о художественном воздействии музыки барокко на слушателя

Михайлова Е.А.

доцент

кафедра фортепиано

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

ftora@mail.ru

В статье рассматривается художественное воздействие музыки барокко на слушателя. Изучаются три основных духовных принципа, через механизм которых музыкальная перцепция обнаруживает себя. Теория аффектов, мотивы-символы и риторические фигуры определяют этот механизм воздействия, который господствует в музыкальном искусстве времен барокко и сквозь века сохраняет неизблемыми духовные ценности Человека.

Ключевые слова: *интонационный ресурс, музыкальное мышление, восприятие слушателя, механизм воздействия, риторические фигуры, теория аффектов, мотивы-символы.*

Музыкальное искусство базируется на самовыражении художника, проявляющего себя в сознательных и подсознательных образах, духовными и материальными средствами, обнаруживающего себя многомерно и в разных ипостасях: художник-мыслитель, отзывающийся на разные эпохальные события; художник-психолог, выражающий гамму межличностных отношений и внутренних переживаний; художник-мистик, выходящий за пределы человеческого опыта и погружающийся в трансцендентальные чувства. На протяжении всей человеческой истории личность пытается осознать свое место в мире событий и других людей, осознать свой внутренний мир и встретиться со своим сокровенным «Я», выразить понимание высших божественных законов в своем искусстве, воспевая Бога и высшие силы в своем творчестве.

Понять, как музыкальное искусство, и, в частности, искусство исполнителя – музыканта воздействует на слушателя, мы не сможем без представления о сознании, подсознании и художественной интуиции человека, главных составляющих музыкального восприятия, основанного на психологических способностях слушателя, а именно: умениях осмысливать и переживать значимые события и ценности человеческого бытия, соизмерять их со своим культурным и подчас жизненным опытом, а также извлекать в эстетических впечатлениях развивающий и организующий личность вектор. Сам по себе звук, несущий колебания звуковых волн и имеющий физическую составляющую, не может дать содержательной основы слушателю без художественного опыта, воображения, эстетической культуры. И чем совершеннее эти качества, тем вероятнее, что исполнитель будет услышан многовекторно и вызовет отклик у слушателя в духовно-содержательной плоскости.

Сложность проблемы восприятия кроется в том, что за годы обучения ученика, будущего исполнителя, его преподаватель не может прямо воздействовать на сферу восприятия, не может навязать собственное эстетическое восприятие художественных произведений и управлять сферой воображения. В работе над тем или иным произведением мы всегда должны идти от общего к частному, то есть художественный образ, содержание произведения подскажет нам, какими средствами воспользоваться, чтобы произвести необходимый эффект, чтобы вызвать нужный отклик в душе слушателя. Не случайно Г. Г. Нейгауз на своих уроках фортепианной игры в работе над музыкальными произведениями «уходил» в область других искусств: поэзии, архитектуры, живописи, театра... Необходимо было разбудить воображение ученика, подключить все сферы сознания, подсознания, культурного, эстетического опыта, дабы создать убедительную интерпретацию. И мы знаем, что чем многограннее и глубже личность в своих познаниях, в своем эстетическом и человеческом опыте, тем интереснее эта личность предстает в качестве исполнителя-художника, тем интереснее такого исполнителя слушать.

Композитор и исполнитель осуществляют действие, в котором звуковому музыкальному образу предлагается главная роль. На подсознательном уровне композиторы (а также исполнители) и слушатели (зрители) объединяют образные средства художественного воздействия со специфическими вербальными компонентами: характером интонации, артикуляцией, темпом, ритмом и другими средствами. Интересно проследить исторические видоизменения этих объединений, как вербальные компоненты связывались с образным контекстом.

В эпоху барокко в клавирном исполнительстве, в музыкальном творчестве в целом господствовала теория **аффектов**, согласно которой содержанием музыки часто было «изображение» человеческих чувств, «выразительная» манера предполагала исполнение, соответствующее аффекту, вложенному композитором в замысел музыкального произведения. Необходимо отметить, что музыкантом в то время мог считаться лишь тот, кто сам сочиняет музыку и является композитором, а исполнители обязаны были уметь изысканно импровизировать и обладать обязательными творческими навыками. Согласно теории аффектов, в эпоху барокко метод воздействия на слушателя призван был вызывать в душе человеке разнообразные чувства и даже «изображать» эмоциональные состояния. В XVII веке Афанасий Кирхер указывал несколько основных аффектов музыки: желание, печаль, доблесть, радость, умеренность, гнев, возвышенность и святость. Передача конкретных аффектов обязывала композиторов использовать одни и те же установленные теоретиками средства выразительности: в интонации мелодики, в ритме, в гармонии, в инструментовке, в выборе темпа, а также в выборе риторических фигур.

Сущность барокко заключалась в духовном законе **моноаффекта**. «Аффект (от ad+facio, делаю+чувство) — «действуемое чувство», то есть воля (что согласуется с риторической установкой эпохи — усилием возвысить

слушателей, обращаясь к ним от лица вечности). Аффект вырастает из ситуации, данной свыше для научения святости» [4].

Приведу некоторые примеры разных состояний из теории аффектов. Это может быть картина торжественной **скорби**, характерной для сарабанд, пассакалий, пассионов, а также для чакон, фолий, а в вокальной музыке для арий ламенто. Так сарабанда являлась духовным сердцем барочной сюиты, зародилась она в церкви, где в Великую Пятницу совершался обход храма с Плащаницей и её погребальные, но возвышенные звуки раздавались один раз в году. Характерный признак сарабанды — это «остановка» (замирание) на второй доле такта.

А вот **патетический** род музыки в I половине XVIII века воспринимался как проявление **великой души**, готовой к самопожертвованию, (например, начало 2 партиты *c-moll* И.С.Баха). «Патетическое является пищей великих душ», так высказывался Иоганн Георг Зульцер, швейцарский идеолог культуры барокко в 1774 [3]. Свое происхождение патетическое свойство души берет в религиозном искусстве. Образ Христа, приносящего себя в жертву ради искупления грехов человечества, является выражением высшей патетики души, которая не может быть эгоистичной и низменной, она способна к подвигу, готова отдавать и абсолютно бескорыстна! В музыке жанр «Пассионы» (Страсти) обладает высшей патетикой, например, «Страсти по Матфею» И.С.Баха, его же «Страсти по Иоанну». В этом жанре писали почти все барочные композиторы. В патетическом духе написано и вступление к «Мессии» Генделя. Патетический образ проникал и в оперу-*seria* и в некоторые инструментальные жанры эпохи барокко. Характерный приём изображения — пунктирный ритм! Для создания патетического образа, то есть для аффекта величия души барочными композиторами постоянно использовались риторические фигуры *exlatatio* – восклицание, *passus duriusculus*, *saltus duriusculus* и иные.

Virtus – еще одно направление в теории аффектов. *Virtus* переводится как честь, достоинство, слава, доблесть, хвала... В быстрой музыке это парящее состояние духа, достигающего **виртуозности**. «Высшая с XVI века на Западе добродетель. Психическим коррелятом виртуозности является состояние **духовной воли**. Это ревность, состояние воли отнюдь не железной, а истекающей из пламени божественной любви и потому благодатно-вдохновенной, ликующей, а в миноре в высшей степени отважной» [4]. Интересно, что для достижения этого парящего состояния духа виртуозности использовались быстрые темпы, энергичная артикуляция, доходящая до откровенного деташе, арпеджии, скачки, гаммы, обилие мелизмов...

Аффект **просьбы** может содержать увещательную манеру высказывания, (просьба, но не о себе, а о собеседнике: как стать ему ближе к Богу, стать чище и жить в святости) Так писал Апостол Павел в своем первом послании Тимофею: «Цель же увещания есть любовь от чистого сердца и доброй совести и нелицемерной веры» [1, с.575]. Эта форма некоей интонации, которая в будущем сформируется в архетип «прошения», где палитра может быть очень широкой: от возвышенного моления до галантного реверанса. Здесь барочный

автор с особо бережным отношением подходит к слушателю. Наиболее часто употребляемыми интонационными рисунками в мотивной структуре «прощения» являются: спуск, скольжение, нисхождение интонаций, связанных с естественным падением голоса в ситуации просительной, может быть, даже ситуации унижительной, либо рисунком интонации стенаний и страданий в своем молении к Высшей Силе.

Аффект **блаженства**, несущий религиозную составляющую в барочной эпохе, использован у Иоганна Себастьяна Баха в Арии из оркестровой сюиты ре мажор, — слушатель ощущает, что это блаженство небесной любви. Даже во флейтовой «Шутке» Бах использовал аффект блаженства, поднимающий дух к вечности, к покою в небесной чистоте, к ангельской радости, рядом с Богом. По Швейцеру мотивы блаженства часто отражают символы «парящих» ангелов, это либо быстрые пунктирные ритмы, либо просто взлетающие вверх гаммы. Трехголосные инвенции ля мажор, ре мажор, соль мажор пропитаны мотивами блаженства, и ритмы, и интонации здесь изображают «парящую» радость. В увещательной речи увещающий и увещаемый вдруг ощущают благодатно-окрыленную свободу!

Мы ознакомились лишь с некоторыми аффектами, которые использовали композиторы в эпоху барокко, чтобы воздействовать на слушателя. Тогда основную роль в этом художественном воздействии играло единство выражения аффекта в одном произведении, так называемого моноаффекта.

Технические средства для воздействия того или иного аффекта были как **горизонтального**, так и **вертикального** свойства.

Рассмотрим горизонтальный эффект. Барочная музыка достигает состояния постоянного течения ткани, развертывания музыкальной мысли посредством полифонического изложения. Продолжительность одного аффекта ставит сложную задачу перед барочной формой, эта задача решается не только в технической, но и в духовной плоскости. Вот музыка меняет интонационную сферу, ритмы, фактуру, но она всегда устремляется вперед, и «над живым потоком сиюминутности — то тихим, то восторженно-ликующим — как небо над головой, простерто избранное возвышенное состояние» [4].

Для гомофонно-гармонического стиля, который также использовался в эпоху барокко, создается принцип **генерал-баса** (это некий фундамент, на который опирается вся фактура, и создается впечатление моноаффекта). Так возникает одновременный контраст зыбкости и стабильности: хрупкость сливается с устойчивостью, создавая единое состояние. Создается такое впечатление, что в этой структуре все подчинено божественным законам, *basso-ostinato* — это неизменность Бога, ибо Он говорит: «Я — альфа и омега!»

Почему же все же так необходим был моноаффект в эпоху барокко!? С философской точки зрения пока не идет речи «о единстве и борьбе противоположностей», в баховское время из любой ситуации выскочить невозможно по духовной причине: та или иная ситуация предложена Богом, малодушие было бы восстанием на Промысел Божий — отсюда закон

неизменности и сбережения одного аффекта. Этическая норма человека эпохи барокко состоит в том, чтобы смиренно и с благодарностью Богу прожить предложенную ситуацию. В этом случае приходит божественная помощь, и аффект изнутри просветляется. Из скорби проступает согревающий благодатный свет. В 1782 году И. Ф. Рейхардт (1752-1814), прославившийся композициями на стихи Гете, писал о *глубочайшей* и вместе с тем *сладчайшей* печали фуги Баха *f moll* из ХТК из 1 тома.

«Вертикальное» развитие в рамках моноаффектности еще одна сторона мастерства барочных композиторов. Приемы «вертикального» развития основаны на принципе **ядра и развертывания**. Ядро высказывает суть вызова в определенных обстоятельствах, а развертывание открывает путь к их преодолению и духовным преображениям. Например, ядро в фугах ХТК Баха — это возвышенная скорбь, мука, напряжение, риторические фигуры *saltus duriusculus*, *passus duriusculus*, а в развертывании — их преодоление, освобождение, укрепление и вознесение благодатного духа.

В формах на *basso ostinato* вертикальное развитие выражается в преодолении скорбной басовой темы путем противопоставления секвенций и продолжительных фигураций в верхних и средних голосах, часто отражающих освобождение от напряжения, поднятие духа над земными обстоятельствами. Обилие модуляций часто используется перед завершением произведения — это приемы создания зоны напряженности. Барочные композиторы достигали снятия напряжения с помощью окончания в мажоре — как явный плод скрытых духовных процессов и конечного просветления.

Рассмотрим принципы художественного воздействия музыки в барочное время с еще одного ракурса. Звуковые формулы, которыми пользовались композиторы того времени, назывались **музыкально-риторическими** фигурами. Каждая из таких фигур характеризовала определённые композиционные приёмы. Риторические приёмы музыки барочного периода подразделяются на шесть частей ораторской речи, ведь риторика напрямую связана с ораторским искусством и речевой интонацией. Эти части называются: *Exordium (Eingang)* — начало или вступление; *Narratio (Bericht)* — рассказ, сообщение; *Propositio (Antrag)* — главное положение; *Confutatio (Widerlegung)* — опровержение (возможных положений); *Confirmatio (Bekräftigung)* — подкрепление; *Peroratio (Schluß)* — заключение.

В больших произведениях особенности концертной формы совмещаются с принципами ораторского членения; в вокальных произведениях текст и традиционная форма арии или хора не всегда позволяют провести шестичленное деление. Конечно, всё это усложняет анализ произведений. Однако, можно заметить, что данное шестичленное деление Бахом в клавирных произведениях не осуществляется чисто формально, но органически следует из замысла и идеи пьесы, в которой один активный центр создаёт единство и целостность всего произведения. «Не всякое музыкальное движение и развитие допускает реализацию ораторского членения. В музыке Баха есть и другие типы движения, и другие принципы развития, осуществляемые независимо от шестичленного

деления» [2, с.56]. Теоретики I половины XVIII века в учении о риторических приёмах в музыке исходили из текста: анализируя текст, они выясняли, какие слова и как их выделить. В одном варианте достаточно было подъёма или спада мелодической линии, в другом было важным для выделения слова повторить его. Риторика разработала ряд технических приёмов как повторять и комбинировать словесные фигуры, исходя из вокальной музыки, где текст помогает лучше понять смысл и значение мотива или определённого музыкального оборота. Некоторые слова употребляются в переносном значении, это говорит о увеличении эмоционального воздействия, значит в таком месте будет применяться риторический прием, обращающий на себя особое внимание.

С риторическими фигурами тесно связаны **мотивы-символы**, которые обязательно присутствовали в барочной композиции, а в частности на это указал нам А. Швейцер: мотив арки, мотив отталкивания, мотив разбега, мотив обхода, мотив двойного обхода, контрастные мотивы, мотивы вращения. Швейцер говорит об «архитектоническом чутье» Баха, причём не только в музыке: «Бах обладал необычайной проницательностью в практических вопросах архитектуры здания» [5, с.156]. Может поэтому он был величайшим акустиком своего времени и безошибочно указывал лучшее место для органа.

Благодаря музыке Баха к текстам библейского содержания, мы понимаем, как великий немецкий композитор «иллюстрирует» музыкальными символами сам текст, Бах образно и живописно «комментирует» текст, истолковывает его. Если в хоральном тексте упоминается движение, Бах изображает его звуками. Вот, например, в одном из хоралов «*Durch Adams Fall ganz verdebt*», грехопадение Адама передаётся остинатным басом; явление ангелов в хоралах «*Vom Himmel hoch*» и «*Vom Himmel kam*» – чарующим шелестом нисходящих и восходящих гамм, песнь «*Ach wie flüchtig, ach wie nichtig*» – создает иллюзию тумана, «бренности жизни» посредством быстро появляющихся и исчезающих гамм....Символика хорала «*Dies sind die heil'gen zehn Gebot*» изображает десять заповедей, о которых говорится в тексте: мелодия повторяется десять раз в органной педали. «Изучение музыкального языка Баха – не времяпрепровождение для эстетика, но насущная потребность музыканта-практика. Не зная смысла мотива, часто невозможно сыграть пьесу Баха в правильном темпе, с верными акцентами и фразировкой» [5, с.658]. Язык этот соткан из символов, выражающих определённые чувства и представления, которые в свою очередь и полагают своей целью воздействовать на слушателя. Хотя, что касается И. С. Баха, то его целью было сочинение музыки во Славу Божию, а не ради только лишь успеха у слушателя. *Soli Deo Gloria*, как он подписывал свои творения – Одному Богу Слава. Изучить «язык символов» Баха – это значит познать механизм композиции барочной музыки, понять принцип воздействия музыки того времени. Таким образом, **аффекты, риторика, мотивы-символы** составляли эстетическую основу музыкального барочного искусства, они были инструментами воздействия на слушателя и помогали доносить главные этические и духовные смыслы той эпохи. Каков же был слушатель того времени? Конечно, он был другим, чем современный слушатель,

но мы уверены, что духовные смыслы не поменялись с того времени. Человек все также нуждается в любви, в добре, в красоте, в катарсисе, в духовном богатстве, в осмыслении своего бытия, значит и мы испытываем похожее воздействие от барочной музыки, как и слушатели того далекого времени.

Литература:

1. Библия / Книги священного Писания Ветхого и Нового Завета канонические / Послания Апостолов: Первое Послание Святого Апостола Павла к Тимофею стих 5 (1:5). – Ленинград : Техническая книга, 1990. – 621 с.
2. Друскин Я.С. О риторических приемах в музыке И.С. Баха / Я.С. Друскин. – Санкт-Петербург : Северный олень, 1995. – 136 с.
3. Sulzer J.G. Theorie der schönen Künste in eizelnen, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwörter auf einander folgenden, Artikeln abgeandelt von Johann Georg Sulzer, Mitgliet der Königlichen Academie der Wissenschaften in Berlin. Allgemeine Theorie der schönen Künste in eizelnen, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwörter auf einander folgenden, Artikeln abgeandelt von Johann Georg Sulzer, Mitgliet der Königlichen Academie der Wissenschaften in Berlin. T. 1 / J.G. Sulzer. – Liepzig : Weidmann und Reich, 1778. – 390 с.
4. Медушевский В.В. Учебные материалы к курсу анализа музыки. Предисловие / В.В. Медушевский // Музыка в заметках : [сайт]. – [Б. м., 200-]. – URL: <https://www.musnotes.com/v-v-medushevsky/Foreword/> (дата обращения: 01.02.2021).
5. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / А. Швейцер. – Москва : Музыка, 1965. – 725 с.

15. Орлов В.С. «И это действительно было бы смешно, если бы не было столь грустно»: непознанный смех С.Прокофьева

Орлов В.С.

PhD in Musicology, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет

v.s.orlov@spbu.ru

В данной статье рассматривается специфика юмора С. Прокофьева, который, с одной стороны, признаваем музыкантами и критиками как непревзойдённый, но, с другой стороны, вызывает по меньшей мере недоумение, в силу своей жестокости и противоречивости. В конце статьи автор предлагает возможность интерпретации прокофьевского юмора в русле некоторых философских концепций, в частности, в рамках представлений о юморе Ж. Лакана и др.

Ключевые слова: Прокофьев, юмор, «Петя и волк», Лакан.

Среди всех композиторов классиков Прокофьев, возможно, занимает первое и совершенно исключительное место как по масштабу, так и по многогранности воплощений юмора и смеха. Здесь и подчёркнутые примеры комического, что следует уже и из заглавия произведений (Юмористическое скерцо, «Болтунья» на сл. А. Барто...), и солидный багаж примеров совершенно неожиданных, в которых веселья принципиально не должно быть: например, переложения чужих сочинений (вальсы Шуберта) или масштабные эпические творения с трагическим финалом («Война и мир»). В том, что юмор Прокофьева фундаментально выделяет его среди всех остальных композиторов, был совершенно убеждён знаменитый американский композитор и дирижёр Л. Бернстайн. В одной из своих телевизионных лекций-концертов, которая была посвящена юмору в музыке (телеканал CBS, 1959 г.), он называет более дюжины примеров композиторов разных эпох и стилей, -- причём не приводя музыки ни одного более, чем дважды (или, максимум, трижды). На этом фоне Прокофьев единственный достаивается целых 6 музыкальных примеров (все из «Классической» симфонии), сопровождаемых описанием того, как Бернстайн сам впервые слушал эту музыку в 15 лет по радио («помню, как вчера»), «лёжа на полу и смеясь, пока не стал плакать» [14]. Подробное рассмотрение различных – совсем не смешных – аспектов прокофьевского юмора представлено в материалах буклета недавно поставленной оперы «Любовь к трём апельсинам» в Пермском театре оперы и балета [8].

Юмор проходит красной нитью через всю жизнь Прокофьева, охватывая, собственно, даже события до его рождения. Так, в своей «Автобиографии» Прокофьев не избегает иронии даже при описании начала романтических отношений своих будущих родителей: «студентка Житкова (...) подошла к

студенту Прокофьеву (...) и, заложив руки за спину, заявила: «Сергей Алексеевич, а я вас больше не боюсь!» [9, с. 12]. Поразительно, но в советские годы шутки Прокофьева, источаемые им в изобилии как по поводу себя, так и самых близких, однажды истолковали «за чистую монету» – как подтверждение факта обилия недостатков самого Прокофьева. В частности, советский исследователь на основании прокофьевской «Автобиографии» вывел целый «букет» диагнозов личности классика: насмешливость, высокомерие, любовь к деньгам («денежные мотивы драматургии») и многое другое [3]. Впрочем, в советской историографии всё равно победила концепция «добрый мастер» – как назвал главу, подводящую итоги прокофьевскому наследию, главный биограф Прокофьева. В ней нашлись слова и по нашей теме: «Прокофьев заметно расширил области средств, рисующих *отрицательные* или *смешные* стороны действительности» [7, с. 616]. Так что же он расширил, и почему «смешные» стороны смешаны с «отрицательными»?

Вошедший на сцену в эпоху мирискусничества, Прокофьев, действительно, в самом начале своего пути подобрал себе маску вызывающего юнца и эпатажника, активно оперирующего едким, часто злым, юмором. По поводу исполнения Второго фортепианного концерта в 1913 г. один фельетонист писал:

«На эстраде появляется юнец с лицом учащегося из Петершуле. Это – С. Прокофьев. Садится за рояль и начинает не то вытирать клавиши, не то пробовать какие из них звучат повыше или пониже. При этом острый, сухой удар... Некоторые возмущаются. Встаёт «пара» и бежит к выходу. – Да от такой музыки с ума сойдёшь! – Что, над нами издеваются, что ли? За первой парой в разных углах потянулись ещё слушатели. Прокофьев играет вторую часть своего концерта. Опять ритмический набор звуков. Публика, наиболее смелая часть её – шикает. Места пустеют. Наконец, немилосердно диссонирующим сочетанием медных инструментов молодой артист заключает свой концерт. Скандал в публике форменный. Шикает большинство. Прокофьев вызывающе кланяется, и играет на «бис». Публика разбегается. Всюду слышны восклицания: «К черту всю музыку этих футуристов! Мы желаем получать удовольствие, – такую музыку нам кошки могут показать дома» [цит. по: 7, с. 88].

Также и сам Прокофьев неоднократно отметил высказываниями аналогичными по духу, причём как на публику ("мало ли кому билеты на концерт продают?" [6, с. 445]), так и дневниковыми, предназначавшимися ему лично. В качестве объектов ниспровержения, оппонентов Прокофьева, первоочередно оказались утончённые символисты и конкретно музыка А. Скрябина, известная своей неотмирностью и фантазийностью, мистичностью, вычурным эротизмом и пряными, декадентскими гармониями. Всему этому, по словам критика, Прокофьев явил «решительный протест» «в пользу грубости, иронии, насмешки и чёткой метрированности» [12, с. 126]. Сам Прокофьев с тем, что его музыка была объявлена «антитезой Скрябину» был, очевидно, согласен («слава богу, что эта антитеза появилась») [цит. по: 4, с. 25]. Так, многие произведения Прокофьева того периода, действительно, являют собой сатирические карикатуры на известные скрябинские образы погружения в состояние гипноза

и зачарованности, тоски по «далёкой мерцающей звезде», представленных во многих его фортепианных сочинениях. Прокофьевские фортепианные циклы, например, «Мимолётности», или «4 пьесы» 1912-го г. («Воспоминание», «Порыв», «Отчаяние», «Наваждение») – периодически являют приёмы, аналогичные скрябинским, но с противоположным значением. Так, ровные, остигатные "качания" в партии левой руки (скрябинский "лунный пейзаж", «аккорды смерти») могут читаться как травестия и издевательство над возвышенными чаяниями символистов: не мечта в ажурной дымке, но колочение и грохот вдалбливания в низком регистре и безукоризненном ритме. (Неслучайно, несмотря на отсутствие прямых доказательств, многие пианисты и сегодня чувствуют близость этих произведений рок музыке, появившейся уже полвека спустя.)

Вместе с тем, тематика разрушительного, издевательского смеха не только контрастировала, но и наследовала приёмам романтического гротеска: у многих предшественников, в том числе у Ф. Листа, да и у того же Скрябина, наличествует немало примеров изображений чёрной иронии, «мефистофельских» картин соблазнения и того же наваждения, провала в бездну под сатанинский хохот. Именно таков финальный «сарказм» из одноимённого цикла пьес (1914), которому предпослан знаменитый комментарий: «Иногда мы зло смеемся над кем-нибудь или чем-нибудь, но когда всматриваемся, видим, как жалко и несчастно осмеянное нами; тогда нам становится не по себе, смех звучит в ушах, но теперь он смеется уже над нами».

Да, символизму уже случалось быть осмеянным – в лице не менее, как его основателя, поэта и философа В. Соловьёва, создателя первых символистских стихов, но потом выступавшего с остроумными памфлетами и пародиями на поэзию символистов и отрицавшего всякое родство с их эстетикой и стилем. И тем не менее сам символизм является «токсичным» уже по мере прикосновения к его глубинам недосказанности и неизведанности, «стихии чуждой, запредельной» (по словам В. Брюсова). По наблюдению ряда его адептов, он оставлял в сознании художников «неисцелимую психотравму» (В. Ильин), побуждал их вновь и «вновь изведать той отравы», о чём говорит Одиссей Брюсова в одноимённом стихотворении (1909 г.), спасшийся от смертельных чар сирен, но всю жизнь потом сожалевавший об этом: «Зачем я (...) не погиб в объятьях их!». Прокофьев, посвятивший Скрябину одно из своих произведений, и воспроизведший скрябинские, мистические тропы в целом ряде своих работ, даже несмотря на последующие осмеяние и отмежевание так и не очистился от «наваждения» эпохи Серебряного века. Так, на протяжении всей своей жизни он снова и снова обнаруживал маску ниспровергателя и шута на своём лице – что впоследствии не преминули отметить и советские идеологи. Кроме того, что-то изрядно осложнило его смех, который отнюдь никогда не был подлинно «весёлым» – несмотря на ряд счастливых исключений. Так как же мы можем истолковать юмор у Прокофьева?

«А если послушать внимательно, то слышно было, как в животе у волка

крякала утка...»

Неожиданные концовки и странности в сюжетах произведений Прокофьева нередко приводят в изумление неофитов и даже известных учёных. Как признаётся одна исследовательница: "я помню, как мы ещё студентами (...) слушали Кантату [к 20-летию Октября], с чувством почти inferнального восторга, понимая, что качество музыки здесь – чисто прокофьевское, и задаваясь наивным вопросом – какой, должно быть, это страшный человек с дьявольской душой, раз ему всё равно, на какой текст сочинять – на Бальмонта, «Петю и волка» или на «философы, философы...» [5, с. 248]. Собственно, не понятно, почему её не смутила и знаменитая сказка, в конце которой триумфально празднуется победа над волком, "переваривающего" всё ещё живую утку в его чреве. Примеры аналогичной жестокости можно найти и в знаменитой сказке "Гадкий утёнок" (на текст Х.Г. Андерсена, 1914 г.), кульминация которой приходится на громко высказанную от лица главного героя (лебедя) просьбу к приближающимся к нему другим лебедям: «Убейте меня»; и в опере «Любовь к трём апельсинам» (1919), где зрители наблюдают сцены мучительной смерти двух милостивых принцесс при попустительстве окружающих; и в балете «Сказка про шута, семерых шутов перешутившего» (1920 г.), в котором уже в начале преподносится форменная «мясорубка»: главный герой обманом провоцирует гибель жён каждого из семерых шутов.

Вместе с тем, удивительны и «лишают дара речи» неожиданные вкрапления юмора в произведениях, как уже указывалось, совсем для этого не предназначенных. И если сатирические фрагменты при изображении немецких генералов («всю Европу Бонапарту отдали и приехали нас учить» из 8 картины «Войны и мира») или русских ополченцев, не умеющих прочесть разбросанные французами пропагандистские листовки (11 картина), ещё могут казаться убедительными – по крайней мере оттеняющими суровое эпическое повествование, то иные примеры вызывают гораздо более смешанные чувства. До самого конца оперы «Огненный ангел» не оскудевают шуточки различных персонажей – от доктора до Мефистофеля – комментирующих ход событий, который закончится сожжением главной героини Ренаты на костре инквизиции. В III акте оперы "Семён Котко" (1939), по истечении драматичнейших эпизодов – сцены повешения матроса Царёва и Ивасенко и следующей далее сцены бреда Любки, невесты Царёва, – начинается эпизод пожара в деревне («Кишку давай!») – показанный в неожиданно гротескных и насмешливых красках, несмотря на продолжающиеся реплики Любки, воочию теряющей рассудок от горя. До сих пор исследователи и критики не понимают тайный и явный смысл пляски опричников во 2 серии фильма С. Эйзенштейна «Иван Грозный». В приватной рецензии на фильм Вс. Вишневский обвинял режиссёра и композитора Прокофьева в её «условности», «нерусскости»: «Всё это без веселья, без разгула, без опьянения...» [2, л. 10]. Сегодня один из самых известных музыковедов и критиков Америки Р. Тарускин так же возмущается данной сценой, но уже по противоположной причине: слишком положительного изображения «этих храбросердечных, румяных, стриженных под горшок опричников и их хорошего

и чистого веселья» [15, с. 272]. Буйная пляска с улыбками и смехом, карнавалом и переодеваниями действительно заканчивается кровавым убийством врага Ивана Грозного, что сопровождается философским комменарием последнего, призывающего отпустить непосредственно «ассасина»: «Он царя не убивал. Он шута убил».

Примеры остроумных сочетаний и леденящего кровь шутовства и ужаса у Прокофьева могут составить целую книгу. На наш взгляд, Прокофьев предлагает совершенно новый тип юмора, выходящий не только за пределы шести видов смеха, выведенных В. Проппом в своём труде, ставшим классическим [11] -- но и за пределы границ «чёрного юмора», очерченных А. Бретоном [1]. Возможно, осмысление прокофьевского юмора кроется в концепциях позднего психоанализа (Ж. Лакан), где юмор приравнивается к высшему достижению желаемого (сублимации), а высшим смехом является «чистый смех (*risus purus*), который смеется над несчастьем». В качестве примера такого современный исследователь приводит известные слова С. Беккета «нет ничего смешнее горя» [13, с. 154]. Тогда нет ничего удивительного, что Прокофьев практически никогда не отказывает себе в том, чтобы посмеяться в наитрагичнейшие моменты, над чем мы ещё долго будем ломать голову. (Как и сказал С. Прокофьев младший в своей рецензии на очередной фильм о Прокофьеве: «Это действительно было бы смешно, если бы не было столь грустно» [10].) Или нет, наоборот – смеяться, как делает, например, В. Аллен, построивших на музыке Прокофьева один из своих фильмов («Любовь и смерть», 1975 г.).

Литература:

1. Бретон А. Антология чёрного юмора / А. Бретон. – Москва : Carte Blanche, 1999. – 544 с.
2. Вишневский Вс. Рецензия "Фильм Иван Грозный", написанная в форме письма / Вс. Вишневский // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 1923. – Оп. 1. – Ед. хр. 670. – 17 л.
3. Кремлёв Ю. Эстетические взгляды С.С. Прокофьева: по материалам высказываний / Ю. Кремлёв. – Москва : Музыка, 1966. – 155 с.
4. Левая Т. От "Ироний" к "Сарказмам" (метафизика смеха у позднего Скрябина и раннего Прокофьева) / Т. Левая // Искусство XX века: парадоксы смеховой культуры : сб. ст. – Нижний Новгород, 2001. – С. 25-35.
5. Манн Н. Прокофьеве можно узнать ещё много нового / Н. Манн, Е.О. Польшаева // Музыкальная академия. – 2000. – № 2. – С. 241-252.
6. Нейгауз Г. Композитор-исполнитель (Из впечатлений о творчестве и пианизме Сергея Прокофьева) / Г. Нейгауз // Материалы. Документы. Воспоминания / С. С. Прокофьев. – Москва, 1961. – С. 438-447.
7. Нестьев И. Жизнь Сергея Прокофьева / И. Нестьев. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Советский композитор, 1972. – 661 с.
8. Очинникова Н. Опера Сергея Прокофьева "Любовь к трём апельсинам" : Буклет спектакля / Н. Очинникова, И. Архипенкова. – Пермь : Пермский

государственный академический театр оперы и балета им. П. И. Чайковского, 2021. – 15 с.

9. Прокофьев С. Автобиография / С. Прокофьев. – 2-е изд., доп. – Москва : Советский композитор, 1982. – 600 с.

10. Прокофьев С. Не по пути / С. Прокофьев // Sprkfv : [сайт]. – [Б. м.], 2016. – URL: <http://www.sprkfv.net/ontheway/ontheway.html> (дата обращения: 18.02.2021).

11. Пропп В. Проблемы комизма и смеха. Насмешливый смех и другие виды смеха / В. Пропп. – Москва : Искусство, 1976. – 181 с.

12. Сабанеев Л. Музыка после Октября / Л. Сабанеев. – Москва : Работник просвещения, 1926. – 165 с.

13. Сидоров А. Эстетика, трагическое видение, юмор и счастье / А. Сидоров // *Studia culturae*. – [Б. м., 200-]. – Вып. 4. – С. 146-155.

14. Bernstein L. Young People's Concert. Humor in Music / L. Bernstein // Leonard Bernstein : [сайт]. – New York, [200-]. – URL: <https://www.leonardbernstein.com/lectures/television-scripts/young-peoples-concerts/humor-in-music> (дата обращения: 18.02.2021).

15. Taruskin R. On Russian Music / R. Taruskin. – Berkeley : University of California Press, 2009. – 416 p.

16. Пашина Е.П. Система работы с начинающими в классе фортепиано

Пашина Е.П.

МБУ ДО г.о. Самара «ДМШ имени Д.Б.Кабалевского»

г. Самара

pashinaep@gmail.com

Статья посвящена таким актуальным вопросам начального обучения как работа с родителями, организация игрового аппарата ученика, мотивация, а также проблемам грамотной работы с музыкальным текстом произведения, различным способам работы и воспитанию личности музыканта-исполнителя.

Ключевые слова: *мотивация ученика, способы работы, психологическая готовность к исполнению, выступление на сцене.*

Как помочь ребёнку не бояться сцены, чтобы для него в дальнейшем игра на публике стала итогом после того, как произведение выучено, а со временем он получал удовольствие от выступления?

К этому учитель должен готовить ребёнка с первого урока. Привить любовь к музыке, чтобы ученик захотел заниматься и не испугался трудностей, которые его ждут. Для меня пример такого педагога – Анна Даниловна Артоболевская.

К ней приводили детей 3-4 лет. Она безошибочно определяла, чем одарила ребенка природа, а что необходимо извлечь из тайников детского сознания и подсознания, как разбудить спящие возможности и ни в чем не проявившиеся таланты (и чем раньше – тем лучше). Для этого надо было прежде всего «заразить» ребенка своей страстью к музыке: «Страсть вмещает в себя и цель, к которой человек стремится, и энергию ее воплощения, - говорила она. - И тогда «звучат» для ребенка тысячи вещей, казавшихся ему еще вчера неинтересными. Мир откроется по-новому. И проснется самая сильная, самая благородная в мире жажда – жажда творчества...» [1, с. 3].

Представим наш опыт работы с начинающими исполнителями, который выработался на основе подхода А. Д. Артоболевской и сложился в определённую систему. Данная система включает в себя последовательную подготовку юного музыканта, которая завершается важным этапом - успешным выступлением на сцене.

Работа с родителями

«Анна Даниловна мечтала о «краткосрочных курсах для родителей» и воспитывала «своих» родителей, прививала им культуру общения, умение помочь ребенку, быть в сотворчестве с ним: «Я говорю, что учу их обоих, и мама – такая же ученица. Ребенку это интересно и доставляет удовольствие следить за успехами мамы». И в этом – еще один элемент «педагогики дальнего действия»: ребенок привыкает к мысли, что учиться нужно всю жизнь, что учиться никогда

не поздно и всегда интересно. Таким образом, он «программируется» к постоянному саморазвитию - всегда, всю жизнь», – писала Джемма Фирсова [4, с. 3].

Ребёнок на начальной стадии обучения ещё не научился трудиться. Его всё отвлекает, так как он познаёт окружающий мир: «Дети слышат то, что хотят слышать – то, что их привлекает, то, что им интересно» [3, с. 15]. А музыка – это кропотливый труд, требующий внимательного, точного и вдумчивого выполнения задания. Поэтому я всегда прошу присутствовать родителей на уроках.

Организация кисти руки, усвоение движений, принципы и ощущения весовой игры - для маленьких детей это составляет сложность по причине того, что ребёнок ещё не понимает, для чего это нужно, ведь можно просто нажать клавишу и нота прозвучит. А родители, даже не имеющие музыкального образования, улавливают это быстро и, соответственно, могут дома проконтролировать занятие ребёнка.

Постановка рук. «Коробочка знаний». Аппликатура

«Усвоить в упражнениях основные формы пианистических движений, из которых впоследствии формируются сложные технические комплексы. Воспитать цепкость и чуткость концов пальцев: извлечение звука прикосновением к «дну» клавиши, а не её «немой» поверхности. Организация округлой формы кисти, мышечного упругого свода. Обучить движениям запястья: вертикальному, горизонтальному, кругообразному. Определить положение и действия первого пальца, создающие при игре на фортепиано серьёзные трудности. Обучить основным принципам пальцевой и весовой игры» [2, с.8-9].

Нельзя недооценивать важность удобства пианистического аппарата. Часто срывы ученика на сцене происходят не от того, что он не доучил текст или у него неустойчивая нервная система, а оттого, что зажались руки и ему неудобно играть. Поэтому, прежде чем дать ученику произведение, учитель должен убедиться, готов ли ребёнок это играть, есть ли достаточное количество навыков.

С первых уроков мы с учеником начинаем складывать свои знания в виртуальную «коробочку», чтобы затем доставать из неё нужное и использовать в произведении. Для детей маленьких или несосредоточенных можно завести настоящую коробочку. Как только ребёнок чему-то научился вырезать из цветной бумаги любую фигурку (какую предложит сам ребёнок) и написать на ней то, что он выучил. Обязательно поставить число, месяц и год. Например: «Олечка выучила ноты в скрипичном ключе 30 сентября 2012 г.». И любое знание фиксировать на фигурках и складывать в эту коробочку. Дети очень любят собирать, копить, поэтому им это интересно. Если ученик что-то забывает, мы находим это в коробочке, и ребёнок наглядно видит, что он это умел. Это важно и чисто психологически, так как гораздо проще вспомнить, чем учить заново, и раз это получалось в младшем возрасте, теперь получится обязательно.

Точная и удобная аппликатура очень важна. Очень часто срывы на сцене происходят именно по этой причине. Даже если ученик играет в классе без ошибок, но непостоянной аппlikатурой - на сцене ошибки будут, потому что при выступлении ребёнок начинает волноваться, и то, что в привычной ему обстановке он сознательно контролировал, уходит на второй план. Если ученик всё время играл правильной и удобной аппlikатурой, у него вырабатывается пальцевая память. Поэтому с первых произведений я рассказываю своим ученикам о важности аппlikатуры. Спрашиваю ребёнка, как он ходит в школу по одному пути или всё время по-разному? Ученик отвечает, что по одному. Тогда я ему задаю следующий вопрос: «Как думаешь, ты можешь заблудиться, если будешь всегда ходить разной дорогой в школу?» Ребёнок отвечает, что да. «Так и в произведении нотки могут заблудиться, если играть их всё время разными пальцами», – отвечаю я. Важно, чтобы ученик осознавал, для чего нужно выполнять те или иные задачи, что он работает не только для игры сейчас, но и в будущем.

