

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. Шевченко

**Институт государственного управления, права
и социально-гуманитарных наук**

Кафедра музыкального образования

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпуск 2

Тираспол
*Издательство
Приднестровского
университета*

2023

УДК 78:37(478)(082)
ББК Ш31(4Мол5)р.я431
А43

Ответственный редактор:

С.А. Поронок, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Редакционная коллегия:

Л.И. Бурдиян, кандидат социологических наук, профессор кафедры музыкального образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Е.В. Подповетная, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко

С.А. Поронок, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Актуальные вопросы музыкального образования. Выпуск 2, г. Тирасполь, май 2023 г. / Отв. за выпуск С.А. Поронок. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2023. – 116 с. – (электронное издание).

Минимальные системные требования: CPU (Intel/AMD) 1,5 ГГц/ОЗУ 2 ГГб/HDD 450 Мб/1024*768/Windows 7 и старше/Internet Explorer 11/Adobe Acrobat Reader 6 и старше.

В сборнике предложены статьи, отражающие результаты практической профессиональной деятельности ученых, преподавателей вузов, магистрантов и работников сферы музыкального образования Приднестровья.

Представленные материалы посвящены проблемам образования в области искусства, практики преподавательской деятельности в музыкальных и художественных учебных заведениях современности.

Сборник адресован работникам системы дополнительного образования, преподавателям и студентам специальных учебных учреждений музыкальной и художественно-эстетической направленности, деятелям культуры и всем интересующимся вопросам развития образования в области искусства.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Л.И. Бурдиян.</i> МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
<i>Л.И. Сизенева.</i> ОТЕЧЕСТВЕННОЕ И ЗАРУБЕЖНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ ОБНОВЛЕНИЯ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ	13
<i>Н.В. Озаренская.</i> РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА С ПОМОЩЬЮ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ	17
<i>С.А. Поронок, Ш.Б. Мунтян.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ СЦЕНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ИСПОЛНЕНИЯ ВТОРОГО КОНЦЕРТА С. РАХМАНИНОВА	24
<i>С.А. Казакулова, Е.В. Подповетная.</i> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВИОЛОНЧЕЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА	32
<i>О.М. Уткина, Е.В. Подповетная.</i> ВНЕДРЕНИЕ ПРИЕМОВ ДЖАЗОВОЙ И РОК-МУЗЫКИ В СКРИПИЧНОЕ ИСКУССТВО РУБЕЖА XX-XXI ВЕКОВ	41
<i>Н.Ф. Еременко, С.А. Поронок.</i> ПРОИЗВЕДЕНИЯ МОЛДАВСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В РЕПЕРТУАРЕ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ МНИ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ИНСТРУМЕНТУ – ФОРТЕПИАНО	49
<i>С.В. Поликарпова, С.А. Поронок.</i> РАБОТА НАД КРУПНОЙ ФОРМОЙ В КЛАССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА (ФОРТЕПИАНО)	55

В.В. Мартынова, Л.И. Бурдиян. ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ.	62
Е.В. Смышляева, Л.И. Бурдиян. ДЕТСКАЯ МУЗЫКА Ц. КЮИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	68
Л.В. Карташова, Л.И. Бурдиян. ПОДГОТОВКА УЧАЩЕГОСЯ К РАБОТЕ НАД ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМ КОНЦЕРТОМ В КЛАССЕ СКРИПКИ ДМШ И ДШИ	79
С.И. Тигля, С.А. Поронок. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	86
М.Е. Тимченко, Е.В. Подповетная. МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	96
В.В. Шкафар, С.П. Кравченко. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ МОЗГА У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ	108

Л.И. Бурдиян
кандидат социологических наук,
профессор кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие информационного общества, утверждение «искусственного интеллекта», завоевание ИКТ приоритетных позиций практически во всех областях человеческой жизнедеятельности воздействует, в том числе, и на процессы, происходящие в музыкальной культуре современного общества. Новые условия функционирования музыки, связанные с наступлением цифровой эпохи, активно преобразовывают музыкальную жизнь, еще более усиливая пагубность последствий углубляющегося разрыва между элитарным искусством и массовым, продукция которого зачастую потребляется публикой в качестве своеобразного наркотика, далекого от назначения подлинного художественного творчества вообще.

Массовая музыкальная культура развивается при определяющем влиянии СМИ, играющих роль своеобразного «фильтра» всего, что допускается к публике. На вкусы и музыкальные потребности воздействует Интернет, производящий и транслирующий некое глобальное мировосприятие и формирующий музыкальные вкусы представителей всевозможных социальных сообществ, в том числе локальных. Процесс взаимодействия преобладающей массы потребителей и подобного музыкального материала приобретает сегодня настолько всепоглощающие масштабы, что соответствующие ему музыкальные вкусы превращаются в глобальный весьма значимый фактор формирования социальных сообществ, лишенный при этом конкретного социального содержания. Итогом подобного рода процессов исследователи видят утверждение некоей постсоциальной среды, главным механизмом функционирования которой оказываются музыкальные поп-формы. Являясь продуктом процессов массовой коммуникации, публика, представляющая собой, по

сути, все население планеты, *лишается способности и готовности осознать и самостоятельно определять свои вкусы.*

СМИ могут популяризировать и преобразовать смысловую сторону любого произведения, в том числе и классического, превращая его в «модную заставку». Такой музыкальный материал, несмотря на свою принадлежность «высокому» искусству вращается по формуле: композитор – исполнитель – СМИ – публика. Кроме того, в музыковедении сегодня говорят о развитии в музыкальной культуре особых жанров, - медиа-жанров, занимающих господствующее положение в «обороте» музыкального продукта в современной массовой культуре. Это такие как: выпуски новостей, сериал, художественный фильм или спектакль, абстрактный фильм, песенный клип, музыкальная трансляция, рекламный ролик. Вовлеченность музыки в данные жанры медийной продукции может быть различной по интенсивности выражения. Однако, значимость ее всегда высока с позиции достижения определяемых авторами медиа-жанра целей.

Элитарная музыкальная культура, наследующая исторически сложившиеся формы презентации ее художественных творений, не остается, тем не менее, за пределами воздействия НТП. Значение исполнителя-интерпретатора усиливается по причине неразрывного союза его со звукорежиссером. Все известные в музыкальной жизни элитарного плана музыканты-исполнители (вокалисты, инструменталисты, дирижеры, композиторы-исполнители) признают значение звукорежиссера для достижения исполнительского успеха. Сегодня, звукозапись, – по сути, господствующая форма коммуникации представителя элитарной музыкальной культуры со своим потребителем-слушателем. Среди последствий тому, – закрепление в памяти слушателя ограниченного количества интерпретаций (а порой и одного варианта) произведения композитора. Часто слушатель полагает, что этого вполне достаточно для понимания содержания данного произведения. Это затрудняет процесс познания подлинного замысла автора-композитора, как и определение собственной к нему позиции со стороны исполнителя. Постигание содержания музыкального высказывания лишается глубины и становится поверхностным, упрощенным, соответствующим известным музыковедческим оценкам и позициям. *«Высокая» музыка перестает быть (даже для «верного» ее идеалам слушателя) источником познания жизни и соответствующих ей смыслов и значений.*

Таким образом, научные достижения, технические усовершенствования и информационно-коммуникативные технологии выполняют сегодня многообразные функции в музыкальной жизни, существенно преобразуя ее ценностно-смысловые позиции. Среди них ведущими представляются следующие:

1) функция революционного преобразования музыкального языка;

2) функция изменения процесса создания, исполнения и восприятия музыкального произведения;

3) функция преобразования самого автора-композитора, исполнителя, а также слушателя;

4) функция трансформации музыкальной композиции, мобильности и изменчивости придаваемого ей смысла и содержания;

5) функция выступления в качестве средства достижения целей и реализации стратегий СМИ через музыку.

Воздействие научно-технического и информационно-коммуникативного прогресса существенным образом преобразует наши представления о профессиональном и непрофессиональном в музыкальном искусстве. Сфера профессионального образования все более распространяется на все формы и жанры музыки, на различные виды ее представления на публике, преодолевая былую ограниченность академическими традициями и поглощая как элитарную, так и массовую систему функционирования музыкальной «продукции» разного толка. Непрофессиональная сфера музыкального творчества далеко не всегда существует на ограниченных для полноценной карьеры ее представителей позициях и приобретает по широте распространения предлагаемой ею продукции порой необозримые социальные «просторы», что оборачивается для таких музыкантов-любителей всеобщей известностью и материальным достатком (намного превышающим уровень среднестатистического профессионала). Однако, самым негативным последствием подобной трансформации музыкальной жизни является *усиливающееся сокращение социального поля распространения подлинных для музыкального искусства смыслов и значений и активизация поверхностного, прикладного, потребительского отношения к музыке в современном обществе.*

Сфера образования пребывает сегодня в особых условиях. Благодаря внедрению в образовательную деятельность информационно-коммуникативных технологий подготовка специалистов претерпевает глубокие изменения, которые отражаются на ее соци-

окультурном контексте. Информационные технологии позволяют дистанционно реализовывать всевозможные программы переподготовки, повышения квалификации, дополнительного образования, вытесняя массово-аудиторные формы и подстраиваясь к потребностям реальных заказчиков – обучающихся. Так образование постепенно теряет не только пространственно-локализованную форму, но и присущие ему прежде социокультурные и духовно-нравственные предпосылки, активно внедряясь в систему рыночных отношений: *обучающийся – потребитель, обучающий – поставщик образовательных услуг*. В связи с последним обстоятельством вполне закономерным представляется *нивелирование воспитательного компонента образовательной деятельности*.

Ситуация в профессиональном музыкальном образовании определяется сегодня глобальными процессами, обозначающими происходящий на наших глазах «разлом» эпох не только в научно-технологическом, социальном и социокультурном смыслах, но и в духовно-нравственном, даже антропологическом контекстах. Распространяющиеся повсеместно ИКТ-ресурсы, в силу определенных глобалистских перспектив развития общества, позволяют не только управлять (в том числе, и с помощью соответствующей музыкальной продукции) мировоззренческими приоритетами, потребностями и вкусами современного «грамотного потребителя», но и создавать новый антропологический тип человека, существующего вне каких-либо духовно-нравственных векторов развития и нацеленного на максимальное удовлетворение всех потребностей и желаний, стихийно элиминируемых его психофизиологическим естеством. В итоге, формируемый системой профессионального образования музыкант-специалист должен не только противостоять своим личностным составом всем дегуманизирующим человечество тенденциям, но и быть способным преодолевать подобного рода характеристики развития в окружающем его социальном пространстве.

Иными словами, музыкальное образование должно функционировать как система, нацеленная на противодействие глобальным процессам разрушения ее духовно-нравственного ядра, и, одновременно, стимулирующая сохранение подлинно гуманистических приоритетов во всех областях жизнедеятельности современного общества. Реализация этой высокой цели немыслима вне полноценного привлечения современных школьников к профессии музыканта, без мобильного «ответа» со стороны музыкально-образовательных структур на тот сложный, разнородный, многообразный мир

проблем, который обнаруживается сегодня в музыкальной жизни. Музыкальные специалисты, воспитываемые в профессиональных образовательных учреждениях, должны заполнять все без исключения сферы «обитания» музыки. Это означает, в первую очередь, учет всех проявляющихся в современном социуме *музыкальных профессий* практикующимися в музыкально-образовательной среде направлениями и профилями подготовки.

Отсутствие интереса к музыкальному образованию со стороны нынешних поколений абитуриентов часто объясняется всеобщим стремлением молодежи к быстрому материальному достатку; нежеланием длительно, посредством напряжения всех физических и интеллектуальных сил, работать, напряженно постигая «азы» музыкального творчества; массовым увлечением ИКТ и программированием. Однако, несмотря на очевидную связь проявляющейся сегодня в музыкальном образовании проблемы набора с указанными, на первый взгляд, вполне объективными предпосылками, одной из объективных причин подобного положения является некоторая инертность процессов преобразования в структурах самого музыкального обучения, *неспособность реагировать на новую «сетку» профессий, которую диктует современная музыкальная жизнь*. В страдательном залоге оказывается и профессиональная ориентация, мероприятия которой организуются, как правило, в расчете на привлечение к традиционным музыкальным специальностям, давно известным в музыкальной культуре, но находящимся в наши дни на периферии общественного интереса.

Профессии, на которые ориентируются сегодня преподаватели музыкальных специальных образовательных учреждений, в основном, связаны с исполнительской деятельностью (на музыкальных инструментах классической направленности), с созданием музыкальных произведений (в русле норм композиции музыкальной культуры европейской традиции), с музыковедческими специальностями (исследовательской и музыкально-критической), а также музыкально-педагогической областью. Вне пределов учебно-воспитательного интереса остаются музыкальные профессии на телевидении, радио; в кинематографе, в сфере Интернета. Крайне редко в качестве предполагаемой специализации рассматриваются музыкально-организаторские профили деятельности. Даже основные исполнительские, музыковедческие и композиторские направления подготовки часто преподносятся в отрыве от реальных потребностей современного музыкального рынка: выпускники далеко не

всегда оказываются способными к выполнению функций аранжировщика и плохо ориентируются в современных, технически опосредованных источниках музыкального звука. Обращение к проблеме решения музыкальным образованием актуальных гуманитарных задач, связанных с духовно-нравственными вызовами современности, вовсе демонстрирует полный «штиль» в умах и настроениях подавляющего большинства представителей музыкально-педагогических сообществ. Все как будто вполне смирились с буднями обеспечения кадрами учреждений обособленной среды классического музыкального искусства и потому проявляют крайнюю инертность к вопросам взаимодействия со структурами массовой музыкальной культуры.

Глубина и неординарность преобразований, происходящих в современном обществе, проявляющаяся сегодня острота постановки вопросов сохранения человека как *homo sapiens*, требует активизации инициатив со стороны всех гуманитарных институтов, в том числе, и их музыкально-образовательных отделов. Методология организации и осуществления профессионального музыкального образования должна быть нацелена на формирование специалистов во всех без исключения областях жизнедеятельности общества, так или иначе, связанных с музыкой. Вовлечение в процессы функционирования массовой музыкальной продукции субъектов без специального музыкального образования, руководствующихся порой весьма низкопробными жизненными и художественными идеалами, необходимо рассматривать как явление недопустимое с точки зрения реализации музыкально-образовательными структурами своего назначения в обществе.

Безусловно, рассчитывать на безмерное расширение ряда предлагаемых музыкально-образовательными учреждениями профессий, в силу небезызвестных причин материального и хозяйственно-экономического толка, не приходится. Следует искать иные, вполне соответствующие общим образовательным стандартам, пути решения указанной проблемы. Таковыми, в частности, могут видаться: *обеспечение в пределах формирования музыкантов каждой из утвержденных специализаций развития знаний, умений и навыков еще нескольких, актуальных в данный момент, музыкальных профессий.* Это может быть реализовано не только с помощью преобразования списков компетенций и соответствующих учебных планов, но и посредством разработки новых учебных программ, рассчитанных не на практику музыкальной жизни 19 века, а на последующую

профессиональную деятельность студентов в современном мире. Перспективным представляется и *возрождение* распространенных в советские времена, так называемых, *факультетов общественных профессий* (сокращенно, ФОПов). Соотнесенные в своих уставочных документах с текущими проблемами мировоззренческого и художественно-эстетического самочувствия общества, подобного рода организации могли бы оказаться своеобразным барометром реального присутствия музыкантов-профессионалов в жизни представителей массовой публики.

Какие музыкальные профессии, в силу традиционного отставания образовательных структур от современных требований рынка труда, оказались практически выброшенными из среды музыкального обучения подавляющего большинства специальных учебных заведений? Среди таковых выделяются: исполнитель на электронных музыкальных инструментах, специалист в области новых источников звука в музыкальной культуре XX – XXI веков; аранжировщик композиций разных направлений музыкального искусства; продюсер, менеджер разного рода музыкальных групп, организаций, агент (импресарио), event-менеджер, PR-менеджер; создатель компьютерных музыкальных программ, наборщик нотных текстов на компьютере, звукорежиссер; мастер изготовления и ремонта музыкальных инструментов, настройщик; ведущий теле-, радио-, и Интернет-передач музыкальной направленности, ди-джей; музыкальный блогер, музыкальный обозреватель-журналист, музыкальный редактор; конференсье, организатор музыкально-просветительских программ. Безусловно, все указанные специализации, так или иначе, изредка встречаются в учебных заведениях России. Однако трудности, переживаемые сегодня музыкальным образованием в отношении свободного обмена абитуриентами; недоступность учебных заведений России для подавляющего большинства представителей молодежи ближнего и дальнего зарубежья, – все эти обстоятельства сводят к нулю малейшие инициативы в области нестандартных музыкально-образовательных направлений.

Обозначенные музыкальные специализации необходимо учитывать не только с позиции их востребованности современной музыкальной практикой: многие из них, в самом деле, не «тянут» на многочисленную профессиональную группу. Представленный ряд разновидностей музыкальной деятельности необходимо рассматривать как определенную палитру возможностей творче-

ской самореализации современных выпускников музыкальных учебных заведений. Узкая направленность полученных знаний, умений и навыков существенно сокращает возможности приложения сформированных молодым специалистом компетенций, а значит, ограничивает количество вариантов получения достойного заработка.

Каждое музыкальное профессиональное учебное заведение должно быть реально ориентировано на гораздо более широкое поле музыкальных профессий, чем те узкоспециальные рабочие сектора, на которые рассчитывают свои учебные планы и программы преподаватели данных образовательных структур. Если предложенные преобразования учебной документации будут осуществлены в теории и практике музыкального обучения, профессиональная ориентация школьников в направлении музыкальных специальностей получит «второе дыхание». Перед учащимися можно будет раскрыть многообразный мир возможностей, которые предоставляет им музыкальное образование. Какой бы ни была «романтичной» перспектива работать учителем музыки, сегодня, к сожалению, такое будущее не вызывает в молодежной среде особых восторгов. Необходимы новые, приближающиеся к реалиям современности, подходы к организации и осуществлению музыкального обучения. Потенциальный абитуриент должен чувствовать, что музыкальное образование предоставит ему необозримые возможности для самых разных видов творческой (и не вполне творческой) деятельности в современном обществе; деятельности, которая обеспечит ему не только личностное удовлетворение, но и необходимый материальный достаток.

Возвращаясь к проблематике более объективного толка, связанной с практикой функционирования музыкальной жизни, необходимо подчеркнуть, что заполнение, если не всех, то большинства профессиональных позиций в данной сфере, музыкантами-профессионалами (а не инженерами, физиками, программистами и прочими «варягами»), окажет существенное воздействие на художественно-эстетические и духовно-нравственные характеристики продуктов их деятельности не только в областях элитарной, но и массовой культуры. А это значит, что распространение поверхностного, прикладного, потребительского отношения к музыке, наблюдающееся сегодня в современном обществе, при условии адекватной поставленным задачам, деятельности музыкантов-профессионалов, будет останавливаться утверждением (в разных сферах музы-

кальной жизни) подлинных для музыкального искусства смыслов и значений. Публика (население планеты) постепенно обретет способность и готовность осознавать и самостоятельно определять свои вкусы, которые, являясь сегодня глобальным, значимым фактором формирования социальных сообществ, будут соответствующим образом воздействовать на мировоззренческие и духовно-нравственные идеалы их представителей.

Литература

1. Бурдиян Л.И. Функции музыки в современном обществе и проблемы развития общего музыкального образования // Вестник науки Приднестровья. – 2012. – № 2. – С. 48-53
2. Запесоцкий А.С. Влияние СМИ на молодежь как проблема отечественной педагогики // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 3-16.
3. Захаров А.В. Развлечение sub specia социологии // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 106-114.
4. Какие бывают музыкальные профессии // freshgeek.ru>kakie-byvaut-muzykaln... (дата обращения: 01.03.2023)

Л.И. Сизенева

*профессор кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ И ЗАРУБЕЖНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ ОБНОВЛЕНИЯ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

Как известно, музыкальное образование включает в себе важные составляющие целостного воспитания человека: творческую, социальную и культурологическую, являясь в то же время показателем состояния образовательной системы. В современном мире особую актуальность сегодня приобретает внедрение обновленной методологии в работе с детьми различного уровня способностей. По мнению отечественных педагогов Л. Борухзон, Ф. Брянской, Л. Гаккель [4], традиционная система основана на устойчивом представлении о стандартных способностях детей. На наш взгляд, это положение нуждается в существенном преобразовании.

Существуют некие различия между отечественными и европейскими методами музыкальной педагогики, практики музыкального

обучения и воспитания. В современной отечественной педагогике принято «пестовать» учащихся (в том числе, и в музыкальных школах), прежде всего, в отношении наработки технических умений и навыков. Особенно это касается специализированных учебных заведений.

В европейских странах давно осуществляется многоуровневая образовательная подготовка, соответствующая каждому ребенку, включая гиперактивных детей, детей со слабым уровнем развития [3;7]. Все они входят в группу воспитуемых с особыми образовательными потребностями. Образование в Европе преследует цель, – такое воспитание личности и всестороннее ее развитие, при котором человек оказывается ценным сам по себе.

Рассмотрим некоторые наиболее педагогически прогрессивные системы образования в Италии, Германии, Великобритании. Так, в данных странах педагогический и музыкальный процесс обучения рассматриваются как естественные, нацеленные на раскрытие природы ребенка, сопряженные с индивидуальным восприятием приема информации, поведенческих и этнопсихологических аспектов.

Интересно, что в итальянском музыкальном образовании существуют два вида обучения: профессиональное и музыкально-эстетическое. Эстетическое направлено на формирование индивидуальности ученика, его культуры и ценностей. Цель музыкально-эстетического образования – создавать, воображать, то есть уметь «понимать» музыку, а также уметь создать свой собственный музыкальный материал.

В музыкальном образовании Германии занятия проводятся для всех возрастных категорий, раскрывая творческий потенциал ученика. Можно сказать, что немецкое музыкальное образование нацелено на воспитание восприятия и понимания музыки.

Одной из особенностей музыкального образования в Великобритании является то, что музыка существует как предмет в общеобразовательной школе, позволяющий ребенку играть на различных инструментах, слушать музыку. Именно поэтому и происходит развитие музыкальной среды.

Общие тенденции развития педагогических культур в каждой из названных стран проявляются в только им присущей форме, не имеющей аналогов в других странах. Рассмотренные нами примеры приводят к выводу: в европейской системе образования ценят музыкальную подготовку, стараясь развить ребенка техни-

чески, параллельно раскрывая его природные творческие способности.

В восточных странах тесная взаимосвязь с музыкой воспитывает чувство нравственности. Система музыкального образования Китая изначально сформирована по образцу советской, в которой существует определенный подход к подбору музыкального материала для обучения, в зависимости от способностей и менталитета. Например, методология образования Китая не допускает проникновения культуры чуждой природе учащегося. Педагог, поступающий там на работу в музыкальное заведение, должен освоить, а затем и представить на суд дирекции весь, необходимый согласно учебной программе репертуар.