Мотивация ученика: увлечённость ребёнка произведением.

Произведение должно ученику нравиться. «Педагог должен помнить, что маленький ребенок, не знакомый с музыкальной литературой, тем не менее, уже обладает своим характером, своим темпераментом, а значит и своими будущими приверженностями к той или иной музыке. Выявив его склонности, я стараюсь идти за ребенком, за его интересом. Я стараюсь беречь любовь ребенка к музыке, а интерес и любовь – это почти одно и то же. Нет интереса без любви, и нет любви без интереса. То, что любишь – интересно, то, что не любишь, не может быть интересным. Я не «ташу» ребенка на свой путь, а иду за его стремлениями, исподволь направляя его. И это один из важных моих принципов; он помогает мне сохранить у детей стремление заниматься музыкой. Надо поддерживать огонек интереса, раздувая его в пламя любви» (1, с.4).

«Задачу педагога пианиста в области пианистического образования учащихся можно, в целом, определить как развитие у учащегося любви к музыке, способности эмоциональной отзывчивости на музыку и понимания музыкальных произведений и обеспечение его всестороннего музыкально – пианистического развития» [2, с 30].

Работая с учениками, нетрудно заметить, что дети быстрее и охотнее разучивают произведение, которое им нравится, даже если оно будет более сложное, чем то, которое им не нравится, но является более лёгким. Однако, здесь есть риск переоценить силы ребёнка: если дать красивую музыку и не доделать её или сделать неаккуратно, не выполнив задач, это в итоге может понизить самооценку ребёнка и отпугнуть от этого произведения. Но бывает наоборот: пьеса ученику сначала не нравится, но когда она начинает получаться, ребёнок начинает её любить. Задача учителя – рассказать про это произведение, о композиторе, который эту пьесу написал. Обязательно объяснить ребёнку, для чего мы разучиваем это произведение, какие преследуем цели, чему должны научиться.

«Для развития у учащегося любви к работе и настойчивости очень важно, чтобы у него было желание работать именно над данным изучаемым произведением. Показом, беседой о произведении, о цели его изучения и т. п. педагог должен стимулировать интерес учащегося к тому или иному произведению. Следует также знакомить ученика с перспективами его занятий, что опять-таки повышает интерес к ним и желание заниматься. Бывает полезно дать учащемуся какое-либо произведение, которое ему очень хочется сыграть: если включение подобного произведения в план ученика вообще возможно и целесообразно, то работа над ним сможет быть особенно плодотворна и для пианистического развития учащегося и для воспитания в нём настойчивости, умения работать» [2, с.36].

Например, со своей первоклассницей мы выучили первую вариацию из произведения Берковича «Вариации на тему Паганини». Девочка прослушала всё произведение, ребёнку оно очень понравилось. Задаю вопрос: «Алина, ты хотела бы сыграть все вариации?». На что девочка отвечает: «Да очень хочу, но у меня сейчас не получится». Предлагаю: «У нас уже есть одна вариация, и ты сыграла её хорошо, давай договоримся, мы будем играть следующую, когда будет видно, что ты готова. Но для этого нам нужно положить в нашу «коробочку» больше знаний и навыков». И как пазл мы будем собирать это произведение не один год, пока не соберётся полная картина. А для ученицы, каждая следующая вариация, которую возьмёмся разучивать, будет как новый этап роста и признания её достижений.

Грамотная работа с текстом

Исключительно важную роль играет внимательное и грамотное чтение нотного текста при разборе произведения. Дети обычно проигрывают один раз, у них не получается уверенно и правильно, возникает паника – «я не могу, это трудно». Когда ребёнок заинтересован играть пьесу, важно объяснить ему не бояться её учить. Задача учителя – с первого произведения разложить ученику всё «по полочкам»:

- 1) смотрим знаки при ключе, обязательно ученик должен найти нужные ноты в тексте и поставить (карандашом) возле них знак;
- 2) находим повторяющиеся такты, даже в самых простых пьесах их много. Например: найти одинаковые такты и отметить их кружочком, другие квадратиком и т.д. Малыш может сам предложить какой фигуркой отметить. Вначале учитель это должен делать с ребёнком в классе, а в дальнейшем задавать на дом, чтобы ученик нашёл повторяющиеся места в тексте самостоятельно. Затем можно посчитать количество одинаковых тактов и сказать ребёнку, что текста на самом деле меньше, чем написано. Это ребёнка успокоит, значит, учить надо меньше.
- 3) Определяем направление движения по гамме (для меня это соседние ноты, т. е. от трёх нот подряд и больше). Но к этому моменту ребёнок уже должен понимать, что такое гамма. Поэтому после нескольких уроков, когда малыш уже играет *non legato* правильным приёмом, ввожу гамму до мажор третьим пальцем,

затем вторым и четвёртым. Мы с учеником ищем в пьеске движение нот по гамме и смотрим, куда эта последовательность движется вверх или вниз, обязательно отмечаем в нотах рядом с ней.

Это помогает ребёнку увидеть, в каком направлении идут ноты – вверх или вниз. В дальнейшем, в процессе усложнения произведений, нужно рассматривать и форму произведения, модуляции, тональности, гармонические строения аккордов, секвенции и т.д. Но так как ученик это выполнял с первых пьес, для него не составит сложности разложить произведение на составные части. Если же начать анализировать сразу сложное произведение, не имея опыта на простых пьесах, это составит для ученика значительную трудность. Дети, которых приучили анализировать произведения, лучше читают с листа, быстрее учат текст. А главное – при ошибке на сцене, могут продолжить играть с нужного им места.

Способы работы над произведением

Игра в темноте и с закрытыми глазами

В июне 2013 года в рамках третьей Детской музыкальной Академии стран СНГ и Балтии под патронатом Юрия Башмета состоялись курсы, где открытые уроки давал Максим Могилевский. Он рассказывал, что в юном возрасте ему посчастливилось общаться со Святославом Рихтером и гениальный пианист рассказал случай, как ему пришлось играть, почти в темноте. Эту историю я нашла в статье о Рихтере: «В 1945 году он первый и последний раз участвует в конкурсе. Тогда всем запомнилось его необычное выступление — перед его исполнением Баха в зале неожиданно погас свет и на сцену вынесли свечи. По воспоминаниям очевидцев тех событий, атмосфера того действия и само выступление музыканта отпечатались в памяти очень ярко, как и его игра, полная самоотдачи, тонкая, гениальная, подобная самой музыке Баха, тронула сердца каждого, присутствовавшего там» [7]. «Раз Рихтер не растерялся в такой ситуации, значит, он использовал способ разучивания произведений в темноте», – сказал Максим Могилевский.

В своей работе просила поиграть своих учеников с закрытыми глазами. Для того, чтобы ребёнок сосредоточился на своих ощущениях и лучше услышал себя. Также этот способ хорош для преодоления страха перед сценой. Если человек сумел сыграть без ошибок с закрытыми глазами, то с открытыми точно всё исполнит хорошо. Но этот способ придаст уверенности только в безошибочной игре. Поэтому не разрешаю играть с закрытыми глазами без меня. Как правило, в первый раз, ученик играет не сбиваясь, но останавливается оттого, что это непривычно. Второй раз играет без ошибок и остановок. А вот в третий раз начинает задумываться о нотах и сбивается. В этот момент важно остановить ребёнка и посмотреть в текст, осмыслить какая нота и аппликатура. У нас с учениками такие места называются «больными» и мы начинаем их «лечить». Затем снова играем с закрытыми глазами и, как правило, проходим это место безошибочно; если не получилось, то «долечиваем», возвращаясь к предыдущей

работе. Такой способ использую только на конечном этапе работы над произведением и недолгое время, так как может возникнуть обратный эффект.

Бывает, что ученики, перед выходом на сцену, вдруг забывают текст. Перед выступлением ребёнок находится близко к стрессовой ситуации, нестандартной для него. Игра в темноте - ещё одна нестандартная ситуация, своеобразная тренировка. И лучше пусть все недочёты всплывут в классе, и в этот момент преподаватель сможет помочь ученику, чем в тот момент, когда ребёнок играет на сцене один на один с публикой.

Услышать и увидеть свою игру со стороны

Иногда на уроках делаю видеозапись игры ученика – для того чтобы ребёнок посмотрел на себя со стороны. В каждом случае преследую разные задачи. Бывает, что ученик думает, что играет хорошо, но когда послушает себя, видит свои недочёты. В других случаях ребёнок, наоборот, всё выучил, но ему кажется, что он играет плохо. Прослушав свою запись, такие дети успокаиваются и меньше волнуются в дальнейшем. Случается, что ученик играет хорошо, но во время игры может открыть рот или плечи поднять или ноги под стул спрятать и т.п. В таких случаях, говорю: «Андрюша, слушать можно, но смотреть на тебя нельзя». Здесь тоже на помощь приходит видеозапись. Ребёнку не нравится, что он видит на записи, и в следующий раз постарается так больше не делать. Также очень хорошо анализировать записи выступлений на сцене и находить причину не получившихся моментов в произведении.

Воспитание исполнителя.

Развитие самостоятельности

О необходимости и способах развить самостоятельность ученика в домашней работе писали многие педагоги.

«С занятиями по фортепиано неразрывно связано развитие у учащегося любви к труду, настойчивости, воли. Работа педагога не может быть успешной, если ученик не научится сам работать, не полюбит работу, не будет заниматься настойчиво и упорно. Указанные качества педагог должен развивать у учащегося в целях, так сказать, узкопрофессиональных, но эти же качества необходимы ему для работы в любой области. В процессе занятий по фортепиано, для их возможно большей эффективности, педагог должен будет воспитывать также у ученика вдумчивость, сосредоточенность, навыки мышления; следовательно, развитие данных качеств опять-таки явится необособленной целью работы педагога, а будет органически связано со всем ходом обучения» [2, с.29 - 30].

«Многие ученики неправильно занимаются дома, неважно сколько времени ты затратил, а важно, какой КПД после твоей работы», – отмечал Г. М. Коган.

«Прежде чем учиться, – напоминал ученикам профессор Л. В. Николаев, – надо выучиться учиться!».

«Педагог должен в течение долгого времени показывать ученику, как надо работать, и заставлять, хотя бы немного, учить при себе, следя за качеством работы учащегося, отмечая каждое проявление вдумчивой, осмысленной работы

и её даже еле заметные результаты. Таким путём учащейся постепенно приучится вслушиваться в детали разучиваемого произведения, выработает в себе любовное отношение к музыкально осмысленной работе, дающей положительные результаты и удовлетворение» [2, с.35].

Иногда стоит отойти от стандартного ведения урока, и показать ребёнку и его родителю, как правильно заниматься дома. Разговор пойдёт о первом этапе работы, т. е. о разборе и разучивании текста.

Необходимо настроить и ребенка, и родителя, что сразу с двух или трёх проигрываний ничего не получится. Для этого задаю вопрос ребёнку: «Оленька, представь, что ты хочешь попить чай, включаешь его, только вода в нём немного нагревается, ты его выключаешь. Через неопределённое время ты вспоминаешь, что чай не пила, подходишь к чайнику. Как ты думаешь, вода в нём остыла? Ученица отвечает: «Да», - «Так и то место, которое ты учила в произведении «остынет», если его играть мало».

Часто мы требуем от ученика выполнения каких-либо задач и ребёнок их не может выполнить не потому, что он бездарный, а потому что просто неуверенно знает текст. В этот момент он больше думает о том, какую сыграть ноту. Тогда его сравниваю с бегущим человеком, который умеет бегать, но быстро не бежит, так как не знает дороги (это для тех учеников, которые играют текст очень медленно, как бы «нащупывая» ноты). Или наоборот – бежит быстро, но всё время падает на поворотах (по той же причине – не знает дороги, когда ребёнок играет быстро, но всё время ошибается).

Бывает, преподаватели задают детям учить большой отрывок текста. Это неправильно – лучше маленький фрагмент, но качественно. На учеников большой объём задания действует отпугивающе. Они могут принять решение не заниматься, т. к. всё равно не успеют, или сделать всё, но кое-как, что ещё хуже. На уроке ребёнок будет сбиваться, привыкая так играть, что в дальнейшем может сказаться в его выступлении на публике. Поэтому задание должно быть посильным, чтобы ученик мог выучить произведение осмысленно и уверенно.

Вернёмся к уроку, где преподаватель учит ребёнка заниматься дома. Ученик играет одно и то же место много раз, конечно не бездумно, а осмысленно: точные ноты, счёт вслух, штрихи. Учитель должен видеть моменты, когда ребёнок устал, внимание его притупилось. Я обычно предлагаю ему подойти к окну или выпить немного воды – это обычно занимает не больше минуты, но в это время прерывается череда неудач и ученик начинает играть сосредоточеннее.

«Обращаясь к малышам, нужно обязательно поддерживать контакт «глаза в глаза». Для них можно нарисовать яркие и простые, с точки зрения сюжета, картинки, подсказывающие нужную последовательность действий», – писала Людмила Образцова [3, с. 15].

Иногда маленький отрывок не получается из-за одной ноты или одного такта – тогда мы с учеником находим причину, почему в этом месте происходят ошибки и ставим над ним знак карандашом. У нас, например такой ⊗ - это значит, опасное место и надо быть внимательнее. Здесь, если необходимо,

вношу элемент игры. Для мальчиков рассказываю, что он играет в компьютерную игру и это знак мины, ни в коем случае нельзя ошибаться, иначе его виртуальный солдат взорвётся. Для девочек – что это болото, или грязная лужа, а на ней белая одежда и нельзя испачкаться. Дети начинают внимательнее относиться к этому трудному месту, и оно быстрее получается. Но бывают ученики, для которых сыграть много раз одно место трудно. В основном это малыши. Родители жалуются, что не смогли уговорить учить правильно. Тут игра немного другая, я её называю «пять раз подряд без ошибок». Мы кладем на одну сторону пианино пять любых предметов, можно пятым положить конфетку или яблочко (чтобы в конце съесть). Клавиатуру представляем как реку, например Волгу, а ученик – кораблик и должен все пять предметов переправить на другую сторону, т. е. при каждом правильном проигрывании, ребёнок берёт предмет с одной стороны, и переносит на другую, пока все предметы не будут на той стороне. Но есть правило, если ученик ошибся (хоть на каком разе проигрывания) все предметы возвращаются обратно на первоначальную сторону. Так получается, что ученик должен проиграть одно место пять раз подряд без ошибок. Это не только правильное заучивание отрывка, но и тренировка внимания, нервной системы. Очень часто дети ошибаются именно на пятом разе. В этот момент важно учителю не дать слабину, а вернуть все предметы обратно и начать всё сначала. Зато, когда всё получится, это будет маленькая победа ребёнка. Он станет увереннее в себе и своих силах, что важно не только в музыке, но и в жизни. После того, как отрывок произведения будет выучен, нужно посмотреть, сколько времени на это потребовалось. Отмечаю начало работы и окончание: обычно на выучивание места в среднем затрачивается от 15 до 40 минут. И сообщаю ребёнку, например: «Видишь, Оля, ты потратила 20 минут времени, но теперь этот отрывок у тебя получается, так и дома работай».

Работа над произведением

Как учить исполнителя? «Для этого имеются два средства: слово и показ за инструментом. Но в последнее время некоторые теоретики стали считать, что показ только вредит, Ученик начинает подражать и тем самым теряет своё понимание к музыке. Самые знаменитые композиторы, исполнители, художники прошли через подражание кому-либо. Ничего страшного если ученик будет подражать педагогу это только к лучшему, потому что, чтобы подражать мастеру, нужен огромный труд. А «натаскивание» же начинается не тогда, когда ученик учится копировать, а когда от него требуют только этого, не допускают иного исполнения данного места» (Г. М. Коган)

«Вы должны уметь сыграть так, – говорил Антон Рубинштейн Гофману, – если же после этого вы захотите играть иначе – пожалуйста».

Немного слов о показе. В начале работы над произведением, я никогда не играю произведение в окончательном варианте. Особенно это касается быстрых произведений, т. к. ученик может начать пробовать играть быстро, пропуская важные моменты – это тщательное заучивание текста, подбор нужных приёмов.

Показ преподавателя должен соответствовать каждому этапу работы ученика. Сейчас очень много вариантов игры одного произведения можно найти на канале *Youtube*, но слушать их лучше в завершающем этапе работы. Обычно нахожу сама подходящие исполнения и даю слушать ученику. Почему в конце работы? Потому что понимаю, что ребёнок захочет взять из исполнения лучшее и будет готов это повторить. В противном случае (если он не готов так играть) это его пугает, он будет понимать, что играет не очень хорошо. А на сцену важно выходить с уверенностью в своей игре.

«Педагог не должен на уроке специальности пространно рассуждать об искусстве. На уроке лучше говорить кратко и конкретно», – считал Григорий Михайлович Коган.

«Каждый урок должен подводить своего рода итог – пусть минимальный – работы учащегося за период времени, прошедший после предшествующего урока, и давать ученику творческий импульс к дальнейшим занятиям, а также и материал для дальнейшей работы. Такова общая цель урока на всех этапах работы учащегося. Каждый уходящий с урока ученик всегда должен знать, какова очередная ближайшая цель его работы над любым изучаемым произведением и каков путь к её достижению» [2, с.44, 50].

В конце урока важно грамотно и чётко формулируя мысли записать задание в дневник. Необходимо убедиться, что ученик понимает своё домашнее задание. Иногда я составляю план работы на дому. Например, работа над определённым техническим местом: домашнее задание – сдвинуть темп, работа под метроном:

1. Первую строчку (6 тактов), поднимая пальцы и чувствуя косточки в подушечках играть в темпе «64» – 10 раз.
2. Эту же строчку играть крепкими пальцами в темпе «80» – 10 раз.
3. Играя на legato, правильным приёмом (заранее, приём уже отработан в медленном темпе без метронома) в темпе «92» – 10 раз.
4. Задачи, как и в пункте 3, темп «110» – 8 раз.
5. Пальцы ближе к клавиатуре, темп – «138», 3-4 раза.

Напротив каждого пункта рисую кружочек для того, чтобы ребёнок мог внутри него поставить цифру – количество сыгранных им раз. Бывает, что ученики сами просят меня всё так подробно расписать и обязательно поставить кружочки, так как их это организывает.

Осмысленная работа дома придаёт ребёнку уверенности, что произведение получится. Когда ученик на уроке играет определённый отрывок или всё произведение, важно дать ему сыграть до конца. Как бы ни хотелось остановить его, нужно не перебивать, и только потом делать замечания. Почти каждый урок ребёнок выступает в классе – играет для меня и родителей, таким образом, сдавая домашнее задание. Объявляю его, он подходит к стульчику, кланяется и играет – т. е. всё как на сцене. Затем мы с ним анализируем выступление, находим хорошие стороны и не очень удачные моменты.

«Нельзя хвалить за несуществующие достижения, учащийся должен знать, что одобрение педагога не так-то легко заслужить, но не следует и пропускать,

незамеченными имеющиеся результаты работы ученика, как бы малы они ни были» [2, с.45 - 46].

Даже если играл плохо, обязательно важно найти в исполнении хорошее, чтобы не «убить» уверенность ребёнка в себе. Дети часто волнуются, даже если в классе кроме учителя никого нет. Ребёнок начинает говорить: «как же так, я же дома играл хорошо»? Отвечаю, что есть этапы работы:

- 1) получается дома, но в классе нет;
- 2) получается дома и в классе, но к выступлению на сцене ещё не готово;
- 3) получается на сцене.

Это важно сказать ученику, чтобы он продолжал работать и анализировать свою игру.

Воспитание исполнителя

Готовность ученика играть то или иное произведение

Никогда не даю ребёнку произведение для сцены, если не уверена, что он к нему готов: а) технически, б) психологически. Для работы в классе выбираю программу с какой-либо трудной задачей, либо этюды на определённый вид техники, который в произведении встретится, или кантиленную пьесу.

«Ничто не удаётся на эстраде более чем на 60 – 70%, поэтому учить на 120%, чтобы получить 100%» (Г. М. Коган).

Очень важно не допускать выступление ребёнка на сцене с недоученным произведением. Но случается, что ученик всё выучил, но всё равно очень боится. Тут в помощь приходит ещё один метод. Можно задать ребёнку, дома проиграть одно целое произведение пять раз подряд без ошибок, конечно, выполняя все поставленные задачи. Бывает, что сначала получается только три раза, или даже меньше. Если произведение быстрое или объёмное, то достаточно научиться играть три раза подряд. И когда ученик выполнит это задание и сдаст на хорошую оценку (часто это получается не сразу с первого урока), психологически он уже более уверен: раз умеет играть 3-5 раз всё произведение без ошибок, то один раз точно исполнит. Но для полифонии этого мало – нужно выбрать несколько мест (их называю «палочкой-выручалочкой»), с которых ученик в любой момент может начать игру. Обозначаю их цифрами 1, 2, 3, 4 и т.д., и во время урока на оценку в разном порядке спрашиваю. Также это можно применить для крупной формы; актуально для похожих тем с небольшими отличиями, особенно в экспозиции и репризе.

Важность классных концертов

Как-то задумалась, для кого больше провожу концерт класса – для детей или их родителей. Не все ученики выступают на концертах и конкурсах, а экзамены проходят в отсутствии родителей. Понятно, что мамы и папы и так слышат дома, как их дети играют, но ведь это происходит не на сцене и не в присутствии других слушателей. Важно сделать из концерта праздник, чтобы родители могли услышать и увидеть своего нарядного ребёнка на сцене, послушать других детей. Не надо бояться выпускать самых маленьких учеников, даже с очень лёгкими

песками. Они – такие же артисты. Выступать должны все дети из класса, чтобы никто из учеников не чувствовал себя не любимым своим педагогом. Я обычно начинаю выступление с самых младших классов и заканчиваю старшими, хотя самые сильные ученики могут играть и в середине концерта, а старшие хоть и слабее, играть в конце. Это делается для того, чтобы дети не чувствовали, что кого-то учитель выделяет больше. Родители учеников младших классов, услышав игру учеников других классов, понимают, как в дальнейшем их ребёнок может играть.

Для детей это выступление тоже очень важно, они хотят порадовать своих мам и пап, и, как правило, очень сильно волнуются. Это происходит оттого, что они очень любят своих родителей и боятся их подвести. Всегда успокаиваю учеников и говорю им, что родители пришли с работы устали, давайте их порадуем, сыграем им красивую музыку, чтобы они отдохнули. Если вдруг по какой-то причине ребёнок выступил не очень хорошо, прошу родителей ни в коем случае его не ругать. Для детей очень важна вера в него не только учителя, но и его близких родных людей. Не получилось сегодня - получится завтра. Также нужно, чтобы ученики слышали, как играют другие дети, старались равняться на лучших. Понимали, что такие же, как они, ученики играют без срывов, значит, и у них это получится. Ещё лучше, если они с этими детьми общаются и дружат. Для этого, когда завершится концерт, устраиваю детям праздник, делаю чаепитие и конкурсы. Например, ученица – лауреат конкурсов, играет очень хорошо и некоторым детям кажется недостижимой, потому что она «талантливее и умнее». Но когда они с ней пообщаются, поучаствуют с ней в конкурсах (обычно беру игры из детских телевизионных программ), может, даже обыграют её, то понимают, что она такая же, как они и, если заниматься, они могут тоже стать лауреатами.

Частые выступления на публике, безусловно, придают уверенности ученику. Но польза будет только от успешных выступлений – если он срывается, а его всё равно заставляют играть на людях, это принесёт вред. Ошибки только будут усугубляться. Сначала надо проанализировать и найти причину неудачного выхода на сцену. Случайностей не бывает, учитель всегда должен знать, в чём дело. Случается, что ребёнок много раз выступал с этим произведением, играл хорошо и вдруг стал ошибаться. Это может быть усталость ученика от этого произведения. Обычно даю отдых ребёнку от него (достаточно одной недели), затем раскладываю по частям и заново проучиваю не получающиеся места. Особенно это нужно сделать в быстром произведении. Вернуться к медленному темпу, снова отработать нужные приёмы.

Педагог никогда не должен обвинять ученика в том, что он неудачно выступил. Говоря ему, что вы от него ждете успешной игры, учитель незаметно взваливает на ребёнка ответственность не только за самого себя, но ещё и за учителя. Ребёнок должен чувствовать, что вы с ним и в горести, и в радости. Я очень благодарна своему педагогу, который спокойным голосом говорил мне при неудачном выступлении всего одну фразу: «Что выросло, то выросло». В этот момент я понимала, что надо учить, чтобы в следующий раз «выросло».

Настроение педагога очень передаётся ученику, и, если вы будете суетиться и волноваться, перед выступлением ребёнка это ему передастся. Учитель должен не показывать своего волнения и вести себя как обычно, то же самое я прошу делать и родителей. С каждым успешным выступлением, ученик становится увереннее в своих силах.

Произведение обычно сравниваю с розой. Когда мы его начинаем учить, появляется росток. Затем в процессе изучения произведения росток превращается в нераспустившуюся розу. И когда уже идём на сцену говорю ребёнку: «Розочка у нас распустилась, подари её красоту людям, думай о том, как с душой сыграть произведение, и тогда страх отступит, и ты получишь положительную эмоцию от слушателей». И кому это ощущение открывается, тот начинает любить и скучать по сцене.

Литература:

1. Артоболевская А.Д. Хрестоматия маленького пианиста : учеб. пособие для начальных классов детской музыкальной школы / А.Д. Артоболевская. – Москва : Советский композитор, 1991. – 160 с.
2. Любомудрова Н.А. Основные задачи педагога-пианиста – Педагог и ученик – Проведение урока – Начальное обучение игре на фортепиано / Н.А. Любомудрова // Очерки по методике обучения игре на фортепиано. – Москва ; Ленинград, 1950. – 230 с.
3. Образцова Л.Н. Мой невозможный ребенок. Когда сдают нервы : маленькие подсказки для родителей / Л.Н. Образцова. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Сова, 2006. – 62 с.
4. Фирсова Дж. Вступительная статья / Артоболевская А.Д. Хрестоматия маленького пианиста : учеб. пособие для начальных классов детской музыкальной школы / А.Д. Артоболевская. – Москва : Советский композитор, 1991. – С. 3 – 42.
5. <https://rg.ru/2013/06/19/reg-pfo/bashmet-anons.html> (Третья музыкальная детская академия стран СНГ и Балтии под патронажем Юрия Башмета)

17. Плотникова Л.А. К вопросу о диагностике и развитии творческих способностей младших школьников в классе фортепиано Ленинградской области

Плотникова Л.А.

преподаватель, концертмейстер

ДШИ пос. Сосново, Ленинградская область

Статья посвящена раскрытию методов работы, способствующих активизации воображения и развития пианистического аппарата, привитию необходимых навыков ученикам. Особое внимание уделяется практическому знакомству с выразительными средствами музыки и комфортному психологическому нахождению ученика в классе фортепиано и мире музыки.

Ключевые слова: *фортепианная педагогика, начальное обучение, активизация воображения, творческое развитие.*

Инструментальное творчество возникает на основе имеющегося у детей жизненного и музыкального опыта. Задача обучения - определить необходимый объём знаний, умений, навыков, который используется в целях развития творческой фантазии.

Для определения эффективности влияния разработанной методики на развитие творческих способностей в начале и в конце эксперимента проводилась диагностика, определяющая уровень знаний и представлений детей о выразительных средствах.

Психологическая диагностика знаний и представлений детей о выразительных средствах музыкального языка является очень важной и начальном этапе обучения. Однако она должна проводиться в ненавязчивой игровой форме и сочетаться с развитием и обучением.

Например, ребёнку можно предлагать следующие задания:

- 1) на различение и комбинирование звучания, различного по высоте;
- 2) на сопоставление звуков в различных ритмических соотношениях (прохлопывание разнообразных ритмов в связи с игровыми образами);
- 3) на простейшее определение характера музыки: громко – тихо, весело – грустно;
- 4) на усиление и ослабление звучности как выразительные приёмы;
- 5) определение различных темпов: быстрый – медленный, ускорение – замедление.

То есть мы используем изменения темпа как выразительный приём.

Уровень знаний и умений определялся по следующим критериям:

- «высокий» – выполнение всех заданий,
- «средний» – выполнение двух - трёх заданий,
- «низкий» – ребёнок не может выполнить ни одного из предложенных ему заданий.

О диагностике развития музыкального воображения

Для того, чтобы влиять на развитие творческих способностей ребёнка, необходимо изучить особенности музыкального воображения детей и оценить уровень его развития. С этой целью в начале и в конце обучения в подготовительном или первом классе каждым ребёнком, обучающимся по данным методическим разработкам, была проведена диагностика. Методы ее учитывали научные исследования отечественных психологов [1; 2] и методические подходы педагогов-музыкантов [3; 4].

В течение обучения в процессе занятий с учениками мы проводим экспресс-диагностику, которая позволяет определить динамику развития музыкального воображения у ребёнка. Для этого я исполняла пьесы, различные по характеру. Проводилась диагностика в форме игры «Что ты себе представляешь?», «На что похоже?». Ребёнку предлагалось прослушать пьеску, постараться услышать характер, настроение, вообразить какой-то образ, сюжет. Важно, чтобы ребёнок фантазировал и умел находить как можно больше решений, не застревая только на одном.

В процессе экспресс-диагностики определились различные уровни музыкального воображения:

- 1) «низкий» – ребёнок не может охарактеризовать услышанное произведение;
- 2) «средний» – ребёнок даёт название услышанному произведению, воображает образ, сюжетную картинку;
- 3) «высокий» – ребёнок характеризует способы передачи музыкального образа и обосновывает название, данное прослушанному произведению.

Диагностика уровня развития музыкального воображения заключалась в следующем: ребёнку предлагались на выбор различные по настроению сюжеты из известных детских сказок и просили назвать или показать на инструменте музыкальные выразительные средства, которые бы он использовал для выражения настроения, образа данного сюжета.

Далее оценивалась степень оригинальности, необычности использованных музыкальных выразительных средств. Оценивался и характер использования заданного для воображения эталона.

Диагностика выявила уровни развития музыкального воображения:

- 1) «низкий» – ребёнок не принимает задачу на выражение образа с использованием заданного элемента;

- 2) «средний» – ребёнок сочиняет, но использует маловыразительные средства, иногда не соответствующие воображаемому образу, сюжету;
- 3) «высокий» – ребёнок проявляет большую свободу в использовании выразительных средств музыки для создания воображаемого образа, сюжета.

Анализ каждого конкретного случая позволяет выделять детей с разным типом творческих способностей и их развития и учитывать это в процессе обучения.

Отбор доступного детям 6-7 лет интересного музыкального содержания помог мягко ввести ребенка в мир практического освоения теоретических знаний, которые необходимы для плодотворного творчества.

Обобщение теоретических и экспериментальных выводов привело к созданию методических разработок с учетом всех условий, влияющих на плодотворное развитие творчества детей 6-7 лет в классе фортепиано.

На начальном этапе обучения очень важно научить ребёнка чувствовать точную временную организацию в музыке.

Ритм – носитель динамики и экспрессии движения. Метр – это «мера» ритма, выражение его соразмерности и упорядоченности движения. Темп в музыке служит показателем скорости и общего движения. Для того, чтобы понять это, необходимо научиться ощущать «пульс» в музыке.

Например, можно исполнить на фортепиано любой марш (Шуман «Солдатский марш», Чайковский «Марш деревянных солдатиков», Прокофьев «Марш» и др.). Ребёнок марширует под музыку. К шагам можно добавить легкие хлопки в ладоши, которые будут иллюстрировать ритмический рисунок. Таким образом, ученик знакомится с понятием метрической пульсации и ритмического рисунка.

С начинающими можно использовать детскую песенку «Ходит зайка».

Первоначальный этап работы близок предыдущему заданию. Ученик определяет пульс музыки. После того как он хорошо его прочувствовал при ходьбе, хлопках под исполняемую учителем пьесу, можно предложить ему исполнить пульс на инструменте.

Далее необходимо обратить внимание на выразительное значение метрической пульсации. Она может иметь разный характер: то это легкий шаг, то быстрый бег, а то тяжелая поступь. Для этого нужно показать, где в нотах обозначается темп – характер произведения.

Так как для точной передачи своих музыкальных фантазий на инструменте ученику важно хорошо владеть исполнительскими навыками, одновременно с познанием музыкальных выразительных средств, следует работать над освобождением игрового аппарата и постановкой рук. Эта работа проводится легче, когда внимание ученика не «перегружено» чтением нотного текста. Только в этом случае слух ученика может быть направлен на качество извлекаемого звука. С самого начала ребёнку должно быть ясно, что игра на фортепиано не требует от него никаких особенных усилий. Движения должны увязаться в представлении ученика с уже знакомыми ему ранее движениями.

Следует также помнить, что никакими словами, никаким показом невозможно передать состояние рук лучше, чем собственной рукой учителя.

Обычно, еще до первого прикосновения к клавишам я занимаюсь с учениками, особенно с первоклассниками, несколько минут **гимнастикой**. Для всех упражнений надо придумать названия, которые можно менять в зависимости от характера, возраста ученика, главное, чтобы эти упражнения превратились в игру.

Упражнение 1, например, имеет два названия: «Новая кукла» и «Сломанная кукла» (для девочек) и «Солдатык и медвежонок» (для мальчиков). Сидеть как кукла на витрине (до 20 секунд), затем расслабиться (5-10 секунд).

Упражнение 2. Исходная позиция – новая кукла. Покачать туловищем с прямой напряженной спиной вперед и назад. Затем расслабиться – кукла сломалась, кончился завод. Эти упражнения проделать сидя на стуле за фортепиано, опираясь на ноги (ноги стоят на подставке). Руки свободно лежат на коленях.

Упражнение 3. «Подснежник». Играю пьесу П. И. Чайковского «Подснежник». Ребёнок сидит на стуле, руки лежат свободно на коленях. Первая фраза – «подснежник растёт» – правая рука плавно поднимается и опускается. На протяжении всего упражнения кисть висит расслабленная, как цветок подснежника. Объяснить ребёнку, что ладошку не следует показывать, так как подснежник не распускается как ромашка, его лепестки собраны и опущены вниз. Вторая фраза – то же самое левой рукой. Третья фраза – поднимаются обе руки с покачиванием вверху расслабленными кистями.

Не буду рассказывать в статье о всех упражнениях, которую я использую в классе для активизации воображения и развития пианистического аппарата, привития начальных необходимых навыков ученикам, однако отмечу, что комплексное развитие, уделяющее внимание и творческому развитию, и ознакомлению с выразительными средствами музыки, и удобству «игрового» аппарата, и комфортному нахождению ученика в мире музыки – это, на мой взгляд, самое важное на начальном этапе обучения. Обучение музыке должно быть радостным, каждый урок с педагогом должен приносить новые позитивные эмоции. Только в таком случае, как думается, можно вырастить поколение, для которых академическая музыка будет не «скукотой» и мучением, а эмоциональным и интеллектуальным «зарядом», способствующим духовному развитию в нашем мире.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 96 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка : [сб. избр. тр.] / Л.С. Выготский. – Москва : ЭКСМО, 2003. – 501 с.

3. Кабалевский Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание : (ст. и выступления разных лет) / Д. Б. Кабалевский ; [послесл. В. Викторова]. – Москва : Знание, 1984. – 64 с.
4. Щирин Д.В. О системе и системности в восприятии музыкального текста / Д.В. Щирин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – Т. 18, №1. – С. 109 – 114.

18. Пономарев Н.А. Основные аспекты работы над аппликатурой в классе специального инструмента

Пономарев Н.А.

доцент

кафедра духовых и ударных инструментов

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

nikita31may@gmail.com

В статье сформулированы и рассмотрены основные аспекты работы над аппликатурой в ходе индивидуальных занятий со студентами в классе специального инструмента. Знакомство с ними должно способствовать формированию у студентов навыка самостоятельного выбора аппликатуры при работе над музыкальным произведением.

Ключевые слова: *аппликатура, специальный инструмент, музыкальная педагогика.*

Аппликатура (нем. *Applikatur*, от лат. *applico* – прикладываю, прижимаю) – порядок расположения и чередования пальцев при игре на музыкальном инструменте [2].

Значение аппликатуры в процессе работы над музыкальным произведением

Выбор аппликатуры – один из основных этапов в процессе работы над музыкальным произведением, а также важнейший аспект работы над техникой, которым нельзя пренебрегать и который ни в коем случае нельзя недооценивать.

Правильный выбор аппликатуры способствует удобству исполнения, минимизации усилий, помогает решить многие технические, а также выразительные задачи, развязывает исполнителю руки (в прямом и в переносном смысле). Грамотно подобранная аппликатура несет также немаловажную эстетическую нагрузку – помогает исполнителю выглядеть более сценично, привносит легкость в восприятие исполнителя слушателем. Таким образом, выбор правильного и, одновременно, удобного варианта аппликатуры из множества различных вариантов – залог эффективности освоения нотного текста [5].

«Наилучшей является та аппликатура, которая позволяет наиболее верно передать данную музыку и наиболее точно согласуется с её смыслом. Она же будет и самой красивой аппликатурой» [3]. Так знаменитый пианист и педагог Генрих Нейгауз формулирует главный, по его мнению, аппликатурный принцип, из которого естественным образом вытекают все остальные. Он считал, что аппликатура, прежде всего, должна способствовать выразительности исполнения музыкального произведения и только потом – удобству

исполнителя. Ему вторят многие знаменитые музыканты и педагоги. Немецкий дирижер, пианист и педагог Ханс фон Бюлов писал: «Аппликатура хороша, если она облегчает фразировку, плоха – если затрудняет ее. Строит аппликатуру музыкальное чувство». А вот слова выдающегося пианиста и педагога Натана Перельмана: «Плохая аппликатура, подобно косноязычию, отражает скученность мыслей, хорошая – красноречива» [4].

Здесь, с одной стороны, мы сталкиваемся с основным противоречием при выборе аппликатуры, но с другой стороны – приходим к пониманию двух основополагающих принципов аппликатуры, универсальных для всех музыкальных инструментов:

1) Художественный принцип.

Выбор аппликатуры должен соответствовать художественным задачам произведения, облегчать фразировку и не должен противоречить музыкальной мысли.

2) Принцип «удобства».

Речь в данном случае идет о техническом удобстве исполнения. Грамотно подобранная аппликатура ведет к технической свободе, способствует минимизации усилий исполнителя, помогает в разрешении многих технических проблем, а также позволяет быстро и, одновременно, качественно освоить нотный текст.

Оба этих основополагающих принципа чрезвычайно важны и крайне желательно, чтобы они не противоречили, а дополняли друг друга, чтобы выбор удачной с точки зрения удобства исполнителя аппликатуры не мешал развитию музыкальной мысли.

Основные аспекты работы над аппlikатурой в ходе индивидуальных занятий со студентами в классе специального инструмента.

Как уже говорилось выше, аппликатура напрямую влияет на техническую свободу исполнителя и играет первостепенную роль в процессе освоения музыкального материала. Зная это, педагог должен воспитывать у студентов сознательное отношение к вопросам аппликатуры.

Можно выделить несколько основных аспектов работы над аппlikатурой, их нумерация и порядок достаточно условны, так как все они взаимосвязаны между собой, применяются практически одновременно и являются звеньями одной цепи.

1. Аппликатуру необходимо выбирать, руководствуясь в первую очередь задачами художественной выразительности. Аппликатура должна способствовать решению технических задач, которые ставит перед исполнителем нотный материал и при этом не мешать, а наоборот – помогать выражению музыкальной мысли.

Итак, с чего же начинается работа над аппlikатурой? Нередко композиторы или авторы переложений дают исполнителю аппlikатурные рекомендации, обозначая аппlikатуру в нотном тексте. Если такие обозначения есть, необходимо ознакомиться с предлагаемой аппlikатурой и решить, что из

рекомендованного оставить, а что изменить, так как достаточно часто предлагаемая аппликатура является достаточно спорной или неудобной для конкретного исполнителя.

Аппликатура не должна противоречить художественному смыслу музыкального произведения, не должна мешать развитию музыкальной мысли, ведь помимо технических моментов существуют ещё и художественные соображения, которые всегда должны оставаться на первом месте при выборе аппликатуры.

2. При выборе аппликатуры следует руководствоваться аппликатурными правилами и принципами, существующими для данного конкретного инструмента, не забывая при этом учитывать индивидуальные физиологические особенности конкретного исполнителя.

Не стоит забывать о том, что у каждого исполнителя существуют индивидуальные особенности и предпочтения, в том числе и технические, поэтому единственно верной и удобной аппликатуры быть не может – существуют только общие правила и рекомендации. Подбирая аппликатуру для конкретного исполнителя, надо учитывать его индивидуальные физиологические особенности. В этом и состоит важная и сложная задача педагога – постараться научить студента самостоятельно искать рациональные решения – выбирать из общего количества вариантов аппликатуру, удобную именно для него, при этом, руководствуясь существующими аппликатурными принципами для данного конкретного инструмента.

3. Аппликатура выбирается на начальной стадии работы над освоением нотного текста. После того как аппликатура выбрана – она должна быть выучена и быть неизменной в дальнейшем процессе работы над музыкальным произведением.

«Заучивайте аппликатуру как таблицу умножения» [4], – писал Н. Е. Перельман.

Настоятельно рекомендуется выучивать выбранную аппликатуру и исполнять произведение всегда одними и теми же руками (пальцами). Почему это важно? Часто студенты, начиная работу над музыкальным произведением, играют одни и те же музыкальные последовательности разной аппикатурой, не уделяя этому аспекту должного внимания. Не говоря уже о том, что такое отношение к аппикатуре затрудняет и замедляет процесс выучивания музыкального произведения, в дальнейшем это может привести к проблемам в исполнении. В стрессовой ситуации, а к этой категории относятся все виды публичных выступлений (экзамены, концерты), различные двигательные ощущения, накопленные в ходе занятий, могут вступить друг с другом в противоречие, повредив автоматизации.

Дело в том, что все движения наших рук и пальцев, которые мы совершаем в процессе игры на инструменте, откладываются в нашей памяти. Поговорим немного о механизмах ее работы.

Музыкальная память является сложносоставной способностью. Музыкант-исполнитель в своей практической деятельности опирается на следующие виды

памяти: слуховую, образно-эмоциональную, конструктивно-логическую, моторно-двигательную и зрительную. При этом ведущими видами памяти являются слуховая и моторно-двигательная. Процесс запоминания музыкального произведения в первую очередь основан на тесной координации слуховых и моторно-двигательных ощущениях, образующихся в виде условных рефлексов.

Аппликатура тесно связана как раз с моторно-двигательным видом памяти. Она позволяет накапливать в ходе занятий арсенал исполнительских приемов, навыков, без которых свободное владение музыкальным инструментом невозможно. Навык складывается только после многократного повторения одного и того же технического элемента или исполнительского приема, сыгранного одной и той же аппликатурой, с одним и тем же рисунком движений.

Если же предлагать вашему мозгу каждый раз новую аппликатуру, сознание начнет путаться в вариантах, что может позже вылиться в неприятные сюрпризы в процессе исполнения произведения на экзамене или концерте, в момент стресса.

Еще одной большой проблемой вследствие несерьезного отношения к аппликатуре на начальном этапе работы с музыкальным произведением является заучивание аппликатурных ошибок. Стоит несколько раз повторить один и тот же музыкальный фрагмент с подобной ошибкой – моторно-двигательная память начинает формировать ошибочный навык и на исправление такой ошибки придется потратить в несколько раз больше времени, чем на выучивание текста с нуля.

4. При выборе аппликатуры следует представлять себе концертный темп произведения, а не темп, в котором произведение разбирается на начальном этапе.

Еще один очень важный нюанс – аппликатуру надо выбирать, исходя не из рабочего учебного темпа, а из предполагаемого концертного темпа произведения [1]. Аппликатура, кажущаяся удобной в медленном темпе, может оказаться неприемлемой и несоответствующей характеру произведения в темпе быстром, а переучивать, как известно, гораздо сложнее, чем учить с нуля. Поэтому рекомендуется потратить некоторое время на вызывающий сомнения музыкальный отрывок и попробовать сыграть его в нужном (концертном) темпе, пробуя разные варианты аппликатуры в поисках самого удобного и целесообразного и после этого встроить данный фрагмент в контекст произведения. Выбранный вариант аппликатуры необходимо записать и выучить.

Подытожим: выбор аппликатуры – важнейший этап процесса работы над музыкальным произведением. Целесообразность выбора аппликатуры помогает решить разнообразные технические и художественные задачи, способствует преодолению многих технических трудностей. Нередко удачно найденная аппликатура позволяет сэкономить время и найти самый короткий путь к достижению цели.

Литература:

1. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой / Е.Я. Либерман. – Москва : Классика-XXI, 2003. – 148 с.
2. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / под ред. Ю.В. Келдыша. – Москва : Советская энциклопедия : Советский композитор, [1973 – 1982]. – 6 т.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – Санкт-Петербург : Лань, 2015. – 256 с.
4. Перельман Н.Е. В классе рояля: Короткие рассуждения / Н.Е. Перельман. – Москва : Классика-XXI, 1986. – 96 с.
5. Снегирев В.М. Школа игры на двухрядном ксилофоне (маримбе) / В.М. Снегирев. – Москва : Музыка, 1983. – 128 с.

19. Рыжкова О.В. О развитии индивидуальности младшего школьника на уроках музыкально-теоретического цикла

Рыжкова О.В.

*преподаватель, концертмейстер
МБУДО «Школа искусств города Выборга»*

Рассмотрены вопросы взаимосвязи обучения в классе фортепиано и в классе сольфеджио, выявлены пути оптимизации процесса музыкального восприятия, развития профессиональных музыкантских качеств.

Ключевые слова: *музыкальная педагогика, музыкально-теоретические дисциплины, музыкальная интонация, музыкальное восприятие.*

В мировой педагогике стало общепринятым начинать развитие творческих способностей в детском возрасте на материале искусства и всевозможных детских игр. Предметные, ролевые игры и игры по правилам дают ребенку материал для развития воображения, который совершенствуется в процессе восприятия детских сказок и мультфильмов.

Сам процесс детского творчества развивается на основе двух подходов. С одной стороны, как указывал Л. С. Выготский, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно и давать ребенку то, что мы вправе от него ожидать [1]. Настоящий педагог не только учит музыке, он воспитывает духовно. Он работает на неформальном уровне и дает ученику все, в чем тот нуждается. Педагог учит не потому, что положено учить, а потому, что добровольно избрал музыкантов в свои ученики. Взяв учеников, он объединяет их положительным знаком отношения, не выделяя никого. Индивидуальность ученика проявляется в том, что у него есть ведущий способ художественной реакции. Для него образное видение мира развивается через краски, цветовые композиции, которые педагог помогает переводить в его способ звукоизвлечения (на основе, конечно, некоторых общих принципов). Индивидуальность – это как бы начальный уровень. Личностное своеобразие (и это более высокое положение ученика) проявляется в некотором более общем взгляде на мир, общем для всех людей, когда они достигли определенной высоты.

Специфика групповых музыкальных знаний в младших классах заключается в овладении учащимися общими способами постижения музыкального искусства, что может быть выражено в конкретной педагогической формуле: «научиться учиться искусству; самому учиться у искусства» [2].

В длительном процессе становления индивидуальности школьника, формирования его общей и музыкальной культуры важнейшим компонентом является активизация творческого начала ребенка. Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или хотя то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке – это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Вот такое творческое начало искусство и воспитывает в человеке, и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности.

В ребенке надо обязательно поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений. Сегодня он пишет нескладные мелодии, не умея сопровождать их даже самым простейшим аккомпанементом; но он, может быть, не станет музыкантом, хотя в раннем возрасте это очень трудно предвидеть, но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, его стремление создавать что-то новое, свое, лучшее,двигающее вперед дело, которому он решил посвятить свою жизнь.

Человек, который не творчески относится к своей работе, никогда не стремится к большему, лучшему и не хочет обременять себя подобными стремлениями. Его, может быть, и нельзя обвинить в плохой работе – ведь он делает все, что ему положено, и, может быть, даже хорошо делает. Но такое, в общем-то, формальное отношение к своему труду, в какой бы области это ни было, не только не двигает жизнь вперед, но даже служит тормозом, потому что по отношению к жизни стоять на месте нельзя: можно только или двигаться вперед, или отставать.

Приходится иногда слышать мнение, будто существуют профессии «творческие» и профессии «нетворческие». Такое отношение на практике приводит часто к тому, что человек, занимающийся якобы нетворческой работой, считает себя вправе не творчески относиться к своему труду.

В любой работе можно проявить творческое начало. Нет нетворческих профессий, работая в любой профессии, каждый из них сможет открыть новый, хотя бы и маленький мир. А вот если будет работать не творчески, то и в самой «творческой» профессии ничего путного не создаст.

Поэтому важнейшая задача музыкального и вообще художественного, эстетического воспитания. Творческое начало у ребенка может проявляться уже с первого класса: в своеобразии ответов (а не только в их правильности), в стремлении самому задавать вопросы учителю (а не только отвечать на его вопросы), в собственных предложениях о характере исполнения музыкальных произведений, в остроте слуховой наблюдательности, проявляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы.

Уроки сольфеджио, которые проводятся с учениками нашей школы искусств входят важной составной частью в создаваемую мной систему комплексного формирования основ музыкальной культуры, которую я стараюсь реализовать в классе фортепиано.

Уроки сольфеджио проходят раз в неделю по одному академическому часу в неделю на всех музыкальных специализациях в нашей школе искусств. Несмотря на наличие обязательной программы, групповые занятия могут также способствовать развитию творческого начала ребенка, развивать его музыкальную восприимчивость, самостоятельность суждения.

Так, например, ученики 1-2 классов очень охотно сочиняют небольшие песенки по заданному ритмическому рисунку. Причем заранее обговаривается общее направление мелодического движения и конечный звук (тоника). Такие задания очень хорошо помогают осваивать новые ритмические рисунки, новые размеры.

Большим подспорьем в работе являются стихи. Их можно использовать по-разному. Во-первых, это могут быть стихи детских авторов, на основе которых можно выявить ритмическую организацию, а затем сочинять по данному ритмическому рисунку мелодию. Во-вторых, их можно использовать как основу для ритмического диктанта. Когда сначала четко и ритмично произносится текст, а затем повторяется его ритмический рисунок, который записывается учениками. В-третьих, берется текст какой-нибудь детской песенки, а затем он «переиначивается», изменяется ритмически и к нему «подстраивается» его оригинальная мелодия, но уже в новом ритмическом рисунке. Таким образом, уже в младших классах дети на моих уроках получают первоначальные навыки жанровой импровизации. Конечно, первоклассники и второклассники участвуют в таких экспериментах скорее пассивно, они просто следуют за педагогом в его заданиях. Тем не менее, ощущение творческого процесса на довольно «скучном» предмете – сольфеджио – появляется.

Помимо такого рода творческих заданий, которые в силу недостатка времени приходится проводить не слишком часто, мной проводятся конкурсы «на лучшее исполнение» домашнего задания. Причем эти «конкурсы» я провожу в классе фортепиано. Я убеждена, что такое взаимодействие сольфеджио и фортепиано способствует активизации музыкального развития моих учеников. Это может быть один или два

номера, которые надо петь или с названиями нот, или со словами, но обязательно с тактированием, может быть также исполнение гамм, интервалов и т.д. на уроке мы можем выбрать «жюри» – 2-3 человека и «конкурсанты» - остальные ученики. Проводится «жеребьевка» – все тянут номера, показывающие порядок выступлений. Затем начинается «конкурсное прослушивание». Все ученики-«конкурсанты» по очереди исполняют выбранный номер или цепочку интервалов, «жюри» же оценивает исполнителей. После выступления члены «жюри» вместе со мной оцениваем исполнителей и присуждаем им соответствующие места. Иногда бывает, что нет ни первых, ни вторых мест, а иногда даже бывает и «Гран-при». В качестве варианта можно проводить конкурс дуэтов, когда заданные номера исполняет по два человека. Важно в этой ситуации, что «членами жюри» каждый раз становятся разные дети. Таким образом, эти конкурсы не только стимулируют учеников к лучшему выучиванию домашнего задания, но и вырабатывают умение слышать других, понимать, чем исполнение одним учеником отличается от исполнения другим. Это относится и к чистоте интонации, и к ритмической отчетливости, и к точности тактирования. Особо рассматривается эмоциональность исполнения, «артистичность».

Я часто прихожу на занятия по сольфеджио. Я очень внимательно наблюдаю за поведением и «моих» учеников, и всей группы. Таким образом я стараюсь преодолеть «замкнутость» занятий сольфеджио, «оторванность» их от занятий по специальному инструменту и общему курсу фортепиано. В качестве обязательного задания я прошу переписывать нотами и петь с названиями нот произведения, из изучаемых в классе специального инструмента или общего фортепиано. Этим способом я как бы продолжаю и развиваю методику известного петербургского музыканта и педагога, профессора Санкт-Петербургской консерватории С. М. Мальцева, который призывал к «тотальной сольмизации» [3]. Это приносит значительную пользу. Во-первых, быстрее осваивается интонационная, ритмическая сторона произведений. Во-вторых, на уроках сольфеджио происходит «обыгрывание» произведения перед другим педагогом, который также помогает освоению материала. В-третьих, новый педагог по-новому смотрит на произведение, в результате чего и ученик начинает смотреть на него с другой стороны. Теперь для него это не только пьеса, этюд или сонатина, которую надо выучить к уроку по специальности или ОКФ, но и произведение, к которому проявляют интерес и другие педагоги, а значит, в этом произведении есть что-то ценное еще, а не только то, что говорит учитель по специальности. Таким образом, проблема интонирования, проблема «проговоренности», «пропетости» каждого звука – такие нужные навыки и умения в классе фортепиано – благодаря дополнительной проработке на групповых занятиях получают новое освещение. В конечном итоге, это все способствует большему «погружению» юного музыканта в

мир музыки и постепенному развитию музыкального восприятия, и формированию основ музыкальной культуры [4].

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка : [сб. избр. тр.] / Л.С. Выготский. – Москва : ЭКСМО, 2003. – 501 с.
2. Кабалевский Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание : (ст. и выступления разных лет) / Д.Б. Кабалевский ; [послел. В. Викторова]. – Москва : Знание, 1984. – 64 с.
3. Мальцев С.М. Метод синхронного сольфеджирования совместно с фортепианной игрой / С.М. Мальцев. – Санкт-Петербург : Скифия Принт, 2020. – 89 с.
4. Щирин Д.В. К вопросу о классификации музыкальных произведений по сложности восприятия / Д.В. Щирин // Педагогика и искусство в современной культуре : науч. и науч.-метод. ст. по материалам Третьей всеросс. пед. конф. «Педагогика и искусство в современной культуре» 27-28 февраля 2020 года / Санкт-Петербург. отделение об-ния педагогов фортепиано «ЭПТА» ; Санкт-Петербург. центр развития духовной культуры ; науч. рук. конф. Д.В. Щирин. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 212-218.

20. Рычкова Н.А. Активация рационального мышления на основе принципа «Золотое сечение»

Рычкова Н.А.

преподаватель фортепиано, концертмейстер.

МОАУ ДО «Детская школа искусств №1»

г. Нижневартовск

natalia108@bk.ru

Рациональное мышление – это способ познания мира, принцип, сформированный на обоснованных процессах и природных закономерностях.

Мир меняется. Эта фраза сегодня звучит у всех на устах: от мало до велика. Формы и процессы претерпевают изменение в направлении вектора эволюции. Само время призывает объединиться человечество для совершения, так называемого «эволюционного скачка».

Как объединиться миру, когда существует невероятное разнообразие форм, процессов, понятий и структур во всех сферах и на всех уровнях? Нужно искать ответ там, где «констант» пребывает неизменно. Если мы обратимся к физике – науке о всех закономерных процессах Мироздания, то увидим, что изначально природой заложена универсальная структура, принципы и алгоритмы её развития.

Существует универсальный природный структурный эталон, божественная пропорция, которая, если изучить более предметно – присутствует везде. Это принцип Золотого сечения. Древнегреческий философ Платон в своё время писал о существовании некоего «золотого ключа», объединяющего всё во Вселенной. «Золотой ключ» является символом понимания логоса, источника изначального «Ома». Даже можно сказать, что этот символ является Высшим разумом: при наших ограниченных чувствах мы можем наблюдать лишь внешнее проявление скрытого механизма Вселенной. Источник этой божественной симметрии является величайшей тайной и одновременно огромнейшим ресурсом для существования и развития человека. Многие монументальные мыслители, такие как Пифагор, Платон, Леонардо да Винчи, Тесла, Эйнштейн – подошлись к самому порогу этой удивительной тайны: «Самое прекрасное, что мы можем испытать – это ощущение тайны, которая является источником всякого подлинного искусства и науки. Человек, никогда не испытывавший этого чувства и не умеющий остановиться и задуматься, охваченный робким восторгом, подобен мертвецу, т.к. глаза его закрыты».

Первое упоминание о «Золотом сечении» мы найдём в Античной литературе в «Началах» Евклида. Этот труд посвящён систематическому построению

геометрии и теории чисел, считается вершиной античной математики. Лука Пачоли – современник и друг Леонардо да Винчи видел в этом соотношении божественную суть, выражающую «Триединство Бога Отца, Сына и Святого Духа». Не известно точно, кто и когда ввёл термин «золотое сечение». Принято связывать «Золотое сечение» с творчеством Леонардо да Винчи – это XV век, а также с трудами Мартина Ома – немецкого математика в книге «Чистая элементарная математика. Итак, золотое сечение – это соотношение двух величин, при котором большая часть относится к меньшей так, как большая к целому. В статье мы рассмотрим некоторые сферы деятельности человека через структуру принципа «Золотое сечение»

Золотое сечение в математике

Проявление принципа Золотое сечение в математике отражает принцип деления размеров на основе абсолютной гармонии и проявляется в Числе Фибоначчи называемое числом Бога, которое составляет основу разгадки окружающего мира, построения его форм и оптимального зрительного восприятия человеком, с помощью которых он может ощущать красоту и гармонию. Знаменитая книга «*Liber abaci*», математика из Италии Леонардо Пизанского, который в последующем стал известен, как Фибоначчи, увидела свет в 1202 г. В ней учёный впервые приводит закономерность чисел, в ряду которых каждое число определяется суммой двух предыдущих цифр. Последовательность чисел Фибоначчи рождается из последовательности цифр: 0-1-1-2-3-5-8-13-21-34-55-89-144...и так далее, до бесконечности ряда. Так же учёный привёл ряд закономерностей. Например, любое число из ряда, разделённое на последующее, будет равно значению, которое стремится к 0,618: первые числа Фибоначчи не дают такого числа, но по мере продвижения от начала последовательности, это соотношение будет всё более точным. Если же поделить число из ряда на предыдущее, то результат устремится к 1.618.

Применение связи и закономерностей золотого сечения (числа Фибоначчи), можно найти не только в математике, но и в природе, в истории, в архитектуре, литература, музыке и строительстве. Всё, что требует серьёзного, глобального возведения, созидания, основывается на этом золотом принципе. Так же, параллель между числами Фибоначчи и золотым сечением можно увидеть, построив «золотой прямоугольник» Архимеда, у которого стороны пропорционально равны, как 1,618:1. Он строится, переходя от большего прямоугольника к малым так, что длинны сторон будут равны числам из ряда. Построение его можно сделать и в обратном порядке, начиная с квадрата «1». При соединении линиями углов этого прямоугольника в центре их пересечения получается спираль Фибоначчи.

Рассмотрим золотое сечение в пропорциях тела человека: чем ближе пропорции тела к формуле золотого сечения, тем идеальнее выглядит внешность человека. Если расстояние между ступней человека и точкой пупа равно единице, то рост человека приблизительно равен 1.618. Расстояние от уровня плеча до макушки головы и размера головы равно 1:1.618. Расстояние от точки пупа до

коленей и от коленей до ступней равно 1:1.618. Расстояние от кончика подбородка до кончика верхней губы и от кончика верхней губы до ноздрей равно 1:1.618, и так далее.

Точное наличие золотой пропорции в лице человека и есть идеал красоты для человеческого взора. Формула золотого сечения видна при взгляде на указательный палец. Каждый палец руки состоит из трёх фаланг. Сумма первых двух фаланг пальца равна пропорции золотого сечения.

Говоря о человеке как о мере всех вещей, рассмотрим словосочетание «Витрувианский человек». С 1490 года существует это понятие, эскиз которого был обнаружен в рукописях знаменитого Леонардо да Винчи. При обнаружении эскиза, рядом с ним находились заметки художника относительно пропорции человека. Архитектор Витрувий утверждает в одной из своих работ, что измерения человеческого тела распределяется, согласно следующему принципу: ширина 4-х пальцев равна одной ладони, ступня составляет 4 ладони, локоть составляет 6 ладоней, полный рост человека – 4 локтя или 24 ладони. Эти же измерения Витрувий использовал при строительстве своих зданий. Основой для рисунка Да Винчи «Витрувианский человек» стал трактат «Мужчина Эквilibре» архитектора Древнего Рима Витрувия, именем которого и названо изображение фигуры. Этот древний римлянин применял пропорции человеческого тела для своих исследований в архитектуре. В своих математических поисках Витрувий и Леонардо описывали не только пропорции человека, но и пропорции всего Творения. В записной книжке 1492 года была найдена запись Леонардо: «Древний человек был миром в миниатюре. Поскольку человек состоит из земли, воды, воздуха и огня, его тело напоминает микрокосмос Вселенной». Витрувианский человек Леонардо Да Винчи – это образ согласованного состояния жизни, в центре которого находится человек. Необходимо добавить о символике «Витрувианского человека» – это не только скрытый символ внутренней симметрии тела человека, но и символ симметрии Вселенной в целом. Великий гений узрел и попытался передать другим поколениям глубокий смысл, увиденный им в нашей природе. Таким образом он хотел показать нам смысл «золотого сечения». Изображение Витрувианского человека – это и есть зашифрованное «Золотое сечение», передающее нам послание Вселенной о высшей гармонии.

Ни одно гармоничное и радующее глаз художественное произведение невозможно создать без знания правила пропорции Золотого сечения. Любуясь совершенством природы, рассматривая цветок, ракушку, гнездо птицы или хвост павлина, мы увидим строение по закономерностям структуры спирали, которая простирается в пропорции золотого сечения. Золотое сечение – сложнейшая гармония и базис построения объектов в природе.

Просматривая внимательно шедевры знаменитых живописцев, мы увидим в построении параметров пространства и предметов множество примеров золотого сечения. Например: полотна Леонардо да Винчи «Джаконда», «Тайна вечера», «Рождение Венеры» Сандро Боттичелли, «Святое семейство» Миккеланджело, «Сикстинская Мадонна» Рафаэля Санти, «Святая Троица» Андрея Рублёва,

«Явление Христа народу» Александра Иванова. Примеры золотой пропорции можно увидеть в произведениях самых разных жанров от портретов до пейзажей. Гармоничность всегда будет востребованной визуальной характеристикой для всех объектов творчества.

Золотое сечение в музыке

Способность определять и видеть проявление Золотой пропорции через музыкальные формы переводит человека на внутреннее восприятие структуры развития построения, дающее зачатки принципа рационального мышления, которое образуется на основании фундаментальных законов. Золотое сечение в музыке представлено структурой соотношения длительностей звуков. Глядя в таблицу образования музыкальных длительностей, мы увидим принцип разворачивания музыкальной материи на основании первичных временных взаимосвязей, что впоследствии формируется и разворачивается в сложные метроритмические построения музыкальных произведений.

Так же принцип золотого сечения лежит в основе построения масштабных форм музыкальных произведений. Расположение кульминации в произведении мы можем вычислить с помощью хронометра, поделив продолжительность звучания произведения на частоту, силу и продолжительность звучания кульминации, её расположение во времени в соотношении с музыкальной формой. Кульминации имеют своё временное расположение в произведении равное 1.618 или приблизительно этой цифре.

В истории применения Золотой пропорции можно проследить следующее: многие древние памятники архитектуры Египта возведены с использованием золотой пропорции: знаменитые пирамиды Хеопса и др.; архитекторы Древней Греции широко использовали их при возведении архитектурных объектов, таких как храмы, амфитеатры, стадионы (например, такие пропорции были применены при строительстве храма Парфенон), и других объектов, которые стали шедеврами древнего зодчества, примерами гармонии, основанной на математической закономерности.

Для установки внутреннего понимания, а в последствии – пространственно-временного построения принципа рациональности, необходимо через практику усвоить представление о музыкальных длительностях и научиться их применять, хотя бы в самых простейших музыкальных формах: русские народные попевки, знакомые мелодии, ритмические упражнения, а также прибегнуть к сочинению собственной мелодии со словом. Данная практика активизирует способность применения принципа «Золотое сечение» в мышлении, и даже в художественном воображении, соединяя в себе на начальном этапе принцип рационального мышления (без избыточного потенциала — это отсутствие сомнений и хаотичности в мышлении и действии) и развитие, разворачивание творческих способностей, что позволяет развить художественную мысль, волю и является одной из ступеней в познании себя и мироздания.

Гармоничная пропорция, структура, которая, как мы убедились, присутствует везде, усвоенная человеком через органы восприятия, принятая

пониманием, в дальнейшем, применяется в мышлении и проявляется в действии. Возникает вопрос: а что же первично в направлении действия, мысль или эмоциональное состояние, которое призвано проявить определённую мысль? С точки зрения творческого человека, несомненно – это эмоциональное состояние, которое зарождает мысль. Затем следует – намерение, и вслед за ним – действие. На основании полученного результата рождается следующая последовательность ряда «проявления человека», что и является признаком рациональности, проявление активного разума, способного на удивительные результаты, открытия.

Архиважно определить изначальное положение, так называемую «точку отсчёта» разворачивания данной концепции. Один звук сам по себе, без связи с общей музыкальной тканью, не значит ни чего, ведь он изначально задуман в многообразной палитре звуков. Так и человек – изначально должен быть в соединении с мирозданием: с высшим источником, землёй, природой. В данном определении себя человек мыслит и действует в созвучии с природой, являясь её неотъемлемой частью. Такое положение человека исключает ошибочное мышление и действия, рождая совершенный вектор направления, что способствует стремительному развитию человека как непостижимого, бесконечного проявления мироздания.

Божественная пропорция «Золотое сечение», сочетая в себе признаки иррациональности (число Фибоначчи до бесконечности ряда является иррациональным числом) и рациональности (определённая точка отсчёта, ось, констант, а так же структура разворачивания), что является аллегорией слияния женского и мужского начал, проявляясь во всех явлениях, формах, и одновременно в человеке – говорит о том, что мы находимся в абсолютном единстве с Мирозданием, со Вселенной – изначально! Осознание себя частью целого в единстве даёт ресурсное наполненное состояние, мотивирует и вдохновляет на масштабное, безошибочное мышление и обоснованные действия.

Литература:

1. Аракелян Г.Б. Математика и История золотого сечения / Г.Б. Аракелян. – Москва : Логос, 2014. – 404 с.
2. Мазель Л.А. Опыт исследования золотого сечения в музыкальных построениях в свете общего анализа форм / Л.А. Мазель // Музыкальное образование. – 1930. – №2. – С. 24.
3. Ливио М. Число Бога. Золотое сечение – формула мироздания / М. Ливио. – Москва : АСТ : Прайм, 2015. – 425 с.
4. Шмигевский Н.В. Формула совершенства / Н.В. Шмигевский // Страна знаний. – 2010. – №4. – С. 2-7.

21.

22. Савин В.В. О некоторых аспектах психологии творчества в педагогическом процессе становления дирижера оркестра

Савин В.В.

профессор

кафедра народно-инструментального искусства

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

Рассмотрение наиболее значимых вопросов творческого развития, становления личности молодого музыканта в дирижерском классе во взаимодействии различных составляющих личного развития и педагогического процесса является основной задачей настоящей статьи.

Ключевые слова: *творчество, развитие, педагогический процесс, музыкальная педагогика, психология творчества.*

Вопросы обучения и совершенствования дирижеров народного оркестра затрагивает целый ряд фундаментальных вопросов, касающихся философии творчества. Известно, что профессиональное и личностное становление дирижера – это, прежде всего, становление разносторонней творческой личности, лидера, способного увидеть и услышать новые творческие горизонты и повести за собой музыкантов оркестра. Поэтому особое значение, на наш взгляд, является изучение и претворение в педагогическом процессе ряда вопросов, связанных с психологией творчества.

О проблеме психологии творчества писали многие российские ученые. Деятельностная концепция творчества утверждает, что творчество может существовать в любой сфере – научной, художественной, производственно-технической и т.д., т.е. там, где открывается что-то новое. «Для развития творческой личности требуется длительная подготовка, совершенствование и развитие интеллектуальных способностей, любознательности, работоспособности, воли и пр. Проблема способности к творчеству – это, прежде всего, комплексная психологическая проблема, требующая к себе внимания всех отраслей психологии, истоками творческих способностей являются и генотип, и среда» [5].

Известные американские психологи (А. Маслоу, Г. Оллпорт) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста, потребность в самореализации, полной и свободной реализации своих жизненных способностей и возможностей [3]. Думается, все это можно отнести и к процессу творческого становления молодых музыкантов в дирижерском классе.

Для музыкантов – будущих дирижеров, как для творческих людей характерны следующие черты:

1. Независимость (личностные ориентиры выше общественных, неконформность поведения);
2. Открытость ума (способность воспринимать необычное и новое);
3. Развитое эстетическое чувство, стремление к красоте;
4. Высокий уровень толерантности к необычным ситуациям, креативность мышления.

Музыкальные способности традиционно определяются как психические и психофизиологические качества человека, благодаря которым он выполняет профессиональную деятельность. При этом в дирижерском классе развивается весь комплекс психических и психофизиологических качеств.

В философском словаре художественная деятельность определяется как «специфическая форма общественного сознания и человеческой деятельности, представляющая собой отражение действительности в художественных образах» [9]. Пробуждением этой специфической формы сознания мы и занимаемся.

Художественная деятельность является особым типом духовной деятельности и понимается как практически-духовная активность человека в процессе создания, воспроизведения и восприятия произведений искусства. Она является одним из способов духовного освоения мира, интеллектуально – чувственного отображения бытия, на основании обобщения социального опыта людей и формирования на этой основе образцов ценностно – нормативного поведения, воплощенных в художественных образах» [6].

Л. С. Выготский утверждал, что «искусство первоначально возникает как сильнейшее орудие в борьбе за существование...» [1]. В ходе развития и совершенствования, дирижерско-оркестровое творчество заняло особое место в духовной жизни человека, оказывая влияние на все стороны сознания и деятельности человека, улучшая, совершенствуя и облагораживая его внутренний духовный мир, выполняя разнообразные функции в жизни общества и человека в интересах системы в целом.

Музыкальное искусство несет людям красоту, знание, мудрость, выраженные в музыкальных художественных образах и являющиеся конечной целью созидательной деятельности в области духовной культуры

Постигая шедевры оркестровой музыки, мы учимся вечным ценностям, потребность в которых исторически сформировалась как существенное свойство самой природы человека. Влияя на все стороны жизни человека, они определяют качество существования человека в обществе, отличаясь особой долговечностью. Потребности людей в духовных ценностях безграничны, ибо для мыслящего человека нет предела внутреннему насыщению знаниями и идеями.

Дирижерское искусство можно определить как результат творческого процесса, основанного на принципе художественной интерпретации действительности. В данном случае, автором оркестровых (и особенно, в сфере народно-инструментального искусства) произведений выступает не только

личность, но и народ, в творчестве которого может отражаться коллективный фактор. Желание к самовыражению, стремление к истине и справедливости, к обретению духовной свободы, к реализации возможностей воображения и понимания себя, к преодолению внутренних конфликтов, к осуществлению идеальных представлений, к преобразению действительности особенно ярко проявились в сфере народно-инструментальной культуры.

Постижение и воспроизведение хорового искусства приводит к новым, социально значимым результатам, которые могут привести к саморазвитию и самореализации не только личности, но и целого поколения. «Достоинство искусства и науки – в бескорыстном служении на пользу людей» - писал в свое время английский теоретик искусства и художественный критик, историк и публицист Джон Рескин [3].

Творчество в искусстве, которому мы обучаем в нашем вузе не связано с практическими нуждами человека. Красота, истина, изящество, совершенство, гармония – вот ценности, создаваемые искусством и получающие социальную значимость и общественное признание. «Культура и культурные ценности создаются творческим актом человека, в этом обнаруживается гениальная природа человека» - писал Н. А. Бердяев [2, с.76-95].

Как форма духовной культуры, дирижерское искусство создает и распространяет духовные ценности и знания, которые образуют культуру человечества. Получившая высокое общественное признание и ставшая фактором культуры, духовная ценность является результатом различных видов умственной и художественной деятельности человека. Например, Зигмунд Фрейд писал, что «...мы признаем в качестве свойственных культуре все формы деятельности и ценности, которые приносят человеку пользу» [7].

Как правило, ценности рассматриваются в соотношении с такими понятиями, как установка, норма, потребность, цель, выбор и т.п. как фиксированная в человеческом сознании характеристика отношения материального или духовного объекта к человеку. Объект имеет ценность, если человек видит в нем средство удовлетворения какой-либо своей потребности. Ценностью является не объект сам по себе, а его свойство, способность удовлетворять человеческую потребность.

Культурная жизнь не может существовать без ценностей, так как они придают обществу необходимую степень организованности, порядка. Через систему ценностей, накопившихся в культуре, осуществляется регуляция человеческой деятельности, как фундамента, на котором строится культура, регулирующая общественные отношения.

Специфика музыкального общения дирижера и оркестрового коллектива состоит в единении людей вокруг ярко позитивного идеала с одной целью, устремлением, общим результатом.

Произведения, изучаемые в дирижерском классе, а впоследствии и исполняемые с оркестром, являются итогом художественного творчества – это сама история народа, положенная на музыку. Как и любое явление культуры, они могут восприниматься в качестве документов эпохи, концентрируя в себе черты

своего времени, национальной принадлежности, господствующего мировоззрения, религиозных верований, нравственных установок и оценок. В. Н. Холопова обращает внимание на то, что музыке «доступны эпохальные эмоциональные ощущения, которые можно расценить как музыкально интонированную философию или как мироощущение, данное нам в музыкальных интонациях» [8].

Именно поэтому педагогический процесс формирования молодых музыкантов – будущих дирижеров – процесс очень сложный, являющийся в высшей степени многогранным, объединяющим самые разные сферы: от узко профессиональных до мировоззренческих, от «технических» до философских, эстетических, от «ремесленных» (в хорошем смысле этого слова) до художественно-творческих. И только в единении всех составных частей самого разного уровня можно говорить об успешности педагогического процесса в формировании творчески яркого, художественно одаренного и профессионально обученного современного музыканта-дирижера.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2006. – 1134, [1] с.
2. Ивонин Ю.П. Творчество, культура и цивилизация в философской концепции Н. А. Бердяева / Ю.П. Ивонин // Вечные философские проблемы. – Новосибирск, 1991. – С. 76-95
3. Психология личности : учеб.-метод. комплекс / [авт.-сост. И.Н. Базаркина, Л.В. Сенкевич, Д.А. Донцов ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Государственная классическая академия им. Маймонида, Факультет социальной медицины. – Москва : Человек, 2018. – 175 с.
4. Рескин Дж. Лекции об искусстве / Дж. Рескин ; пер. с англ. П. Когана. – Москва : БГС-пресс, 2006. – 318 с.
5. Сорокин Б.Ф. Философия и психология творчества / Б.Ф. Сорокин. — Орёл : Изд-во ОГУ, 2000. — 103 с.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд ; [послел. В.Т. Кондрашенко]. – Минск : Беларусь, 1991. - 604,[2] с.
8. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие для студентов вузов искусств и культуры / В.Н. Холопова ; Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – 4-е изд., испр. – Санкт-Петербург [и др.] : Лань : Планета музыки, 2014. – 319 с.
9. Творчество художественное // Philosophy.niv : [сайт]. – [Б. м., 200-]. – URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/aesthetic/articles/119/tvorchestvo-hudozhestvennoe.htm> (дата обращения 26.01.2021).

23. Синь Фувэнь. О музыкальном развитии леворуких учащихся в среднем школьном возрасте

Синь Фувэнь

аспирант

кафедра фортепиано

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

Рассмотрены особенности педагогического процесса в классе фортепиано и, шире, музыкального развития леворуких детей в музыкальных школах. Определены зоны актуального и ближайшего развития. Большое значение придается психологической комфортности процесса обучения.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, музыкальное развитие, леворукие учащиеся.

Проблема обучения игре на фортепиано леворуких детей в Китае на первый взгляд кажется не столь актуальной как других странах. Традиционно в Китае все дети пишут правой рукой, всех детей развивают как правшей. Но является ли это «истиной в последней инстанции»? Является ли это столь необходимым абсолютно для всех или нужно рассматривать педагогический процесс музыкального развития леворуких детей более дифференцированно, чтобы не потерять особенности восприятия мира леворукими, но одновременно и обогатить их восприятие, их музыкальность качествами, присущими и праворуким учащимся. Мы убеждены, что нельзя поголовно всех обучать абсолютно одинаковыми методиками, необходимо более тонко учитывать специфические особенности каждого ребенка. Только в таком случае мы сможем достичь более высоких результатов и гораздо большего прогресса в педагогическом процессе и в формировании музыкальной культуры.

В соответствии с принятой в Китае системой музыкального образования в процессе музыкального становления леворуких учащихся мы можем выделить несколько этапов. Особенности развития в донотный период в младшем школьном возрасте, т.е. начальная школа (дети с 7 лет) была посвящена наша статья «О некоторых вопросах музыкального развития леворуких учащихся в донотный период обучения в младшем школьном возрасте» [5].

Напомним, что этот период реализуется следующая система задач:

1. Становление в практическая деятельность по развитию эмоционально-эстетического отношения к танцу, музыке и окружающей среде.
2. Формирование синтетической деятельности голоса, тела, инструментов, а также изобразительного искусства и театра.
3. Становление исполнительского мышления, воображения.

В любом периоде музыкального обучения необходима система физических упражнений взаимосвязанных с музыкой. Это:

- музыкально-ритмические;

- музыкально-речевые;
- музыкально-двигательные комплексы.

В младшем школьном возрасте продолжают использоваться музыкально-ритмические комплексы в виде «звучащих жестов» (термин Г. Кетман)

Следующий период – старший возраст начальной школы можно назвать «адаптационный период» обучения.

В основу методики работы с леворукими учащимися в адаптационный период должны быть использованы следующие положения:

- широкое использование творческих упражнений, способствующих развитию импровизации, что обеспечивает учащимся не просто творческое развитие, но и открытое пространство при презентации своих достижений;

- привлечение разнообразных способов вовлечения детей в творческий процесс. Это могут быть и репродуктивные методы, опирающиеся на показ эталона. Такой метод рекомендуется по двум причинам. Во-первых, психологическая наука рекомендует такой метод для леворуких детей, во-вторых, музыкальное образование Китая даже в высшей школе нередко строится на видео- и аудиозаписях и записях на других носителях. Однако этот метод должен перерасти в активно - репродуктивный и затем – в творческий.