Целью и задачей образования в Японии является обучение каждого конкретного ученика с учетом его личных предпочтений и качеств. В результате происходит интеграция мультимедийных технологий и звуковых образов, которые объединяются с компьютерной музыкой и исполнительством, соединяясь вместе с сочинением и активным слушанием музыки. Все это, в свою очередь, ведет к пониманию и осознанию процесса сочинения музыки. В результате можно наблюдать, как ребенок создает музыку в свободной импровизации, познает естественные музыкальные процессы и сам активно, с удовольствием в них участвует.

В Америке музыкальное образование ребенка начинается очень рано, с прослушивания популярных произведений, и главным на данном этапе является качество музыкального материала. В детских садах и школах дети много поют, а также осваивают самостоятельно выбранный ими музыкальный инструмент для участия в оркестре.

За рубежом уроки музыки и специального инструмента присутствуют не только в системе дополнительного, но и общего образования. При этом, целью музыкального образования является воспитание и развитие всесторонней личности. Тогда как в постсоветском пространстве, в том числе, и в школах Приднестровья, на сегодняшний момент уроки музыки в общеобразовательных школах это развлечение, отдых от основных предметов. В музыкальных школах приоритетом является совершенствование технических навыков, а педагоги чаще придерживаются выполнения программы без учета индивидуальных способностей. При этом используются устаревшие пособия и зачастую методы музыкального образования [1;2]. В такой ситуации формирование у учащихся

ся способности самостоятельно оценивать культурное наследие, творчески развивать знания, умения и навыки, становится приоритетной задачей педагога.

Российское музыкальное образование формирует музыкантов самого высокого уровня, признанных во всем мире. Влияние российской музыкальной школы и фундаментальное образование, которое получают в специализированных школах и консерваториях, во всем мире ценится очень высоко. В условиях современного, постоянно меняющегося общества мы сталкиваемся с противоречием: представление о необязательности музыкального образования в общеобразовательной школе и, одновременно, его исключительной важности в понимании педагогов музыкальных школ. Современный ребенок страдает от психологического дискомфорта, поскольку вынужден «разрываться» между школами, кружками, секциями. Сегодня мы, как никогда активно, должны поднимать вопрос о насущной проблеме современного образования – исчерпанию педагогической прочности, – ресурса, который выражается в образовательных технологиях и потребностях в новаторских подходах к начальному музыкальному обучению [6;9].

Европейские, азиатские и американские специалисты позволяют обучающимся развиваться самостоятельно, максимально используя потенциал каждого в процессе постижения музыкального мастерства. Заимствовать у западных коллег следует методы индивидуальной идентификации и музыковедческого развития обучаемых, именно они приведут к осознанному вовлечению в музыкальное искусство, к активизации обучения и воспитания.

Как педагог, преподающий вокал учащимся из Украины, Гагаузии и Молдовы, могу добавить, что методы зарубежных специалистов имеют огромную ценность, прежде всего, для обучения музыке иностранных учащихся. В ПГУ имени Т.Г. Шевченко число учащихся – иностранных граждан составляет чуть больше 8%. Из них, на кафедре музыкального образования обучается 0,06%. Данный контингент обучающихся причислен к категории с особыми образовательными потребностями, активно вовлечен в процесс обучения музыке. Педагог в данном случае обязан выступить как образованный, гуманистически ориентированный человек, помогающий гражданину другой страны не только освоить учебный материал, но и не растерять свою этническую принадлежность.

Литература

1. Альтман Г. С., Каширская А. Б. Индивидуализация обучения иностранных учащихся в учреждениях дополнительного образования // Инновационные процессы в культуре, искусстве и образовании: коллективная монография. М.: Интерактив плюс, 2016. – С. 13-19.
2. Альтман Г. С., Овакимян Е. Ю. Преподавание музыки на иностранном языке в современной музыкальной школе // Образование и наука в современных условиях: сб. мат-лов междунаrod. науч.-практ. конф. М.: Интерактив плюс, 2016. – С. 6-9.
3. Бодина Е. А. Современный опыт и тенденции развития музыкального образования в России и за рубежом // Перспективы исследования современных проблем педагогики: сборник материалов конференции Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ: коллективная монография. М.: Экон-информ, 2017. – С. 5-20.
4. Борухзон Л., Волчек Л., Гусейнова Л. Азбука музыкальной фантазии: в 6-ти тетрадах. СПб.: Композитор, 1996-1997.
5. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная педагогика. 2011. № 1. – С. 117-130.
6. Епхиева М. К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1 (31). – С. 240-244.
7. Каширская А. Б. Индивидуализация обучения детей с особыми образовательными потребностями на уроках фортепиано [Электронный ресурс]. URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=788123>
8. Тыщенко В. П. Философия культуры диалога. Введение. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1993. 212 с.
9. Чернецова О. В. Методологический анализ исследования гуманизации педагогического образования: зарубежный опыт // Европейский журнал социальных наук. М.: Международный исследовательский институт, 2013. Т. 1. № 8. – С. 84-94.

Н.В. Озаренская

*кандидат искусствоведения,
доцент кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА С ПОМОЩЬЮ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

По словам профессора Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского Семена Максимова, «ритм – это вне-

дрение жизни в кристальную чистоту вокальной интонации» [4, с.141].

Метроритмическое чувство – один из важнейших компонентов профессионального музыкального слуха, развитие которого, наряду с чувством лада, является залогом чистого и точного интонирования, что, в свою очередь, осваивается, развивается и совершенствуется в рамках курса сольфеджио в музыкально-педагогических вузах. Как показывает практика, в современных условиях разноуровневой музыкальной подготовки поступающих студентов приходится сталкиваться с проблемой недостаточного развития чувства метроритма, что требует повышенного внимания со стороны преподавателя к этому виду работы в курсе сольфеджио. Поэтому для достижения результатов по развитию у обучающихся метроритмического чувства автор в своей педагогической деятельности применяет некоторые методические рекомендации и конкретные интонационно-ритмические упражнения, представленные в настоящей статье.

Рассмотрим особенности метроритмического чувства. Ритм, наряду с ладом, выступает в качестве важного фактора и средства организации и упорядочивания интонации, необходимой при сольфеджировании. Ритм не существует вне метра, то есть чередования акцентных и неакцентных долей музыки, а развертывание музыки во времени возможно благодаря понятию метроритма как регулирующей временной системы. Осмысление связей долей и длительностей в системе метроритма невозможно без развитого чувства ритма. Б.М. Теплов говорит: «Ритм как всеобъемлющее понятие, по-видимому, характеризуется только одним весьма неопределенным признаком: временный или пространственный порядок предметов, явлений, процессов. Исходя из такого малосодержательного понятия, едва ли можно прийти к психологическому анализу ритмического чувства» [8, с. 334].

Чувство ритма связано не только с музыкальной, но и с немusical деятельностью человека. Предпосылкой и основой ритмического чувства психологи считают мышечные, моторно-двигательные реакции человека. На развитие ритмического чувства оказывает воздействие ритмика неторопливого шага, нормального пульса и дыхания. Также в становлении ритмического чувства принимает участие словесная поэтическая речь с ее упорядоченным чередованием ударных и безударных слогов.

В целостной музыкальной системе в качестве ее равноправного компонента ритм выполняет функцию становления музыкально-

го образа, воплощения содержания. Поэтому музыкально-ритмическое чувство формируется и развивается только в музыкально-практической деятельности. Ритмическое чувство включает в себя восприятие темпа, метра и соотношение длительностей, а также осознание соотношения музыкальной формы. В процессе воспитания вокально-интонационных навыков и ритмического чувства должны учитываться предопределяющие его психофизиологические факторы. Психофизиологическая природа ритмического чувства обусловила его включение в методику воспитания и развития моторно-двигательных компонентов. Как известно, это заметил и претворил в жизнь швейцарский педагог Э. Жак-Далькроз, чей метод основан на ритмизованном движении разных частей тела и координации различно ритмически оформленных движений в виде применения хлопков, притопываний, постукиваний, прыжков, их сочетания. Критерием верного воспроизведения метроритма является четкое дирижирование и тактирование долей.

Для интонирования, в зависимости от метроритма, важно осознание жанровых признаков музыки. Различается восприятие и интонирование двухдольности и трехдольности. Четная метрика проще, отчетливее расчленяет музыку и движение. Трехдольность имеет тенденцию к плавности и сглаживанию границ между построениями. Это не может не сказываться в том числе и на точности интонирования. Понимание художественных достоинств музыкального произведения невозможно без осмысления выразительности его ритмического движения, ощущение которого развивается посредством интонационно-ритмических упражнений. Могущество ритма полностью выявляется в музыкально-художественной речи, неповторимая красота которой создается ритмическим совершенством расположения во времени отдельных звуков и столь же совершенным отношением и взаимопроникновением музыкальных фраз.

В процессе изучения музыкального произведения ритму принадлежит организующая роль. Выразительные свойства музыки неотделимы от характера, экспрессии ритмического движения. Воспитание чувства ритма служит необходимым условием формирования правильных представлений о художественной ценности музыкального сочинения, его эстетических достоинствах. В результате глубокого осмысления направляющей силы ритма особенно ярко, рельефно выявляется образная сущность музыкального явления.

В искусстве музыки ритм, в тесном смысле этого понятия, представляет собой организованное последование длительностей. В более широком понимании ритм – «это внутреннее закономерное движение самих фраз, взаимосвязанных музыкальным замыслом» [4, с.141].

Отметим, что вопросам воспитания важнейшего компонента музыкального слуха – чувства ритма, – посвящено достаточно много исследований по истории и теории метроритмической организации музыкального искусства, работ в области методики воспитания и психологии ритмического чувства (Б. Теплова, Е. Давыдовой, А. Островского, Г. Шатковского и др.). Методика воспитания музыкально-ритмического чувства исходит из двух основных предпосылок: во-первых, это признание его моторно-двигательной природы, и во-вторых, его нерасторжимая связь с чувством лада. Этим объясняется выбор упражнений и заданий на уроках сольфеджио в группах студентов музыкально-педагогического факультета, направленных на развитие навыков восприятия и воспроизведения ритма.

Необходимо отметить специфику обучения учащихся музыкальных специальностей, которая заключается в психологических особенностях творческих личностей студентов. Речь идет об индивидуальном подходе к выбору определенных видов работы и упражнений, исходя из музыкально-личностных предпочтений и вызывающих наибольший эмоциональный отклик у обучающихся при выполнении интонационно-ритмических и ритмических упражнений.

Неслучайно на занятиях по сольфеджио система ритма изучается студентами совместно с системой лада и последовательно осваивается с помощью разных видов работы, среди которых можно выделить следующие:

1. анализ ритмического построения на образцах художественной музыкальной литературы;
2. пение ритмических упражнений на учебном материале – это легко интонируемые звукоряды мажорной и минорной гамм в форме постепенно усложняемых ритмических структур;
3. запись ритмических образцов на материале гаммы для развития мысленных музыкальных представлений, действующих звуковоображение;
4. ритмическая импровизация, выполняемая по самостоятельно выбранной ритмической схеме в условиях звучания на фортепиано

ано гармонической последовательности, направляющей звукоображение.

Работа над определенным видом интонационно-ритмических упражнений у обучающихся происходит параллельно с освоением других видов заданий на протяжении всего курса сольфеджио. К факторам интонирования относится не только взаимодействие лада и ритма, но и осмысление в ходе воспроизведения ударных и безударных метрических долей, точное воспроизведение длительностей и их соотношений в нужном темпе.

Для активизации двигательных реакций и выработки координации различных ритмических движений в современной методике ритмического обучения разработан целый комплекс упражнений. Они состоят из разного рода движений, применимых в условиях групповых занятий – это хлопки, пристукивания руками, притопывания ногами – все эти виды упражнений также применяются на практике в ходе уроков сольфеджио. Распространенным упражнением, которое выполняют студенты, является простукивание карандашом или рукой остринатной ритмической фигуры во время сольфеджирования. Другое задание – воспроизведение контрастного ритма к исполняемой мелодии. Подобные задания мы записываем в виде двухстрочной или трехстрочной партитуры.