Разработку репертуарной политики целесообразно осуществлять, используя положения Л. С. Выготского, о зоне актуального и зоне ближайшего развития ученика.

К адаптационному периоду подходят дети среднего школьного возраста (в Китае – старший возраст начальной школы). Это ученики уже хорошо осознавшие достоинства музыкального образования и сложности, встающие на пути его получения. Психологически — это созревшие учащиеся, готовые специально работать над произведениями для левой руки.

Фортепианная школа Китая строилась на методических рекомендациях и музыкальных примерах, приведенных в традиционных пособиях: «Школа» Байера, Этюды Черни, Сонатины Клементи. Эти издания и сегодня являются базовыми, но к ним систематически добавляются сочинения разных направлений и эпох: от полифонии Баха и Генделя до произведений современных композиторов.¹⁵

Процессу становления способствовал выпуск ряда научных изданий китайских авторов, например, теоретических трудов Дань Чжаои [1] или Лн Фэйлань[3].

В адаптационный период решается ряд задач, обеспечивающих гармоничное развитие личности:

1. Выработка у ученика умения сопоставлять свои эмоции с эмоциями музыкального произведения и эмоциями других людей, т.е. способность ответить на вопрос: для чего нужно это произведение?
2. Целостное развитие личности.

¹⁵ Для «продвинутых» детей этого периода обучения можно использовать некоторые пьесы, приведенные в Приложении.

3. Создание эмоционально-комфортного психологического состояния учеников.

Звукотворчество – главный элемент и тактическая задача учителя при обучении игре на фортепиано леворукого ребенка. Только через красоту и любование звуком можно отвлечь его от технических трудностей.

В этот период задача учителя – выработать у ученика устойчивое стремление заниматься музыкой и, следовательно, организовать работу таким образом, чтобы недостатки неудобной, правой руки оказались незаметными. Преподаватель должен полностью отказаться от сложившейся у него практики «постановки рук», но он должен держать под контролем организацию движений левой руки.

Вспомним, что леворукому ребенку легче познать предмет, если он его «пощупает», «понюхает», «послушает» [2, с.29]. Следовательно, целесообразно позволить ученику «пристроиться», «приладиться» к звукоряду, который предстоит проиграть.

Фортепианное развитие «неудобной» руки осуществляется методом подбора простейших, диаметрально-разнообразных движений:

- первое - *legato*, второе – *staccato*;
- первое – в пределах одной октавы, следующее за ним – с размахом на крайние справа и слева клавиши в соответствии с принципом «слышу-двигаю»;
- учитель следит за положением левой руки, правая – автоматически ее копирует. Это необходимо при выполнении упражнений на параллельное движение рук, которое относится к числу важнейших в фортепианной педагогике.
- принцип «слышу-вижу-двигаю» особенно необходим в несимметричных упражнениях для двух рук. При этом под термином «вижу» понимается не принятое в фортепианной практике *видение нот*, а *видение клавиш*. Только при легком движении левой рукой над клавиатурой можно говорить о видении нот. Этот прием позволяет снять напряжение с левой руки, создать благоприятную игровую обстановку и эффективно развивать координацию движений обеих рук:
- конкретное действие можно начинать только после многократной визуализации;
- целесообразно использовать произведения, в которых преимущественно используются белые клавиши, что позволяет учащемуся следить за мелодией. Такой подход присутствовал в российской фортепианной педагогике с 50-х годов XX века («Сборник фортепианных пьес, этюдов и ансамблей для начинающих С. Ляховицкой и Л. Баренбойма) и продолжает использоваться до настоящего времени (например, сборники для 1 класса Б. Милич).
- ритмическая сторона действия у китайских детей развивается рано в связи с наличием большого количества ударных инструментов в национальной музыке. Поэтому уже на первом этапе фортепианного обучения ученик показывает рукой сильную ноту и акцентирует ее при счете.

Целесообразно играть одной левой рукой пьесы Б. Бартока из «Микрокосмоса». Далее техническая сторона учащихся данного возраста

формируется на материалах, представленных в сборниках Байера, Черни, Клементи.

Репертуарная политика каждого этапа обучения строится с использованием учения Л.С. Выготского, выдвинувшего идею о двух уровнях развития ребенка: зоне актуального развития и зоне ближайшего развития.

В зону актуального развития включаются произведения, для исполнения которых у учащегося сформированы навыки и умения. Учитываем при этом, что китайская детская фортепианная музыка выросла на почве народных традиций.

В зону ближнего развития – произведения, которые могут быть освоены только с помощью учителя или в сотрудничестве с другими людьми. Освоенные произведения этой зоны переходят в группу произведений актуального развития

Зона актуального развития. Эмоциональная составляющая развития по-прежнему строится на произведениях китайских композиторов. В качестве примера можно привести следующий репертуар, изучаемый учащимися среднего школьного возраста в музыкальной школе при Шанхайской консерватории:

1. «Часовой на южном море» Чу Ванхуа,
2. «Живопись Башу» Хуан Хувэя
3. Вариации си минор Юй Бяньмина,
4. Прелюдия Чэнь Тяньхэ
5. сюиту «Веселый праздник» Дин Шаньдэ
6. «30 песенок на севере от Великой Китайской стены» (1997) Хуан Анлуня
7. «Сборник фортепианных произведений по страницам китайской народной музыки» (2005) Шунь Илинъ
8. Сюита «Впечатления о юге» (ор.33) Чжу Цзяньэра
9. «Лан Хуахуа» Ван Лисаня,
10. «Танец водорослей» и «Русалка» Ду Минсиня

Для детей среднего и старшего школьного возраста, кроме рассмотренных выше дидактических принципов (от простого – к сложному, от подражания – к творчеству, от тела – к инструменту, от унисона – к оркестру, от опыта – к понятию, от устного – к письменному), следует ввести еще два принципа музыкального образования:

1. *От спонтанности к заданности;*
2. *От произвольного к контрольно-волевому.*

Спонтанность – это активные действия под влиянием собственных побуждений. Заданность – организованность, налаженность, предрешенность. В заданности руководит чужое мнение. Следовательно, музыкальное развитие детей среднего и старшего школьного возраста будет только в том случае давать положительные результаты, когда будет построено на активном собственном побуждении. Это многократно становится важно для леворукого ребенка, обучающегося игре на фортепиано. С этим принципом связан и второй: от произвольного к контрольно-волевому обучению. Последнее столь очевидно, что не требует пояснения в данной работе.

Что крайне важно – это создание доброжелательной обстановки на уроке, т.к. ученики левши более, чем праворукие дети переживают свои неудачи. Целесообразно применять периодически дыхательную гимнастику: медленное дыхание приводит к самообладанию.

Зона ближайшего развития. Формируя репертуар этой зоны музыкального становления ученика-левши, педагог должен осознавать роль развития и выравнивания инструментальных движений — области, за которую отвечает левое полушарие, *вспомогательное у левшей*. Поэтому следует постепенно отходить от произведений китайских композиторов и включать в репертуар учащихся максимально разнообразные по стилям и характеру произведения. Это могут быть такие произведения как:

1. Ч. В. Алькан. Этюд ор. 35 № 8. В этюде интересно строение: часть для одной левой руки, часть для одной правой и финал для обеих рук.
2. Виллем Андриссен. Шесть пьес датских композиторов для левой руки.
3. Герман Беренс. Упражнения и этюды.

В этот период целесообразно включение в учебный процесс некоторых составляющих коучинг технологии. Рекомендуются «неназойливо» рассказывать ученику о наличии таких технологий, которые помогают ученику самостоятельно достигать желаемых результатов. Грамотно выстроенная беседа – основной механизм коучинг-технологий на данном этапе обучения. В качестве коуча на данном этапе может выступать сам учитель музыки. Его первостепенная задача – убедить ребенка, что цель жизни – быть счастливым. Ребенок должен поверить в свой потенциал и расширять границы деятельности [4].

Таким образом, значение второго этапа – адаптировать учащегося к творческому педагогическому процессу, освоить новые более сложные музыкальные произведения, развиваться в интеллектуальном и пианистическом отношении, освоив не только зону актуального, но и ближайшего развития при сохранении психологического комфорта в сочетании с решением важнейших задач этого периода обучения.

Литература:

1. Дань Чжаои. Детское фортепианное обучение и консультирование / Дань Чжаои. – Пекин : Хуа Юе, 1999. – 198 с.
2. Емельянова Е.Н. Левшата в школе и дома : как определить левшество. Помогаем хорошо учиться / Е.Н. Емельянова. – Москва : Эксмо, 2010. – 156 с.
3. Лн Фэйлань. Вопросы и ответы на фортепиано для малышей. Детские фортепианные пальцевые этюды / Лн Фэйлань. – [Б. м. : б.и., 2000]
4. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В.Е. Максимов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 258, [1] с.
5. Синь Фувэнь. О некоторых вопросах музыкального развития леворуких учащихся в донотный период обучения в младшем школьном возрасте / Синь

Фувэнь // **Музыка. Педагогика. Культура** : сб. науч. и науч.-метод. ст. / Санкт-Петербург. отделение об-ния педагогов фортепиано «ЭПТА» ; Санкт-Петербург. центр развития духовной культуры. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 114-120.

24. Сун Цзыцзя. Корноухов М.Д. Использование «Мелодических этюдов» ор.16 С. Хеллера в учебном процессе фортепианного класса детских музыкальных школ Китая

Сун Цзыцзя
аспирант

Корноухов М.Д.
доктор педагогических наук, профессор
Институт музыки, театра и хореографии
РГПУ им. А. И. Герцена

В статье кратко затрагивается проблема комплексной фортепианной подготовки в китайских музыкальных школах. На примере сборника «Мелодических этюдов» ор.16 С.Хеллера формулируется основной методический принцип – этюды не должны превращаться в механическую двигательную практику, а призваны способствовать музыкальному развитию ребёнка. Автор формулирует некоторые особенности данного сборника – типологию отдельных пьес, технологические и художественные трудности, авторские ремарки в нотном тексте, в целом, позволяющие рассматривать ор.16 с точки зрения актуализации в учебном процессе фортепианного класса детских музыкальных школ Китая интерпретационной составляющей.

Ключевые слова: музыкальные школы Китая, фортепианный класс, технологические навыки игры на инструменте, «Мелодические этюды» ор.16 С.Хеллера.

На сегодняшний день в фортепианном образовании Китая существует проблема оптимального сочетания развития технологических навыков юного пианиста с интенсивным формированием его художественных способностей [3]. Фортепианную подготовку в китайских детских музыкальных школах часто критикуют за одностороннее увлечение инструктивной стороной обучения в ущерб эмоциональному развитию ребёнка. На следующих ступенях образования – колледжах, консерваториях, университетах – такой дисбаланс, чаще всего, выравнивается. Но это не отменяет важность корректировки учебного процесса фортепианного класса в детском обучении.

Эта проблема имеет множество контекстуальных факторов, среди которых и общая интенция фортепианных уроков, личностные качества обучающегося, его физиологические возможности, возраст и мотивация к занятиям музыкой, а также уровень квалификации самого педагога [1].

Кроме того, немаловажное значение имеет репертуарная составляющая технической подготовки юного пианиста. Ведь чаще всего, на этом этапе всё ограничивается тренировками в гаммах, упражнениях Ш. Ганона и нетрудных этюдах К. Черни. На таком материале трудно говорить о каком-либо

художественно развитию учащегося. Есть ли произведения в жанре этюда, которые по размерам и степени трудности соответствовали бы начальным и средним классам музыкальной школы, и, одновременно, сочетали бы в себе не только инструктивные трудности, но и определённое художественное содержание? То есть, облегчённые варианты того, что обычно называется концертными этюдами.

На наш взгляд, их не так много, но они всё-таки есть. Это, в частности, этюды Шитте, Хеллера, Калькбреннера и некоторых других авторов. К сожалению, эти произведения ещё большая редкость в учебном репертуаре китайских музыкальных школ.

Рассмотрим в данном контексте нетрудные этюды Хеллера op.16, которые, по нашему мнению, можно почти в равной степени считать и инструктивными, и художественными. Они небольшие по объёму, с равным статусом левой и правой рук. Этот опус, выпущенный в Берлине в 1844 году, был в своё время достаточно популярным и неоднократно переиздавался в разных европейских странах. В КНР эти произведения используются значительно реже, по сравнению с этюдами К. Черни – до недавнего времени были изданы лишь этюды С. Хеллера op. 45, op. 46 и op. 47. В современных условиях есть возможность знакомства с нотным текстом этюдов через интернет.

Стефан Хеллер (1813-1888) – венгерский пианист, композитор и преподаватель фортепиано, ученик великого К. Черни. Его произведения были оценены такими фортепианными мастерами, как Ф. Лист, Ж. Массне и другими, оказали влияние на творчество К. Сен-Санса, К. Дебюсси и Э. Шабрие. Композиторское наследие С. Хеллера составляет в общей сложности более 150-ти произведений, но самыми известными являются его фортепианные этюды. Музыкант считал, что уже на начальном этапе обучения пианиста, этюды должны не только превращаться в механическую практику, но и способствовать музыкальному развитию ребёнка. Не случайно, сборник фортепианных этюдов op.16 имеет подзаголовок – «Искусство фразировки - 26 мелодических этюдов». В этом кратком тезисе заложена вся педагогическая концепция композитора. Данный сборник создавался с 1838 по 1840 год и опубликован в 1844 году. Эта работа - первая в жанре этюда.

«Искусство фразировки» – это название всего сборника, дающее исчерпывающее представление о цели и содержании обучения юного пианиста. Сравнивая op.16 с более поздними этюдами, композитор указывал на заметную разницу в целях, отмечая важность проявления эмоционального начала, внимания к деталям и даже благородного и изящного выражения лица у ребёнка в процессе игры [4].

Кратко рассмотрим методическую составляющую данного сборника. «Искусство фразировки» содержит множество разнообразных игровых приемов, таких как октавы, репетиционная техника, двойные ноты, скачки, гаммы и т.д. Однако самой большой особенностью этой уникальной «коллекции» этюдов является обучение начинающих пианистов навыкам певучего звука, в то время как другие виды техники являются лишь дополнительными. Например, в первом

этюде – вокальное легато в правой руке в сочетании со стаккатными аккордами в левой. В № 12 – навыки фразировки и использование педали, № 12 – полифонизация фактуры, №9 – координационные трудности в левой руке, №21 – имеет вполне очевидные комплексные учебные цели – удобные «подвороты» первого пальца, беглость в гаммообразных пассажах, многоголосие в фактуре. И всё это в интеграции с фразировочными задачами овладения красивым кантиленным звуком.

По структуре и образному строю этюдов в этом опусе можно выделить следующие характеристики:

- лирическая сфера (например, №5 «Идиллия» - сильный пасторальный колорит, четырёх-частная структура с постепенным фактурным переплетением голосов, частое использование крещендо и диминуэндо; №6 «Ноктюрн» - меланхолическая сдержанная эмоция);

- полифонизация фактуры (например, №9 – задача качественного слухового контроля, прослушивание каждого голоса в отдельности и в различных комбинациях);

- жанрово-скерцозная сфера (например, №18 «Скерцо» - музыка не напряжённая и юмористичная, настроение выражается острым ритмом);

- яркая концертная виртуозность (проявляется в двух основных типах – прелюдии и токкаты; например, №13 - отсутствие фиксированной мелодической структуры, возникшей из классического периода клавишной музыки, методические задачи тактильного свойства);

- интеграция различных типов (проявляется, прежде всего, в большем объёме и сложной формообразующей структуре, разнообразном контрастном тематизме. Исполнительская задача воплощения сложного, диверсифицированного художественного образа).

Отметим также ещё одну особенность, не характерную для времени создания этих этюдов. Нотный текст пьес сборника насыщен самым разнообразными композиторскими указаниями, касающимися темповых параметров, характера исполнения, использования штрихов (акценты, стаккато, легато) и динамики. Это, безусловно, подчёркивает методическую направленность этюдов, обращение к начинающим пианистам как важному аспекту владения исполнительскими навыками – всем комплексом средств музыкальной выразительности. Графически зафиксирована в нотном тексте этюдов широкая динамическая амплитуда (от трёх пиано до двух форте – редкость в фортепианных пьесах для начинающих), разнообразное «музыкальное время» (частое использование обозначений *rit.* и *accel.*, *animato*, *meno mosso* и т.д.). Среди авторских ремарок, указывающих на эмоциональный строй музыки, чаще всего, можно встретить *dolce*, *tranquillo*, *poco agitato*.

Подводя итог, можно охарактеризовать этюды op. 16 С. Хеллера как серию романтических эскизов-миниатюр с использованием разнообразных исполнительских приемов. Это своеобразные «предтечи» концертных этюдов Ф. Шопена, Ф. Листа, А. Скрябина, С. Рахманинова с несколько меньшими

художественными достоинствами, средствами музыкальной выразительности и технологическими трудностями. Тем не менее, «26 мелодических этюдов» заполняют востребованную методическую лакуну жанра, в котором бы инструктивные трудности решались бы в комплексе двигательных, звуковых и художественных задач обучения юного пианиста. Отдельно подчеркнём актуализированные в данном опусе фразеологические проблемы и звуковое соотношение мелодики и аккомпанемента, а также координационные навыки и взаимодействие руки и запястья.

Кроме того, в нотных текстах сборника есть всё для того, чтобы формировать даже у начинающего пианиста потребность в понимании и исследовании художественного замысла композитора – его авторские указания, разнообразная фактура, предполагаемая структура, образный строй. Тем самым, закладывая в учебный процесс фортепианного класса, важную интерпретационную составляющую [2].

С точки зрения стилистики, в плане сочетания технологии игры и художественного начала, эти этюды приближают юного исполнителя к фортепианным творениям Ф. Шопена. С другой стороны, «Мелодические этюды» С. Хеллера сильно отличаются от того инструктивного репертуара, который сейчас используется в китайских музыкальных школах, в первую очередь, этюдов К. Черни ор.299 и ор.740. Причём отличаются, по нашему мнению, значительной эффективностью, как в технологическом, так и в художественном компонентах развития юного пианиста.

Литература:

1. Кан Юньюй. Методическая целесообразность обогащения репертуара начинающего пианиста в учебных заведениях Китайской народной республики / Кан Юньюй // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – № 3. – С. 126–137.
2. Корноухов М.Д. Феномен интерпретации как механизм репликации культуры общества в современном российском образовании / М.Д. Корноухов // Репликация культуры общества в контексте профессионального образования : коллективная монография. – Георгиевск, 2012. – Кн. 1. – С. 44–79.
3. 倪洪进. 如何提高钢琴演奏 / 倪洪进 [等编]. – 北京 : 华乐出版社, 2003 年. – 62 页. – Перевод библиографического описания на русский язык : Ни Хун Цзинь. Как повысить фортепианное исполнительское мастерство / Ни Хун Цзинь. – Пекин : Хуаюэ, 2003. – 62 с.
4. 吴茱珠. 怎样教好钢琴基础课程 / 吴茱珠 // 中国音乐杂志. – 北京, 1989 年. – 第三期. – 第 46–53 页. – Перевод библиографического описания на русский язык : У Чэнчжу. Как обучать игре на фортепиано на начальном курсе / У Чэнчжу // Китайская музыка. – 1989. – № 3. – С. 46–53.

25. Сунь Бэйни, Шумилова Е.Н. Произведения современных китайских композиторов в фортепианном классе детских музыкальных школ Китая

Сунь Бэйни

аспирантка

Шумилова Е.Н.

старший преподаватель

Институт музыки, театра и хореографии

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

В статье кратко формулируются основные типологии произведений современных китайских композиторов как важного сегмента учебного репертуара фортепианного класса музыкальных школ Китая в контексте сочетания яркого художественного образа с определёнными технологическими задачами – пьесы лирического характера, величественные марши, скерцо, жанрово-танцевальная и праздничная торжественная музыка. Эти произведения, по мнению автора, становятся весьма показательной характеристикой развития учащегося музыкальной школы не только в технологическом плане, но и, в первую очередь, создания исполнительской модели индивидуальной интерпретации.

Ключевые слова: музыкальные школы Китая, фортепианный класс, произведения современных китайских композиторов.

В настоящее время как позитивную тенденцию можно определить всё большее использование современной китайской музыки в начальном обучении юного пианиста [6]. Эти произведения становятся весьма показательной характеристикой развития учащихся музыкальной школы не только в технологическом плане, но и, в первую очередь, создания исполнительской модели индивидуальной интерпретации [4]. Безусловно, сочетание яркого художественного образа с определёнными технологическими задачами, нередко интересное, необычное, завлекательное название пьесы становятся мощным генератором активизации творческих способностей ребёнка, повышения уровня его мотивационной готовности к занятиям. Включение современных национальных произведений в учебный репертуар детских музыкальных школ – важный методологический инструмент педагога-музыканта в выстраивании им общей стратегии развития своих воспитанников.

В этом контексте считаем методически необходимым сформулировать основную типологию современного китайского фортепианного репертуара в соответствии с различными художественными образами, мыслями, чувствами, стилями, способами выражения, использованием определённых

композиционных техник и тактильных приёмов, фактурных, текстовых, гармонических, жанровых спецификациями. Это, в частности:

1. Произведения лирического характера.

Пожалуй, самый распространённый тип, связанный с традиционной созерцательностью китайской национальной музыкальной культуры [1], во многом обусловленной природными пейзажами, изображениями цветков, птиц и зверей, отношений человека с окружающим его миром. Среди наиболее популярных произведений этого типа, назовём такие, как «Вторая весна, отраженная в луне» Чу Ванхуа, «Колыбельная» Хэ Лютина, «Вышитая золотая доска» Ван Цзяньчжуна, «Цветок орхидеи» Ван Лисаня и другие пьесы.

Главная особенность пьес этого типа – это, как правило, ясная форма и тональная основа. Технологические задачи, в основном, связаны с тактильной сферой – методами прикосновения пальцев, использованием штриха «легато» для выражения художественного содержания и разнообразных эмоций. При этом значение имеет конфигурация пальцев (менее закруглённая, чем в других штрихах), выстраивание музыкальной фразы в единую линию без заметных технологических «швов», мягкое и пластичное запястье, ощущение «дышащей» кисти. Интонирование должно в идеале следовать вокальным канонам – фортепианная мелодия соответствует прозрачному и кристальному голосу.

2. Величественный марш.

Достаточно распространённая типология в творчестве многих китайских композиторов XX века. Среди примечательных образцов – четвертая часть «Защита Желтой реки» в фортепианном концерте «Желтая река», «Великая дорожная песня» Ван Цзяньчжуна, «Баллада» Ван Лисаня, «Красный отряд женщин» Ду Минсиня. Внешние черты китайских фортепианных маршей – это упругий ритм, фактура, излучающая энергию и силу, использование, в основном, простейших гармонических функций. Большинство изображенных образов – это солдаты и вся армия, выражающие единую стальную силу воли, храбрость и твердость духа, движения вперед. Эти произведения призваны показать сильный и решительный героический образ, мощный энергетический импульс.

В методическом плане наибольшая задача – владение крупной октавной и аккордовой техникой, что очень актуально для детского возраста, учитывая, что вообще у китайских пианистов, даже взрослых, чаще всего небольшие руки. Ключ к данной технике заключается в том, что палец, касающийся клавиши, должен быть твердо поддержан в момент касания. А само кистевое прикосновение – быть энергичным и интенсивным для воспроизведения нужного штриха и идеальной синхронности фактуры. При этом, тон, который нужно подчеркнуть, должен быть более заметен в интонации и весовой градации. Кроме того, руки естественно расслаблены, а пальцы сконцентрированы. Самая важная вещь в данном виде техники — это сформировать твердое полукольцо, чтобы вся рука имела куполообразную форму, а запястье было немного ниже, чем сама ладонь. Конечно, это зависит от конкретного содержания

фортепианного произведения, но, в любом случае, следует задействовать более широкие движения всей руки.

3. Жанрово-танцевальная музыка.

Танец часто идет рука об руку с музыкой, его движения и акустическая составляющая влияют друг на друга. Любому танцу необходимо музыкальное сопровождение, также и музыка должна быть сублимирована подразумеваемым визуальным рядом. Только объединяя двигательное и слуховое искусство, он может сформировать богатое и красочное трехмерное пространство [3]. Таким образом, танцевальная музыка, от формы до художественного содержания, является одним из самых старых и наиболее важных музыкальных жанров в Китае. Именно этот жанр чаще всего имеет ярко выраженные национальные черты.

В произведениях китайских композиторов каждая из 56 этнических групп и регионов государства имеет выражение собственных народных песен и танцев в различных стилях и формах [2]. Например, танец «Янко» народности хань, «Танец палочек для еды» монгольского этноса, «Длинный танец с барабанами» у корейцев, танец «Люшэн» народа мяо и «Танец павлина» этнической группы дай. Безусловно, специфика этих танцев находит своё воплощение в самых разнообразных средствах музыкальной выразительности, инструментальных возможностях фортепиано. Среди таких произведений – «Первый танец Синьцзян» Дин Шандэ, «Второй танец Синьцзян», «Увертюра и танец» Хуан Анлуна, «Счастливая женщина-воин» Ду Минсиня, «Счастливый пастушок» Хуан Хувэй и т.д. Китайская фортепианная танцевальная музыка с этническими характеристиками, как правило, имеет заметный местный колорит, чёткий ритм и глубокую тематическую фольклорную основу [5]. Одним из основных требований к исполнению является способность гибко и вместе с тем упруго выражать ритмическое начало пьесы. При этом также важны координационные способности - пианист должен иметь возможность гибко менять руки, чтобы показать характерный типичный ритм, создавая веселые, живые и динамические звуковые эффекты.

4. Праздничная торжественная музыка.

Основная цель произведений данного типа – изобразить грандиозную и обширную сцену с сильной эмоциональной атмосферой. Как правило, это развёрнутые виртуозные пьесы на различные иды техники – пассажи, аккорды, октавы и т.д. Назовём среди таких пьес, «Оду Желтой реке» Сянь Синхая, «Цветущий красный и красивый Шандань» Ван Цзяньчжуна и другие. При исполнении такого рода произведений музыкант должен владеть мощным пианистическим аппаратом, достаточным растяжением пальцев. Поэтому такие произведения исполняются в музыкальных школах не так часто и наиболее способными учащимися.

5. Юмористическое скерцо.

Традиционной культуре Китая, помимо проявления трудолюбия, мудрости, отваги, смелости, присущи остроумие и оптимизм, зачастую связанные с содержанием жизни и обычаями определенного региона или народа. Среди таких

произведений – «Сотня птиц лицом к лицу с Фениксом», «Маленькая флейта пастушка» Хэ Лютина, «Храмовая ярмарка» Цзян Цзюйсина, «Переход на окраину» Дин Шандэ. Этот тип фортепианных произведений требует владения разнообразными исполнительскими техниками и также не может ограничиваться одной или несколькими игровыми приёмами. Самое главное – полностью и достоверно выразить жизнь людей и их эмоции.

Перечисленные типологии современных китайских фортепианных произведений, конечно, проявляются и в различных сочетаниях и комбинациях, «раздвигающих» устоявшиеся рамки и стандарты в изображении увлекательных жизненных сцен и природных пейзажей с национальным и местным колоритом, заставляющим исполнителей проявить свои не только технологические умения, но и воображение и фантазию. А слушателей – внимать исполнению и отвечать благодарными эмоциями согласно художественному содержанию пьесы.

Отметим высокую мотивацию учащихся к изучению пьес современных китайских композиторов. Эти пьесы имеют значительную амплитуду технологических трудностей, достаточно ценное художественное содержание и лёгкую восприимчивость на ментальном уровне, что делает их незаменимыми в школьном учебном репертуаре.

Литература:

1. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Бянь Мэн. – Санкт-Петербург, 1994. – 140 с.
2. Ван Ин. Претворение национальных традиций в фортепианной музыке китайских композиторов XX–XXI веков : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Ван Ин. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с.
3. Дай Юй. Элементы традиционной культуры в новой китайской музыке «Периода открытости» : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Дай Юй. – Нижний Новгород, 2017. – 24 с.
4. Корноухов М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании : монография / М.Д. Корноухов ; науч. ред. Э.Б. Абдуллин. – Великий Новгород : Кириллица, 2011. – 300 с.
5. Ли Сяосяо. Китайская фортепианная миниатюра XX века в её взаимосвязи со спецификой национального художественного мышления : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Ли Сяосяо. – Минск, 2010. – 119 с.
6. Хоу Юэ. Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Хоу Юэ ; РГПУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 183 с.

26. Ткачук А. С. О некоторых особенностях преподавания предмета камерный ансамбль в контексте герменевтики

Ткачук А. С.

аспирант 2 года обучения

кафедра музыкального воспитания и образования

Институт музыки, театра и хореографии

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

a.nikolaenko61@gmail.com

Задачей данной статьи является рассмотрение двух типов анализа — феноменологический и герменевтический — в применении к одному музыкальному произведению как способ развития исполнительской компетенции музыкантов в классе камерного ансамбля. Герменевтика и феноменология содержат в себе идеи анализа текстов, которые опираются на глубокое переживание и понимание, что ведет к наибольшей художественно-исполнительской результативности и могут быть применимы в практики преподавания предмета «камерный ансамбль» в музыкальной педагогике высшей школы.

Ключевые слова: герменевтика, феноменология, музыкальная интерпретация, музыкальная педагогика, камерный ансамбль, сонатная форма, смысл, понимание, переживание.

В настоящее время герменевтика является перспективным направлением в современной педагогике музыкального образования. Об этом свидетельствуют появляющиеся в последнее время научные труды: Г. Ю. Демченко «Феноменология романтизма в фортепианном творчестве Р. Шумана: аспекты герменевтики», С. А. Давыдова «Предмет "Музыкальное содержание" в аспекте герменевтики: начальная педагогика», В. В. Новикова «Формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза», С. Ю. Малкин «Формирование профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению музыкального языка произведений конца XX – начала XXI вв.: герменевтический подход» и другие.

Применение герменевтических методов приобретает особую эффективность в педагогике высшей школы, так как само понятие рассчитано на достаточный уровень сформированности интеллектуальной деятельности личности.

Герменевтика, в первую очередь, есть учение о понимании и истолковании текстов, событий и фактов. Музыкальная герменевтика – это теоретическая дисциплина, которая направлена на стремление раскрыть и установить смысл и содержание, скрытые в музыкальных формах. Герменевтика как искусство

толкования особенно актуально для музыкантов исполнителей, так как интерпретация музыкального текста не может быть основана только лишь на субъективном понимании и видении. А поиск новых смыслов в тексте всегда будет опираться на уже существующий опыт предшественников. Музыка и музыкальное произведение понимается как текст и в понимании текста используются филологические методы истолкования.

Дисциплина камерный ансамбль подразумевает определенную степень исполнительской продвинутой всех участников ансамбля. Учащиеся должны самостоятельно разбирать нотный материал и выучивать его грамотно, учитывая не только штрихи и динамику, но стилистические особенности их исполнения, быть подготовленными к совестному музицированию. В процессе освоения камерного репертуара должно развиваться корректное понимание основ камерной музыки, от выявления общих закономерной, связанных с различными историческими эпохами и национальными школами, до понимания идейно-художественного замысла. Также стоит отметить, что переключение от сольного исполнительства к ансамблевому влечет за собой не только появление новых исполнительских возможностей, но и налагает на себя ряд ограничений, которые связаны с проявлением творческой воли, относительно скованной рамками совместной игры.

В классе камерного ансамбля студенты:

- 1) учатся отличать характеры звукоизвлечения и штрихов различных инструментов ансамбля, предложив варианты штрихов, которые будут контрастны или идентичны собственным, но в то же время сообразны стилистическим особенностям произведения;
- 2) развивают навыки соблюдения динамического баланса в ансамбле, ища различные варианты нюансировки, которые учитывают стилистику произведения и регистровые различия инструментов;
- 3) по-новому решают вопросы темпа и ритма, движения и дыхания, а также должны быть более внимательны и точны в исполнении сложных ритмических рисунков и *rubato*.

Сложнее всего в камерном ансамбле приходится пианисту, так как его мастерство должно включать в себя не только навыки сольного исполнения, но и владения искусством аккомпанемента.

Такой спектр действий и разносторонность развития влечет за собой ряд методических задач, стоящих не только перед учащимся, но и перед педагогом.

Реализация этих задач лежит в недрах анализа музыкальных произведений, которые на первичном уровне имеют наибольшую результативность с установкой на переживание и понимание, что, в свою очередь лежит в недрах герменевтического опыта.

Обратимся к двум аналитическим подходам в анализе музыкального произведения — герменевтическому и феноменологическому. Основатель феноменологии Э. Гуссерль (хотя этот термин уже использовался в философских трудах до 1700 года, тем не менее именно Э. Гуссерль придал ей определенную

форму, существующую в настоящее время) определил ее как метод изучения сущностей и введения этих сущностей в повседневный опыт. Иными словами, феноменология — это учение об опыте сознания. Подчеркивается трансцендентальность данного философского метода, и тот факт, что феноменология есть то, что остается после того, как произошла редукция. В данном контексте сознание трактуется как поток переживаний, направленных на предметное содержание, соотношение сознания и предметного бытия, то есть интенциональность сознания. Исходя из данного определения следует сделать вывод, что изучение произведений искусств включает в себя несколько составляющих: предмет, каким он является; предмет, каким он дан в составе переживания; «акт осознания предмета» [3, с.63]. То есть, различается сам предмет, значение (смысл), акт выражения (суждение). Таким образом феноменологический метод содержит в себе не восприятие известных качеств и выявление неизвестных, а сам процесс сознания, как способ формирования определенных спектров значений предмета.

Герменевтика, в свою очередь занимается истолкованием произведения, как установлением его подлинного смысла и точного понимания содержания. Изначально она была направлена на интерпретацию текста, как способ его понимания (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Гадамер, М. Хайдеггер, П. Рикер, Э. Бетти и др.).

Феноменология направлена на разбор феноменов или смыслов. Она задается вопросом о том, каким мир (произведение) представлен в нашем сознании или в наших переживаниях. В свою очередь герменевтика исследует тексты, как прочтение знаковых записей и знаковых систем. Логика интерпретации содержит в себе две составляющие: предпонимание и герменевтический круг. Идея герменевтического круга играет значительную роль в герменевтических теориях. Однако, герменевтический закон Шлейермахера запрещает приводить к общему знаменателю индивидуальный смысл и идею универсального всеобщего разума, что делает герменевтический круг разомкнутым. Это означает, что интерпретатор ведет номинальный и отчасти ложный разговор с автором текста, и задавая ему самому и себе мнимые и фиктивные вопросы, чтобы выявить скрытый смысл текста. Предпонимание есть «предрассудки» интерпретатора с позиций которых он подходит к тексту. Понимать текст всегда означает применить его к нам самим, к нашему опыту, опыту нашего сознания. То есть, текст, объективно остается одним и тем же текстом, но раскрывающимся по-разному. Исходя из этого можно сделать вывод что два подхода весьма близки к ценностному анализу музыкального произведения или являются частями одного целого.

Представленная двусторонность аналитического подхода направлена на воспитание глубокого понимания музыки, формируя тем самым более качественные исполнительские навыки музыкантов.

Продemonстрируем вариант такого анализа на примере первой части сонаты В. А. Моцарта для клавира и скрипки *e-moll* (№4, KV 304).

Жанр сонаты предполагает определенное развитие музыкального сюжета, связанного в первую очередь с сонатной формой, основанной на противопоставлении образно-тематического материала, который содержит в себе главную и побочную партии (далее Г. П. и П. П.) и их сопряжение. Соната по форме двухчастная. Первая часть – *Allegro*. В данной сонате необычным является добавление в первой части коды (т. 193-209), главная тема которой звучит после репризы (т. 113-192). В остальном, соната выстроена традиционно: экспозиция (т. 1-84), разработка (т. 85-192), реприза (т. 113-192).

Фактурное преобразование Г. П. при каждом последующем ее проведении становится уникальным приемом: октавная дублировка инструментов в первых тактах; нарастание полифонических подголосков в разработке; аккордовое, даже несколько театрализованная пульсация в начале репризы; и, в конце концов, на фоне биения восьмыми фортепианного аккомпанемента в коде приобретает естественный оттенок проведение Г. П. в скрипичной партии.

Феноменологический анализ. В данном контексте анализа основным является тот факт, что происходит установка, которая активизирует сознание и настраивает его на определенные «вибрации», связанные с определенными эмоциями. Например, образ Г. П. можно рассматривать как воплощение волевого начала, с одной стороны, и «взгляд внутрь себя» с другой. В пользу второго говорит динамика и сравнительно невысокий регистр. При всем своем восходящем стремлении, первый восьмитакт так и не «решается» выйти за рамки октавного диапазона, представляя собой мелодию «душевных терзаний». Следующий четырехтакт как раз составляет ту самую волевою трагичность, которая пронизывает всю первую часть. Такое контрастное соотношение микротематизма в одной главной партии можно сопоставить с человеческими противоречиями: внутренних устремлений души, с внешними проявлениями личности. Несоответствие этих составляющих является главным зерном драматизма всей первой части сонаты. П.П. несколько рассеивает некогда присутствующую трагичность, навеявая состояние счастливого и жизнерадостного человека, появляется нечто ироничное или даже пародийное. Разработка построена на материале Г. П. и предстает перед нами в еще более трагичном эквиваленте за счет своего тонального плана, полифоничности и обрывании фразы «на полуслове» (остинатная пульсация восьмыми в фортепианной партии: т. 88-89, которую затем будет вторить скрипка: т. 96-97). Гармоническая простота, которая присутствовала в первоначальном периоде Г. П., в репризе обернется небывалой сложностью. Вместо ожидаемой тоники на фоне проведения Г. П. у скрипки мы услышим вторую альтерированную ступень, в остинатном ритме, звучавшем некогда в разработке. Этот конфликт состояний возвращает нас к первоначальным образам внутренних человеческих терзаний и душевных противоречий. Каноническая секвенция, появляющаяся в заключительном разделе, воспринимается как нечто инородное, насильственно меняющее уже сложившийся привычный сюжет. После возникает кода — проведение главной темы в скрипичной партии на фоне спокойно-выдержанной пульсации восьмыми у фортепиано. Такое соотношение уже было в

первоначальном проведении темы (т. 13-20), но после всех предшествующих этапов развития его можно воспринимать как некоторое ощущение предопределенности человеческой жизни или бесконечного поиска себя и гармонии с самим собой.

Данный анализ являет собой в некотором роде ассоциативное толкование музыкального сюжета и обращено к развитию образно-эмоциональной сферы музыканта, что не может не повлиять на уровень его исполнительской подготовки. Этот вид анализа выступает в роли предпонимания и представляет собой первую ступень герменевтического анализа, который, в свою очередь, направлен на более глубокое понимания содержания музыки. Он содержит в себе три составляющих постижения смысла: содержательно-фактуальной информации (СФИ), содержательно-подтекстовой (СПИ), и содержательно-концептуальной (СКИ) [2]. Данную структуру по И. Гальперину использует в своем исследовании С. Давыдова, но применяя несколько иные содержательные аспекты [4].