Еще один вид упражнений, который находит положительный эмоциональный отклик у учащихся, – это чередование мелодических фраз с «вкраплениями» ритмической линии (например, два такта пение, следующие два такта – ритмическое отстукивание без пения, затем снова два такта пение, следующие два такта – ритмическое отстукивание без пения). При освоении новых ритмических фигур и ритмических трудностей (различных сочетаний восьмых и шестнадцатых, пунктирного ритма, синкоп, триолей и т.д.) систематически, от урока к уроку, на наших занятиях по сольфеджио применяются двухстрочные упражнения и задания с чередованием по горизонтали различных ритмических формул, что способствует активизации восприятия и успешному освоению ритмических трудностей учащимися.

Взаимосвязи метроритмических и ладовых особенностей осуществляются при помощи пения гамм, ладовых ступеней, интервалов в разнообразном ритмическом виде. Одним из примеров такого рода заданий является, например, следующее упражнение, – пение гаммы с использованием одной ритмической формулы в

двухдольном размере. Составляющие ее тоны приходятся на разные метрические доли, приобретая тем самым разные интонационные оттенки. Другое упражнение, применяемое на занятиях и активно содействующее развитию ритмического чувства, – пение гаммы с чередованием различных ритмических групп. Эффективной также является работа с учащимися по записи на слух последовательности ступеней лада, оформленных затем в разных ритмических группах. Аналогичное задание выполняется при пении «цепочки» интервалов. Студенты записывают последовательность гармонических интервалов, затем интонируют их в мелодическом виде с применением разнообразной ритмической организации тонов.

Интонирование учащимися одних и тех же элементов выразительности в меняющихся ритмических условиях при сохранении тех же самых звуковысотных связей происходит по-разному, что существенно помогает как в развитии навыков интонирования, так и в воспитании ритмического чувства. На занятиях по сольфеджио студенты работают над постепенным усложнением ритмических партитур и ритмического рисунка, что содействует постепенному развитию чувства метроритма. Развитие же навыков преодоления инерции в восприятии ритма и смены психологических установок происходит благодаря интонированию упражнений с простукиванием контрастного ритма.

Большим подспорьем для развития чувства ритма в вузовском курсе сольфеджио и ценным методико-практическим материалом служит учебное пособие И. Русяевой, позволяющее «воспитывать навыки, начиная с самых простых ритмов и заканчивая сложными, насыщенными разнообразными синкопами и триолями, а также пунктирным ритмом» [10, с.2]. Применение специальных упражнений и ритмических примеров помогает студентам преодолевать типичные проблемы, связанные с освоением сложных размеров и всевозможных ритмических трудностей. Однако в данном пособии представлены ритмические упражнения, направленные исключительно на развитие чувства метроритма, вне связи с ладово-интонационным контекстом. Тем не менее, это не умаляет их дидактической ценности как одного из специализированных видов работы в курсе сольфеджио.

Отметим, что для воспитания метроритмического чувства сначала необходимо уделять большое внимание сфере освоения регулярно-акцентной метрики, характеризующейся отсутствием

смены размера и метра, сложных и смешанных размеров. Тем не менее, начиная с начальных этапов вузовского курса сольфеджио полезно использовать на занятиях, с разной степенью сложности, формы и виды работы с применением нерегулярно-акцентной метрики, переменных и смешанных размеров, встречающиеся в образцах русской народной песни или вокальной музыки русских композиторов второй половины XIX века, при пении по нотам, в музыкальный диктант, а также в ритмические упражнения. Включение в учебную практику данных новых средств позволяет расширить метроритмическое восприятие обучающихся, обогатить его новыми элементами, развивать дальнейшее чувство ритма, а также преодолевать инерцию в восприятии ритма. Все это становится прочной основой для подготовки студентов к восприятию, осознанию и освоению на слух всего огромного бесценного багажа музыки разных эпох и стилей, народно-песенного творчества и современного композиторского искусства, что является целью не только курса сольфеджио и других музыкально-теоретических дисциплин, а всей системы музыкального обучения будущих педагогов-музыкантов.

Литература

1. Асафьев Б. Речевая интонация. – М.; Л., 1965.
 2. Беликова О.И. Музыкальные способности и их развитие. http://www.engels-dshi4.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=83:belikova-o-i-muzykalnye-sposobnosti-i-ikh-razvitie&catid=18&Itemid=131&tmplate=Shaper_helix3
 3. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. – М., 1975.
 4. Максимов С. Сольфеджио для вокалистов. – М., 1984.
 5. Незванов Б. Интонирование в курсе сольфеджио. – Л., 1985.
 6. Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. – Л., 1970.
 7. Островский А. Очерки по методике теории и сольфеджио. – М., 1954 г.
 8. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. – М., 1947.
 9. Шатковский Г. Развитие музыкального слуха. – М., 1996.
 10. Русяева И. Ритмические упражнения на уроках сольфеджио. Учебное пособие для специализированных музыкальных школ/колледжей. М., 2018. <https://rusyaeva.ru/uploads/documents/ritmicheskie-uprazhneniya.pdf>
- Интернет-ресурсы:
11. <https://www.maam.ru/detskijsad/metodicheskaja-razrabotka-razvitie-vokalnoi-intonaci.html>
 12. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8339/>
 13. <https://www.pedt.ru/categories/4/articles/256>

С.А. Поронок
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального образования,
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Ш.Б. Мунтян
преподаватель кафедры «Фортепиано»,
ГОУ ВПО «ПГИИ им. А.Г. Рубинштейна»,
г. Тирасполь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ СЦЕНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ИСПОЛНЕНИЯ ВТОРОГО КОНЦЕРТА С. РАХМАНИНОВА

Исследование проблемы формирования профессионального мастерства музыканта-исполнителя на материале наиболее выдающихся произведений С.В. Рахманинова, творчество которого символично как для русской, так и всей мировой культуры, в условиях специальных музыкально-учебных заведений, актуально в современном музыкальном образовании. Очевидна сила художественного воздействия его сочинений на духовное становление личности, что является важным и значимым аспектом в контексте формирования ценностных основ будущего педагога-музыканта.

Второй фортепианный концерт создан С. Рахманиновым, – зрелым сложившимся мастером с ярко выраженной индивидуальностью и выработанной манерой письма. В настоящее время жанр концерта приобрел особое значение, поскольку содержит наибольшие возможности для соединения всех граней его дарования, – композитора, пианиста и дирижера.

Данный материал содержит исследовательский аспект относительно исполнительских трудностей в ходе изучения Второго фортепианного концерта С.В. Рахманинова в условиях музыкально-исполнительских вузов. Авторами представлены развернутые методические рекомендации по их преодолению обучающимися в классе фортепиано на базе специальных музыкально-образовательных учреждений.

Обратимся к процессу формирования *индивидуального стиля пианиста*.

Индивидуальный исполнительский стиль — это совокупность выразительных и исполнительских средств, характерных для худо-

жественного мастерства музыканта-исполнителя. При этом важно наличие особенностей звукоизвлечения, неповторимости манеры игры на музыкальном инструменте, обеспечивающих достижение определенного звукового результата. Индивидуальный исполнительский стиль связан, прежде всего, с индивидуальными качествами художественно-образного мышления музыканта, проявлением эмоций, чувств, наконец, артистизма. Особое значение имеет мотивация исполнительской деятельности, в которой реализуется комплекс умений и навыков исполнителя, всего потенциала личности, – способности к самореализации, самоактуализации и самовыражению. В нашем исследовании мотивирующим фактором является освоение Второго концерта С.В. Рахманинова и его концертное исполнение в целях формирования ряда профессионально важных качеств музыканта-исполнителя, среди которых *эмоциональная выдержка, концентрация внимания, моторика, артистизм, рефлексия, сценический опыт, надежность концертного выступления*.

В музыкальном исполнительстве индивидуальный исполнительский стиль проявляется также в виде индивидуального уровня мастерства, связанного со своеобразием трактовки музыкального произведения, с характерностью его интерпретации. Индивидуальность – категория внутренней духовной сферы музыканта, обозначающая его природные данные, а мастерство – категория материальная, относящаяся к сфере развития исполнительской технологии. Как известно, в исполнительском процессе индивидуальность и мастерство тесно взаимодействуют.

В индивидуальном исполнительском стиле выделяют три основных исполнительских типа музыканта: *рационалистический, эмоциональный и интеллектуальный*, которым присущи определенные характерные свойства. Представленные стилевые уровни присущи музыканту-исполнителю с опорой на классификацию видов темперамента человека.

В данном контексте отметим, что А. Мартинсен [5] при рассмотрении *индивидуального стиля* раскрывает сущность «звукотворческой воли» как психологически и музыкально-теоретически трактуемой целостности исполнения музыкантов и классифицирует ее как особый стиль исполнения:

- статический (классический);
- экстатический (романтический);
- экспансивный (экспрессионистский).

Представив данную классификацию и аккумулируя собственный педагогический опыт в условиях кафедры музыкального образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко, можно утверждать, что каждая модель в определенной степени присуща обучающимся в классе специального инструмента в ходе сценической практики исполнения Второго концерта С. Рахманинова (на базе Приднестровского государственного института искусств).

В процессе педагогического наблюдения было выявлено, что *при статическом (классическом)* исполнении концерта отражаются психофизические особенности личности, формируя художественно-мировоззренческие устои, эстетические позиции исполнителя и свойства его художественно-мыслительных процессов вплоть до иррациональных звуковых предпочтений.

Исполнители же из категории *экстатического (романтического)* исполнения, преодолевая статику, несут в себе идею прорыва и освобожденной энергии, транслируя художественное сознание личности-творца. Отсюда исполнитель-романтик познавая драматургическую сущность концерта, воссоздает его в новых проекциях звуков. Для исполнителя данного типа характерны его собственная воля, душевные переживания в воплощении образа.

Наконец, третий тип исполнителей – *экспансивный (экспрессионистский)*, связывают с масштабностью охвата целого, полнотой художественного явления, а также создания совершенно нового образа. При этом исполнение сопряжено с принципами художественной воли и техники, где экспансия близка экстатике, как идее трансценденции, выходу за некие пределы, обозначенные нормой [по Мартинсену].

Таким образом, *исполнительский стиль* – это система эстетических принципов и выразительных средств, характерных для индивидуального артистического почерка. Поскольку существование музыкального произведения не мыслится вне исполнения, можно утверждать, что исполнительский стиль есть форма проявления композиторского (творческого) стиля, форма его реализации, а возможно, и форма его существования.

Необходимо отметить, что сама возможность множественной трактовки концерта лежит в основе существования феномена исполнительского стиля. Для исполнителя музыка каждый раз наполняется новым смыслом. Так, «информация», заложенная в музыкальном произведении, неоднозначна и включает в себя бесконечное множество возможностей. Здесь лежат истоки сотворчества испол-

нителя и слушателя, порождающего множественность вариантов в исполнительском искусстве. Целесообразно упомянуть Я.И. Мильштейна, который отмечал, что музыкальное произведение живет во множестве исполнительских и слушательских вариантов [6].

В ходе активной сценической практики исполнения концерта продвинутыми студентами-пианистами ПГИИ им. А. Рубинштейна, в процессе сдачи академических концертов, зачетно-экзаменационной сессии, а также при участии в республиканских и международных конкурсах в качестве солистов с государственным оркестром ПМР; выступлений на фестивалях, творческих форумах и т.д., – определено:

- наполнение личностного потенциала обучающихся;
- формирование технического ресурса исполнителя;
- развитие артистизма;
- обеспечение надежности исполнения.