Герменевтический анализ. Выявление содержательно-фактуальной информации (СФИ) основано на сопоставлении Г. П. и П. П., и на сравнении средств выразительности, применяемых при проведении обеих партий. Здесь в первую очередь стоит обратить внимание на метроритм. В контексте анализируемой сонаты в Г. П. основу составляют два ритмических мотива: лирически-повествовательный, но с драматическим началом (т. 1-8), и импульсивно-драматический (т. 8-12), врывающийся в привычное течение «жизни». Темп *Allegro* заряжает энергией и держит во вдохновляющем тоне, усиливая активно-волевое начало, но динамика, тембр (регистр) и тональность настраивают на философско-трагический лад, с элементами эмоциональных противоречий. Распевно-лирическая мелодия изнутри напряжена постоянным гармоническим ощущением доминантового предыкта. П. П. основана на трех ритмических составляющих, противоречащих друг с другом, но в другом эмоциональном окружении (т. 29, 38, 41). На первом этапе происходит не только понимание контрастности образов экспозиции, но и их внутренних характеристик, выражаемых через внешние, текстовые проявления.

На этапе формирования и постижения содержательно-подтекстовой информации (СПИ) анализ приобретает более усложненную форму, так как подтекстовая информация никогда не выражается словом, открытым текстом. В данном случае, нотный материал будет являться той самой «скважиной», пропуском, который «читатель» заполнит, опираясь на свои знания и опыт. И потому, на наш взгляд является наиболее целесообразным обратиться к вопросам жанра и стилистики музыки венского классицизма. Представления о жанрах, приемах и принципах композиции, а также свойств исполнительства и особенностей издательского дела помогут осознанно подойти к исполнительской практике.

Сонаты для клавира и скрипки не являются центральным жанровым звеном в творчестве Моцарта, однако, достаточно популярны среди современных исполнителей. Выявление деталей происхождения жанра, а также особенностей

его трактовки самим Моцартом, анализ того, какое участие Моцарт принял в эволюции жанра являются не последними задачами в формировании исполнительской компетенции музыканта. В тематизме сонат Моцарта вокальные влияния во многом играют главенствующую роль, полифонические приемы хоть и присутствуют, но не занимают особого места, так как камерные дуэты предназначались преимущественно для домашнего музицирования. Сонаты Моцарта в процессе перерождения аккомпанированной сонаты (где главенствует клавишный инструмент над мелодическим) к камерным (масштабное сочинение концертного характера, «соната-дуэт») сыграли ключевую роль.

Для постижения содержательно-концептуально информации (СКИ) обратимся к мировоззрению венской классической школы, с позиции исполнительства и интерпретаций. Концепция и концептуальная информация — это не только замысел автора, но и замысел исполнительский на фоне разгадки авторской. В последние десятилетия особенно остро поднимается вопрос об аутентичном отношении к наследию XVIII века. Без погружения в историко-теоретический и культурный контекст эпохи такая интерпретация вряд ли будет осуществима в полной мере. На данном этапе анализа стоит обратить внимание на проблему исполнения на современных инструментах и, в целом, на моцартовский инструментарий. И клавесин, и молоточковое фортепиано обладали прозрачным, ясным звучанием, что позволяло им наиболее органично сливаться со скрипичным тембром. Современный рояль не обладает таким свойством, имея более яркое звучание, так же, как и скрипки, хоть и в меньшей степени, но изменились со времен Моцарта.

Также стоит затронуть вопросы темпа и агогики. Темпы проставлены Моцартом практически в каждой из сонат, однако наше восприятие о них изменилось. Представления о виртуозности в романтическую эпоху значительно исказили правильность трактовки моцартовских темпов.

Для постижения финального этапа анализа стоит обращать внимание на то, что соната для клавира и скрипки e-moll принадлежит к наиболее зрелым произведениям этого жанра. К моменту написания этих сонат у Моцарта уже изменилось представление о процессе темообразования и роли инструментов в ансамбле. Скрипка уже не является сопровождающим клавир инструментом. Построение тематизма основано на двухэлементности, первый из которых — это движение по звукам тонического трезвучия, второй — больше вбирает в себя гаммообразные движения.

Другой, немаловажной и итоговой составляющей для познания СКИ является философичность мышления и стремление привести все к единому художественному знаменателю. В основе этих черт лежит духовный мир человека, со всем его чувственно-эмоциональным разнообразием. Познание эмоциональной сферы всегда опирается на опыт сознания, который в свою очередь стоит на фундаменте всестороннего погружения в текстовый материал.

Рассмотрение музыкального текста в таком аналитическом ракурсе содержит в себе двусторонний тип анализа, который может быть применим в

музыкальной педагогике высшей школы. Этот аналитический инструментарий (сочетание феноменологического и трехступенчатого герменевтического типов анализа) применительно к анализу музыкальных произведений является очень действенным методом в формировании исполнительской компетенции музыкантов.

Литература:

1. Беляева-Экземплярская С.Н. Музыкальная герменевтика / С.Н. Беляева-Экземплярская // Искусство. – Москва, 1927. – Кн. 4. – С. 127-138.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва : КомКнига, 2007. – 148 с.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. Общее введение в чистую феноменологию / Э. Гуссерль. – Москва : Академический проект, 2009. – 489 с.
4. Давыдова С.А. Предмет «музыкальное содержание» в аспекте герменевтики (начальная педагогика) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Давыдова Светлана Анатольевна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2017. – 204 с.
5. Казанцева Л.П. Основы теории музыкального содержания : учеб. пособие / Л.П. Казанцева. – Астрахань : Волга, 2009. – 368 с.
6. Холопов Ю.К. К проблеме музыкального анализа / Ю.К. Холопов // Проблемы музыкальной науки. – Москва, 1985. – Вып 6. – С. 130-151.

27. Тянь Сяоя. Китайские народные песни

Тянь Сяоя

Магистрант 2 курса

кафедра музыкального воспитания и образования

Институт музыки, театра и хореографии

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

1243276583@qq.com

Китайские народные песни — это вид искусства с давней историей. Большинство из них зародились в жизни и неотделимы от жизни людей. Они являются воплощением мудрости трудящихся и неотъемлемой частью жизни людей.

Ключевые слова: *китайские народные песни, трудовое пение, народная песня «Незначительный».*

Создание китайских народных песен зародилось в древние времена и сохранило множество языков, отражающих все аспекты жизни. Лучшим примером является то, что китайские народные песни отличаются нежной мелодией и полным смыслом жизни. Китайские народные песни, разработанные на основе пяти тональной системы, имеют широкий диапазон интонаций, не только перемещая мелодию с интервалами второй, третьей и четвертой, но и с большими интервалами. Это значительно расширяет диапазон мелодических тонов и обогащает средства музыкального выражения, тем самым добавляя необычайной оригинальности органической структуре китайской народной мелодии. Все эти характеристики постепенно накапливаются в музыкальной среде и вместе с тем формируют духовную ауру Китая, его художественные и эстетические особенности, стилистические, жанровые и символические тематические вкусы различных видов вокальной музыки в песенном музыкознании.

Китайские революционные песни ярко воплощают национальные элементы, которые воплощены в интонационных и поэтических характеристиках китайского музыкального фольклора. Текст песни продолжает существовать в традиционной поэтической форме. Музыка лучше всего отражает жизнь, мысли, чувства и надежды китайского народа. Основной жанр этого музыкального творчества - народная музыка, обладающая сильной жизненной силой и богатым смыслом.

Народные песни очень вдохновляют: они полны энергии, а веселые мелодии улучшают настроение и снимают усталость. Поэтому своеобразие трудовых песен, помимо гоночного ритма и широкой мелодии, еще и поэтично и мелодично.

Китайские народные песни зародились в основном из жизни, и они являются воплощением мудрости трудящихся. После длительного периода исторического развития сформировалась колоритная народная музыка. Народные песни сокращенно называются народными песнями, которые создавались трудящимися Китая в течение долгой жизни и практики, а затем исполнялись из поколения в поколение. Народные песни кажутся голосом народа и зеркалом времени. Язык этих народных песен прост и понятен, а чувства чисты и просты.

Наиболее распространенными типами современных китайских народных песен являются «трудовые песнопения», народные песни и второстепенные мелодии.

«Трудовое пение» также для краткости называется пением. Это песня, которую люди поют в коллективном труде. Ее функции снимают усталость, расслабляют дух, координируют движения, стимулируют мотивацию и выражают эмоции. Тона валторны в основном кричащие и кричащие, с выраженным ритмом, отчетливой силой и слабостью, твердостью и мощностью, смелым настроением, краткими текстами и сильным чувством импровизации. Форма пения - солист, и толпа откликнулась эхом. Репрезентативные произведения включают «Песню лодочника в Желтой реке», «Игра на барабане и пение песни» и так далее. «Песня о лодочнике по Желтой реке» была написана старым лодочником по Желтой реке в 1940-х годах. У этой народной песни простой язык, грубый тон и страстная смелость, без лишних полей. Он показывает неукротимый дух и оптимистический дух жителей северной провинции Шэньси в суровых условиях жизни и выражает глубокую любовь жителей северной части Шэньси к Желтой реке. «Сыграй на бубне и спой песню» — это характерная этническая песня Синьцзяна, наполненная радостью народного урожая. Он показывает красивую картину хорошей жизни, выражает радость и стремление людей к хорошей жизни, показывает любовь людей к своему городу и Родине.

Народные песни — это песни, которые поют рабочие, когда они работают на полях, полях, лугах, в воде и в других природных условиях, таких как выпас скота, рубка дров, посадка земли, сбор чая и рыбалка. Народные песни в разных регионах севера и юга имеют разные характеристики. Большинство северных народных песен имеют свободный ритм, широкий диапазон и безудержную страсть; южные народные песни относительно регулярны по ритму, не широки по диапазону и имеют тонкий и деликатный стиль. Это во многом связано с различиями в жизненных привычках между южными и южными народами. северного Китая, а также привело к названию народных песен в разных регионах по-разному. Лирика народных песен в основном импровизирована, а эмоции, выражаемые лирикой, естественны, искренни и просты. Репрезентативные работы включают «Цветы» в Цинхае, «Солнце выходит счастливым» в Сычуани и др. «Хуаэр» - народная песня, широко популярная в западных провинциях Китая, таких как Цинхай, Ганьсу, Нинся, Синьцзян, Тибет и т. Д. Она известна как душа Северо-Запада и является национальным нематериальным культурным наследием человечества. женщины к цветам. Ребенок назван. Песни о любви —

это основная часть Хуаэра, с превосходным художественным уровнем и полной идеологической страсти. Это самая трогательная, волнующая и самая богатая часть Хуаэра. «Солнце приходит счастливым» — это песня, которую поют, когда мы поднимаемся на гору рубить дрова, и выражаем любовь людей к природе и труду. Тексты живые и живые, а ритм веселый, что подчеркивает счастливое настроение певца и делает песню более трогательной.

Минор еще называют «мелодичкой», кроме «трудовых песнопений» и народных песен, к второстепенным мелодиям относятся небольшие народные песни, исполняемые в повседневной жизни. В основном распространен в деревне и сословии крестьян. Его характеристики - в основном импровизированное пение с более богатым исполнительским содержанием. Это было продвинуто народными артистами в искусстве, полная структура, запоминающаяся, красивая, легкая в освоении и пении. Лирика второстепенных мелодий обычно заранее составлена, и содержание текста является повествовательным; его музыкальный ритм стабильный и пропорциональный, мелодия эвфемистическая и плавная, красивая и умиротворяющая; эмоциональное выражение тонкое и сильное; Минорная мелодия будет добавлена к инструментальному сопровождению при пении, экспрессивном и двух предыдущих по сравнению с более богатым. Репрезентативные работы включают «Маила» и «Жасмин». «Майила» - казахская народная песня в Синьцзяне, а «Майила» - имя казахской девушки. Говорят, что она красива и хорошо поет. Пастухи часто приходят вокруг ее палатки и слушают ее красивое пение. Песни высокие и громкие, мелодии веселые и яркие, наполненные колоритом плато. На нем изображен образ веселой, живой и милой, невинной и красивой девушки. Пентатонические мелодии «Жасмина» имеют ярко выраженные национальные особенности, с эвфемистической мелодией, плавными колебаниями и тонкими эмоциями. Он выражает эвфемистический, гладкий, мягкий и изящный стиль Цзяннань, ярко изображая нежную и добродетельную девушку, привлеченную ароматным и красивым жасмином, невыносимую и не желающую отказаться от любви и сентиментальности, неявно выраженных в восхвалении жасмина. и нежные чувства между мужчинами и женщинами, вся песня тактична и изысканна, а чувства глубокие и сдержанные.

Моя любимая национальная музыка - "Кантата Желтой реки". Он является самым важным и влиятельным шедевром Сиань Синхая. Эта работа написана Гуан Weiran, используя Желтую реку, как Северный полюс, с энтузиазмом восхвалять длинную историю китайской нации и дух напряженной работы людей, и формирование героического образа китайской нации, как гигантский. «Кантата Желтой реки» — это масштабная эпическая вокальная сюита, состоящая из восьми частей. Богатая художественная форма, широкая и величественная динамика, простой и красивый тон и характерный национальный стиль демонстрируют героический дух китайских сыновей и дочерей.

Вся песня состоит из увертюры (группа), «Лодочник Желтой реки» (припев), «Ода Желтой реке» (соло для мальчиков), «Вода Желтой реки с небес» (декламация музыкального стихотворения), «Баллада о желтой воде»

(смешанный припев, женское соло), «*River Side Singing*» (парное пение, припев), «*Yellow River Resentment*» (женское соло), «*Defending the Yellow River*» (пение в унисон, хоровое пение) и «Roar!» «Желтая река» (хор) и другие восемь частей. Каждое движение имеет свои отличительные особенности, которые контрастируют с содержанием, формой пения и образом музыки. В то же время мысли и эмоции, выраженные во всей песне, тесно связаны. Музыкальный язык прост и понятен, понятен, имеет очень национальный стиль, вся песня величественна и великолепна, что вселяет страстный боевой дух. «Желтая река Кантата» воплощает в себе великий дух сынов китайской нации и дочерей тяжелой работы и сущность национального искусства.

В Китае сохранились традиции народного музыкального творчества, поэтому люди продолжают принимать меры по фиксации и систематизации обнаруженных материалов. Хотя собранные материалы составили лишь небольшую часть создания народных песен, эта кропотливая работа сильно повлияла на развитие национального вокала и хоровой музыки.

Китайские народные песни имеют глубокие корни и характеризуются большим разнообразием типов, отражающих все стороны жизни, что сильно повлияло на развитие национальной музыки и литературы. Как разновидность традиционной китайской культуры с многовековой историей, китайские народные песни за их неповторимое очарование глубоко всем нравятся. Он также непрерывно рос за тысячи лет изменений и теперь стал полноценным художественным целым.

Литература:

1. Ло Чжихуэй. Концертная жизнь современного Китая : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Ло Чжихуэй ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2016. - 213 с.
2. Сунь Лу. Китайская народная опера: к проблеме становления и развития жанра : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Сунь Лу ; Ростов. гос. консерватория им. С. В. Рахманинова. - Ростов-на-Дону, 2016. - 29 с.
3. Хоу Цзянь. Художественный мир китайской народной оперы: монография / Хоу Цзянь. – Луцк : Твердиня, 2010. - 100 с.
4. Цзо Чженьгуань. Некоторые тенденции развития музыкальной культуры Китая 80-х гг. / Цзо Чженьгуань // Культура и искусство за рубежом. Сер. Музыка. – [Б. м.], 1988. - Вып. 3. - С. 1-8.

28. У Лиян, Лю Тяньюй. Анализ национализации музыкальной композиции китайской оперы "Седая девушка"

У Лиян/Лю Тяньюй

Санкт-Петербургский государственный университет,
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена
wuliyang501@foxmail.com

В статье рассказывается об успехах китайской оперы, заимствовании и усвоении музыки из национальных опер, народных песенных темах и широком использовании народных мелодий из музыкальной композиции оперы "Седая девушка", а также ведутся некоторые дискуссии о направлении национализации китайской оперной композиции.

Ключевые слова: китайская опера, национализация

Опера «Седая девушка» — это опера, сочиненная коллективом Института искусств Яньань Лу Сюня. Литературное либретто написали Хэ Цзинчжи и Дин И, музыку написали Ма Кэ, Чжан Лу, Сян Сум, Цюй Вэй, Чэнь Цзы, Лю Чи и т.д. Впервые опера была исполнена в Яньане в 1945 г. и основана на фольклоре Цзиньчай-Хэбэйской пограничной зоны: хулиган-землевладелец Хуан Ширен заставил арендатора Яна Байфана умереть, изнасиловал его дочь Сизэр, а затем попытался продать ее. Она бежала в горы, и ее волосы стали белыми из-за нечеловеческой жизни, которая привела к легенде о "Фее белых волос" между людьми. Позже 8-я армия (название Народно-освободительной армии Китая в 1937-1949 гг.) освободила район и разбила хулигана-землевладельца, так что Сизэр, наконец, получила новую жизнь. Композитор, сочиняя эту оперу, исходил из своего национального музыкального языка и опирался на идеи западной музыки об осмыслении «темы» и организации темы в целом. В процессе разработки новая опера нашла правильное направление. По мнению автора, национализированный стиль оперы «Седая девушка» в основном отражен в следующих трех аспектах.

Национализация персонажей в опере

Опера «Седая девушка» принимает народные песни из Хэбэя, народные песни из Шэньси и Шэньси, рэп и оперную музыку для адаптации и создания, музыкальная мелодия опирается на народные песенные мелодии и намеренно опирается на то, как развиваются оперные тона, музыка в опере и содержание драмы органически интегрированы, формируя яркий образ музыкального персонажа с китайскими национальными характеристиками, как способ выражения эмоционального мира музыкальных персонажей и тонких психологических Музыкальные темы, которые изображают характер Сыэра в

опере, в основном взяты из хэбейской народной песни «Маленькая капуста» и «Цинь Ян Чуань». Хэбэйская народная песня «Маленькая капуста» – это традиционная детская песня, популярная в районе Хэбэя. Изначально эта песня была рассказом о маленькой девочке, потерявшей биологическую мать и пострадавшей от издевательств мачехи, и в некоторой степени связана с изображением Сиэр. Слова просты и ярки: «Маленькая капуста, желтая в земле, три или два года, без родителей!». Мелодическая мелодия нежная и гладкая, каждая строчка заканчивается плачущей мелодией, которая пробуждает печаль о пропаже собственной матери. Музыкальная тема глубокого, честного и простого персонажа Яна Байлао адаптирована из песни Янге Шаньси «Сбор корней пшеницы» («*Picking Wheat Roots*») в «Десять миль ветра и снега» («*Ten Miles of Wind and Snow*»), и композитор придал ей новый и очень мрачный музыкальный образ. Слова «Десять миль ветра и снега белые, семь дней, чтобы скрыть счет и вернуться домой» выражают характер Ян Байлао, бедного крестьянина, страдающего от голода и угнетения со стороны хозяина, который находится в тяжелой и трудной ситуации.

Поглощение и заимствование местной оперной музыки

Впервые опера «Седая девушка» была написана с использованием вариаций ритма и фраз в опере. Ритм используется для выражения крайней печали и негодования. Автор впитала в себя технику плача в пьесе, например, в сцене, где Сиэр плачет по отцу, даря людям душераздирающую и ни с чем не сравнимую печаль, подталкивая горе и гнев Сиэр к кульминации. Например, пение «Я – призрак» показывает сильную ненависть и решительную месть Сиэр. В пении Яна Байлао «Где мой путь?» и «Сиэр, Сиэр, ты спишь» поют "белый": «(Поет) Сиэр, Сиэр, ты спишь». Ты спишь, папа сказал тебе не знать, ты никогда не мечтал, твой отец виноват, я не могу быть прощен. (Белый) Магистрат, богатые, волки и тигры, я должен арендную плату и долг. Дует северный ветер, снег дрейфует, куда идти, куда выбирать, где есть дорога для меня»¹⁶. Через фэнду, силу перемен, исполнение Ян Байлао выражает горе, гнев, беспомощность и жалость к сложным чувствам своей дочери. Кроме того, «Седая девушка» применяет драматический метод выражения в диалоге персонажей. С точки зрения языка, контрапункт, используемый в пьесе, является изысканным и ярким средством выразительности. С точки зрения презентации, она опирается на традицию органического сочетания пения, пения и доксологии классической китайской оперы. Все это растворяет музыкальные элементы оперного пения в композиции, усиливая драматическую выразительность сценарного пения, делая тон более привлекательным и становясь успешной моделью "Седой девушки".

Широкое использование народного тюнинг-стиля

Типичным представителем традиционного китайского народного тюнинг-стиля является пятитонный стиль, включающий в себя пять, шесть и семь мелодий в форме Гун, Шан, Хорн и Чжэн. В опере «Седая девушка» широко

¹⁶ Текст песни приведен в подстрочном переводе с китайского.

используется китайский народный тюнинг, который отличает символы и экспрессию оперы от западных опер и формирует отчетливый национальный стиль. Главные герои оперы, Сизэр и Ян Байлао, поют, используя национальные мелодии, такие как «Северный ветер дует», «Связывание веревки Красной Головы» и «Десять миль ветра и снега», которые поют в гептатонике, «Плачущий отец» в пентатонике, и «Хочу жить» в гексатонике. Янг Байлао – человек, над которым все время издевались. Ян Байлао – человек, который имеет страх в своем сердце, сильно возмущен обществом и полон сострадания к своей дочери Сизэр, выражая искреннюю радость и волнение вернувшегося крестьянина. Абсорбция и заимствование китайских народных мелодий в опере «Седая девушка» значительно усилило художественное воздействие оперы, которая сильно отличается от некоторых предыдущих произведений, созданных в односторонней имитации западных опер. Возможно, это и есть главная причина, по которой "Седая девушка" так популярна и любима народом. В Китае, где цивилизация насчитывает пять тысяч лет, существует неисчерпаемый запас народных музыкальных материалов, и полноценное использование этого ресурса должно стать сокровищем для китайской народной оперы, чтобы обрести новую жизнь.

Вступление на путь национализации

Многие композиторы в Китае унаследовали и позаимствовали ценный опыт оперы «Седая девушка» в соединении истоков народных песен, рэпа и оперы, так что развитие китайской оперы никогда не теряло своих китайских черт. Например, Хонхуйская Красная гвардия, созданная и исполненная в 1959 году, это история народа Хонху, который совершил революцию на земле под руководством Хэ Лонга. При определении основного музыкального языка оперы композитор использовал широкий спектр народных музыкальных материалов, начиная от цветочных барабанов Тяньсинь и заканчивая районом Тяньмень в Хубэй. Опера не только имеет сильный местный колорит Сычуань, но и обладает выдающимися драматическими характеристиками. Есть также оперы в стиле меньшинства «Ке Шан Красное Солнце» и «Айгули», которые позиционируются в более гражданском и популярном направлении. Последующие постановки «Река Чибя», «Ван Сюян», «Лю Хулан» и «Сяо Эрхейский брак» были продуктами своего времени и передаются по сей день. Сосредоточившись на пути создания оперы, мы не должны исключать и стирать другие направления и модели развития оперы, такие как путь оперы «Осенний сын», «Сломанный мёртвый» и «Пустыня», вобравший в себя элементы местной музыки и оперы и заимствованный из западной оперной модели, чтобы создать национальную оперу, которая бы соответствовала нашим национальным условиям, отвечала эстетической психологии и интересам простого народа, и которой бы наслаждался зритель. Все элементы китайской оперы могут быть тесно интегрированы с нашей собственной «национализацией» (отражением национальных традиций, мелодий средств выразительности), отражающей политику служения народу и социализму. Мы заимствуем из традиционных

искусств, чтобы обогащать другие виды искусства для настоящего времени, чтобы «превратить других во мне», привычки китайской аудитории к оценке могут быть изменены, но как бы они ни менялись, они не могут быть некитайскими. Уделяя внимание усвоению полезных элементов зарубежных культур, нация должна придерживаться своих собственных традиций и культивировать их. Только так искусство нации может стать частью мировой художественной сокровищницы и внести свой вклад в развитие человеческого искусства. Чем больше национальное оперное искусство, тем оно глобальнее. Поэтому развитие китайского оперного искусства также должно идти своим путем, чтобы оно имело отличительные «китайские черты».

Литература:

1. Штукеншмидт Х.Х. Музыка XX века / Х.Х. Штукеншмидт. – Пекин : Народ. музыка, 1992. – 223 с.
2. Ли Гань. Рассказы о китайской опере : сб. / Ли Гань. – Пекин: Культура и искусства, 1988. – 665 с.
3. Ван Июх. История современной китайской музыки / Ван Июх. – Пекин : Народная музыка, 1994. – 331 с.

29. Филиппова О.В. Освоение нерегулярно-акцентной ритмики и музыкального метра XX века (на примере систем Карла Орфа и Белы Бартока)

Филиппова О.В.

преподаватель

МБУ ДО ДМШ №1 имени Н.А. Римского-Корсакова
г.Псков

olga-filippova595@yandex.ru

Ставятся вопросы необходимости музыкально-ритмического развития учеников в классах фортепиано музыкальных школ на основе нерегулярно-акцентной ритмики, говорится о путях и способах такого развития, подчеркивается значимость адекватного восприятия музыки композиторов XX-XXI вв.

Ключевые слова: музыкально-ритмическое чувство, детская музыкальная педагогика, нерегулярно-акцентная ритмика.

Многие музыканты-педагоги говорят, что современная фортепианная педагогика мало обращается к музыке композиторов XX-XXI вв. Мы изучаем в основном музыку, которой 200-300 лет, в лучшем случае 120-150... С одной стороны, это верно. Музыка И. С. Баха, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова – основа музыкальной культуры, основа фортепианного образования и воспитания. Музыка современных композиторов, к которым относятся и С. С. Прокофьев, и Д. Д. Шостакович – это не только знакомство с более современным музыкальным языком, но и с образным строем. К сожалению, творчество большинства композиторов-современников, чьи произведения играют ученики музыкальных школ, редко достигают глубины и яркости композиторов-классиков (в том числе и классиков XX века). Их замены на экзамене зачастую играют ученики, чтобы, с одной стороны, «замаскировать» некоторую пианистическую несостоятельность, а с другой стороны большая часть такой музыки в большей или меньшей степени стилизуется под более старые произведения. Это касается и образной, и интонационной сферы, и, естественно, ритмической стороны. Однако такой подход, вероятно, позволяет получить более высокие оценки на экзаменах, но недостаточно развивает учеников. Складывается убеждение, что в XXI веке музыка лучших представителей XX века должна быть освоена и в образной, и в интонационной, и в музыкально-ритмической сферах.

В связи с этим с особой актуальностью встает вопрос не просто о развитии музыкально-ритмического чувства (о чем была моя предыдущая статья), но об освоении, понимании нерегулярно-акцентной ритмики и музыкального метра XX века. Рассмотрим некоторые значимые для нас положения в этой сфере музыкальной педагогики.

Проблема развития чувства музыкального ритма в музыкальной педагогике всегда являлась одной из центральных и трудно разрешаемых. По справедливому утверждению Б. М. Теплова, с одной стороны, «основы ритмического слуха в форме некоторого инстинктивного ритмического чувства присущи от рождения, так сказать, каждому. Все дети уже в самом раннем возрасте проявляют это чувство и находят удовольствие в играх такого рода..., то есть широкая распространенность ритмического чувства отмечается несравненно чаще, чем широкая распространенность музыкального слуха. И в то же время считается, что чувство ритма менее поддается воспитанию, чем музыкальный слух» [3, с. 201].

Но при формировании ритмического чувства уже на первых этапах обучения очень важно вводить упражнения и задания, направленные на развитие чувства метрической переменности, то есть использовать в работе «принцип действия механизмов инерции и её преодоления» (термин Масленковой Л.) [2]. Чувство асимметрии, заложенное в раннем периоде обучения при выполнении простой задачи – деления доли на два и три, разнообразного сочетания двух- и трехдольного метра, двух- и трехтактовых фраз и т.д., – в дальнейшем облегчит выполнение сложных задач, содержащих многообразные формы метрической организации и свободную ритмику музыки XX века.

В этом отношении крайне перспективно выглядят некоторые западные методики обучения фортепианной игре и освоения детьми элементарных музыкальных понятий. Прежде всего, это широко известные на сегодняшний день системы Карла Орфа и Белы Бартока. Не отвергая традиционных принципов объяснения ребенку элементарной нотной грамоты, эти авторы с первых же этапов обучения ставят знакомые понятия в необычные условия и, тем самым, уже на начальном уровне знакомят ребенка с основами ритмики и мелодики музыки XX столетия.

В частности, в небольшом пособии Карла Орфа «Маленькая книжка, предназначенная для игры на фортепиано» («*Kleines Spielbuch «Klavier-Übung»*»), которое является отражением основных принципов его же системы общего музыкального воспитания, автор, пользуясь минимальными знакомыми ребенку средствами, создает целый ряд пьес, поражающих своей свежестью и неординарностью. На первый взгляд, содержащиеся в сборнике миниатюры крайне просты. Нотный текст записан в основном хорошо знакомыми ребенку четвертями и восьмыми, и потому, кажется, не содержит никаких новшеств. Композитор лишь по-своему использует, группирует и сочетает привычное. Но именно это позволяет ему придать индивидуальную характерность каждой пьесе. В результате знакомства с таким материалом ребенок осваивает основы нерегулярно-акцентной метрики, особенности разнообразного мелодического членения, простейшие принципы формообразования на уровне сопоставления элементарных попевок, ладовую переменность, элементы полиритмии и полиметрии.

Кроме того, в каждой пьесе Карл Орф очень точно ставит перед ребенком исполнительские задачи, именно те, которые позволяют передать

выразительный характер миниатюры. Большое значение придается выбору темпа и метрического пульса: Орф всюду указывает этот пульс, который не всегда совпадает с тактовым размером, и ему, пульсу, соответствующую цифру метронома. Начиная с первой же пьесы, серьезное внимание уделяется овладению разной артикуляцией. Ребенок учится пользоваться контрастной динамикой и характерной акцентуацией (в отдельных случаях очень простой «игрой» смещенных с одной доли на другую акцентов).

Идентичные цели преследует и Бела Барток в своей созданной совместно с Шандором Решовски школе. Авторы сразу же вводят ребенка, только-только приступившего к фортепианной игре, в интонационно-ритмический мир современной музыки, лишенный всякой инерционности и стереотипов. Одним из основных лозунгов Бартока и Решовски был отказ от классических «музыкальных стандартов». В большинстве миниатюр наблюдается отказ от квадратности – пьесы то расчленяются на нечетные тактовые группы, то их структура асимметрична, то не совпадает членение в голосах. Таким образом, на самых первых этапах у ребенка формируется представление о ритмически-стилевых особенностях современной ему музыки и вырабатываются начальные навыки ее исполнения.

Спустя тринадцать лет после выхода в свет рассмотренной школы, Б. Барток снова обратился к созданию руководства для обучения фортепианной игре, названного им «Микрокосмосом», который по праву может быть назван беспрецедентным в истории детской и юношеской фортепианной музыки XX века учебным пособием. Не случайно один из исследователей творчества Бартока Дьёрдь Кроо назвал его слова «руководством по музыке XX века» [цит. по 1, с. 172]. «Микрокосмос» Бартока во многом продолжает развивать идеи, заложенные в школе фортепианной игры, созданной им совместно с Решовски. В нём композитор-педагог создает своеобразную школу воспитания слуха юного исполнителя, затрагивающую все аспекты музыкального языка: ладовый, гармонический, синтаксический, фактурный и, конечно же, ритмический.

Пособия Карла Орфа и Белы Бартока, безусловно, очень интересны и нашли применение в отечественной фортепианной педагогике. Небольшой объём большинства миниатюр, их внешняя простота и прозрачность привлекают внимание ребёнка. Но специфика этих сборников заключается в том, что они основаны на фольклорном материале и, соответственно, могут и должны использоваться в работе нашими педагогами лишь выборочно. Тем не менее, и в отечественной музыке последних лет можно найти аналоги вышеназванных изданий. Это сборники фортепианных пьес для детей С. Слонимского, В. Цытовича, С. Вольфензона, Б. Кравченко, Ж. Металлиди и многих других. В отличие от пособий Орфа и Бартока они не являются специальными учебными пособиями и не содержат в себе выстроенной системы овладения ребенком необходимыми для будущего пианиста навыками владения инструментом, но способны значительно разнообразить учебный материал. Подобно альбомам фортепианных пьес П. И. Чайковского и Р. Шумана они, на современном языке, через доступные восприятию ребёнка образы, создают необходимый переход от

инструктивно-педагогической детской литературы к художественной фортепианной музыке XX-XIX столетия.

Безусловно, существующие современные методики ни в коей мере не отвергают возможность развития чувства музыкального ритма, но однозначно сходятся в том, что его воспитание является одной из труднейших задач.

Большинство заданий было ориентировано на начальное развитие ритмического чувства, освоение равномерно-акцентной метрики, классических ритмоформул. Восприятие ритма поможет и восприятию современного музыкального языка [5]. Но вопросы воспитания ритмического чувства решаются на протяжении всех лет обучения ребенка в музыкальной школе, и полученные на первых этапах обучения понятия должны составить необходимую базу для дальнейшего развития метроритмических представлений учащегося, подготовить его к восприятию и освоению сложноорганизованных ритмических рисунков музыки XX века. Однако было бы очень хорошо, если кто-то из современных композиторов, владеющих современной ритмикой и современным музыкальным языком, создал бы пособие, аналогичное работам Карла Орфа и Белы Бартока, но на современном российском материале и для современных российских детей. Ведь была же школа Николаева, в которой использовалась музыка «народов СССР» и всех 15 союзных республик. Создание такого рода школы, учитывающей современные реалии, музыкальные языки народов, живущих на территории Российской Федерации, и использующей, в том числе, нерегулярную ритмику, было бы крайне востребовано в современной музыкальной педагогике. Но, вероятно, нет пока педагога такого же масштаба, каким был А. Николаев, или просто он занят чем-то другим...

Литература:

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм. - 2-е изд., доп. – Ленинград : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
2. Масленкова Л.М. Интенсивный курс сольфеджио : метод. пособие для педагогов / Л.М. Масленкова. – Санкт-Петербург : Союз художников, 2003. – 174,[1] с.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов ; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – Москва : Наука, 2003. – 377, [1] с.
4. Щирин Д.В. К вопросу о классификации музыкальных произведений по сложности восприятия / Д.В. Щирин // Педагогика и искусство в современной культуре : науч. и науч.-метод. ст. по материалам Третьей всеросс. пед. конф. «Педагогика и искусство в современной культуре» 27-28 февраля 2020 года / Санкт-Петербург. отд. об-ния педагогов фортепиано «ЭПТА» ; Санкт-Петербург. центр развития духовной культуры ; науч. рук. конф. Д.В. Щирин. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 212 -218.

30. Фунтусов В.П. Интерактивные методы в театре, драматургии и сценической педагогике

Фунтусов В.П.

профессор

кафедра режиссуры и мастерства актера

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

funteatr@mail.ru

Статья посвящена применению интерактивных методов в театре, драматургии и сценической педагогике... Фактографической основой исследования является творческий проект «Современная петербургская драматургия» – проект имени нар. арт. России Андрея Толубеева. Проект инициирован Санкт-петербургским театром "Под самой крышей" в 2003 году. Среди учредителей проекта: кафедра режиссуры и мастерства актера факультета искусств Санкт-петербургского государственного института культуры, Драматургическая мастерская Санкт-Петербургского отделения Союза театральных деятелей России, Администрация Московского района Санкт-Петербурга, ГБУ Культурно-досуговый Центр "Московский", Комитет по культуре Правительства Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: *интерактивные методы в театре, драматургии и сценической педагогике; Санкт-Петербургский театр «Под самой крышей»; проект «Современная петербургская драматургия»; проект имени Андрея Толубеева.*

Анализируя 17-летнюю биографию проекта «Современная петербургская драматургия», сегодня можно точно сказать, что все это время реализация проекта строилась по законам интерактивных методов. Тогда, в 2003 году, интуитивно следуя этимологии термина «интер-актив» («inter» - взаимный, «act» - действовать), в своей работе над современной пьесой мы налаживали это интерактивное «взаимо-действие» различных составляющих театрального синтеза. Решая эту задачу, мы занимались снятием структурных перегородок внутри творческого процесса, активизацией «обратных связей», установлением открытых, диалогических форм творчества. Мы искали новые способы работы с пьесой, исследовали и налаживали подлинность и органику взаимодействия со-творцов спектакля, практиковали разные способы игры актера, разные актерские техники, внедряли интерактивные формы активизации зрительского восприятия. Проводя всю эту экспериментальную, лабораторную работу, мы отменяли многие устоявшиеся нормы, упраздняли общепринятые правила, разрушали искусственные преграды, препятствующие работе двухсторонних внутренних связей, составляющих живую структуру единого творческого процесса.

Проект начинался с того, что в нем принципиально менялась организация дела. Лабораторная работа переставала быть изолированной и второстепенной. На открытие проекта сразу были приглашены действующие петербургские драматурги, вошедшие в стартовую афишу проекта: Людмила Разумовская, Алла Соколова, Сергей Носов, Тарас Дрозд, Игорь Шприц, Андрей Зинчук, Игорь Григорьев, Татьяна Катинская, Борис Соловьев, Наталья Архипова, Андрей Толубеев... В корне изменились привычные отношения театра и драматурга. Автор мог прийти на репетицию, он мог участвовать в работе над пьесой, мог совершенствовать пьесу в ходе создания спектакля. Автор обязательно был на премьере и после премьеры принимал участие в обсуждении пьесы и спектакля. Такой свободный, интерактивный способ общения вел к тому, что кто-то из авторов открывал для себя в пьесе что-то новое, кто-то замечал в ней те или иные недостатки, кто-то по ходу дела правил или сокращал текст пьесы. В обсуждениях спектакля принимали участие театроведы, драматурги, актеры, режиссеры и просто зрители. Были разрушены искусственные перегородки в общении между театром, зрителем, драматургией и жизнью, были установлены новые, живые «обратные связи».

Иногда мы разрушали эти перегородки обратным ходом, вскрывая, подчеркивая и обыгрывая их. Так мы поступали, например, с разными этапами превращения пьесы в спектакль. Мы сделали репетиционный процесс открытым – впустили зрителя в репетиционный процесс, показывали ему пьесу на разных, промежуточных этапах работы над ней. В результате в проекте появился целый ряд новых, лабораторных форматов показа спектакля: авторская, актерская, режиссерская читки пьесы; театрализованная читка; открытая репетиция; этюдная импровизация; эскиз спектакля; спектакль для камерной сцены; спектакль для большой сцены. Иногда, в случае если мы занимались открытым продвижением автора, у нас возникал формат «дайджеста», а встреча со зрителем превращалась в творческий вечер автора. Внутри проекта мы открыли раздел «Драма-марафон», целиком состоящий из авторских читок и обсуждения пьес. Апробировали также формат «theatre-doc» с его техникой «verbatim».

В связи с открытой, интерактивной структурой нашей работы отдельные формы промежуточного, лабораторного показа стали более очерченными и определенными. Так произошло, например, с жанром «театрализованной читки» пьесы. К читке в больших репертуарных театрах всегда существовало какое-то неполноценное, ущербное отношение. Читка готовилась с одного-двух раз и, в общем-то, всегда оставалась на периферии интересов театра. У нас читка превратилась в особенный, полноценный жанр спектакля. В читке пьеса игралась актерами «от третьего лица» по Б. Брехту. Она игралась «с листа», но прорабатывалась так же тщательно, как и обычный спектакль. В ней всегда были хорошо отрепетированные роли, всегда присутствовали полноценный художественный «замысел» и точное режиссерское постановочное решение. С некоторыми читками случался даже такой казус, как, например, с пьесой И. Шприца «Иосиф прекрасный». Переводя читку этой пьесы с малой на большую сцену, мы вдруг столкнулись с тем, что зритель, видевший спектакль прежде,

воспротивился новому решению и настаивал на том, чтобы актерская игра «с листа» была сохранена и в новом варианте спектакля. Это говорит о том, что жанр сценической читки постепенно преобразился и стал жанром полноценного спектакля в традиции «эпического театра» Б. Брехта.