Методом педагогического наблюдения установлено, что регулярные концертные выступления содействуют не только надежности исполнения, но и стимулируют организацию технологического потенциала артиста.

Ниже представлены *компоненты* структуры исполнительской техники (по Ю.А. Цагарелли), – *временной, пространственный, информационный и силовой (энергетический)*, формирующиеся у исполнителей концерта в процессе активной сценической практики [8].

Так, *силовой компонент* исполнительской техники, заключается в мышечной силе исполнительского аппарата, помогает исполнителю преодолевать сопротивление инструмента в ходе исполнения концерта с помощью мышечных сокращений. От данной способности зависит сила и мощность звука инструмента.

В свою очередь, *временной компонент* исполнительской техники проявляется в быстроте исполнительских движений и выносливости. Развивается максимальный темп движений и быстрота реакции. Выносливость помогает музыканту-исполнителю охватить широкие объемы формы концерта, длительно не снижая уровень интенсивности и качества исполнения. При этом выносливость разделяется на динамическую, связанную с выносливостью исполнительского аппарата, и статическую, связанную с поддержанием позы и удержанием инструмента.

Пространственный компонент исполнительской техники включает в себя межмышечную и сенсомоторную координацию.

Так, межмышечная координация связана с согласованностью и соразмерностью напряжения и расслабления отдельных мышц исполнительского аппарата, а также с точностью движения. Структуру межмышечной координации составляют: соразмерность, выражающаяся в дозировании и точности параметров движений и согласованность, проявляющаяся на разных уровнях шкалы микро-макродвижений. Основным критерием межмышечной координации является качество звука, а дополнительным – мышечное чувство скованности либо свободы.

Сенсомоторная координация обеспечивает согласование сигналов различной модальности. Главенствующее положение в ее структуре занимает слухомоторная координация, являющаяся ее единственным некомпенсируемым компонентом.

Информационный компонент исполнительской техники проявляется в исполнительской памяти, где ведущую роль играет двигательная память и память на движения. Их показателем является владение определенными техническими приемами. Выявлено три основных иерархических уровня структуры двигательной памяти. Нижний уровень занимает *память на операции*, в роли которых выступают различные способы звукоизвлечения; средний – *память на действие*, в роли которых выступают различные технические формулы (гаммы, арпеджио и т.д.); высший – *память на деятельность*, связанная с накоплением исполнительского репертуара, в частности, воспитанием навыков охвата концертного жанра.

На основании многолетней педагогической, инструментально-исполнительской практики авторов в классе специального фортепиано, на базе ПГУ им. Т.Г. Шевченко и ПГИИ им. А.Г. Рубинштейна, можно утверждать, что освоение рахманиновского наследия, в частности, Второго фортепианного концерта, будет содействовать *формированию*:

- высокой музыкальной культуры пианистов-исполнителей;
- художественно-эстетического вкуса как инвариантной основы создания личностно-уникальных форм поведения;
- воспитанию:
- образного мышления как необходимого компонента личностного развития;
- осуществлению:
- художественно-творческой деятельности личности в процессе профессиональной подготовки.

При этом значимым при освоении концерта, как наиболее исполняемого и хрестоматийного произведения, служит привлечение интереса обучающегося контингента к русской классике и ценностного отношения к искусству в целом. Безусловно, неоспоримым условием высокого качества освоения и собственно исполнения второго концерта С.В. Рахманинова обучающимися в музыкально-педагогических вузах являются установка уверенности, твердая убежденность в возможности преодолеть определенные исполнительские трудности; вера в собственный технический арсенал и творческий потенциал.

Вместе с тем, основополагающими факторами, способствующими воспитанию профессионально важных качеств исполнителя являются: методологическая культура педагога, педагогическая позиция, тактика, профессиональная компетентность, методическая грамотность.

Изучение Второго фортепианного концерта содействует структуре профессионально-педагогической компетентности музыканта-исполнителя, как характеристике индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности.

Обеспечивает формирование *музыкально-исполнительской компетентности*:

- ✓ совершенствование художественно-исполнительской культуры педагога-музыканта;
- ✓ воспитание высокопрофессиональных инструментально-исполнительских умений и навыков;
- ✓ художественно-техническое воплощение интерпретационного замысла;
- ✓ творческое музицирование;
- ✓ артистизм.

В свою очередь, в ходе активной сценической практики исполнения концерта формируется

личностный компонент:

- ✓ эмоционально-волевая сфера;
- ✓ мотивация музыкально-исполнительской деятельности;
- ✓ рефлексия

когнитивный компонент:

✓ система организации исполнительского аппарата посредством музыкально-исполнительских приемов и способов музыкально-деятельностный компонент:

- ✓ художественно-образное мышление;

- ✓ музыкально-слуховые представления;
- ✓ исполнительские умения и навыки *социально-коммуникативный компонент*;
- ✓ владение средствами невербальной коммуникации для передачи музыкальной информации аудитории;
- ✓ опыт сценического поведения.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в современных музыкально-образовательных учреждениях необходимо активизировать специальную работу, связанную с более глубоким внедрением фортепианных сочинений С. Рахманинова в учебный репертуар в процессе профессиональной подготовки обучающихся в исполнительском классе, поскольку его освоение способствует:

- активизации художественно-образного мышления студентов; музыкально-слуховых представлений;
- воспитанию двигательной культуры, моторики;
- преодолению мышечной зажатости; плохой координации рук; наконец, объединению всех необходимых компонентов в единый звукодвигательный комплекс.

В свою очередь, изучение Второго фортепианного концерта содействует:

- оптимизации процесса формирования двигательных умений и навыков у обучающихся в классе специального фортепиано;
- устранению пробелов в профессионально-технической подготовке студентов-пианистов;
- выявлению определенных «механизмов» психофизиологической релаксации (расслабления, «сброса» эмоционального и мышечного напряжения) в процессе игры на инструменте;
- определению современных педагогических подходов к интерпретации сочинений С.В. Рахманинова.

Второй концерт С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром – выдающийся образец русской музыкальной классики, в котором, помимо ценного *педагогического потенциала*, заключен огромный *воспитательный ресурс*. Можно определенно заявить, что тема Родины, человека, наконец, сильной личности, как таковой – здесь доминирующие.

На основании вышесказанного, считаем целесообразным и эффективным включение фрагментов концерта в педагогическую и собственно сценическую практику обучающихся в специальных му-

зыкально-образовательных учреждениях, поскольку его освоение и исполнение способствуют:

воспитанию

- ✓ нравственных убеждений;
- ✓ ценностных ориентаций;
- ✓ уважения к традициям, культуре, своему народу

формированию

- ✓ особой гражданской позиции;
- ✓ патриотизма как основы нравственно здоровой личности;
- ✓ любви к Родине;
- ✓ толерантности

развитию

✓ потребности и готовности к конструктивному, компромиссному взаимодействию в социуме.

Не менее важна и музыкально-эстетическая составляющая процесса изучения концерта. Убеждены, что внедрение фрагментов Второго концерта С.В. Рахманинова в содержание обучения в современных музыкальных заведениях разных уровней (среднего и высшего профессионального образования) обеспечит условия:

✓ прогрессивного технического становления пианиста, включая в себя развитие *временного, пространственного, информационного и силового (энергетического) компонентов* исполнительской техники;

✓ становления музыкального мышления обучающихся в специальном исполнительском классе;

✓ формирования художественного вкуса как интегративного качества личности;

✓ воспитания способности эмоционально воспринимать музыку как живое образное искусство.

Таким образом, изучение фортепианного творческого наследия С.В. Рахманинова обучающимися на музыкально-исполнительском отделении вузов способствует: формированию художественно-эстетического вкуса студентов; становлению мировоззренческого кругозора; интеллектуальному развитию личности; совершенствованию исполнительской культуры; активизации навыков исполнения концертного жанра.

Литература

1. Антипов В.И. Рахманинов и мировая культура. Тезисы к новому направлению в изучении творчества композитора // С. В. Рахманинов и мировая культура: материалы V Международной научно-практической

конференции, 15-16 мая 2013 года / Музей-усадьба С. В. Рахманинова «Ивановка»; ред.-сост. И. Н. Вановская. Ивановка, 2014. С. 3-13.

2. Бондарев А.А. Педагогическая интерпретация музыкального образа: Теоретические и методические аспекты изучения музыки С. В. Рахманинова: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2002.

3. Веселова, Е. Л. Формирование исполнительской компетентности студентов в процессе изучения фортепианной миниатюры С.В. Рахманинова // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики : сб-к докладов Межд. научно-практической конференции: Белгород, 8 февраля 2017 года. – Белгород: Белг. гос. институт искусств и культуры, 2017. – С. 36-40.

4. Гинзбург Г.Р. Стилиевой кризис Рахманинова: сущность и последствия // Музыкальная академия. – 2003. – №3. – С. 171-173.

5. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Пер. с нем. В.Л. Михелис; ред., прим. и вступ. ст. Г.М. Когана. М.: Музыка. 1966. –220 с.

6. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства. М., 1983.

7. Поронок, С.А. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта в условиях культурной среды современного университета / С. А. Поронок // Международный междисциплинарный научно-практический журнал: Человек. Искусство. Вселенная. – 2021. – № 2. – С. 194-197.

8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф-т дис. ...докт. псих. наук. – М.: 1989. – 31 с.

9. Чинаев, В. П. Стиль модерн и пианизм Рахманинова // Музыкальная академия. – 1993. – № 2. – С. 200-203.

С.А. Казакулова

*студентка магистратуры ПГУ по программе
«Музыкальное образование», преподаватель МОУ ДО ДШИ,
г. Днестровск*

Е.В. Подповетная

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВИОЛОНЧЕЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА

В современном мире господства цифровых технологий учитель и ученик имеют безграничный доступ практически ко всем последним достижениям педагогической и методической мысли. Между

тем, при всем обилии существующей педагогической литературы, можно выделить многочисленные «школы» и «Методы» игры на инструментах. В свете изучения передачи музыкальной традиции именно эти сочинения представляются наиболее важными, поскольку непосредственно влияют на формирование базовых навыков музицирования.

Практически все выдающиеся музыканты прошлого посвятили свое время созданию подобных пособий. Свидетельством значимости этих работ для самих артистов может служить установление времени их первых публикаций: методы пианистов Й. Хуммеля (1828), И. Мошелеса (1839), К. Черни (1839); скрипачей Б. Кампаньоли (1824), Г. Венявского (1854), Ф. Давида (1864); виолончелистов Ж.-Л. Дюпора (1806), Ф. Дотцауэра (1824), К. Шредера (1876). Труды этих великих исполнителей были впервые изданы в годы наибольшей известности и популярности своих знаменитых авторов. Первоначально, кроме обычного рутинного образовательного материала, подобные «Методы» в большинстве своем сопровождались многочисленными нотными иллюстрациями-примерами с исполнительскими комментариями, нередко переходящими в эмоциональное выражение эстетических и интерпретационных взглядов автора [13, р. 78, 90, 121]. Написание подобных трактатов, особенно во времена отсутствия звукофиксирующей аппаратуры, означало для артистов, помимо удовлетворения личных творческих и педагогических амбиций, возможность при жизни встать в один ряд с корифеями-исполнителями прошлого и современности.

Естественно, подобные педагогические опыты наиболее рельефно выражали творческое кредо мастера и занимали почетное положение в списке его произведений, что и объясняет внимание современных исследователей к этим сочинениям. Специализированные музыкальные издания, каталоги нотной литературы и, наконец, многочисленные профильные интернет-сайты предоставляют возможность изучения общих «временных линий» по фортепианным, скрипичным, флейтовым и многим другим «Искусствам игры на инструменте» [см., например: 16].