Стоило нам распахнуть двери театра для интерактивного лабораторного поиска, как все изменилось и для актера. Ему стало свободней и интересней работать. Он увидел напротив себя живого, действующего автора, он оказался лицом к лицу со зрителем, и у него появилась возможность пробовать разные способы актерского сценического существования.

В условиях интерактивного метода переформатировалась также, и организационная сторона дела. Здесь также быстро исчезли многие препятствия и перегородки. Смешались актерские составы: студийный и профессиональный. Первые спектакли были созданы студентами-актерами и режиссерами, проект стал базой их учебной практики. В дальнейшем в работу включились профессиональные артисты: актеры «Театра на Литейном» (А. Екатерининская, А. Цыбульский); театра «У Нарвских ворот» (засл. арт. России А. Болдинов); театра «Бенефис» (В. Такс); АБДТ им. Г. А. Товстоногова (Н. Горшков); театра «Остров» (Н. Ключев). К ним присоединились признанные мастера сцены: нар. арт. России И. Краско, нар. арт. России Т. Абросимова (Театр им. В. Ф. Комиссаржевской; нар. арт. России Г. Штиль, засл. арт. России Е. Толубеева (АБДТ им. Г. А. Товстоногова).

С появлением проекта в корне изменились методы сценической педагогики. В них появилось новое, ничем не заменимое, интерактивное качество - ощущение реальности обучения. В проекте приняли участие студенты нескольких актерских и режиссерских курсов СПбГИК. Достаточно вспомнить, что с режиссерским набором, который участвовал в основании проекта, за три года было выпущено 12 спектаклей по пьесам современных петербургских авторов. И это не помешало студентам-режиссерам самостоятельно поставить в качестве дипломных спектаклей еще 11 работ.

Существенно активизировалась работа проекта с появлением в нем фестивальной составляющей и международного обмена. Театр принял гостей из Австрии, Франции, Германии, США, Израиля, Абхазии. В свою очередь, мы побывали со спектаклями проекта во многих странах. Границы географические открылись так же легко, как высвободились внутренние технологические связи творческого процесса. В 2008 году по приглашению австрийской стороны театр совершил творческую поездку в г. Вену (Австрия), где в рамках Международного фестиваля «Восточный мост» показал 5 пьес современных петербургских драматургов. Затем последовал ответный визит австрийского театра. Драматург Д. Гуревич прилетел к нам из Бостона посмотреть свою пьесу «Кражи». Театральная школа г. Кассель (ФРГ) привезла к нам на фестиваль свой спектакль. В ответ мы сосватали им пьесу нашего, питерского драматурга Т. Дрозда «Восточный склон», которую в следующем сезоне они привезли в Питер и играли спектакль на трех разных языках, так как в пьесе у автора встречаются персонажи трех разных национальностей: русский, немец и англичанин. В одном

из наших фестивалей участвовала актриса из Донецка Лиана Кикелия, которая сыграла моноспектакль по мотивам пьесы Жана Ануя «Жаворонок», но все зрители поняли, что ее спектакль не столько про Жанну, сколько про сегодняшнюю трагедию Донбасса.

Интерактив присутствовал в проекте во всем: в самостоятельной работе над ролью, в импровизационном характере репетиционного процесса, в коллективном сочинении формы спектакля, в разных формах демонстрации спектакля, в поиске новых авторов, в организации зрителя, в фестивальной практике, в акциях международного обмена.

В связи с тем, что многие ограничения и многие препятствия оказались нами устранены, в жизни проекта появились иные степени свободы, а вместе с ними возникло много неожиданностей, импровизаций и любопытных историй. В спектакле австрийской труппы неожиданно выбыла из строя актриса. Ее срочно пришлось заменить, и этот ввод с успехом был осуществлен нашей актрисой. В спектакле по пьесе С. Носова «Времени вагон!..» между сценой и зрителем отсутствовала «четвертая стена», и зритель с самого начала располагался как бы «внутри» спектакля. Внутри спектакля оказалась однажды и съемочная бригада телеканала «Петербург», которая в силу объективных причин опоздала к началу спектакля и потому вынуждена была в импровизационном режиме проникать на сцену прямо во время действия, а актерам выпал случай обыграть эту «накладку», что они блестяще и сделали. Так телевизионщики и сняли этот репортаж о спектакле – как-бы «изнутри»... Автор пьесы, Сергей Носов заметил по этому поводу: «Ну вот, я так и думал... абсурд склонен к самовоспроизведению». Пьесу Игоря Григорьева «Он обещал ей райскую ночь» театр выпустил как интерьерный спектакль в мастерской художника Любви Костенко, на Васильевском острове, так как у И. Григорьева действие этой пьесы происходит именно в мастерской художника... А фестивальны́й показ Дипломного спектакля абхазского национального актерского курса мы провели в Москве, в Доме национальностей. Здесь спектакль по пьесе Фазиля Искандера «Джамхух- сын Оленя или Евангелие по-чегемски» посетили не только наши, отечественные зрители, но и столичная абхазская диаспора...

Все эти удивительные стечения обстоятельств, все эти акции не случайны, они рождены экспериментальной интерактивной установкой, лежащей в основе проекта.

Интерактивный метод универсален, он открывает новые возможности не только в театре, но и в педагогике. Здесь, в педагогике, благодаря интерактивному подходу, родились новые, неожиданные формы обучения. Такой неожиданной интерактивной акцией стал для нас цикл моноспектаклей под общим названием «Такое странное лето!..» Идея этого спектакля родилась совершенно случайно, она возникла в связи с тем, что многие студенты режиссерского курса с опозданием вернулись на учебу после летних каникул. Именно поэтому они и получили такое задание - сочинить моноспектакль о том, как они провели лето. В спектакле было разрешено использовать все возможные выразительные средства: фонограмму, музыкальные инструменты, вокал,

живопись, танец, видеоряд и т.д. Текст должен был оставаться импровизационным. Через месяц на курсе появилось 12 интересных работ. На их просмотр мы пригласили молодых драматургов и предложили им, записав на диктофон тексты спектаклей, дома доработать их и попробовать превратить в моно-пьесу. Надо сказать, что все спектакли имели бешеный успех у зрителя: сработал интерактивный механизм обратных связей, механизм личной, авторской драматургии и тотальной сценической импровизации - на сцене все было живое, подлинное, сиюсекундное, ведь играли актеры все про себя лично. Драматурги же вскоре принесли интересные обработки текстов, которые мы вместе обсуждали и пытались довести до уровня пьесы. Double-doc.theatre, - так мы квалифицировали жанр этого театрально-драматургического эксперимента.

Проекту «Современная петербургская» недавно исполнилось 17 лет. 15 лет исполняется ежегодному одноименному фестивалю, который проводится в рамках проекта. Начиная с 2008 года, проект и его ежегодный фестиваль носят имя нар. арт. России Андрея Юрьевича Толубеева. За это время в составе проекта возникли:

- ежегодный одноименный международный фестиваль,
- сопутствующая фестивалю ежегодная научно-практическая конференция,
- постоянно действующая программа авторских чтот "Драма-марафон",
- участие театра "Под самой крышей" в качестве соучредителя и участника постоянно действующего Международного Драматургического семинара "Stage-Island" ("Сцена-Остров") - в Эстонии, на острове Хийумаа,
- международная Премия имени Андрея Толубеева, которая вручается, начиная с 2010 года.

Идея проекта «Современная петербургская драматургия» с самого начала была интерактивной. Проект изначально воспринимался всеми его участниками как экспериментальный живой организм, развивающийся благодаря энергиям взаимодействия всех его соучастников. Это энергетическое взаимодействие и является тем мощным творческим потенциалом, которым обладает на сегодняшний день постоянно действующий творческий Проект "Современная петербургская драматургия" имени Андрея Толубеева.

31. Хао Цзыцзин. Черты оперного стиля Монтеверди

Хао Цзыцзин
магистрант 2 курса
кафедра музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
1165985993@qq.com

Барочная культура во многом определялась историческими процессами. В XVII веке страны Западной Европ вступили в новую стадию политико-экономических, культурных отношений, отличающихся развитием капиталистического мировоззрения. Все эти процессы сопровождались кризисом духовным, который был вызван разрушением многовековых устоев мироздания. Их преобразование ярко отразилось в новациях в сфере искусства и культуры. Барокко было связано со вкусами аристократии, королевских дворов и католической церкви. В это время Италия, несмотря на кризис, оставалась культурным центром всей Европы. Аристократия и Церковь покровительствовали искусству, привлекали скульпторов, архитекторов, художников, музыкантов, поэтому итальянская культура развивалась бурно, породив совершенно новые жанры и формы и жанры. В эпоху барокко решающее влияние на все стороны художественной жизни оказывало религиозное миропонимание. Оно строго регламентировало жизнь общества и связывало ее определенными обычаями и правилами. Крупные мастера ощущали растущее напряжение этого времени, вследствие чего основной эмоциональной нормой было возбуждение и аффект, преувеличение в выражении внутренних чувств. Поиск новых выразительных средств, экспериментирование в различных областях творчества привели к возникновению новых выразительных средств, жанров, форм во всех сферах художественного творчества.

Ключевые слова: *барочная культура, Монтеверди, творчества*

Клаудио Монтеверди – великий итальянский композитор (1567–1643), он известен как музыкант и певец, один из легендарных личностей эпохи Барокко. Родился он в Кремоне, его отец был доктором и аптекарем. Мальчик с детства проявил свои необыкновенные музыкальные способности. Будучи еще молодым юношей, он издал свой первый сборник произведений. Можно отметить, что его оперы и мадригалы написаны в переходный период музыкального искусства – от стиля Возрождения к стилю Барокко. Композитор использовал современные гомофонные, но и старинные полифонические формы организации музыкальной ткани, и еще долго писал в старом имитационном стиле музыку церковную. Его имя стоит рядом с именами великих поэтов и художников эпохи Возрождения.

Его можно назвать «изобретателем» гомофонно–гармонического стиля и оперы – именно он является создателем гениальных образцов нового жанра и нового стиля.

Многие мадригалы Монтеверди, которые он писал на протяжении жизни, отличаются экспрессивно-драматическим характером, они сформировали стиль композитора и выразительные средства. Гармонический язык в мадригалах особенно оригинален, часто композитор использует смелые модуляции и тональные сопоставления, хроматические звуки и диссонирующие аккорды. Оперное творчество достигает наивысшего расцвета в 1630-х — 40-х годах, это оперы «Адонис», «Возвращение Улисса на родину», «Свадьба Энея и Лавинии».

Самая популярная опера композитора «Коронация Поппеи» была поставлена в Венеции в 1642 году и стала итогом творческого пути Монтеверди. В этом оперном произведении представлены реальные исторические лица — римский император жестокий и кованый Нерон, его учитель — философ Сенека. Некоторые элементы сюжета напоминают трагедии современника композитора — В. Шекспира. Там также бурный накал страстей, резкие переключения и контрасты сцен. Трагическая кульминация оперы – прощание Сенеки и учеников – внезапно сменяется радостно-веселой интермедией служанки и пажа. Камерная опера композитора «Поединок Танкреда и Клоринды» (текст Т. Тассо) является мадригалом. Это смесь балета и оратории (с пантомимой), где композитор соединил поэзию и музыку в стиле лирической и напевной декламации. В «Поединке» имеются возвышенные и устрашающие, чувственные и мистические моменты. Короткая серия аккордов в финале оперы идет в сияющем мажоре. Голос на одной ноте исполняет каденцию, нота эта не входит в аккорд.

В последних операх, написанных гораздо позже, ощутимы в огромной степени разные стилистические изменения, которые произошли в итальянской мелодраме и сфере выразительных средств. Хоровые эпизоды стали лаконичнее, арии и речитативы гибкие и зависимые от драмы. Монтеверди не удалялся далеко от поэтического текста, приспособливал музыку к поэзии, что в значительной степени помогало выражать человеческие чувства.

Оперное творчество Клаудио Монтеверди имеет солидную базу и опирается на предшествующий опыт мадригального сочинения и духовной музыки. Два основных этапов его театральной деятельности мантуанский и венецианский периоды. В Италии опера «Орфей» представила новый вокально-драматический стиль начала XVII века. Он характеризуется яркой театральностью, эффектами, тембровыми и оркестровыми красками, тонкими чувствами и обращениями. Напевная вокальная декламация сочетается с типично мадригальными многочисленными вставками. Формы становятся более развитые и симметричные с четкими ритмическими ходами.

Монтеверди экспериментировал и смело творил. Он колоритно сочетал аккорды и контрапункт, голоса и фактуру. В основном он писал оперы, мадригалы и сочинения духовные, мастерски сочетал в композиции гомофонную ткань и имитационную технику, которая была типичным приемом у музыкантов позднего Возрождения. Новаторство итальянского мастера было в господстве

поэтического текста, которому все элементы музыкальной речи подчинялись. Долго Монтеверди работал в жанре мадригала и создал 8 сборников.

Среди наиболее значительных и популярных сочинений К. Монтеверди — Плач Ариадны из одноименной оперы (1608) и на протяжении своей жизни он опубликовал три версии — пятиголосный мадригал, одноголосная ария и латинская контрафактура. Монтеверди — центральная фигура оперного искусства Италии XVII века. Открытием оказалась «Коронация Поппеи» — его последняя опера. Он единственный достиг в своей области намного больше, чем другие музыканты того периода и его творчество — значительный этап в истории развития оперного искусства. Его творческие достижения весьма многообразны — самым главным является драматизация жанра и превращение его из пасторальной сказки в драму. Напевную декламацию и буффонную скороговорку он значительно преобразил, смело использовал старинные и современные полифонические приемы, обновляя их.

Последняя оперное сочинение Монтеверди «Коронация Поппеи», которая написана на античный сюжет. Это историческая драма с явными чертами трагикомедии. Либретто написал Дж. Ф. Бузенелло. Сюжет Монтеверди толковал как масштабную драму со столкновениями и событиями, контрастами и накалом человеческих страстей. В опере, которая написана на исторический сюжет, потрясающая психологическая глубина. Истории сам либретист придерживался не строго, и в состав действующих лиц ввел мифологические и аллегорические персонажи. В опере показана сложная интрига, введен обширный круг участников драмы и кипят страсти. Властолюбие и коварство сталкиваются с верностью и самопожертвованием. В «Орфее» будто совершенно иной художественный мир, но между этими операми имеется общая черта — потрясающая человеческая драма. Линия любви линия Нерона и Поппеи выражена очень ярко, хотя оба персонажа честолюбивые. Их вокальные партии поражают блестящим стилем. Партия Нерона написана для кастрата и очень виртуозна. Композитор виртуозно смог выразить, например, заикание Нерона, грубый хохот и бешенство. Драматическое начало несут в себе партии страдающих героев Октавии и Оттона, и оно выражено в их весьма содержательных ариозо и речетативах. Важная особенность драматургии этой оперы — сопоставление трагических драматических эпизодов с фрагментами жанрово-комедийными. Например, скорбный монолог Оттона и болтовня солдат; смерть Сенеки и веселая интремедия служанки и пажа. Во времена создания «Орфея» они были немыслимы и только входили в обычай.

В опере три акта и очень напряженное драматическое движение — в первом акте происходит столкновение всех действующих лиц, по сравнению с Орфеем, в котором праздничный и пасторальный первый акт. В «Коронации», по сравнению с Орфеем, чрезвычайно широкая область выразительных средств. Соотношение оркестра и вокальных партий, солистов и хора очень изменилось, что тесно связано с замыслом автора и условием сценических произведений в Венеции, где у театров был весьма скромный состав исполнителей. Самыми главными были солисты и небольшие ансамбли. Опера заканчивается

масштабной и пышной сценой коронации Поппеи и любовным дуэтом. Чрезвычайно удачно выполнена звучащая праздничная симфония для духовых инструментов, после этого раздела идет широко развернутый любовный дуэт с репликами.

«Коронация Поппеи», была создана за год до смерти композитора. В культуре XVII века впервые воспроизводились реальные исторические события. Последнее оперное произведение итальянского композитора подвела итог его творчества.

Монтеверди жил в одно время с Шекспиром и Тассо, Рубенсом и Караваджо. Его мадригалы полностью связаны с тонкой поэтической лирикой Тассо, оперное творчество – с драмами Шекспира. На фоне значимых фигур музыкального творчества Монтеверди предстает во всей своей значимости. Музыка до Монтеверди уже достигла подлинно классических высот – это нидерландская полифоническая школа, которая господствовала в западноевропейской культуре два столетия. Ренессансная хоровая месса – непревзойденный образец искусства, который воплощает возвышенные образы, отрешенность от всего земного. Даже мадригал, который в то время представлял совершенный вид светского искусства, развивался в русле полифонического многоголосия и был проникнут созерцательным настроением.

При жизни Монтеверди созрела и светская область музыкального творчества. С придворной культурой связана она была музыкально-театральными жанрами, которые отличались условной трактовкой мифологического сюжета. В аристократической среде сформировалась и инструментальная школа, которая характеризовалась сдержанным изяществом и тонкой орнаментикой. Дивертисментный облик придворного искусства был несовместим с глубокой эмоциональностью, выражающей правду чувств. Монтеверди преобразил светские жанры отношением к задачам художественного творчества. Свойственные хоровой церковной музыке серьезность, глубина и одухотворенность, перешли в его произведения светского содержания. Они характеризовали образную сферу, которая выражала реальную жизнь и ее душевные потрясения, конфликты, человеческие отношения. Композитор одним из первых ярко воплотил в музыке лирическое настроение поэзии, выразительность речевых интонаций, акценты декламации. Под воздействием поэтического слова и поэтической лирики в его музыке возникали образы изменчивых душевных состояний, тончайшие нюансы настроений, картины природы, которые ярко преломлялись сквозь призму эмоционального мира поэта. Он осуществил слияние музыкального, и поэтического текста, к чему так стремилась эстетика эпохи Возрождения.

Литература:

1. Арган Дж.К. История итальянского искусства. Т. 2 / Дж.К. Арган. – Москва : Радуга, 1990. – 239 с.
2. Баранова Т.Б. К проблеме композиции в музыке и живописи Возрождения / Т.Б. Баранова // Эволюционные процессы музыкального мышления : сб. науч. тр.

- Ленинград, 1986. – С. 42-54.
3. Гозенпуд А.А. О сценичности классической оперы / А.А. Гозенпуд // Вопросы оперной драматургии. – Москва, 1975. – С. 12-35.
4. Драч И.С. Художественная выразительность итальянского бельканто как системы музыкального интонирования / И.С. Драч // Из истории национальных оперных школ. – Киев, 1988. – С. 64-76.
5. Друскин М.С. Вопросы музыкальной драматургии оперы / М.С. Друскин. – Ленинград : Музгиз, 1952. – 344 с.
6. Дубравская Т.Н. Итальянский мадригал XVI века / Т.Н. Дубравская // Вопросы музыкальной формы. – Москва, 1972. – Вып. 2. – С. 55-97.
7. Жигачева Л.Ф. Композиционные структуры в операх Ф. Кавалли / Л.Ф. Жигачева // История и современность. – Москва, 1990. – С. 87-113.
8. Игнатьева Н.С. «Верный пастух» Гварини и мадригалы Монтеверди из Четвертой и Пятой книг / Н.С. Игнатьева // Научный вестник Московской консерватории. – 2012. – № 2.
9. Катунян М.И. Музыкально-теоретические идеи и композиция эпохи барокко / М.И. Катунян // К вопросу эстетики и теории музыки эпохи барокко. Музыка : науч. реф. сб. – Москва, 1980. – Вып. 4. – С. 16-24.
10. Кюрегян Т.С. Форма в музыке XVII-XX веков / Т.С. Кюрегян. – Москва : Сфера, 1998. – 343 с.
11. Ливанова Т.Н. Западноевропейская музыка XVII-XVIII веков в ряду искусств / Т.Н. Ливанова. – Москва : Музыка, 1977. – 528 с.

32. Цзэн Цян. Развитие художественной песни под влиянием поэтической культуры

Цзэн Цян

кафедра музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
zq1993110@gmail.com

Статья посвящена определению характерных признаков развития художественной песни под влиянием поэтической культуры. А также как своеобразное музыкально-словесное искусство, в содержательном, а также жанровом своеобразии. Художественная песня трактуется как явление вневременное и заявляет о себе как ключевом элементе культуры.

Ключевые слова: *художественная песня, хоровая песня, поэтическое слово, народное искусство, поэтическая символика, песенный текст*

Сегодня можно обозначить совершенно новый взгляд на феномен художественной песни. Виду этого, песня во все времена занимала важное место в жизни народа. Ей свойственно сопровождать с людей рождения и представляет собой одну из древних форм искусства. Позиционируя себя как хоровую песню, наряду с мимической игрой, понятие обособилось.

Поскольку у людей психологическая потребность выражать свое отношение ко всем жизненно важным событиям – к свадьбе, дню рождению или Новому году – все это вызывает как поэтические, так и музыкальные отклики. Эмоциональное богатство данного произведения представляет собой только составляющую системы, важным звеном которой выступает комплекс народных знаний, который изучает этносеологию, а также философское мировоззрение, а также восприятие народа, поэтических текстов с художественным образом и проявлениями, а также различными внутренними и внешними связями.

Поскольку песня предстает в виде психологического стимулятора и методом эмоционально-оценочной коммуникации, представленный музыкальный жанр может оказывать серьезное влияние на эмоциональный настрой человека. Таким образом, представляясь отображением тех чувств, которые испытывал автор песни относительно происходящих жизненных событий. Столь широкое понимание песни, необходимо обозначить, что она также может оказать весомое воздействие на подсознание, поскольку это является важным для психического состояния каждого человека. Песня позиционирует себя как синкретический музыкальный жанр, которому

свойственно соединять в себе целостность мелодического и вербального компонентов, которые в свою очередь определяют жанровую специфику текста [2].

Традиция как основная форма существования неписанных форм культуры отображается во всех компонентах системы музыки, а также поэзии. Поскольку весь строй жизни, структура семейных отношений и крестьянская община также пронизаны традицией. Традиция является основой для приобретения и закрепления наиболее важных аспектов коллективного знания.

Обладая эмпирическим характером, который вызван постижением поэзии и музыки, а также песни в художественных проявлениях представляли собой, прежде всего, искусство слова, явление, новое направление в русском поэтическом творчестве.

Поскольку в XXI веке активный интерес к народной культуре может отображать стремление современного социума к национальной идентичности, а также восстановлению исторических сведений, в современном мире люди всячески пытаются развиваться духовно, а также развивать свое сознание в социокультурном пространстве. Вследствие этого, обращение к вечным духовно - нравственным ценностям, также идеалам, которые проявляются в поэтической культуре, она представлена инструментальным, хореографическим, обрядовым фольклором, которые в современном мире являются актуальными.

Это нужно отнести к культурным традициям, уходящим в глубь веков, неразрывно связанными с исторической памятью, она в свою очередь, выполняет ключевую объединяющую роль, которая способствует сближению людей, а также взаимопониманию между ними, утверждающие принципы гармонии и толерантности, тем самым выступая средством формирования этических принципов.

Текст песни, следует обозначать как набор символов, объединенных смысловым единством, характерными отличиями которого выступают связность и последовательность. Под влиянием поэтической культуры текст песни характеризуется повышенными признаками четкости и все выходящие из него пребывают в определенной системе. Следовательно, рассматривая художественную песню, нужно отметить, что она выступает органически целой, в котором элементы языка состоят в сложной системе отношений и в ней каждый элемент реализуется в отношении к остальным элементам [1].

Интерпретация художественной культуры как общей системы различных видов и жанров народной культуры дает возможность провести анализ дефиниции «народная песня» как особого вида словесно-музыкального искусства, охватывающий разнообразие идейного, а также эмоционального содержания и специфики художественной формы музыкальных и музыкально-поэтических произведений устной традиции, которые разрабатываются и исполняются разными социальными группами (рабочими, художниками, интеллигенцией и др.), у каждой из них есть свое специфическое «лицо» включения в творчество.

Мелодические закономерности (структурные элементы мелодии, принципы построения, типы интонации, способы распева) представляют важный элемент музыкально-поэтического языка народной песни, с предельной ясностью подчеркивают жанровые, историко-стилевые и национальные особенности народной песенной культуры.

Рассматривая народное музыкальное творчество, следует заметить важный факт, что оно смогло воплотило все черты национального характера, а также его отношение ко всему, что происходит, к природе, семье, всем происходящим событиям.

Также нужно отметить, что более полно отражается в гармоническом единстве слов, они представляются словесно-музыкальными композициями различных жанров, к которым относятся песни, как правило, они характеризуются своим глубоким смыслом, национальным своеобразием поэтического и музыкального языка, высокими идеалами художественной формы. Рассматривая народные песни в свете их генезиса, дает возможность представить данный вид творчества, органично сочетающий музыку и поэзию, как культурный феномен, созданный человеком и природой [3, с.169].

Поэтическая культура в песнях «семейских» отмечается своим древним религиозно - обрядовым происхождением, которая относится у обрядам и таинствам. К примеру, плетение венков предсказывало любовь и счастье в отношениях между парнем и девушкой; как правило, венки ткали на Троицу и отдавали любимому в качестве брачного обета. Венок также символизировал любовь: его бросали в воду и смотрели, поплывет он или утонет; с первым, связывали счастливую любовь, со вторым – разлуку и предательство.

Художественная ценность и смысл песни имеют отличие для различных социальных, а также культурных групп населения, поскольку их художественные принципы отличаются друг от друга, они определяются эстетикой человечества на различных этапах исторического становления. В качестве материала для исследования поэтики лирической песни, как правило, выбирается устная песня крестьянства. За крестьянской песней скрывается многовековая история художественного совершенствования. Именно это стало основой для формирования устойчивой поэтики, которая отвечала вкусам той социальной среды, в которой была песня. Если проводить аналогию с лирической песней, не имеющей твердой формы, она сформировала единую систему поэтических приемов, которым принято сводиться к словесной орнаментации и более разнообразные, если сравнивать с эпической песней.

Таким образом, для художественной песни весомыми являются типичные моменты и условные приемы, как в построении, так и в языке. Становление лирической темы в песнях, ее композиция имеет структуру, которую Б. М. Соколов обозначал «методом постепенного сужения образов». Он это понимал как «сочетание образов, когда они следуют друг за другом в порядке убывания от образа с наибольшим объемом к образу с наименьшим объемом содержания», к примеру: где описывается природа, лицо, а также атрибуты в одежде.

Типы повторов тех или иных слов и т. д. очень разнообразны в песне, особенно в хоровых песнях, а именно тех, которые исполняют две группы людей. Хоровая песня в основном берет свое начало в повторениях. В песне они служат композиционным приемом соединения частей, а также выразительным приемом, характерным для ее стиля. Ритмический параллелизм - это и способ построения песен, и стилистический выразительный прием. Его суть заключается в сходстве синтаксической и ритмической структуры стихотворений [4, с.11].

Главное отличие песен кроется в художественных эпитетах, многие из них стали постоянными, словно они прочно привязаны к определяемым ими словам. В песнях они имеют особые черты лиричности и эмоциональности; в целях поэтической выразительности в большинстве случаев употребляются в обратном порядке, после существительных (к примеру, «очи ясные», «очи карие», «печаль горькая») [5, с. 246].

Главной особенностью современной художественной культуры является стремление разных государств и регионов интегрироваться в сферу искусства, воплотить специфику национальных традиций и опыт художественного творчества в новых исторических условиях, которые характеризуются значительным увеличением культурного обмена, приобретением черт глобального характера. Музыка, в силу невербальной специфики своего языка, обычно занимает в этом процессе главное место.

Литература:

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский ; [вступ. ст. И.К. Горского ; коммент. В.В. Мочаловой]. – Москва : Высш. шк., 1989. – 352 с.
2. Каргин А.С. Народная художественная культура: курс лекций : учеб. пособие / А.С. Каргин. – Москва : Гос. республ. центр рус. фольклора, 1997. – 138 с.
3. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 1633 с.
4. Швецова О.Ю. Взаимодействие музыкального и поэтического ритма в хоровой музыке: проблема анализа / О.Ю. Швецова // Культура и искусство. – 2017. – № 8. – С. 1-12.
5. Щанкина Э.В. Языковые средства создания образности лирических песен как лингвокультурный элемент русского и английского песенного фольклора 16 – 19 вв. / Э.В. Щанкина // Молодой ученый. – 2009. – № 10. – С. 244-247.

33. Цуй Сяохань. О методическом подходе к обучению китайских студентов импровизации и композиции в классе фортепиано

Цуй Сяохань
аспирант 2 года обучения
кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

В статье рассмотрены методы оптимизации педагогического процесса в классе фортепиано, которые могут применяться при обучении студентов из КНР как в России, так и в Китае.

Ключевые слова: *импровизация, композиция, студенты из КНР, класс фортепиано.*

Необходимость обучения студентов из КНР импровизации в классе фортепиано обусловлена потребностями становления и совершенствования музыкально-педагогического образования в Китае, и в частности, в классах фортепиано, а также необходимостью пробуждения в студентах «инстинкта творчества» (Б. В. Асафьев). Кроме того, даже не будучи самоцелью, обучение композиции и импровизации является эффективным средством закрепления музыкально-теоретических знаний и исполнительских навыков. Профессор, доктор искусствоведения А. Д. Алексеев писал: ...Внутренний слух естественным путем развивается в процессе правильно протекающей работы над произведениями, их исполнения и транспозиция по памяти знакомых произведений, подборание и игра по слуху, а также сочинение музыки (желательно не только за роялем, но и без него) и импровизации» [1].

Анализ теоретических аспектов импровизационно-композиторской деятельности приводит к необходимости рассмотрения методического подхода к обучению китайских студентов импровизации и композиции в классе фортепиано

Решение этой задачи опирается на два взаимосвязанных предлагаемых нами *метода*, которые условно можно назвать

- интеллектуально-творческий
- практически-творческий.

Они близки между собой, как на первоначальной (на стадии творческого импульса), так и на завершающей (получение результата). Однако пути их реализации и результаты творческого развития студентов различны.

В первом подходе музыкант может долго обдумывать мелодию, гармонию, ритм, какие-то другие характерные черты, которые будут свойственны его произведению. В этом случае получившееся произведение можно будет назвать «композиция».

При втором, «импровизационном», имеет место более «прикладной», практический характер. Музыкант использует уже имеющиеся мелодические, фактурные «клише», типы пассажей, которые уже у него «в руках». Хотя известно, что многие композиторы, когда сочиняли музыкальное произведение, могли долго импровизировать, подбирая средства музыкальной выразительности, которые более точно отобразили бы их мысли и настроения, и только потом записывали и создавали целостное законченное музыкальное произведение.

История музыки знает множество музыкальных форм и жанров, выросших из импровизации: прелюдии, фантазии, экспромты и т.д., которые изначально были импровизациями, но затем стали существовать как самостоятельный музыкальный жанр.

Рассмотрим основы предлагаемых нами методов формирования музыкально-композиционных умений в классе фортепиано.

Одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами в классе фортепиано – формирование музыкально образованных личностей, любящих и понимающих музыку и способных передать любовь к искусству своим ученикам.

Непременным условием музыкального воспитания студентов является создание общей музыкальной творческой атмосферы. Для формирования ее необходима определенная «система преподнесения» музыки педагогом, способствующая развитию у студентов заинтересованности, увлеченности предметом и учитывающая важнейшие дидактические принципы педагогической целесообразности: доступность восприятия, а также преемственность, движение от простого к сложному.

Благодаря индивидуальной работе преподавателя со студентами, эта «система преподнесения» в каждом конкретном случае соответствует уровню подготовки учащегося, создает условия для более интенсивного и разностороннего развития музыкального восприятия и мышления¹⁷. Такая система позволяет через обучение «узкопрофессиональным» пианистическим навыкам и умениям осуществить общее музыкальное развитие студента, расширить его музыкальный кругозор, добиться более глубокого понимания музыкального языка и стимулировать творческое мышление, необходимое для композиторской деятельности.

К числу главных путей музыкального творческого развития учащихся, нацеленных на становление композиторских навыков в классе фортепиано у китайских студентов, мы относим:

- работу с инструктивным материалом,

¹⁷ Здесь также как и при обучении композиции в классе фортепиано мы рассматриваем сочетание мелкогрупповых и индивидуальных занятий, хотя предлагаемая методика подходит, как только для индивидуальных, так и только для мелкогрупповых занятий

- импровизацию.

Инструктивная музыка – это произведения основной программы, которые, во-первых, изучаются и исполняются в фортепианном классе, готовятся для выступления на концерте или экзамене и с которой работает студент в классе фортепиано. Во-вторых, эта программа обеспечивает «систему преподнесения», обеспечивающую заинтересованность, увлеченность музыкальным искусством и развивающую творческую направленность студента. «Умная», творческая работа над программой помогает понять связь различных средств выразительности, что необходимо для адекватного восприятия музыки и воплощения ее. Обучение же навыкам импровизации дает возможность более свободного и творческого обращения со средствами музыкальной выразительности, освоенным в классе фортепиано, а также развивающим умение говорить «на музыкальном языке», а не только «читать по написанному».

Методика начального обучения импровизации, которую мы предлагаем, основывается на предложениях, изложенных Д. В. Щириным [3; 4; 5]. Мы, в целом, можем принять основные положения названной методики, однако их необходимо дополнить новыми методическими приемами, относящимися к развитию фортепианно-импровизационных навыков именно китайских студентов.

Обучение импровизации на начальном этапе включает в себя:

- 1) овладение различными фортепианными фактурами;
- 2) овладение приемами жанровых вариаций;
- 3) овладение приемом импровизации в определенном жанре, создавая одновременно мелодию и фактуру, характерную для него.

На первом этапе учащийся овладевает метроритмическими, интонационными, фактурными особенностями различных «первичных» жанров (термин, который использовали А. Н. Сохор и Д. Б. Кабалевский). Это могут быть как танцевальные жанры, наиболее удобные для первого этапа, так и другие «первичные» жанры, например, песня или марш (шествие). Для нас важно постижение музыкального языка, средств музыкальной выразительности европейской и русской музыкальной системы и соединении ее с национальной, на основе которых можно создавать различные фортепианные фактуры и при обработках китайской музыки. Конкретные фактуры, предлагаемые европейскими и российскими авторами, должны быть дополнены и обогащены китайскими национальными мотивами и фактурами.

Многие европейские и российские авторы (мы не рассматриваем джазовую импровизацию и американских авторов) рекомендуют приобретать навыки импровизации фактуры аккомпанемента, опираясь на буквенно-цифровое обозначение гармонии, учиться сочинять фактурные вариации для фортепиано «в две» или «четыре руки», транспонировать мелодии с аккомпанементом в другую тональность и играть жанровые вариации к конкретной мелодии. Все эти методические приемы способствуют раскрепощению учащегося в плане обращения с фортепианной фактурой, дают возможность освоить навыки

композиции и их практическое применение, подготавливают музыканта ко второму этапу, то есть к обучению собственно импровизации.

Однако, китайская музыка не опирается на европейскую систему гармонии в отличие от, например, русской. Поэтому система буквенно-цифрового обозначения гармонии, предлагаемая Д. В. Щириным в его методике, может рассматриваться в качестве лишь одного из приемов, способствующих обучению импровизации китайских студентов.

Китайская народная музыка опирается на другую ладовую систему, поэтому она должна быть записана по-другому. Ладовая система китайской музыки достаточно сложна не только для европейских и российских музыкантов, но и для китайских исследователей и музыкантов-исполнителей. Поэтому создание методики обучения импровизации, учитывающей уже разработанные методические принципы и приемы, основывающейся на китайской ладовой и интонационной системе – это огромная кропотливая работа, которая может быть только обозначена в настоящем исследовании и должна быть продолжена в дальнейшей практической и теоретической деятельности¹⁸.

Со временем своего возникновения импровизация основывалась на определенном круге интонаций, попевок, ритмов, бытующих в обществе. Импровизация как не записываемое сочинение музыки основана на памяти. Импровизатор составляет музыкальную материю из запомнившихся музыкальных «блоков», «моделей». Причем чем меньше каждый «блок», тем более непредвиденным становится музыкальное событие, тем более интересной импровизация. На начальных этапах, проявляется **комбинаторная природа импровизации**. Конечно, предвосхищение и слуховой контроль присутствует всегда, однако на начальных этапах импровизация – это именно комбинаторика – интеллектуальное составление из небольших интонационных и ритмических оборотов мелодии, фактуры целостного музыкального произведения. На высших ступенях импровизация становится композиторским процессом, когда музыкант, находясь в состоянии вдохновения, «материализует» свои слуховые или образные представления в виде мелодии, гармонии, ритма. Любая импровизация строится на основе известного музыкального языка и потому при ее восприятии возникает диалектика взаимодействия известного (музыкального языка) и нового (собственно импровизации). Практическим применением импровизации в современной российской музыкантской практике (кроме эстрадной джазовой импровизации) являются импровизация музыкального сопровождения уроков классического танца и аккомпанемента старинных романсов.

В европейской системе обучения (например, в некоторых университетах Германии) существует традиция практического изучения гармонии музыки путем овладения различными фактурами. Ученики импровизируют различные виды фортепианной фактуры и мелодической фигурации по предложенным как, например, в пособии Пауля Шенка [6], фактурным моделям.

Нам неизвестно подобное изучение гармонии и фигурации в российских или китайских вузах.

¹⁸Боле подробно о ладах китайской музыки см. [4].

На первом этапе овладения импровизацией – студент должен овладеть различными вариантами фортепианной фактуры. При этом мелодия остается неизменной и проводится полностью без изменений в одном из голосов (в одной из партий).

Для достижения этой задачи мы применяем три взаимодополняемых способа развития музыкального мышления и приобретения навыков некоторой пианистической импровизационной свободы, которые также хороши для обучения элементарной композиции:

- 1) импровизация различных фактур аккомпанемента в левой руке к неизменяемой мелодии в правой руке;
- 2) импровизация аккомпанемента к мелодии двумя руками. Мелодия при этом исполняется на другом фортепиано, другим инструментом или голосом;
- 3) импровизация фактуры в фортепианном ансамбле в четыре руки.

Второй этап развития способности к импровизации – это жанровое варьирование. Этот метод является промежуточным при переходе к созданию мелодий и выработке навыка импровизировать целостное музыкальное построение с самостоятельно придуманной мелодией, ритмом и фактурой.

Третий, наиболее сложный этап развития способности к импровизации – обучение одновременной импровизации мелодии и фактуры аккомпанемента в определенном жанре. Также как и в описанных выше этапах, здесь есть свои уровни подготовки.

Для приобретения *первоначального навыка создавать мелодию* мы пользуемся методом комбинаторики. Он заключается в следующем.

Выбираем какие-то аккордовые звуки, опирающиеся на гармонию в левой руке. Это может быть просто какая-то заданная аккордовая последовательность или аккордовая последовательность, взятая из какого-либо музыкального произведения (академического, народного). Затем выписываем в начале каждого такта (если в такте одна гармония) или «по гармониям) любой аккордовый звук (то есть повторяющий звук аккорда в левой руке). От выбранного аккордового звука строим определенные «ритмоинтонационные попевки». В отличие от термина, предложенного Д. В. Щириным «ритмоинтонационные формулы» мы предлагаем термин «ритмоинтонационные попевки», так как в первом случае речь идет об академических жанрах. Они являются более общими и не отражают особенностей построения, «конструирования» мелодии, например, в духе народного искусства.

Наше внимание сосредотачивается именно на интонационной стороне мелодии, которая может быть ритмически оформлена по-разному. Однако смысловая, интонационная сторона попевки-интонации останется практически без изменения и принципы ее построения и дальнейшей работы с ней также останутся прежними. Кроме того, в своей методике, в отличие от предложенной Д. В. Щириным, мы не используем буквенные обозначения гармонии, что дает возможность гораздо шире использовать, например, ритмоинтонационные

попевки, характерные для народной китайской музыки, гармоническая сторона которой отличается от традиционной европейской гармонии.