Однако в сфере существующих работ по виолончельной тематике попытка представления цельной исторической картины бытования пособий и школ обречена на неудачу. Информация о подобной виолончельной литературе выходила в свет лишь в составе общего каталога изданных музыкальных произведений, строго ограниченного временным периодом по отдельным странам [8], а

также в виде кратких приложений обзорного характера в различных изданиях и западных диссертационных работах [2; 10; 17]. В настоящее время возникла потребность объединить существующие перечни виолончельных «Методов», уточнив и дополнив имеющиеся сведения.

Составление такой хронологии очевидно и необходимо. Ее верификация и анализ, а также детальное изучение виолончельных пособий позволяют заполнить имеющиеся лакуны в истории виолончельного искусства; проследить преемственность ключевых исполнительских, педагогических и эстетических принципов основных виолончельных школ, выявить их характерные особенности, традиции и вектора развития; более достоверно обосновать проблематику исполнения и трактовку старинных и современных произведений виолончельной литературы.

За редкими исключениями, теоретические обоснования обычно лишь наследуют практике. Тем не менее – даже при известной средневековой неторопливости ритма жизни – более тридцати лет, прошедших с момента появления первых известных произведений для виолончели до создания первого из дошедших до нас манускриптов (ок. 1720), содержащего педагогические указания, представляются значительным сроком. Последующая хронология трех первых печатных изданий (М. Коррет, ор. 24, 1741; Ф. Джеминиани, ор. 8, до 1745 и ор. 9, 1751), при высокоразвитом искусстве нотной скорописи и уже существовавшей в начале XVIII века возможности печатного тиражирования нотных произведений, с достаточной степенью вероятности свидетельствует о том, что подобные пособия не пользовались значительным спросом.

Английский исследователь и исполнитель барочной музыки Марк Саммерс в работе «Смерть виолы во Франции XVIII столетия: исследование о грехопадении виол» доказывает неразрывность связи нотоиздательского процесса с художественными потребностями общества на основе исследования каталогов изданий нотной литературы различной направленности [15]. Очевидно, первоначальная невостребованность базовых инструктивных сочинений была связана с существовавшими в то время традициями обучения. Условия формирования музыкантов опирались на два фундаментальных типа – семейного и «консерваторского» воспитания в школах при приютах и церковных капеллах, когда ученики с самых первых шагов попадали под индивидуальную опеку и вовлекались в процесс общего музицирования наравне с учителем.

Обе образовательных модели предполагали максимальную подготовку ученика к требованиям «цехового» ремесла. Поэтому тогдашние виртуозы обычно владели не одним инструментом и, помимо игры на многих из них, сочиняли музыку и могли выполнять функции капельмейстера. Такая постановка дела обусловила унификацию техники исполнения на всех струнных смычковых инструментах и не могла не отразиться на страницах виолончельных пособий. Вплоть до 1806 года многие «Методы» были написаны не виолончелистами и фактически представляли собой комплексные «школы» с едиными принципами аппликатуры и звукоизвлечения на родственных инструментах. В частности, характерное для французских и английских виолончельных методов использование частых переходов и неоправданных (с точки зрения современного исполнителя) постоянных растяжек при исполнении большой секунды между первым со вторым и вторым с третьим пальцами было связано с общностью аппликатурных приемов для всех струнно-смычковых инструментов. Так, виолончельная «Школа» М. Коррета (Париж, 1741), вышедшая в свет после изданной скрипичной, предлагает наклонную «гамбовую» постановку левой руки с несколькими вариантами аппликатуры, призванными облегчить освоение виолончельного грифа скрипачами или гамбистами. В свою очередь, М.М. Кром в вышедшем руководстве по игре на виолончели (Лондон, 1765) в качестве иллюстрации принципов применения аппликатуры в левой руке цитирует Менуэт C-dur из своего скрипичного труда «Полезное знакомство со скрипкой».

Однако самое первое из всех дошедших до нас методических изданий написано виолончелистом «по основному профилю» – Ф. Шиприани (Суприани), учителем знаменитого Франческо Альбореа. В манускрипте двенадцать токкат, по существу, небольших разнохарактерных концертных полифонических произведений, иллюстрируют лаконичные педагогические указания автора. Однако большинство пьес (напр., Токкаты 1, 5 и 10) явно ориентированы на подготовленного музыканта, понимающего специфику игры на струнном инструменте и способного справиться с предлагаемыми полифоническими и техническими трудностями [14].

В целом, созданные педагогами-виолончелистами работы отличаются указаниями, учитывающими виолончельную специфику. Как замечает современный исследователь В. Вальден, большинство подобных «Методов» демонстрирует общее согласие в том, что полутоновые ноты в позициях, включающих в себя малую терцию,

исполняются идущими подряд пальцами, а широкое расположение, с растяжкой между первым и вторым пальцами, применяется только при исполнении большой терции [17, с. 116].

К концу XVIII века количество специальных виолончельных публикаций значительно увеличивается. Но при отсутствии устраивающих всех решений по основным позиционным вопросам, сложившееся положение наиболее полно характеризует цитата из «Эссе» Ж.-Л. Дюпора (1806), описавшего в своей работе применяющуюся и по сей день единую универсальную систему позиций на грифе. «Берто, к сожалению, не оставил нам ни одного из своих принципов, кроме как через традицию, – писал знаменитый виолончелист. Правда, некоторые из его учеников написали методы для инструмента, но они не являются достаточно удовлетворительными, правила аппликатуры [в них] только затронуты, вместо того, чтобы быть объясненными; вот почему, по сей день, существует столько методов аппликатуры, сколько и педагогов» [12, р. 146].

Тем не менее, к началу XIX столетия уже сложились общие методологические и инструктивные установки, характеризующие наиболее влиятельные западноевропейские виолончельные школы. Так, доминирующее значение исполнительской функции аккомпанирующей виолончели в русле французской национальной традиции обусловило подчеркнутое внимание виолончелистов к мелким нюансам, штрихам и деталям музыкального текста. Для их передачи необходима была такая постановка правой руки, которая позволяла свободно действовать именно кистью при небольшом, но предельно разнообразном звуке. Напротив, немецкая школа выдвинула идею солирования виолончели, для чего требовалось мощное звукоизвлечение с использованием предплечья и устойчивым положением правой кисти на смычке. Эти черты, отличавшие искусство Б. Ромберга и достигшие расцвета в первой четверти столетия, уже во второй его четверти были естественно дополнены нововведениями Ф. Дотцауэра – свободой пальцев на смычке и заимствованием основных аппликатурных позиций и приемов левой руки, характерных для французской манеры. Таким образом, дальнейшее развитие классических инструктивных моделей игры, по существу, приводило к их объединению.

Начиная примерно с середины XIX столетия на страницах виолончельных «школ» авторы перестали обсуждать проблематику разделения инструментов на сольные и оркестровые. Эстетические и повествовательные акценты расставлялись теперь иначе: целена-

правленная подготовка музыкантов к профессиональной деятельности предполагала, прежде всего, овладение универсальной техникой, пригодной для музицирования в любых исполнительских ситуациях.

В целом же европейские виолончельные пособия классической эпохи были ориентированы не только на виолончелистов, по какой-либо причине выбравших путь самостоятельного обучения, или на начинающих исполнителей, проходивших материал под присмотром ментора. Авторы «школ» в обязательном порядке уделяли пристальное внимание последним новшествам, как в технологических, так и в эстетических аспектах подготовки музыкантов, задавая целью принести «удовольствие им самим и удовлетворение другим» [13, с. 3]. Можно предположить, что именно стремлением донести до читателя-исполнителя все «свежие» достижения, веяния и тонкости музыкального стиля объясняется способность поразить воображение количеством педагогических изданий. В процессе составления хронологии выхода инструктивных пособий для виолончели (1720 – 2011), данные которой были использованы в ходе работы над статьей, нами было выявлено и проанализировано множество изданий, что свидетельствует об их несомненной востребованности. Поэтому представляется логичным, что в них, наряду с желанием обеспечить техническое мастерство, отражены соответствующие капризной моде манеры исполнения – как средства, гарантировавшего успех у публики с «улучшенным вкусом» и «современным пониманием музыки» [13, с. 81].

Следующий этап в истории развития виолончельных пособий обусловило влияние позднеромантических тенденций, наиболее ярко проявившихся в период окончательного становления системы общеевропейского консерваторского образования.

Если в прежние времена педагог по специальности зачастую являлся единственным наставником начинающего музыканта, то в рамках консерваторского процесса роль такого преподавателя приобретала довольно ограниченные функции. Кроме уроков по виолончели, значимое место в профессиональной подготовке ученика теперь отводилось музицированию в специальных классах камерного ансамбля, квартета и в учебных оркестрах, где будущий исполнитель впервые знакомился на практике со всеми реалиями музыкантского дела. Уже на ранних стадиях обучения в подобных заведениях, далее обладая минимальными навыками владения инструментом, воспитанник начинал принимать активное участие в

музыкальной жизни *alma mater*. Таким образом, функция общего эстетического руководства более не концентрировалась в деятельности одного педагога по специальности, а распределялась по классам преподавателей целого корпуса профильных и общеобразовательных предметов и дисциплин.

Подобное распределение не могло не сказаться на учебно-методической литературе. Так, примерно с середины XIX века внимание авторов инструктивных пособий обращено преимущественно на развитие собственно технологического аспекта подготовки инструменталистов. Основной задачей, как пишет А. Массо в «Курсах изучения виолончели» (Брюссель, 1888), отныне является создание «<...> базисного, но завершенного метода для обучения позициям на грифе (обучением этим, к несчастью, слишком [часто] пренебрегают), которое, развивая механические и ритмические возможности, будет полностью готовить воспитанника для упражнений в ансамбле или оркестровой игре» [11, с. 5].

Очевидно, что ансамблево-сольная и оркестровая функции техники исполнителя здесь унифицированы, а эстетические аспекты или такие критерии, как публичные «удовольствие и удовлетворение», столь важные для авторов «школ» предшествовавших поколений, уже вынесены за рамки текста изданий. Отнюдь не отрицая значимость и ценность ранее накопленных знаний и достижений виолончельной методической мысли, каждый преподаватель теперь предлагал свой, более подробный взгляд именно на технические и технологические проблемы. С середины XIX века начали переиздаваться, переводиться и обретать «вторую жизнь» труды основоположников современной виолончельной игры – Дюпора, Ромберга, Дотцауэра, написанные в соавторстве педагогов «Парижская метода» (1805) [5]. Характерно, что переиздавались эти труды в многочисленных редакторских версиях, с купюрами материала, не имеющего отношения к технике исполнения, – ибо «эстетическая часть» отныне зависела от результатов «художественного» образования и личностных качеств будущего артиста.

В России ярким образцом пособия подобного типа явилась знаменитая «Школа игры на виолончели» первого русского профессионального виолончелиста мирового уровня – К. Ю. Давыдова (Лейпциг, 1888).

Многочисленные частности исполнения сочинений здесь выходили на качественно иной уровень. Наиболее привлекательными для композиторов и публики являлись теперь характерные

особенности сложного и яркого музыкального языка позднеромантических произведений. Спектр передаваемых ими ощущений, эмоций, настроений и состояний значительно расширился по сравнению с содержательными сферами опусов предшествовавших десятилетий (не говоря уже о классическом периоде). В такой ситуации традиционная система выразительных средств по характеру осмысления технических деталей стала кардинально иной. С точки зрения исполнителей специфические технические трудности большинства музыкальных произведений позднеромантического периода до сих пор во многом предопределяют собственную их драматургию.