Таким образом, отмечая определенные аккордовые звуки, мы строим определенный план развития мелодия.

По мере совершенствования этого умения включается музыкантская интуиция, которая подсказывает студенту как лучше, как красивее построить мелодию.

Следовательно, можно подвести следующий промежуточный итог к данной части исследования. Импровизация как средство музыкального воспитания имела огромное значение на протяжении всей истории развития музыкальной культуры, однако в разные периоды значение импровизации то усиливалось, то ослабевало. Так, например, в эпоху барокко или романтизма музыкант, не умеющий импровизировать, не мог считаться артистом в полном смысле этого слова. В это время значение импровизации как средства самовыражения совпадало с общими тенденциями развития музыкальной эстетики и воспитания. В середине XX века после эпохи позднего романтизма, импрессионизма и неоклассицизма с их точной фиксацией в нотах звуковой материи, вновь повышается интерес к импровизации и в самой сложной, «серьезной» музыке, и в более простой, используемой для музыкального воспитания детей и юношества. (К. Орф, Ф. Йеде, Э, Жак-Далькроз).

Любое «общение» с импровизацией оказывает большое педагогическое влияние. И её активная форма – «собственноручное» музицирование, и слушание импровизации на концерте или в записи, стимулируют глубокое и дифференцированное отношение к музыкальному искусству. Слушатель не только присутствует на самом творческом акте, но становится «соучастником» исполнения. Импровизация обычно играет «на тему», поэтому слушатель, зная «тему», может оценить не только эмоциональное развитие музыкальной мысли, но и следить за процессом её развития, используемыми средствами музыкальной выразительности.

Таким образом, предлагаемый нами методический подход может способствовать развитию творческого начала и формировать начальные композиторские и импровизационные умения молодых музыкантов в классе фортепиано. Предлагаемые нами методы должны учитывать особенности менталитета и интонационного запаса каждого студента обучающегося необычным для студентов-пианистов из КНР каким являются композиция и импровизация.

Литература:

1. Методика обучения игре на фортепиано [Текст] : [Для муз. вузов и училищ] / Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. - 2-е изд., доп. - Москва : Музыка, 1971. - 278 с.
2. Пэн Чэн Ладовая система китайской музыки и ее претворение в творчестве композиторов XX века : автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. иск. н. :

- специальность 17.00.02 <Музыкальное искусство> / Пэн Чэн ; [Нижегор. гос. консерватория (акад.) им. М. И. Глинки]. - Нижний Новгород, 2011. - 22 с.
3. Щирин Д.В. К методике обучения импровизации (учеб. пособие). СПбГАК. – СПб. : СПбГАК, 1996. – 38 с;
4. Щирин Д.В. Основы импровизации (программа курса). Учебные программы дисциплин предметной подготовки музыкально-педагогического факультета. Специальность 030700 «Музыкальное образование» / Сост. В. В. Молзинский; Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. – СПб. : СПбГУКИ, 2009. – С. 167 – 168;
5. Щирин Д.В., Щирин К.Ю. Современные методы обучения искусству аккомпанемента и ансамблевого исполнительства /учеб.-метод. пособие, сост. Д. В. Щирин, К. Ю. Щирин. – Санкт-Петербург, СПбГИК, 2019. - 51 с.
6. Schenk. P., Paul. Musiktheoretische Laienfibel / Paul Schenk. - Leipzig ; Berlin: Pro musica Verl., 1963. - 80 с. . : нот. ; 20 см .; Schenk P. Allgemeine Musiklehre : Ergänzungs- und Fortbildungsband zu Hofmeisters Schulwerken für Musikinstrumente. - Leipzig : F. Hofmeister, 1955. - 203 с. : нот. ; 21 см

34. Чжай Вэйли. Эстетический аспект вокального обучения в современном Китае

Чжай Вэйли

аспирантка

Институт музыки, театра и хореографии

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

В статье кратко затрагивается эстетическая составляющая вокального обучения в современном Китае, рассматриваются работы Сяо Юмэй, Цин Чэжу, Ван Гуанци и Лю Тяньхуа по данной проблематике. Указывается, что эстетические характеристики, исследовательские принципы и методы изучения китайской вокальной музыки тесно связаны с её историческим развитием в парадигме «познания себя», обусловленной поворотом от фольклорной традиции к диверсификации различных музыкальных идей мультикультурного образовательного пространства страны. С другой стороны, важно знать и учитывать весь культурологический опыт как «духовное зеркало» китайского народа в том числе, негативный и неоднозначный. Из трёх основных звеньев музыкальной практики - создание, исполнение и оценка (восприятие), которые очень важны для изучения эстетической природы и характеристик музыкального искусства, последняя составляющая, имеющая непосредственную корреляцию с музыкальным образованием, в современном Китае представляет значительную исследовательскую лакуну. Необходимо изучать не только «созидание красоты», но и проблематику её восприятия, оценки, художественной интерпретации учащимися.

Ключевые слова: вокальное образование Китая, эстетический аспект, восприятие музыки.

Китайская вокальная культура имеет древнюю, обширную и глубокую историю. На протяжении пяти тысяч лет прекрасные песенные и художественные произведения передают уникальный и мощный дух китайского этноса. В знаменитом древнекитайском трактате «Юэ Цзи» («Записки о музыке») говорится, что «музыкальный звук рождается в сердце, а чувство - в музыке» [Цит. по 1, с. 18]. Люди пели песню «Сломанный бамбук» ещё в период примитивной музыки и танцев, много веков назад. И сейчас эта музыка рождает примерно те же эмоции, что и тогда. Китайское народное вокальное искусство в некотором смысле можно рассматривать как человеческий инстинкт выражения своих чувств, демонстрируя всевозможные стили в разные исторические периоды на обширной территории государства. В песне Хан И «Тень звука вокруг луча» мелодическая привлекательность и создаваемая атмосфера всегда

завораживает. Эта музыка как бы даёт ответы на вопросы «что такое красота»? и «где найти красоту?».

Сегодня китайское певческое искусство достигло значительных успехов благодаря упорному труду поколений вокальных педагогов и певцов. Но понимание этого феномена невозможно без исследования его уникальной эстетической составляющей. Без обращения к этому аспекту невыполнимы задачи по инновационному развитию современного вокального образования в Китае на всех уровнях – начиная с уроков музыки в общеобразовательных школах и кончая подготовкой концертных исполнителей в ведущих консерваториях.

С одной стороны, современные эстетические характеристики, исследовательские принципы и методы изучения китайской вокальной музыки тесно связаны с её историческим развитием в парадигме «познания себя», обусловленной поворотом от фольклорной традиции к диверсификации различных музыкальных идей мультикультурного образовательного пространства страны.

С другой стороны, если рассматривать историю как «духовное зеркало» китайского народа, важно знать и учитывать «взлеты и падения» - весь культурологический опыт, в том числе, негативный и неоднозначный. Это может стать важной справочной ценностью в исследованиях проблематики современного китайского вокального образования.

Эстетический аспект музыкального искусства в образовании связан, прежде всего, с его громадным воспитательным значением. Чувство прекрасного – это и осознанное стремление к красоте, благородству, гармонии. Это и формирование ценностной шкалы и жизненных принципов учащихся. Кроме того, эстетическая составляющая часто проявляется в ментальных особенностях создания и восприятия музыкальных произведений. Это характерно не только для китайской, но и европейской традиции, выраженной, в частности, в гегелевских тезисах: «Если философия представляет собой высшую форму человеческого рационального знания, то искусство представляет собой высшую форму человеческого восприятия, и вместе они составляют две вершины духовности человека» [Цит. по 3, с.118]. В определённой степени можно говорить об эстетике как мосте, соединяющим две духовные вершины – философию и искусство. В музыкальном образовании «Музыкальная эстетика» – это базовый междисциплинарный теоретический предмет, имеющий двойные атрибуты музыковедения и философии с целью изучения эстетических законов музыкального искусства.

В древнем Китае эти законы были во многом связаны с идеями конфуцианства и даосизма, в определённое время противостоящими друг другу, но впоследствии тесно интегрированными как некий обрядовый ритуал, принципы гармонии, мира и спокойствия, стремление к красоте, единству природы и человека [1].

В 1917 году Цай Юаньпей выдвинул теорию «замены религии эстетическим воспитанием», что стало национальной идеологической

тенденцией, проявлением независимого статуса музыки и искусства в Китае, одним из признаков эпохи новой культуры [1]. В 1919 году была создана Ассоциация музыкальных исследований Пекинского университета с целью «изучения музыки в эстетическом воспитании» - ключевая дата, когда музыкальное искусство стало важной частью образования [1]. В 1920-х годах Чжао Юнжэнь, Сяо Юмэй, Хуан Цзы и другие музыканты, получившие образование на Западе, вернулись в Китай. Они внедрили европейские образовательные стандарты в учебный процесс музыкальных занятий в стране.

В 30-ые годы XX века в музыкально-эстетической парадигме Китая заметно проявился общественно-исторический контекст, связанный с созданием антияпонского национального единого фронта. Организация «Движение новой музыки» представляла музыкальное искусство (в первую очередь, вокальное и хоровое) как оружие для освобождения масс, средство выражения и отражения жизни простых людей. Громкий певческий голос в это время был подобен мощному оружию, пробуждающему сильный боевой дух китайских сыновей и дочерей, чтобы противостоять захватчикам и защищать страну. На музыку была возложена важная историческая миссия по спасению нации от японского порабощения.

Китайское вокальное искусство было вместе с народной революцией. Огромное практическое и социальное функциональное музыки знаменует важные изменения китайской музыкальной эстетики в этот период. В специфическом историческом контексте того времени музыкально-эстетическая мысль выражала сильную социальную сплоченность и практическую ценность.

Первым, кто изложил законченную концепцию китайской музыкальной эстетики, был вернувшийся из Германии, Сяо Юмэй [4], один из основоположников современного профессионального музыкального образования в стране. В его статьях, опубликованных в «Музыкальном журнале» Ассоциации музыкальных исследований Пекинского университета, музыкальная эстетика выступает как одна из важных субдисциплин музыковедения, как «логическая теория музыки и часть обычной эстетики» с позиций философии искусства.

Труды другого видного исследователя Цин Чжу – монография «Общая теория музыки» и десятки научных статей, можно назвать первыми репрезентативными работами, посвященными музыкальной эстетике в современном Китае. Основополагающий тезис Цин Чжу «музыка – это язык высшего мира» показывает полный разрыв с традиционной китайской музыкальной мыслью [2].

В этом же ключе представлены работы нового поколения китайских музыковедов – Ван Гуанци и Лю Тяньхуа. Они выступают за изучение западных моделей, чтобы интегрировать их в национальном образовании с учётом ментального контекста китайской нации.

При этом необходимо понимать три основных звена музыкальной практики - создание, исполнение и оценка (восприятие), которые очень важны для изучения эстетической природы и характеристик музыкального искусства. Так

сложилось, что последняя составляющая, имеющая самую непосредственную корреляцию с музыкальным образованием, в современном Китае представляет собой значительную исследовательскую лакуну.

Особенно это заметно в отношении вокальной музыки как жанра, имеющего громадную популярность и востребованность у широких слоёв населения в КНР. В определённой степени с эстетических позиций процесс создания музыкальных произведений можно рассматривать как «созидание красоты», а восприятие публикой, соответственно, как «признание красоты».

При этом важно обращать внимание на субъективность этого процесса. Практическое значение имеет также активное поглощение внешних факторов поликультурного пространства в мышлении о преобразовании теории и практики музыкального образования в соответствии с современной эпохой с интеграцией позиционирования музыки как концентрации национальной воли и стимулирования патриотизма.

Таким образом, условное «китайское и западное», «древнее и современное» в музыке – эти основные проблемы существуют и сегодня. В мире нет музыкальной парадигмы, которая была бы «абсолютной истиной» и «единственным стандартом». За огромную историю развития цивилизации человечество создало множество выдающихся музыкальных достижений. И среди них – китайское вокальное музыкальное искусство, обладающее неповторимой спецификой, которую невозможно скопировать.

«Китайская вокальная музыка обращена к миру и ее любят и признают во всем мире. Она стала важной школой вокального искусства после Италии, Франции, Германии и России» – подчёркивает Ли Сяо Цинь [2]. «С одной стороны, мы должны прояснить характеристики зарубежной вокальной культуры с непредвзятым мнением, извлечь уроки из ее сильных сторон; в то же время мы не должны терять свою национальную идентичность» [2, с.19].

Наконец, для эстетического исследования китайской вокальной музыки необходимо изучать не только «созидание красоты», но и проблематику её восприятия, оценки, художественной интерпретации. Каковы эстетические потребности людей в китайских песнях и романсах? В этом контексте, это, пожалуй, главные ориентиры стратегии модернизации китайского вокального образования.

Если говорить о конкретных механизмах, то, на наш взгляд, следует назвать, формирование в молодом поколении активного «слушателя музыки», диверсификации «вокально-слухового багажа» уже на уроках музыки в общеобразовательных школах. Эстетические слуховые потребности являются основными у каждого человека, а восприятие обусловлено способностью ценить музыку. Музыка – это искусство слышания, и его суть заключается в удовлетворении эстетических потребностей человеческого слуха. Следовательно, нельзя игнорировать главную художественную ценность и опыт прослушивания музыки.

Далее – это повышение мотивации учащихся к разноуровневым субъектным отношениям с музыкой. Это повлечёт за собой увеличение музыкальных знаний

и укрепит понимание сначала на основе ощущения, что музыку «приятно слушать», а затем осознания творческого фона воспринимаемого произведения, анализа его акустической структуры, музыкального стиля, гармонии и т.д. Рациональное понимание - основа целостного восприятия музыки и её оценки. Чтобы увеличить накопление перцептивного опыта, необходимо больше слушать различные вокальные сочинения, а также разные исполнения одного и того же произведения.

Современная китайская вокальная музыка отбрасывает своё только бытовое предназначение и гедонистические функции, приобретая мощное просветительское значение. Именно поэтому такое внимание сейчас уделяется вокальным и хоровым жанрам в школьном образовании. Это отправная точка трансформации эстетических принципов и рождения новых методических идей. Для достижения плодотворных результатов необходимо, чтобы китайская вокальная музыка не забывала национальную традицию, впитывала зарубежный опыт и смотрела в будущее. Пусть вокальная музыка Китая расцветает в лесу мировой музыкальной культуры еще более ослепительными звуковыми красками.

Литература:

1. Ван Хонтао. Воплощение поэтического текста в камерной вокальной музыке китайских композиторов (на материале художественных песен на стихи старинных поэтов) : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Ван Хонтао. – Минск, 2016. – 24 с.
2. 李小琴. 高等师范院校的声乐研究 / 李小琴. – 北京 : 人民音乐出版社, 1999. – 265 页. – Перевод библиографического описания на русский язык : Ли Сяо Цинь. Исследования вокального обучения в педагогических вузах / Ли Сяо Цинь. – Пекин : [б. и.], 1999. – 265 с.
3. 修海林. 音乐美学简介 / 修海林, 罗小平. – 上海 : 上海音乐出版社, 1999 年. – 317 页. – Перевод библиографического описания на русский язык : Сю Хайлинь. Введение в музыкальную эстетику / Сю Хайлинь, Ло Сяопин. – Шанхай : Шанхайское музыкальное издательство, 1999. – 317 с.
4. Чэнь Ин. Адаптация европейских музыкальных традиций в Китае на примере школьной песни / Чэнь Ин // Проблемы музыкальной науки. – 2014. – №1. – С. 10-12.

35. Чуркин А.И. Методология повышения внутренней мотивации учащихся детских музыкальных школ

Чуркин А.И.

преподаватель

Детская школа искусств «Гармония»

г.Калининград

Shtsav@yandex.ru

В статье рассмотрены принципы построения методик повышения внутренней мотивации учеников детских школ искусств, описаны алгоритмы организации работы с учащимися, построенные на данных принципах.

Ключевые слова: *мотивоцентричная педагогика, внутренняя мотивация, вектор цели, вектор состояния, внутреннее внимание, оценочная матрица, методологическая вооружённость.*

На уровне детских школ искусств, проблема мотивации к учёбе у учащихся стоит гораздо острее, чем на всех последующих ступенях музыкального образования. Это обусловлено тем, что, в отличие от музыкальных колледжей и консерваторий, в музыкальные школы поступают дети, в большинстве своём, не определившиеся с выбором профессии.

В данной статье, я хочу описать базовые принципы, на которых я строю свою работу с повышением мотивации к учёбе своих учеников. Любые методики можно успешно применять, модифицировать, адаптировать к функциональному состоянию учеников, лишь основываясь на понимании базовых принципов, на понимании теории вопроса.

Переходя к рассмотрению указанной темы, отмечу: прежде всего, меня интересуют методики, позволяющие позитивно влиять на внутреннюю мотивацию учащихся, а не формы внешнего стимулирования, как отрицательного, так и положительного. Внешнее стимулирование, хоть и является наиболее простым и удобным инструментом влияния на мотивацию учащихся, имеет и ряд существенных недостатков, таких как: подмена стремления к знаниям и навыкам стремлением к стимулам; непредсказуемость мотивационного вектора ученика после получения желаемого стимула.

Одним из главных принципов, определяющих фундамент методологии повышения внутренней мотивации учащихся, безусловно, является понимание роли мотивации в процессах познания. Основываясь на положениях теории функциональных систем, рассматривающих результат, как системообразующий фактор [1, с.256], можно заключить, что: желание ученика – это не «катализатор», позволяющий ускорить процесс обучения, а необходимое условие получения любой единицы опыта. Таким образом, я пришел к мысли,

что та модель педагогики, которой я хочу следовать, должна быть мотивоцентричной.

Данную модель обучения в предельно обобщённом виде можно описать при помощи трёх векторов: мотивационный вектор ученика – желание ученика (например, желание наилучшим образом сыграть пьесу), из которого можно дифференцировать более простые и конкретные задачи (создать четкий образ текста в памяти, добиться красивого звука и т. д.); мотивационный вектор учителя – как пример успешного (до определенной степени) решения задачи, вектор коррекции – вектор, позволяющий точно описать среду (законы физики, гармонии, метроритмические закономерности и т. д.) и инструменты, при помощи которых осуществляется актуализированное желание.

Одной из основных задач педагога, в данной модели, взаимодействие мотивационных векторов педагога и учащегося привести в состояние взаимосодействия. Крайне важно учитывать, что «водительство» в этом взаимосодействии, принадлежит педагогу только в определённой мере.

Следующий принцип, на котором строится методология повышения мотивации среди учащихся: добиться того, чтобы процесс обучения приносил удовольствие – удовольствие от личного контакта с педагогом, эстетическое, эмоциональное (и даже физическое) удовольствие от музицирования и т. д. Данный принцип широко освещён в методической литературе, и работах, посвящённых психологии музыкальной деятельности. Отмечая безусловную важность этого принципа, я хотел бы заострить своё внимание на других аспектах.

Третий принцип, на котором строится работа по повышению внутренней мотивации, на котором я хотел бы заострить особое внимание: развитие умения превратить мечту в выполненный проект, развитие умения корректно актуализировать цель, и создать концепцию достижения цели. Важно найти оптимальный баланс распределения функций целеполагания между учеником и учителем, чтобы, с одной стороны, ученик не стал статистом, не имеющим своих собственных целей в процессе обучения, и, с другой стороны, чтобы таким статистом не стал учитель, и процесс обучения, закономерно не зашёл бы в тупик.

Попытаюсь описать те походы и методы, которые я использую в своей практике, для развития умения корректной постановки цели, создания концепции достижения цели и контроля за выполнением намеченного плана.

Поскольку комплекс наиболее значимых профессионально важных качеств, для достижения успешного публичного выступления, определён, [3, с.9], для удобства описания процессов подготовки, можно представить эту цель в виде n -мерного вектора цели, описываемого целевой функцией [2, с.7]. Для достижения цели, нужно определиться с вектором цели, вектором состояния, выработать концепцию достижения цели, то есть поэтапное планирование того, как цель будет достигнута, осуществить контроль за выполнением этапов, выявить вектор ошибки и осуществить коррекцию концепции, в случае необходимости. Следует отметить, что вектор цели наиболее часто

осознаваемый учениками (добиться наилучшего исполнения на концерте), является лишь одним из этапов более масштабной задачи развития, и, подобно задачам нахождения оптимума в динамическом программировании, оптимум прохождения отдельного этапа не всегда целесообразен, при прохождении оптимальной траектории к финальному этапу [2, с.9]. Данное обстоятельство следует учитывать и акцентировать внимание учеников на этом. Тем не менее, в своей работе с учеником я опираюсь именно на вектор локальной цели (добиться наилучшего исполнения на концерте), не смотря на его относительность, потому что именно эта цель, простая и понятная, наиболее близка ученику.

Как правило, осознанную работу с вектором цели мы начинаем после первого публичного выступления – первой локальной цели. До этого, проводится подготовительная работа, выявление учащимся его глобальной цели: «зачем он пошёл в музыкальную школу?», «что он хочет сказать на музыкальном языке?», «зачем ему развиваться?». Рассмотрение вышеозначенных вопросов следует проводить в виде непринуждённого диалога между этапами практических занятий, стараясь, по возможности, связать вопросы, на которые учащемуся предстоит найти ответы, с какими-то ситуациями, возникшими в практике, или жизненными историями, которые рассказывают учащиеся. Цель такого рода бесед – формирование глобальной цели, общих философских понятий, ценностей, нравственных ориентиров, которые будут определять мотивацию ребёнка к саморазвитию. Если определить глобальную цель музыкального развития в общем виде, на мой взгляд, она будет звучать так: «Сформировать мировоззрение и комплекс навыков, позволяющие общаться при помощи средств музыкального языка».

После первого публичного выступления, достаточно легко объяснить учащемуся, что следующая локальная цель – следующее публичное выступление – заключается не в самом выступлении, не в подготовке «материала», а в том, чтобы прийти в такое функциональное состояние, в котором можно легко и красиво, с душой, рассказать то, что ты хочешь сказать на музыкальном языке. Такая постановка локальной цели невозможна без пережитых ощущений на концерте.

Далее мы ставим локальную цель – сыграть на публичном выступлении наилучшим образом. Цель проста и понятна, но в том случае, если учащийся ощущает то, что она встроена в глобальную цель, он неизбежно начнёт искать ответы на ряд вопросов: «Что ты хочешь сказать этой музыкой?»; «Кому ты хочешь это сказать и почему?»; «О чём это произведение, и как, не теряя смысла произведения сказать то, что ты хочешь?». Такая постановка цели делает её очередным шагом на пути к глобальной цели саморазвития учащегося и приобщения к родной и мировой культуре. Таким образом, мы стараемся добиться того, чтобы каждый концерт, каждое выступление не воспринималась учащимся, как конечная точка развития, а одним из многих звеньев бесконечной спирали развития. Постановка локальной цели в контексте глобальной цели развития, позволяет учащемуся ставить себе более амбициозные цели, и видеть реальность их достижения. Чем шире перспектива музыкального развития,

осознаваемая учащимся, тем очевиднее для него становится необходимость развития базы, фундамента этого развития, включая, столь не любимые многими школьниками, предметы «сольфеджио» и «хор».

Несмотря на то, что локальная цель (наилучшим образом выступить на концерте) проста и понятна, учащиеся ставят её перед собой совершенно искренне, есть целый ряд аспектов, который следует учитывать. Для ребёнка временной интервал в 2-3 месяца слишком велик, чтобы удерживать дисциплину на должном уровне весь период подготовки. Этим обстоятельством обусловлена довольно частая ситуация, когда учащиеся начинают всерьёз готовиться к выступлению лишь за несколько дней до него. Впрочем, для многих, этот последний рывок завершается вполне благополучно, и является хорошим опытом. Но, безусловно, неразумно уповать на последний рывок, и, тем более, ставить за правило такую чрезвычайную, авральную, форму подготовки к контрольным точкам. Перед учащимся стоит нетривиальная задача, за годы обучения в школе научиться держать в голове задачи долгосрочного планирования, и грамотно распределять организационно-временные ресурсы. Особое внимание следует уделить средней части интервала движения к локальной цели. В средней части интерес к деятельности естественным образом снижается: в начале работы произведение интересно учащемуся сама по себе, музыка ему понравилась, ощущения от музыки свежи, и, при развитом игровом аппарате, навыках чтения с листа, всё идёт гладко. Затем ощущения свежести пропадают, начинается «рутина» и происходит падение мотивации, которое в некоторой степени нивелируется внешней стимуляцией в конце периода (приближение публичного выступления). Этот спад, приводящий зачастую к тому, что учащиеся разочаровываются в музыкальной деятельности, следует учитывать.

Для поддержки уровня внутренней мотивации я руководствуюсь следующими принципами:

1) педагог должен быть искренне увлечён процессом изучения той музыки, которую играет учащийся. Искренняя увлечённость музыкой педагога – сильнейшее средство, способное повлиять на внутреннюю мотивацию его учеников. В пользу этого утверждения говорит не только анализ опыта лучших педагогов всех областей, таких как: К.Д. Ушинский, А.М. Иванов Крамской, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко и многие другие. Данное утверждение становится очевидным для всех, кто знаком с понятием «импритинг»;

2) необходимо добиваться того, чтобы каждый раз, учащийся мог открыть для себя что-то новое в том, что он много раз играл. Добиваться такого результата необходимо не только при помощи описания пьесы, условий, в которых она была написана, личности композитора и т. п., не только при помощи раскрытия закономерностей гармонии, мелодии, фактуры, ритма и т. п., но и при помощи повышения культуры восприятия ученика.

Важнейшим компонентом организации работы с учащимся, влияющим на мотивацию, является выявление вектора состояния «что ты можешь сейчас?», соотнесение вектора состояния с вектором локальной цели «как ты хотел бы

играть?» и выявление вектора ошибки «что надо улучшить?». Следует отметить, что, чаще всего, мотивирующим фактором является не сам вектор ошибки – «что надо улучшить?», а то, что уже улучшено, поэтому акцентировать внимание учащегося лишь на векторе ошибки считаю неверным.

Для развития умения адекватно оценивать вектор состояния я включаю в работу следующие два направления:

1) развитие внутреннего внимания – внимания направленного на сам процесс музицирования. Важность развития внутреннего внимания подчёркивается очень многими видными педагогами исполнителями и исследователями музыкальной деятельности. Развитое внутреннее внимание позволяет не только качественно оценивать вектор состояния, но и лучше погружаться в музыкальную деятельность, вдохновенно и творчески работать над самыми рутинными упражнениями, что, безусловно, положительно влияет на мотивацию;

2) активное подключение ученика к оценке происходящих процессов. Оценка сама по себе – это свёрнутая оценочная матрица процессов обучения, причём, часто педагоги «сворачивают» данную матрицу по собственному произволу, согласуясь с некими внешними, по отношению к индивидуальному процессу обучения, стандартами. Не желая ставить под сомнение необходимость самого существования стандартов, отмечу, что учащемуся важно научиться самому разворачивать оценочную матрицу с нужной детальностью в отношении разных аспектов деятельности. Как это происходит на практике: «Ты сыграл сейчас пьесу, если за «0» принять то, как ты играл её в начале урока (вчера, в начале месяца), за «10» то, как ты бы хотел её играть, что бы ты себе поставил за каждую часть?».

Достаточно сильно влияет на внутреннюю мотивацию ответ на вопрос: «как ты хотел бы сыграть пьесу?». Довольно часто, за технической рутинной учащиеся перестают задавать себе подобного рода вопросы. Практическое использование оценочных матриц, а точнее, матриц самооценки, помогает им лучше осознавать свою цель, и текущее состояние. Полезно сравнивать матрицы самооценки с оценочными матрицами педагога, однако в такой форме работы следует действовать крайне тактично. Иногда на уроках мы меняемся с учащимися: я исполняю произведение, учащийся оценивает меня, а я сам себя.

Можно развернуть оценочные матрицы по разным параметрам, например, качество звука, ощущения комфорта в движениях той или иной руки и т. д. тогда оценочная матрица станет более информативной.

Полезно разворачивать оценочные матрицы каких-либо навыков, развитие которых требует длительных интервалов времени, например: звукоизвлечение, предслышание, уверенность в исполнении сложных технических приёмов. Такой подход позволяет учащимся развивать умение удерживать во внимании долго текущие процессы, и компенсирует естественное снижение внимания у них к вышеописанным процессам.

Развитое внутреннее внимание имеет большое значение при работе над этапами концепции достижения локальной цели.

Как правило, разработка концепции достижения локальной цели является прерогативой педагога, что вполне разумно. Тем не менее, я считаю, что учащегося нужно не просто вести к цели по плану, но и знакомить с самим планом достижения цели, обсуждать, оценивать, и даже корректировать. В своей практике я стараюсь в зону ответственности учащегося вводить не только рутинные операции повторения, или доучивания музыкального текста, но и творческие задачи, в том числе, методические задачи.

Чем в большей степени учащийся понимает суть концепции достижения цели, тем в большей степени реализация концепции является его личным делом. Понимая, даже в общих чертах тот путь, который ему предстоит пройти, учащийся проходит этот путь «на внутренней мотивации», без внешних стимуляторов. Только совместная работа над концепцией достижения цели может дать учащемуся истинное понимание того, как её создать. Вопрос лишь в том, какой должна быть мера участия учащегося в создании концепции достижения цели, адекватной жизненным условиям.

Рассмотрим три концепции достижения локальной цели: жёсткий алгоритм (поурочное планирование), поэтапное планирование с относительной свободой внутри этапа и «свободное движение в коридоре возможностей». Поурочное планирование для индивидуальных занятий является скорее одним из множества вариантов концепций достижения локальной цели, на который педагог может ориентироваться, на практике же, мы чаще всего используем поэтапное планирование, в котором осуществление каждого следующего этапа начинается при завершении (условном завершении) предыдущего. В общем виде такое планирование можно представить следующим образом: создание симультантного образа, работа над деталями, создание сукцессивного образа [3, с.68].

Подобный план можно разрабатывать с разной степенью детальности, однако, ни самое подробное, поурочное, ни общее, поэтапное, планирование не отражает в полной мере сути того, что реально происходит при подготовке к концерту. Дело в том, что каждый этап работы (особенно со старшеклассниками) в той или иной мере содержит в себе все остальные этапы, поэтому рассматривать концепцию, как поочередное выполнение последовательности этапов, будь то поурочное планирование, или планирование в виде более крупных этапов, некорректно. С другой стороны, очевидно, что последовательность этапов, пусть и в не явном виде, имеет место всегда, при более-менее грамотной подготовке произведения к публичному исполнению. Понимая относительность этапирования, важно наиболее точно определить цели и параметры оценочной матрицы каждой формы работы, связанной с тем или иным этапом. Когда всякая форма работы, будь то проигрывание гамм или арпеджио, отработка сложных пассажей, или создание эмоционального образа произведения встраивается в общую концепцию достижения целей, и обретает в ней свою особенную функцию, проблема внутренней мотивации значительно снижается.

Когда учащийся может сам выявить те параметры, которые являются

наиболее важными в той или иной форме работы, оценить их, и определить момент, когда нужно перейти к другой форме работы, эффективность домашних занятий и внутренняя мотивация к ним значительно возрастают. Следует регулярно оценивать методологическую вооружённость учащихся, при выполнении ими домашних заданий. Такую проверку не сложно провести, предоставив учащемуся возможность в присутствии педагога воспроизвести свои домашние занятия. Полагаю, что корни распространённой проблемы, выражающейся в нежелании учащихся самим разбирать новый текст (вместо этого они «заигрывают» уже разобранные фрагменты), кроются в их методологической бедности. В своей работе на первых этапах, мы, вместе с учащимися, определяем цели и оценочные матрицы той или иной формы работы. По мере развития учащегося, я отдаю ему всё больше и больше прав в этой работе, оставляя за собой функции наблюдения и коррекции. Крайне важно преодолеть боязнь учеников отвечать самостоятельно на вопрос: «достаточно ли ты уверен в своих силах, чтобы перейти к другой форме работы?». Такая боязнь во многом определяет методологическую бедность домашних занятий. Кроме того, само наличие зоны ответственности учащегося в методологической работе, стимулирует его к созданию своих форм работы, для решения тех или иных задач, что положительно сказывается на внутренней мотивации.

Подводя итог написанному, хотелось бы отметить влияние вышеописанных положений на мою практическую педагогическую работу в детской школе искусств:

1. Работа над повышением внутренней мотивации к учёбе, в отличие от методик стимулирования, даёт значительный позитивный эффект не сразу, но становится заметен на длительных временных интервалах, и его значение трудно переоценить.

2. Выделенные выше базовые принципы построения методик повышения внутренней мотивации учащихся, позволяют выстраивать работу с ними в этом направлении более эффективно, гибко, согласуясь с индивидуальными особенностями учащихся.

В заключении хочу отметить, что именно работа с «внутренней мотивацией» является своеобразным «драйвером развития личности», тем фактором, который не только поможет грамотно организовать свой рабочий процесс будущим профессионалам, но и тем фактором, который направит детей на путь саморазвития, увеличив шанс ребёнка успешно противостоять нарастающим вызовам и опасностям современного мира. То есть выполнить социальный заказ большинства современных родителей, которые ведут своих детей в музыкальные школы.

Литература:

1. Александров Ю.И. Психофизиология : учебник для вузов. / Ю.И. Александров ; под ред. Ю.И. Александрова. – 4-е изд., испр. – Санкт Петербург : Питер, 2014. – 464с.

2. Романовская А.М. Динамическое программирование : учеб. пособие для студ. технич. и экономич. вузов / А.М. Романовская, М.В. Мендзив. – Омск : Изд-во Омск. ун-та, 2010. – 58 с.
3. Царгателли Ю.А. Психология музыкальной деятельности : учеб. пособие / Ю.А. Царгателли. – Санкт Петербург : Композитор, 2008. – 212 с.

36. Чэ Цзысюань. Зарождение фортепианной исполнительской культуры в Китае: период заимствования и перенятия опыта (н.ХХв. – 1949 г.)

Чэ Цзысюань
магистрант 2 курса
кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
784293678@qq.com

В начале XX в. после свержения находившегося в упадке цинского двора в ходе Синьхайской революции была основана Китайская Республика. Синьхайская революция сильно изменила политическую систему Китая, в области культуры и общественной мысли началось Движение 4 мая, участники которого выступали за заимствования достижений науки и культуры Европы и Америки в целях усиления Китая. Это Движение затронуло и повлияло на каждый аспект культуры, в музыке большое распространение получило фортепианное исполнительство. В 1937 г. разразилась антияпонская война, и через 8 лет сопротивления японским захватчикам и Гражданской войны, политика, экономика, культура Китая находились в сложном положении. В области музыки в условиях хаоса в обществе и политике крайне тяжёлая ситуация сложилась с функционированием школ, часть учебных заведений была закрыта или работала подпольно, остро не хватало преподавательского состава, однако фортепианное исполнительское искусство в Китае никогда не обрывалось, оно продолжало существовать даже в тяжелейших условиях войны.

Ключевые слова: *начало XX в., история фортепианного исполнительского искусства.*

Начальный этап развития фортепианной исполнительской культуры в Китае

Движение 4 мая дало импульс к зарождению фортепианного исполнительства в Китае

Развитие фортепианного исполнительства в учебных заведениях при церкви на раннем этапе

Развитие фортепианного исполнительского искусства на раннем этапе связано с созданием учебных заведений при церквях и школ нового типа, а также с вкладом профессиональных пианистов. После насильственного открытия

Китая в ходе Опиумной войны 1840 г. множество миссионеров и иностранных коммерсантов прибыло в Китай, миссионеры привезли с собой современное фортепиано и повсеместно открыли религиозные школы, где учили детей петь псалмы под фортепианный аккомпанемент; также были открыты классы по фортепиано, где китайских учеников учили азам игры на инструменте; в честь христианских праздников устраивались фортепианные концерты и исполнялись различные произведения религиозной музыки. В конце эпохи Цин некоторые религиозные школы основали женские школы, где также велись уроки по фортепиано, многие ученицы этих школ, серьезно увлекавшиеся музыкой, после окончания учебного заведения отправлялись за рубеж продолжать образование. В этот период в Китае уже существовала инструментальная и исполнительская музыка. Появление в учебных заведениях уроков пения под музыку в начале XX в. сыграло важную роль в развитии фортепианного искусства. В это время буржуазия в лице Кан Ювэя и Лян Цичао стремилась сломить правящий класс феодальной династии, активно пропагандировала важность музыки для просвещения, интенсивно создавала учреждения культуры и музыкального образования нового формата, способствуя тем самым дальнейшему развитию фортепианного искусства.

Рассмотрим роль музыкальных обществ и Государственного музыкального педагогического училища в развитии фортепианного исполнительского искусства.

Движение 4 мая и Движение за новую культуру 1919 г. оказали серьезное влияние на общество и побудили к поиску новых идей о трансформации китайской культуры, это непосредственно стимулировало формирование и развитие новой китайской музыкальной культуры. Повсеместно начали создаваться разнообразные музыкальные общества. Например, в январе 1919 г. было создано «Исследовательское общество музыки при Пекинском университете», где в основном изучали музыку и игру на музыкальных инструментах. Преподаватели были представлены такими педагогами как Цай Юаньпэй, Сяо Юмэй и др., в Обществе велись специальные музыковедческие и исполнительские курсы по фортепиано, гуцину, пипе и кунцюй, в основном внедрялась западная музыка, члены Общества собирали и организовывали национальную музыку, проводили различные концерты, сочиняли музыку. В то время в рамках Общества сформировалась самая ранняя образовательная функция музыкальной школы, и фортепианное исполнительское искусство также получило развитие. Вскоре после этого была создана самое первое музыкальное учебное заведение. В 1920 г. было учреждено музыкальное отделение Специального педагогического музыкального училища в Шанхае, которое способствовало дальнейшему развитию фортепианного искусства. В то время фортепианное исполнительство и учебные материалы ограничивались этюдами и небольшими сонатинами Ф. Бейера и К. Черни, в качестве преподавателей в отделение были приглашены иностранные пианисты, живущие в Китае, а также Сяо Юмэй и Ян Чжунъи и др. Также с быстрым развитием

начальных и средних школ по всей стране и развитием школьного музыкального образования и исполнительского мастерства, возникла необходимость в большом количестве преподавателей с определенным уровнем профессиональной исполнительской квалификации, что еще больше способствовало развитию фортепианного искусства. В 1927 г. было создано первое в Китае профессиональное музыкальное заведение – Шанхайская государственная консерватория. В 1929 г. она была переименована в Специальное музыкальное училище, директором которого стал Сяо Юмэй. Он начал приглашать пианистов из-за рубежа, что сделало училище передовым учебным заведением самого высокого уровня в тот период. Здесь обучалось первое поколение китайских пианистов. Например, Дин Шаньдэ, Ли Сяньминь, Ли Цуйчжэнь и т. д. За сравнительно короткий период времени они прошли профессиональную подготовку и быстро достигли высокого уровня исполнительства, став известными и влиятельными пианистами. После создания Государственного музыкального училища более чем в десяти провинциях и городах были созданы музыкальные отделения, и карьера музыканта стала цениться, развитие фортепианного исполнительского искусства в этот период перешло на этап профессионального развития.