Поэтому естественно, что в представлении коллег, критиков, публики, студентов преподавательская концепция Давыдова не ограничивалась лишь конкретными инструктивными формулировками его «Школы». Напротив, в восприятии музыкантов новаторство данной методики, прежде всего, выросло из артистической манеры этого солиста, из его поведенческих установок во время уроков и репетиций, из тех показов, фраз и мелких замечаний, которые так хорошо помнят ученики и так редко фиксируют исторические документы. К собственно преемственности «школьных линий» этот стереотип массового музыкального сознания, разумеется, имеет лишь опосредованное отношение. И, тем не менее, именно он находился в основе эстетических, а не инструктивных положений русского виолончельного искусства вплоть до наших дней.

Другой вопрос заключается в том, что, начиная с середины XX века, в области создания виолончельных пособий указанное акцентирование, прежде всего технологических приемов, получает свое дальнейшее развитие. «За скобки» выводятся не только эстетические приоритеты исполнения, но и стилевые характеристики, оставляя на страницах «школ» лишь элементарные базовые навыки, направленные на освоение простейших элементов, связанных с национальной спецификой музыкального языка. Зачастую, выпуская собственное руководство, преподаватели подразумевают в качестве приложений к нему серию вспомогательных средств – сборников этюдов, пьес национального характера, компакт-дисков с записанным сопровождением, циклов радиопередач, интернет-трансляций и других подобных материалов [6; 12].

Современная тенденция размывания традиционных для разных стран моделей обучения и формирование единого мирового общекультурного пространства отразилась и на системе музыкально-

го образования. Сегодня тотальная унификация и стандартизация академических программ, а также набор обязательных к «прохождению» музыкальных произведений оставили относительную свободу педагогического маневра и выбора только на начальных этапах обучения. Таким образом, спираль истории завершила свой виток. В свою очередь, новые авторские методы обучения, закружив детей в ритмах старинных народных танцев, продолжают традиции первых учебных пособий.

Литература

1. Альбрехт Л. К. Школа для виолончели. Санкт-Петербург, 1875. - 83 с.
2. Гинзбург Л. С. История виолончельного искусства. Кн. 1. Виолончельная классика. Москва ; Ленинград, 1950. - 513 с.
3. Давыдов К. Ю. школа игры на виолончели. Москва, 1958. - 84 с.
4. Шульгоф А. М. Самоучитель музыки, или Полное руководство и практические школы к основательному изучению музыки и игры на различных инструментах и пению : в 3 частях / сост. учитель музыки и капельмейстер А. М. шульгоф. Москва, 1873. - 74 с.
5. Baillot Pierre, Levasseur Jean-Henri, Catel Charles-Simon, Baudiot Charles. Methode de violoncelle et de basse d'accompagnement. Paris, 1805, 207 p.
6. Cabo D. Iniciacio al violoncel, 2 vols. Barcelona, 1998, 54 p.
7. Duport J.-L. Essai sur le doigte du violoncelle, et sur la conduite de l'archet. Offenbach, 1880, 267 p.
8. Golby D. Instrumental Teaching in Nineteenth-Century Britain. Ashgate, 2004, 380 p.
9. Hill, W. Henry, Arthur E. Hill, and Alfred E. Hill. Antonio Stradivari. His life and work. New York, 1963, 314 p.
10. Kennaway G. Cello techniques and performing practices in the nineteenth and early twentieth centuries. Ph. D. diss. Univ. of Leeds, 2009. 362 p.
11. Massau a. Cours preparatoire de violoncelle. Bruxelles, 1888. Part. 1. 223 p.
12. PasschierM. Abracadabra cello: The way to learn through songs and tunes, 2 vols. London, 1989. 64 p.
13. Romberg B. A Complete Theoretical and Practical School for the violoncello. Boston, [1880]. 126 p.
14. Scipriani F. P. violoncello solo. Herausg. von S. Lehrmann. Munchen, 2003. 25 p.
15. Summers M. La mort de la viole en France pendant le dix-huitieme siecle: an enquiry into the viol's fall from grace // M. Summers. Chelys (The Journal of the Viola da Gamba Society). 2001. Vol. 29. P. 44–61.
16. The Piano Time Line: A Chronological History. Available at: <http://www.concertpitchpiano.com/TimeLine.html>
17. Walden V. One hundred years of Violoncello: a history of technique and performance 1740–1840. Cambridge Univ. Press, 1998. 311 p.

О.М. Уткина

*артист оркестра, ГКЦ «Дворец республики»,
г. Тирасполь*

Е.В. Подповетная

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

ВНЕДРЕНИЕ ПРИЕМОВ ДЖАЗОВОЙ И РОК-МУЗЫКИ В СКРИПИЧНОЕ ИСКУССТВО РУБЕЖА XX-XXI ВЕКОВ

Особенностью искусства XX-XXI столетий является синтетичность художественного мышления, и в этой связи взаимодействие джаза и академической музыки может быть отнесено к одной из устойчивых тенденций музыкального творчества нашего времени. Действительно, мало кто из современных композиторов и исполнителей проигнорирует необходимость откликнуться на джазовую музыку, которая так близка тенденциям современной эпохи.

Взаимодействие академической музыки и джаза имело место на разных этапах эволюции мировой музыкальной культуры. Зарождение и формирование данной традиции относится к первой трети XX века и связывается, прежде всего, с проникновением выразительных средств раннего джаза, в частности регтайма и блюза, в Европу. И это не случайно. Старый Свет переживал период пересмотра и критического осмысления концепций европейской культуры, изменения привычных представлений о литературе, музыке, изобразительном искусстве. В это время зарождались всевозможные экспериментальные течения и направления, в которых установившимся академическим и романтическим канонам нередко противопоставлялись новые, нигилистические, даже радикальные, изложенные в многочисленных теориях и декларациях.

Отрицание сентиментальности и чувствительности, манифесты футуристов с призывами изгнать из искусства такие «интеллектуальные яды», как «стремление к красоте, роковой и идеальной», увлечение композиторской молодежи Европы эстетикой мюзикхолла, эстрадного реву – все это результат интенсивного формирования основ нового художественного мироощущения, осознания того что традиционные средства выразительности исчерпали себя. Отсюда и повышенный интерес к синкопированной музыке и джа-

зовой импровизации, в результате которого начали возникать новые стили и жанры инструментального исполнительства.

М. Л. Зайцева в статье «Специфика понимания категории времени и ее взаимосвязи с идеями синестезии» характеризует джаз, как яркий феномен XX века, обладающий перспективой развития и широким спектром воздействия на слушателя [5, с. 27]. В сороковые годы XX века появляются первые джазовые школы и проводятся попытки теоретического осмысления джаза. Так в 1935 году вышла значимая книга Норберта Блайхуфа «Современная аранжировка и оркестровка», а в 1940 году в Бостоне Х. Шиллингер начал преподавать джазовую импровизацию и аранжировку по своей собственной методике в школе “Шиллингер-Хауз”. Благодаря этому джаз постепенно вышел из сферы развлекательной музыки и стал трактоваться как серьезное, оригинальное и новаторское явление в искусстве XX века.

Поддерживая новое музыкальное направление, русский композитор Э. В. Денисов говорил о том, что слушатели и исполнители не должны становиться снобами только потому, что многие связывают джаз с примитивными видами искусства, закрывая дорогу его естественному проникновению в серьезную музыку.

Среди исследований последних лет, которые рассматривают теоретические и исторические проблемы формирования и развития джаза, следует указать научные статьи: Н. Полищук «Литературный джаз как нарративная и экспрессивная стратегия американской литературы» [10]; Е. Строкова «Джаз в контексте массового искусства» [11]; Д. Лившиц «Феномен импровизации в джазе» [7].

В указанных научных публикациях подробно исследуются различные аспекты джаза, например, его связь с такими формами общественного сознания, как религия, политика, философия; взаимное влияние джаза и социокультурных и экономических преобразований в обществе и др.

Большое влияние на развитие и распространение джазовой музыки в мировой массовой культуре, начиная с 1930-х годов, имела киноиндустрия. Музыка в кинофильме – один из четырех пластов звуковой палитры (язык, музыка, звуковые эффекты/шумы, атмосфера/тишина), который играет важную роль в создании логико-психологических связей всей ткани кинопроизведения. В качестве примера можно привести фильмы: «Серенада солнечной долины» (1941), «В джазе только девушки» (1959), «Мы из джаза» (1983), «Великий Гэтсби» (2013) и др.

Р.Р. Будагян полагает, что джаз, истоки которого лежат в афроамериканской народной музыке, так трансформировал и переплавил в себе элементы народного творчества, что поднялся на один уровень с авангардным искусством, сохранив в своей художественно-эстетической системе подлинную творческую свободу [1, с. 42]. Джаз предложил особый тип коммуникативного взаимодействия артиста и слушателя: в отличие от фольклорных направлений, стремящихся к сохранению аутентичных древних традиций народного исполнительства [1, с. 42], джаз предоставил слушателю набор остросовременных мелодий, ритмов, тембров. Джаз – искусство исключительно ансамблевое, в нем с особой полнотой раскрываются возможности самовыражения и одновременно взаимозависимости интересов партнеров. Начиная с середины прошлого века значительно изменялись составы джазовых ансамблей (джаз-бэнды), став площадкой для творческих поисков новых актуальных музыкально-выразительных средств.

Жизненному и творческому пути многих знаменитых джазменов, таких как пианисты Р. Чарльз, Б. Эванс, К. Джаррет, трубачи Л. Армстронг и А. Сандовал, саксофонисты Ч. Паркер, Д. Колтрейн, Д. Эддерли, посвящено уже достаточное количество работ в музыковедческой литературе. Например, исследования А.В. Зайцевой [5], Д.Р. Лившица [7], Ф.М. Шак [13] и др. Вместе с этим, изучение аспектов взаимодействия стилистики джазовой музыки и скрипичного искусства до сих пор было недостаточным. Важным и ценным на данном этапе представляется изучение и проведение анализа концертной практики скрипачей XX-XXI столетий (Д. Вентути, Н. Кеннеди, С. Смита, Д. С. Голощекина и К. Карапетяна), внесших значительный вклад в развитие джазового исполнительства.

В интонационной природе джазового музицирования важное место занимают импровизационность, полиритмия, творческая гибкость и оригинальность интерпретации. Выдающийся джазовый скрипач Давид Голощекин отмечает, что настоящая джазовая импровизация возникает лишь тогда, когда рука музыканта направляется его «умом, вкусом, вдохновением и находчивостью» [12]. Импровизация, полагает музыкант, есть «результат большого труда. Это не только природный талант бегло сочинять вариации на выбранную тему, но и владение определенными идиомами, принадлежащими данному музыкальному стилю, и способность творить на их основе все новые и новые интонационные версии начального первообраза» [12].

В концертный репертуар джазовых исполнителей, наряду с оригинальными композициями, входят произведения, построенные на разных типах интерпретационных стратегий. В большинстве современных джазовых композиций начальная тема присутствует лишь на уровне первичного элемента, что определяет необходимость введения в музыковедческий лексикон термина «реинтерпретация» [2]. Примерами проявления реинтерпретационных решений можно считать близкие по стилистическим задачам ремейки, ремиксы, и кавер-версии. Ремейк (от англ. remake – «переделать») – произведение одного и того же автора в новой версии; ремикс (от англ. remix – «смешивать») – версия оригинального музыкального произведения, записанная позднее в новом варианте аранжировки с использованием приемов полистилистки, тональными сдвигами, темповыми и ритмическими изменениями; кавер-версия (от англ. cover – «накрывать») – реинтерпретация лишь отдаленно напоминающая оригинал.