Фортепианное искусство в тяжелейших условиях военного времени

В 1937 г. по всей стране разразилась антияпонская война, музыканты покинули классы и вышли на поле битвы, в тылу они вели активную антияпонскую пропаганду. В 1949 г. Государственная консерватория переехала в Тяньцзинь, и в это же время объединилась с музыкальным факультетом Пекинского художественного училища, Шанхайской консерваторией и кафедрой музыки факультета литературы и искусства Северокитайского объединенного университета, изменив свое название на Центральную консерваторию. Рождение этой консерватории дало Китаю большое количество выдающихся пианистов, оказавших влияние на развитие будущего исполнительского искусства в стране. С 1930-х по 1940-е гг. Шанхайское государственное музыкальное училище подготовило большое количество талантливых исполнителей, которые разъехались по всей стране. До победы в войне 1949 г. во многих провинциях и городах, таких как Пекин, Тяньцзинь, Сиань, Шэньян, Харбин, Ухань, Гуанчжоу, Фуцзянь и т. д. вели свою профессиональную деятельность выпускники училища, они были главными силами в развитии китайского фортепианного исполнительского искусства на ранней стадии.

Этот период является переходным для фортепианного искусства, некоторые известные пианисты вернулись с учебы из-за границы, например: Ли Цуйчжэнь (Англия), Ли Цзялу (США), У Лэи (Франция) и т. д. Уровень этих пианистов превысил уровень пианистов 1920-х гг. благодаря всестороннему и систематическому изучению и заимствованию, объединению китайской и зарубежной музыкальной культуры. В развитии фортепианного исполнительского искусства настал новый этап. В это время в Китае

сформировалось первое поколение пианистов, а среди знаменитых пианистов, которые успешно выступали в Китае с сольными фортепианными концертами в этот период, были Дин Шаньдэ, Фань Цзисэнь, У Лэй и Ли Цуйчжэнь.

Основные представители фортепианной музыки на начальном этапе и их вклад в исполнительское искусство

В период с начала XX в. до основания КНР фортепианное исполнительское искусство пережило период зарождения – от музыкального просвещения западными миссионерами в самом начале до рождения первого поколения китайских пианистов перед основанием КНР, что свидетельствует о том, что китайское фортепианное исполнительское искусство прошло путь от копирования, заимствования и поглощения до нахождения своего собственного облика фортепианного исполнительского искусства и стиля. Иностранные преподаватели и студенты, вернувшиеся из-за рубежа, в этот период оказали особенно сильное влияние на китайское фортепианное исполнительство. Так, Б. С. Захаров, заведующий факультетом фортепиано Шанхайского государственного музыкального училища, русский преподаватель в Цинхуа Купка, Чэнь Чжунцзы, вернувшийся из учебы в Японии и др., внесли большой вклад в развитие фортепианного искусства на раннем этапе.

Вклад и роль иностранных пианистов в развитии фортепианного исполнительства в Китае

Борис Степанович Захаров (1888–1943 гг.) – всемирно известный русский пианист и музыкальный педагог, до Октябрьской революции учился в Санкт-Петербургской консерватории, был дружен с композитором С. С. Прокофьевым, пианистом и музыкальным педагогом Г. Г. Нейгаузом. Б. С. Захаров получил системное музыкальное образование в рамках русской пианистической школы. После Октябрьской революции он окончил консерваторию и преподавал там на протяжении семи лет, накопив богатый исполнительский и преподавательский опыт.

В 1927 г. было основано Шанхайское специальное музыкальное училище, после многочисленных приглашений Сяо Юмэя Б. С. Захаров занял пост директора, и в Китае началось преподавание игры на фортепиано. Он поселился в Шанхае и часто организовывал свои сольные концерты, на которых исполнял множество классических произведений, например, «Хорошо темперированный клавир» И.С. Баха, сонаты и концерты В. Моцарта и Л. Бетховена, произведения Р. Шумана, Ф. Шопена, Э. Грига и других композиторов-романтиков, сочинения К. Дебюсси, Ж.М. Равеля и других композиторов-импрессионистов. В то же время он был самым знаменитым музыкантом в шанхайских музыкальных кругах, множество раз участвовал в концертах камерной музыки, сольных концертах, ансамблях и исполнениях в четыре руки в Шанхайском специальном музыкальном училище. Б. С. Захаров как выдающийся музыкант и педагог оказал огромное влияние на фортепианное исполнительское искусство Китая, привнес техники игры и упражнения для развития навыков игры на инструменте

из русской пианистической школы, что оказало глубокое влияние на развитие фортепианного исполнительского искусства Китая, способствовало дальнейшему развитию уровня фортепианного исполнительства, заложило крепкую базу для будущего развития китайского фортепианного исполнительства. Он воспитал большое количество выдающихся китайских пианистов первого поколения: Ли Цуйчжэнь, Цзян Динсянь, У Ичжоу, У Лэй и др.

Вклад и роль китайских пианистов, обучавшихся за рубежом, в развитие фортепианного исполнительства в Китае

В начале XX в. самыми первыми пианистами, получившими музыкальное образование за рубежом, были Ли Шутун, Шэнь Синьгун, Ван Чжичао и т.д. Они получили в Японии передовое музыкальное образование и оказали впоследствии значительное влияние на китайскую музыку. Возвратившись на родину из Японии, молодые музыканты не только привезли с собой новую музыку, знания, идеи, но и ценные учебные материалы по фортепианному исполнительству, ставшие основой китайского фортепианного исполнительского искусства. Эти молодые люди были пионерами и практиками фортепианного искусства в Китае, они воспитали первое поколение китайских пианистов.

Ли Шутун (1880–1942 гг.) – выдающийся современный новатор в области китайского искусства, разработанные им области крайне широки и разнообразны, он получил широкую известность за свои достижения в области поэзии, каллиграфии, живописи, музыки и драматургии. Родиной Ли Шутуна является провинция Чжэцзян, он родился в г. Тяньцзине и в юности получил очень глубокое традиционное китайское образование. В сентябре 1901 г. он поступил в Наньянскую общественную школу, где познакомился с идеями демократии и образования как средств спасения страны и т.д. В 1905 г. он учился в Японии масляной живописи и игре на фортепиано, в 1910 г. вернувшись в Китай, начал заниматься фортепианным исполнительством и преподавательской работой, также предпринимал усилия для переустройства китайской культуры через западные науки. В 1911–1918 гг. он преподавал исполнительское искусство, композицию, технику игры и теорию фортепианного исполнения. В нестабильной социальной обстановке того времени он обучил большое количество выдающихся исполнителей, преследуя высокую цель по уменьшению отставания китайской культуры и искусства от современности.

Ли Шутун является представительной фигурой раннего этапа развития китайского фортепианного исполнительского искусства начала XX в., он оказал наибольшее влияние на развитие фортепианного исполнительского искусства. Из культурно-просветительской и музыкальной деятельности Ли Шутуна становится ясно, что многие ранние пианисты и музыкальные педагоги Китая находились под сильным влиянием традиционной и западной культуры и были представителями новой современной культуры Китая. Все они вернулись с учебных поездок из-за рубежа в качестве пианистов или педагогов и занимались музыкальной деятельностью в школах и театрах. Они не только привезли в Китай

популярные учебники по фортепиано того времени, такие как «Бейер», «Упражнения для развития аппликатуры пианиста Л.Ч. Ганона», «Сборник сонатин» и др., а также создали первое поколение ранних китайских пианистов. В развитии раннего фортепианного исполнительского искусства Китая важную роль сыграли не только проводники иностранной музыки, но и китайские музыканты, получившие образование за рубежом, с их помощью китайцы познакомились с техниками игры на инструменте, исполнительским искусством западной фортепианной музыки, а также классической музыкой западных композиторов.

Особенности фортепианного исполнительства в Китае на начальном этапе развития

Развитие фортепианной техники с начала XX в. до основания КНР было основано на копировании и изучении западной фортепианной техники. В то время в Китае еще не была разработана полная система техники игры на фортепиано, большинство учебников были переведены на китайский язык с иностранных языков, они в значительной степени способствовало развитию зарождающегося искусства фортепианной игры в Китае, стали основным справочным материалом для изучения техники фортепианной игры в Китае того времени и получило широкое распространение в стране.

Освоение зарубежных фортепианных техник

В этот период китайская техника игры на фортепиано все еще копировала западные техники, в этой области существовал серьезный пробел, поэтому учебники по технике игры на фортепиано также копировали иностранные. С появлением уроков пения под музыку в учебных заведениях Шэнь Синьгун, Ли Шутун, Гао Шутян и др., будучи главными пианистами и педагогами того времени, привезли из Японии учебники по развитию техники фортепианной игры: «Бейер», «Черни», «Упражнения для развития аппликатуры пианиста Л.Ч. Ганона», «Сборник сонатин», «Этюды Черни» (только 599, 849, 299), а также другие учебники по обучению начальной технике игры на инструменте, они послужили основой для дальнейшего преподавания игры на фортепиано. Иностранные учебники по фортепианной технике этого периода, хотя были простыми и элементарными, но обладали научной базой и практической пользой, и продолжают оказывать влияние на фортепианное искусство в Китае и по сей день.

Создание национальной фортепианной культуры и техник игры

Преподавание техники игры на фортепиано в Китае начало развиваться только в 1920-х гг., особенно благодаря организованному А. Н. Черепнинным конкурсу «В поисках национального стиля в китайских фортепианных сочинениях» появилось множество учебников по обучению технике игры на фортепиано с китайской спецификой. На раннем этапе развития фортепианной техники китайские музыканты постепенно осознали, что учебники по

фортепианной технике выступают в качестве важной поддержки всего процесса обучения. Поэтому многие китайские музыканты начали сознательно составлять учебники по фортепианной технике с китайской спецификой, например, «Вариации до минор» (Юй Бяньмин); «Учебник для фортепиано по новой системе обучения» (Сяо Юмэй, 1925 г.); «Учебник по фортепиано» (1 и 2 том) (Чжоу Линсунь, 1927 г.); «Учебное пособие по пентатонике для фортепиано» (А.Н. Черепнин, 1926 г.); «Учебник по основам игры на фортепиано» (Ли Шухуа); Учебник по фортепианной технике (Ли Шухуа).

«Учебник для фортепиано по новой системе обучения» Сяо Юмэя (см. Рис. 1-1) был опубликован в Шанхайском коммерческом издательстве в 1925 г. (13-й год Китайской Республики), Сяо Юмэй считал, что техника является основой исполнения, необходимо овладеть всеми упражнениями из учебника по развитию техники игры на инструменте. Данный учебное пособие способствовало формированию китайской техники игры на фортепиано.

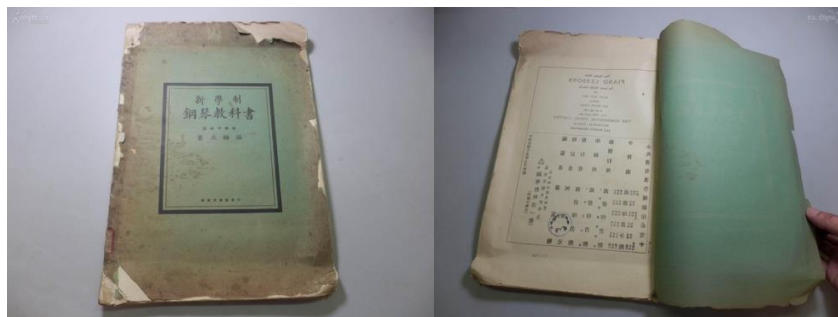


Рис. 1-1. Сяо Юмэй. Учебник для фортепиано по новой системе обучения

Период с начала XX в. до основания КНР был начальным этапом развития фортепианного искусства в Китае. В этот период, начиная с раннего музыкального просвещения со стороны миссионеров до развития уроков пения под фортепиано в школах и до создания профессиональной музыкальной академии в рамках Государственного специального музыкального училища в Шанхае, фортепианное искусство в Китае развивалось в независимой среде. Пианисты и преподаватели в лице ранних миссионеров, зарубежных пианистов в Китае, молодых людей, возвратившихся с учебы из-за границы, внесли свой определенный вклад в развитие фортепианного искусства в Китае. Китайские техники игры на фортепиано были неразвиты, существовало всего несколько учебников. Подводя итог по данному этапу, можно сказать, что фортепианное искусство развивалось в этот период, опираясь на помощь иностранных пианистов и китайских пианистов, вернувшихся в Китай после учебы за границей, их техники игры на фортепиано были заимствованы из более зрелых западных техник. В то же время развитие фортепианного исполнительского искусства в Китае сопровождалось исследованием техник фортепианного исполнения с китайской спецификой, и китайские пианисты предприняли попытки использовать традиционную китайскую культуру для понимания западных произведений и упрощения образовательного процесса для учеников,

это дало сильный толчок будущему развитию фортепианного исполнительского искусства в Китае.

Литература:

1. Чжао Цзюань. Описание и создание учебных программ фортепианного образования в системе музыкального образования Китая / Чжао Цзюань. – Чаньша : Хунаньский педагогический университет, 2013.
2. Лю Сюй. Изучение преподавания и исполнения произведений для фортепиано китайских композиторов / Лю Сюй. – Цицикар : Цицикарский университет, 2015.
3. Сюй Ли. Исследование формирования национальной фортепианной музыки в Китае в новое и новейшее время / Сюй Ли. – Сиань : Шаньсийский педагогический университет, 2015.
4. Фэн Сяоган. Китайская фортепианная музыкальная культура в первой половине XX в. / Фэн Сяоган. – Нанкин : Нанкинская академия изящных искусств, 2007.
5. Ван Сяои. Исследование развития фортепианного образования в течение шестидесяти лет со дня основания КНР / Ван Сяои. – Шицзячжуан : Хэбэйский педагогический университет, 2010.
6. Чжоу Вэйминь. История и развитие фортепианного образования в Китае / Чжоу Вэйминь // Музыка Китая. – 2010. – № 2. – С. 144-150.

37. Щирин Д.В. Об «Альбоме фортепианных пьес» Ю.Н.Корнакова

Щирин Д.В.

профессор

кафедра фортепиано

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

Статья-воспоминание посвящена описанию черт исполнительского и композиторского облика композитора и пианиста Ю. Н. Корнакова в годы его работы на кафедре фортепиано Санкт-Петербургского государственного института культуры, рассмотрены некоторые произведения из сборника «Альбом фортепианных пьес».

Ключевые слова: *Ю. Н. Корнаков, произведения для фортепиано, музыка современных композиторов, педагогический процесс.*

Юрий Николаевич Корнаков (1938-2006) – Заслуженный деятель искусств Российской Федерации и Бурятии, лауреат гос. премии Бурятии, лауреат международных конкурсов композиторов, член Союза композиторов, профессор кафедры фортепиано Санкт-Петербургского государственного института культуры. Юрий Николаевич более 30 лет проработал на кафедре фортепиано, воспитал огромное количество музыкантов, принимал участие во всех институтских и кафедральных концертах. Яркая индивидуальность Юрий Николаевича оказывала огромное влияние на всех своих коллег, особенно на молодых преподавателей. Более двадцати лет мы проработали с ним на одной кафедре.

За сорок лет творческой деятельности Юрий Николаевич написал огромное количество произведений во всех основных жанрах: опера и балет, концерт для струнного оркестра, сюиты для симфонического оркестра, несколько кантат и хоровых циклов. Для музыкантов-пианистов особый интерес представляют произведения композитора для фортепиано соло, фортепианных дуэтов и солирующих инструментов с фортепиано (флейты и фортепиано, фагота и фортепиано и др.). Музыка Ю. Н. Корнакова любима и исполняема не только в Петербурге, но и в России, и за рубежом. Доказательством тому проведение открытого конкурса фортепианных дуэтов и камерных ансамблей имени Ю. Корнакова. Заключительные концерты этого конкурса уже более 10 лет проводятся в Белом зале Санкт-Петербургского государственного института культуры при поддержке руководства института и кафедры фортепиано, той самой, где сам Юрий Николаевич проработал более 30 лет.

Ю. Н. Корнаков был замечательным пианистом-исполнителем. Он не только блистательно исполнял собственные произведения и произведения своих коллег-композиторов, но и фортепианную «классику» – Прокофьева, Шостаковича, Бетховена. Мне много раз посчастливилось принимать участие в

концертах вместе с Корнаковым. Причем, сила эмоционального воздействия его исполнения была гораздо сильнее и ярче, чем это можно понять, слушая его видео и аудио записи. Ясность, яркость и убедительность – вот, наверное, важнейшие характеристики его исполнительского почерка.

Однажды мне довелось присутствовать на одной из открытых лекций, которую он давал слушателям курсов повышения квалификации, где он рассказывал о своем авторском сборнике, точнее об «Альбоме фортепианных пьес». В этот сборник вошли наиболее известные произведения композитора, которые часто исполняются учениками музыкальных школ и училищ. Пьесы, входящие в альбом, имеют программные заголовки. В альбом входят самые разные пьесы. Это и «Бурятская тетрадь», музыка которой насыщена национальным колоритом (например, «Утренняя песня») и живые сцены детства (цикл «Детские образы»), и танцевальные миниатюры (Вальс, Менуэт), и психологические миниатюры («Насмешка», «Раздумье»). Все музыканты, знакомые с творчеством Ю. Н. Корнакова знают, что Юрий Николаевич охотно создавал музыку для театра. Его балет «Владыка джунглей» был поставлен и пользовался успехом. Именно за создание этого яркого и удивительного балета в 1990 г. Ю. Корнакову была присуждена Государственная премия Бурятии и присвоено звание «Заслуженный деятель искусств Бурятской ССР». Но дело не в официальных званиях и наградах, которых удостоился композитор. Присужденными званиями и наградами была подчеркнута способность композитора создавать яркие театральные образы и средствами музыкальной интонации и движения, жеста давать точную образную характеристику. Театральность образов и точная характеристика движения присутствует во большинстве пьес этого Альбома. Это такие произведения как «Сцена», «Пантомима», «Мальвина», «Одинокый клоун», «Танец обезьян» и другие.

«Альбом фортепианных пьес» Юрия Николаевича Корнаков разделён на две тетради. Первая тетрадь включает в себя 19 пьес. Вторая – цикл «Детские образы», Мгновения (восемь пьес), Контрасты (пять пьес) и восемь характерных пьес. Все пьесы демонстрируют яркий индивидуальный композиторский и исполнительский стиль Ю. Корнакова, проявляющийся в интонационном строе, гармоническом языке, в ритмической конструкции, в особенностях фактуры и полифонического письма, в формообразовании и, естественно, в авторских указаниях (штрихи, темповые и динамические указания, особенности педализации).

Особое внимание и на этой лекции, и на обычных занятиях со своими студентами Юрий Николаевич уделял ритму, который считал основой музыкальной ткани. В вопросах ритма он требовал абсолютной «дирижерской точности» и ясности. «Левая рука, в каком-то смысле – главная. Это Ваш дирижер!», – часто повторял он и на уроках, и на мастер-классах, и на лекциях.

В своих произведениях Ю.Н. Корнаков любил использовать натуральные лады. Думается, что применение натуральных ладов, частое применение диссонирующих интервалов, движение параллельными терциями при ясной

функциональной определенности – общие черты стиля композитора, его современного и персонифицированного музыкального языка.

Рассмотрим некоторые из пьес его цикла «Детские образы».

Цикл открывается изящным, хрупким произведением – «Сценой». Написанное в стиле марша, оно дает бодрый, задорный «старт» последующим пьесам. Однако, это не просто пьеса в характере марша. Это, скорее, увертюра, в которой чувствуются многие персонажи, которые появятся позже, в ней предельно яркость и энергия для всех остальных произведений, входящих в Альбом.

В этой пьесе с первых же тактов можно почувствовать образы детской непосредственности, которая проявляется в неустойчивости интонаций, неожиданной смене динамики (*f - sub. pp ; p - dim. sff*), а также штриховом и ритмическом разнообразии. Мы понимаем, что в пьесе речь идет о детских играх, детских шалостях, искренних детских чувствах и искреннем и чутком детском видении мира.

Далее следует живой, огненный «Танец», наполненный задором и энергией. Насмешливые интонации, тембровые контрасты придают этому произведению характер озорства, веселья. В первом разделе наблюдаемая смена размера не нарушает пульсацию, а происходит очень естественно, оставаясь таким же непрерывным, неумолимо-энергичным. Контраст в музыку этой пьесы вносит мелодия среднего эпизода, хотя эта музыка также отмечена ритмической упругостью и стремительностью, столь характерной для детского темперамента.

Третья пьеса «Детских образов» – «Раздумье». Музыка этого произведения отличается тонким психологизмом и погружением в сосредоточенный внутренний мир ребенка. Вся пьеса построена на одном материале, но за счет меняющегося размера (6/8; 5/8; 3/8) появляется ощущение то расширения, то сжатия музыкальной ткани. Благодаря переключке регистров в партиях правой и левой руки, использования необычных гармонических созвучий произведение выделяется особой выразительностью, глубиной и чуткостью.

Четвертое произведение этого цикла – «Кукольное рондо» может показаться достаточно традиционным на первый взгляд в выборе средств музыкальной выразительности (например, кукольную механичность и неуклюжесть образу произведения придает секундовое изложение в партии правой руки и остинато в партии левой руки на протяжении всей первой части). Однако, и ритмическое разнообразие, и частая смена фактуры, регистра, вносящие ощущение непрерывного развития движения, использованы в этой пьесе с таким чувством меры и одновременно с такой изобретательностью, что первоначальное «несколько негативное» отношение к музыке исчезает уже после нескольких тактов и в памяти остается ощущение яркого и талантливого произведения современного композитора.

Говоря, про открытые лекции, необходимо отметить, что все лекции Ю. Н. Корнакова были очень живыми и сопровождались прекрасным авторским исполнительским показом. Например, его лекция для слушателей факультета повышения квалификации, о которой я говорил, сопровождалась первоклассным

авторским показом и рассказом композитора о своих произведениях (в тот раз Юрий Николаевич исполнил несколько пьес из «Бурятской тетради» – «На празднике», «Танец охотников», Токкату, а также «Заколдованные часы»), но и исполнением нескольких его пьес детьми из хоровой студии «Галактика», с которой его связывала давняя творческая дружба. Дети исполнили «Кукольное рондо», «Веселый хоровод» и еще несколько пьес композитора. Нужно сказать, что дети всегда, в том числе и на этой лекции, с большим увлечением и радостью играли пьесы Корнакова. Это происходил не только потому, что музыкальный язык произведений Ю. Н. Корнакова яркий, образный и увлекающий. Но, вероятно, этому способствовало, что Юрий Николаевич и с детьми, и со студентами, и со слушателями разговаривал, как со «взрослыми» артистами, как с коллегами. Я много раз слышал, как он говорил: «здесь надо внимательно посмотреть вот эту и эту страницы. Попробуйте поучить текст глазами, несколько раз восстановите в памяти, без инструмента, а потом уже попробуйте сыграть. Вы увидите, как это легко!» И действительно такое отношение вдохновляло и помогало быстрее и точнее находить и художественный образ, и средства его воплощения.

Завершить свою краткую статью - воспоминание о Юрии Николаевиче Корнакове я хочу словами Народного артиста России, композитора, также как и Ю. Н. Корнаков, профессора Санкт-Петербургского государственного института культуры В. Д. Бибергана: «Юра был прекрасным пианистом, высокопрофессиональным, концертирующим пианистом, я бы сказал, что это был один из самых лучших пианистов-композиторов, которых я знал».

Литература:

1. Корнаков Ю. Фортепианная музыка / Ю.Корнаков. – [Б. м.] : Студия звукозаписи, 2004. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: IBM PC, Windows 95 и выше. – Загл. с контейнера.

38. Щирина К.Ю. К вопросу изучения романсов С.В.Рахманинова ор.34 и ор.38 в классе аккомпанемента

Щирина К.Ю.

доцент

кафедра фортепиано

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

В статье говорится о подходе к изучению романсов С.В. Рахманинова со студентами-пианистами в концертмейстерском классе, выявляется необходимость понимания всего комплекса поэтических и музыкально-выразительных средств, а также культурно-духовного контекста эпохи, в которую создавались изучаемые и исполняемые камерно-вокальные произведения.

Ключевые слова: камерно-вокальная музыка, романсы Рахманинова, музыкально-культурный контекст эпохи.

Романсы С. В. Рахманинова – одно из высших достижений отечественной камерной вокальной музыки и с точки зрения их понимания в контексте музыкальной и духовной жизни Серебряного века требуют особого внимания педагога при изучении их в классе аккомпанемента.

Последние два опуса романсов Рахманинова (ор. 34 и 38) были созданы в очень непростые и неоднозначные годы в истории русского искусства. Четырнадцать романсов ор.34 написаны в 1910-1915 гг., а «Шесть стихотворений» ор.38 – в 1916 году.

В этот период особенно обостряется борьба реалистических и модернистских тенденций во всех жанрах, в том числе и в романсе, где поиски выразительных деталей тончайших соответствий между музыкой и словом «нередко идут в ущерб свободному, естественному развитию мелодии, в ущерб непосредственному выражению чувств».

Большинство романсов ор. 34 написано на слова русских поэтов XIX века: Пушкина, Тютчева, Майкова, Фета, Полонского, Хомякова. Два романса написаны на слова поэтов того времени – Бальмонта и Коринфского. Перечень имен уже говорит о явном тяготении к классической традиции.

Особое место в данной серии романсов занимает тема искусства, тема назначения поэта (раскрывающаяся в романсах «Муза», «Арион», «Музыка», «Ты знал его»), что сближает романсы С. В. Рахманинова с циклом Н. А. Римского-Корсакова «Поэту» (ор.45).

Определяющими в этой группе произведений Рахманинова являются два пушкинских романса: «Муза» и «Арион». Образ Музы – вдохновительницы поэта, учившей его играть на свирели: «И гимны важные, внушенные богами, и песни мирные фригийских пастухов», – выражен в музыке через мелодию наивного наигрыша пастушеской свирели, проходящую практически через весь романс. На этом прозрачном светлом фоне разворачивается мерная декламация голоса – именно декламация, а не широкая распевная мелодия. Лишь во второй, мажорной части, повествующей об игре на свирели самой таинственной девы, в партии фортепиано повальется мелодия, охватывающая широкий диапазон и раскрывающая поэтический образ текста: «Тростник был оживлен божественным дыханьем и сердце наполнял святым очарованьем».

Образу светлого, идиллического, созерцательного искусства, воплощенному в романсе «Муза», резко контрастирует суровая мятежность «Ариона». Это стихотворение А. С. Пушкина говорит в аллегорической форме и о судьбе самого поэта.

Широкие, призывные интонации голоса, напряженная ритмическая пульсация партии фортепиано выразительно передают образы поэтического текста, воспевающего мужество и смелость. Основным, определяющим общий характер произведения, образом является мелодия торжественно-сурового гимна, звучащая в фортепьянном вступлении и затем возникающая в репризе, в партии голоса на словах: «Я гимны прежние пою». Образ гимна, пронесенного певцов через бури и испытания, С. В. Рахманинов воплотил в мелодии этого романса. Думается, что такой мелодией композитор раскрыл в своей музыке и подтекст стихотворения Пушкина, прославив стойкость и мужество русской поэзии и русского искусства вообще. Как писала В.А. Васина-Гроссман «...возникает ассоциация с «Пророком» Пушкина – Римского-Корсакова» [1]. Образ певца в «Арионе», несомненно, родственен не только по гражданской направленности, но и по некоторым чертам музыкального воплощения. Основной музыкальный образ – образ гимна – напоминает и древние былины, и напевы духовных стихов, и некоторые моменты знаменитого пения. Эти интонационные связи и придают ему столь суровый, архаический и вместе с тем волевой и мужественный характер.

Два «пушкинских» романса «Муза» и «Арион» как бы раскрывают две стороны образа художника – центрального образа художника в рассматриваемой группе романсов: певца природы и певца гражданских идеалов.

К пушкинской традиции примыкает и выбранное Рахманиновым стихотворение Ф. И. Тютчева «Ты знал его». Оно также посвящено образу поэта и прямо продолжает мысль А. С. Пушкина, воплощенную им в известном стихотворении «Пока не требует поэта...».

В этом романсе, как и в «Арионе», Рахманинов нашел для воплощения образа художника сдержанную и лаконичную манеру музыкального высказывания, суровые мелодические контуры, чеканные ритмы. Взаимодействие средств музыкальной выразительности, их взаимообусловленность дают возможность педагогу перейти в работе со

студентами на более высокий уровень осмысления камерной вокальной лирики – музыкально-философское осмысление всей музыкальной ткани произведения, объединяющей и вокальную линию, и фортепианную фактуру.

Иными средствами передана тема искусства в романсе «Музыка», вся прелесть которого в зыбкости, легкости, трепетности звукового образа, как будто только возникающего в воображении, но еще не оформившегося окончательно, не определившегося. Это как бы воплощение в музыкальных образах самого процесса творчества.

Романсы, посвященные теме искусства, образуют своего рода «цикл внутри цикла», раскрывая художественные взгляды композитора, верного лучшим заветам русского классического искусства.

Из романсов оп. 34, лежащим вне этого «малого цикла», на первом месте следует поставить знаменитый «Вокализ». Посвященный А. В. Неждановой, романс этот приобрел необычайную известность уже в 1916-17м годах и по праву признан одним из шедевров мирового музыкального искусства.

Значение его в русской музыкальной культуре не менее важно, чем романсов рассматриваемого выше «малого цикла». В годы, когда по словам некоторых критиков в музыке ощущался кризис мелодии, Рахманинов создает своеобразный «апофеоз мелодии», льющейся широко и свободно.

Отношение Рахманинова к мелодии, как основе музыки, было глубоко осознанным творческим убеждением. «Большие композиторы, – пишет Рахманинов, – всегда и прежде всего обращали внимание на мелодию, как на ведущее начало в музыке. Мелодия – это музыка, главная основа всей музыки, поскольку совершенная мелодия подразумевает и вызывает к жизни свое гармоническое оформление... Мелодическая изобретательность в высшем смысле этого слова, – главная жизненная цель композитора. Если он не способен создавать мелодии, имеющие право на длительное существование, то у него мало шансов на успешное овладение композиторским искусством» [2].

Вокальное сочинение без текста могло бы оказаться обедненным, лишенным специфических особенностей музыки для голоса. Однако, в «Вокализе» Рахманинова этого не случилось, его мелодия воспринимается именно как вокальная песенная мелодия, слова которой не слышны, как в песне, доносящейся издалека. И хотя инструменталисты, особенно скрипачи, охотно исполняют «Вокализ», мы всегда слышим в звуках скрипки подражание человеческому голосу и замечательного дуэта голоса и фортепиано.

В мелодии «Вокализа» можно уловить некоторое сходство с мелодиями Баха и с восточными песенными мелодиями. Однако, более важно отметить также явный русский характер этой замечательной мелодии. В ней, как во многих русских народных лирических песнях, нет очень ярких, сразу привлекающих внимание интонаций; мелодия постепенно овладевает вниманием слушателей, очаровывая его своей выразительностью, красотой и разнообразием, благородством интонаций.

«Вокализ» является ярким примером свойственного многим рахманиновским произведениям очень длительного, постепенно затухающего

развертывания мелодии, что было воспринято композитором от русской протяжной песни.

Как и во многих романсах Рахманинова, фортепьянная партия «Вокализа» насыщена изумительными мелодическими подголосками, сплетающимися с голосом в красивейшей фактуре. К сожалению, этот романс можно «проходить» только с «продвинутыми» студентами, хотя «поиграть» его хотят многие. Но до него нужно дорасти, сыграть до него хотя бы 7-8-9 других романсов Сергея Васильевича, я уже не говорю про романсы П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, песни Р. Шумана...

В романсах ор.34 следует отметить некоторые общие характерные стилистические черты. Это, прежде всего, тяготение к созданию романсов-поэм, романсов-картин, широко развернутым по масштабам и симфоничных по методам развития. К таким романсам «крупной формы» относятся, кроме «Ариона», о котором уже шла речь, романсы «Буря», «Какое счастье», «Диссонанс».

«Какое счастье» – поэма о настоящей любви, «Диссонанс» – поэма о любви запретной. И в том, и в другом случае Рахманинов создает произведения патетические, взволнованные, пылкие. Насыщенная, оркестрово-полнозвучная партия фортепиано, ярко эмоциональные и выразительные интонации вокальной партии – все это по внешности близко таким шедеврам патетической лирики Рахманинова, как «Весенние воды». Но в то же время чувствуются и различия. В романсах-поэмах из ор. 34 нет уже той непосредственности чувства, которая так захватывала в ранних опусах композитора; в манере высказывания появился оттенок театральной декламации, несколько нарочитой аффектированности, в связи с этим, как считают некоторые исследователи, утратилась и традиционная целостность формы, «направленность» ее на восприятие слушателем. Показательно, например, что «Диссонанс» начинается с кульминации, за которой следует эпизод более спокойного характера. Может быть, это снижает значение последней кульминации, воспринимающейся скорее, как повторение уже сказанного, чем новая ступень развития образа. Проблема построения музыкальной формы в этом романсе очень сложна. С одной стороны в этом романсе «форма наоборот»: начинается с кульминации, а с другой – завершение романса не должно прозвучать только как «более спокойное повторение». Это скорее «многоточие», раскрытое в пространство и время...

Обратную тенденцию к созданию афористически сжатых произведений можно наблюдать в романсах «Сей день я помню» (слова Ф. Тютчева) и «Ветер перелетный» (слова К. Бальмонта). Эти произведения продолжают линию вокальных миниатюр на слова Г. Гейне из ор.8 и отличаются от них лишь большей сложностью музыкальной речи.

Но и в больших романсах-поэмах, и в лаконичных вокальных миниатюрах мы видим очень характерную для данного опуса черту – сосредоточение наиболее яркого тематического материала в партии фортепиано. Поэтому вопросы чисто пианистического исполнения аккомпанемента, выявление многослойности и многотембровости фактуры, дифференциации способов

звукоизвлечения, ясности штрихов, тонкости и точности педализации, ансамблевого соединения с партией солиста – это особая тема в работе со студентами в концертмейстерском классе. Исключение представляет лишь «Вокализ». Поэтические образы находят наиболее непосредственное отражение именно в партии фортепиано, приближающейся по характеру к самостоятельному программному фортепьянному произведению. В этом, вероятно, можно увидеть некоторое отступление от законов жанра, чем и обусловлена, вероятно, меньшая по сравнению с другими опусами популярность данных романсов Рахманинова среди вокалистов. Хотя для пианистов, обучающихся искусству аккомпанемента все романсы оп.34 являются сокровищницей, где можно почерпнуть множество новых черт, образов, чисто «технологических» пианистических приемов, которые обогатят не только пианистическую, но и музыкально-духовную сферу каждого музыканта.

В целом говоря про романсы оп.34, нужно отметить, что, несмотря на высокие художественные достоинства, они не лишены некоторых противоречий, присущих всей данной творческой эпохе и в большей или в меньшей степени сказывающихся в творчестве всех, даже наиболее ярких, масштабных и цельных художников.

В романсах оп.38 эти противоречия проявились еще острее [более подробно об этих романсах см.: [4].

Цикл этот написан на слова поэтов-символистов: А. Блока (перевод из А. Исаакяна), А. Белого, И. Северянина, В. Брюсова, Ф. Сологуба, К. Бальмонта. Стихи, выбранные для цикла Рахманиновым, в большинстве своем – лирические миниатюры с характерной для модернистской поэзии изысканностью образов, причудливой строфикой и ритмом. В этом отношении особенно характерны два стихотворения: «К ней» А. Белого и «Ау!» К. Бальмонта.

Последний цикл романсов Рахманинова – явление очень сложное.

Общим для всего оп.38 является стремление заменить жанр романса жанром «стихотворения с музыкой», т.е. подчеркнуть с одной стороны роль поэтического текста, с другой – значение партии фортепиано, не только как «партнера» вокалиста, но как ведущей музыкальной составляющей всей «партитуры», включающей в себя поэтическую и вокальную линии и фортепианный «аккомпанемент». Преимущественное внимание к тексту означает, прежде всего, внимание к его деталям, к отдельным поэтическим образам, метафорам, к поэтическому ритму, рифме и т.д. Отсюда очень большая детализация и музыкально-выразительных средств, отсюда и миниатюрные формы, и предпочтение именно тех композиционных форм, которые легче всего превращаются в форму «сквозного развития». Отсюда и перенесение центра тяжести в фортепианную партию, более склонную к изображению деталей, чем вокальная.

По мнению В. А. Васиной-Гроссман «Романсы оп.38 неравноценны, но четыре из шести относятся к лучшим страницам лирики Рахманинова: «Ночь в саду у меня», «Маргаритки», «Крысолов», «Ау!» [1, с.337].

Можно согласиться с мнением уважаемого ученого по поводу названных четырех романсов, но и последние романсы цикла – эту мысль я стараюсь это шедевры. И «Сон», и, «Ау!» – изумительные тончайшие произведения для фортепиано и «облигатного» вокала. Думается, что в своих последних романсах-стихотворениях «Сон» и «Ау!» С. В. Рахманинов опередил композиторскую мысль в сфере камерной вокальной музыки лет на двадцать-тридцать. И именно эту мысль я стараюсь донести до всех моих учеников в классе аккомпанемента. Иногда говорят, что концертмейстер – это дирижер, играющий на рояле. Про эти романсы я бы сказала: «это пианист-дирижер, музыкант-философ, понимающий и любящий вокалиста, помогающий ему совместно раскрыть чувства и образы, недоступные «просто вокалисту», также как и «просто аккомпаниатору». Музыка этих стихотворений-романсов рождена не только живым и искренним человеческим чувством, но композитором-художником, который понимал и чувствовал весь диапазон человеческих чувств и мыслей от чистой «наивной» лирики до драматизма и трагизма и «горних» высот музыки духовной. Именно поэтому и образы текста – зачастую лишь повод для создания совершенно уникального по своей сути произведения: будь то лирическое высказывание или философско-религиозное осмысление бытия.

Таким образом, возвращаясь к названию последнего камерно-вокального цикла «Шесть стихотворений» и С.В. Рахманинов как бы подчеркнул с одной стороны смысловую роль текста, но с другой стороны выявил роль фортепиано, которое только и может передать глубину и разнообразие композиторского понимания этих текстов. И именно поэтому он почти во всех романсах дает очень свободную музыкальную трактовку текста.

Думается, что изучение студентами-пианистами романсов С. В. Рахманинова (ор.34 и ор.38) не менее значимо для творческого становления личности молодых музыкантов, чем изучение и исполнение Прелюдий ор.23 и ор.32), Этюдов-картин (ор.33 и ор.39). Да и «Всенощное бдение» (ор.37) [3] также очень важно и значимо для понимания общей духовной картины мира, в которой жил и творил великий русский композитор С. В. Рахманинов.

Литература:

1. Васина-Гроссман В.А. Русский классический романс XIX века / В.А. Васина-Гроссман ; Акад. наук СССР. Ин-т истории искусств. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1956. – 352 с.
2. Рахманинов С.В. Литературное наследие. Т 1. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма / С.В. Рахманинов. – Москва : Советский композитор, 1978. – 422 с.
3. Щирин Д.В. Формирование восприятия духовной музыки в классе фортепиано : монографии / Д.В. Щирин. – Санкт-Петербург : КультИнформПресс, 2016. – 166 с.
4. Щирин К.Ю. С. В. Рахманинов. Шесть стихотворений для голоса и фортепиано ор.38. Исполнительский анализ вокального цикла : учеб.-метод.

пособие / К.Ю. Щирина ; М-во культуры Рос. Федерации ; Санкт-Петербург. гос. ин-т культуры, Фак. искусств, каф. фортепиано – Санкт-Петербург : КультИнформПресс, 2018. – 53 с.



Кафедра фортепиано
Санкт-Петербургского государственного института культуры

НА 2021–2022 УЧЕБНЫЙ ГОД БУДЕТ ПРОИЗВОДИТЬ ПРИЕМ

- по профилю бакалавриата «фортепиано»
на очную и заочную платные формы обучения;
- по профилю магистратуры «фортепиано»
на очную и заочную платные формы обучения.

Тел. кафедры фортепиано:
(812) 318-97-63

Кафедра фортепиано в интернете:
http://www.spbgik.ru/structura_university/kaf/kaf_fortepiano
В социальных сетях: http://vk.com/spbguki_piano