Образец данного явления находим в творчестве Найджела Кеннеди, ученика выдающихся скрипачей XX века И. Менухина и С. Граппелли. Анализируя джазовые каденции, созданные скрипачом к циклу «Времена года» А. Вивальди, можно говорить об интерпретации, а в записи концерта Концерта для скрипки с оркестром № 1 (ре мажор ор. 35) П. И. Чайковского (14 апреля 1985 г., дирижер О. Каму) уже наблюдаем пример ремикса. Главную партию музыкант исполняет с большим количеством мелизмов, хроматизмов, украшений и альтерации, отсутствующих в оригинале у Чайковского, а затем мелодия сменяется «Чардашем» и другими популярными танцами. Стиль игры Н. Кеннеди характеризуется использованием типичного для джаза приема – свинга (в переводе с английского – «раскачка»). В классической скрипичной школе исполнительства свинг оценивается крайне негативно и считается показателем низкого уровня игры. В джазовом искусстве, напротив, данный прием активно используется наряду с другими (глиссандо, синкопирование и т.д.).

Джазовые музыканты черпают вдохновение в творчестве композиторов разных эпох и направлений, таких как В. А. Моцарт, И. С. Бах, К. Дебюсси, М. Равель, П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов. По словам Найджела Кеннеди многие слушатели находят параллели между музыкой И. С. Баха и джазом с его сложными гармоническими решениями [3]. Замечательный джазовый музыкант, саксофонист Ли Кониц в своем интервью отмечает, что в произведениях

полифониста Баха уже существуют тот самый свинг, то содержание и джазовые приемы (удвоение темпа), которое глубоко трогают исполнителя и слушателя [8].

Важную роль в джазовом исполнительстве играют приемы звукоподражания и имитации, активно применяемые и способствующие расширению технических возможностей скрипки и обогащению арсенала инструмента оригинальными выразительными средствами. Звукоподражание, используемое не только в джазовой стилистике, но и в фольклоре, придает звучанию скрипки темброво-колористическое разнообразие, имитируя традиционные джазовые духовые инструменты (трубу, саксофон).

По мнению исследователей, первым исполнителем, раскрывшим в полной мере джазовый потенциал скрипки, стал американский музыкант Джо Вентути (Joe Venuti). Применяв оригинальные находки в области технических возможностей скрипки, Вентути разработал новую исполнительскую технику с использованием первого пальца в качестве корневого. Этот прием, нехарактерный для академической школы, получил название «скрипка капо» и темброво обогатил звучание инструмента, придав ему мягкость и приглушенность. Экспериментируя с формой и длиной смычка, Вентути добился более полного охвата всех струн при игре арпеджио, аккордовых последовательностей и технически сложных пассажей. Виртуозно владея инструментом, Вентути стремился к характерной джазовой выразительности, приближая тембровые характеристики скрипки к звучанию саксофона. Это достигается путем применения продуманной фразировки, а также ряда приемов, свойственных духовым джазовым инструментам. В числе этих приемов: прерывистое движения смычка, имитирующее звукоизвлечение на саксофоне; а также активное использование глиссандо, создающее эффект «нестабильной, плавающей» интонации джазовых духовых инструментов [8]. Благодаря Дж. Вентути и его новаторским находкам в области штриховых и звуковых приемов игры, активно применяемых в исполнительстве, скрипка прочно утвердилась в качестве солирующего инструмента джазового ансамбля, а сам музыкант вошел в историю как «отец джазовой скрипки» [8].

Большой вклад в разработку колористических скрипичных приемов, имитирующих звучание духовых инструментов джазового ансамбля, принадлежит одному из известнейших скрипачей Стаффу Смиту (Лерой Гордон Смит). Будучи поклонником творчества знаменитого джазового трубача и вокалиста Луи Армстронга,

он способствовал становлению и продвижению новых направлений джаза, таких как свинг и бибоп.

Важные и ценные находки джазовых скрипачей Дж. Венути, С. Граппелли, С. Смита в области использования скрипки в джазовом ансамбле и расширения ее выразительных и технических возможностей продолжились в скрипичном исполнительстве рубежа XX–XXI веков, в творчестве скрипача Давида Голощекина и Карена Карапетяна [6].

Непринужденная импровизационная манера и универсальность Д. Голощекина как исполнителя (он прекрасно владеет всеми инструментами джаз-бэнда), позволяет музыканту мастерски применять приемы звукоимитации и звукоподражания. По словам К. Карапетяна, скрипка – это «не только академический инструмент, на котором играют симфонии Ф. Шуберта. Скрипка может гармонично звучать и в современных музыкальных композициях» [6].

Е.В. Строкова считает, что поиск новых средств выразительности позволяет джазу оставаться одним из прогрессивнейших видов искусства, соединяющего традиционные идеи с экспериментом и творческой спонтанностью [11]. Интересным примером усиления выразительных звуковых возможностей скрипки в джазовом исполнительстве может служить практика использования в джазовом ансамбле экспериментальных струнных инструментов. Так, С. Смит, выступая в составе оркестра А. Трента (Alphonso Trent Orchestra), разнообразил общее тембровое звучание редким инструментом виолинофоном, представляющим собой скрипку с металлическим раструбом как у старого граммофона. Благодаря такому конструктивному решению, инструмент звучит намного ярче и пронзительнее, напоминая национальную шотландскую волюнку.

Важным следующим шагом в понимании специфики скрипичного исполнительства в рамках массовой музыкальной культуры конца XX – начала XXI века является практика использования инструмента в рок-ансамблях. Известные скрипачи, такие как Джерри Гудман (США), Дэвид Гарретт (Германия), Эдди Джобсон (Великобритания) органично вписываются в состав современных зарубежных рок-групп. Среди отечественных исполнителей отметим Вячеслава Бухарова (рок-группа «Крематорий»), Марию Нефедову («Король и Шут»), Андрея Решетина (группа «Аквариум»).

Американский скрипач Джерри Гудман получил академическое образование в Иллинойском университете. Являясь музыкантом-мультиинструменталистом (скрипка, бас-гитара, мандолина, электро-скрипка, клавишные, вокал), Дж. Гудман выступал в составе джаз-рок-группы «Flock» и ансамбля «Mahavishnu Orchestra», исполнявших композиции в разных стилях (джаз, блюз, фламенко, кантри-рок). Музыковед В.Ю. Озеров называет Гудмана – «рок-Паганини», отмечая в его исполнительском стиле виртуозную академическую штриховую технику в сочетании со стилевым чутьем и изобретательностью в импровизации. Одним из ярких примеров синтеза различных стилей является композиция «Встреча духов» (2010 г.), в которой джазовые интонации и разнообразные академические приемы органично сочетаются с рок-музыкой, расширяя и изменяя ее лексику. Звучание рок-групп различных составов («Too Cool», «Sunny side up») обогащает тембр скрипки Гудмана, дополняя вертикаль тембрового пространства музыки в верхних регистрах «свободой ритмического движения» [9].

Таким образом, эстетика классического скрипичного искусства проникает в рок-музыку. Особенности мелодии, ритма, и гармонии, характерные для рока, органично сочетаются с профессионализмом и виртуозностью академической школы исполнительства.

Внедрение приемов рок-музыки в скрипичное исполнительство прослеживается в творчестве выдающегося британского музыканта Эдди Джобсона. Получив классическое образование в Университете Дарема (англ. University of Durham), Джобсон активно начал выступать в составе рок-ансамблей, играя на электро-скрипке. Экспрессивная манера игры и характерный «роковый» колорит проявляются в ранней и чрезвычайно популярной в молодежной среде композиции «Turn it Over» (запись 1993 г.). Мастерски владея различными исполнительскими приемами (*spiccato*, *ricoshet*, *sotie* и др.), Джобсон блестяще исполняет сложнейшие импровизационные разделы, насыщенные виртуозными пассажами. Наряду с традиционной академической техникой игры, музыкант использует специфические приемы, такие как: скандирование одной ноты в верхнем регистре, характерное для рок-композиций; удары пальцами по корпусу скрипки; широкое вибрато; чередование *pizzicato* левой и правой рукой. Все это в сочетании с экзальтированным антуражем рок-исполнителя, придает творчеству Эдди Джобсона экспериментальную направленность.

Исследователь М.Л. Зайцева полагает, что важным и ценным для понимания ведущих тенденций современности является протестная идеология рок-музыки, выдвинувшей идеалы свободы и справедливости [5]. Благодаря творчеству Дж. Гудмана и Э. Джобсона скрипка приобретает новое звучание, наполненное неожиданными акустическими решениями и современными ритмами.

Итак, анализ теоретических и исторических исследований о влиянии массовой культуры на скрипичное искусство рубежа XX-XXI веков позволяют расширить представления слушателей и исполнителей о многообразии путей развития современной исполнительской скрипичной практики.

По нашему мнению, эксперименты по соединению джазовой стилистики и рок-музыки с академическими приемами игры представляются продуктивными, так как базируются на высочайшем мастерстве исполнителей. Стремление актуализировать художественные принципы новых музыкальных стилей и выработать свою коммуникативную стратегию характеризует творчество современных исполнителей-скрипачей Дж. Венути, Н. Кеннеди, С. Голощекина, Э. Джобсона и других, способствуя популяризации классического скрипичного искусства и расширению слушательской и зрительской аудитории.

Литература

1. Будагян Р. Р. Возвращение к истокам: значение национальных традиций в творчестве Сани Кройтора // Музыка и время. – 2017. – № 6. – С. 40-46.
2. Волкова П. С. Реинтерпретация художественного текста (на материале искусства XX века): дисс. ... д. искусствоведения. Краснодар, 2009.). <https://www.dissercat.com/content/reinterpretatsiya-khudozhestvennogo-teksta-na-materiale-iskusstva-khkh-veka>
3. Ганкин Л. «Скрипка везде хорошо звучит»: интервью со скрипачом-виртуозом Найджелом Кеннеди. https://www.gazeta.ru/culture/2012/10/02/a_4795957.shtml
4. Зайцев А. В. Африкано-американская музыка и проблемы африкано-американской идентичности (XX век) / Институт Африки РАН. – М., 2004. – 137 с.
5. Зайцева М.Л. Специфика понимания категории времени и ее взаимосвязи с идеями синестезии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. – 2010. – № 5 (37). – С. 27-33.
6. Каштанова А. Золотая джазовая скрипка Беларуси: Карен Карапетян на СТБ. <http://www.ctv.by/zolotaya-dzhazovaya-skripka-belarusi-karen-karapetyan-na-stv>

7. Лившиц Д. Р. Введение диссертации Феномен импровизации в джазе. Н. Новгород, 2003. <http://www.dissercat.com/content/fenomen-improvizatsii-v-dzhaze>

8. Лотоцкая О. 7 самых известных джазовых музыкантов. <http://music-education.ru/7-samyh-izvestnyh-dzhazovyh-muzykantov/>

9. Озеров В.Ю. Гудмен Джерри. <https://www.km.ru/muzyka/encyclopedia/gudmen-dzherrigoodman-jerry>

10. Полищук Н. А. Литературный джаз как нарративная и экспрессивная стратегия американской литературы (на примере творчества Тони Моррисон <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnyy-dzhaz-kak-narrativnaya-iekspressivnaya-strategiya-amerikanskoj-literatury-na-primere-tvorchestva-toni-morrison>

11. Строкова Е. В. Джаз в контексте массового искусства. <http://cheloveknauka.com/dzhaz-v-kontekste-massovogo-iskusstva#ixzz4nS5kVZwL>

12. Фейертаг В. Генезис популярности: интервью Давида Голощекина. http://www.cult-and-art.net/music/41697-dzhazovoe_otechestvo__golowekin_david_semenovich_david_goloschokin

13. Шак Ф. М. Джаз как социокультурный феномен. <http://cheloveknauka.com/dzhaz-kak-sotsiokulturnyy-fenomen>

Н.Ф. Еременко

*студентка магистратуры ПГУ
по программе «Музыкальное образование»,
зав. кафедрой «Общее фортепиано»
ГОУ ВПО «ПГИИ им. А.Г. Рубинштейна»*

С.А. Поронок

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

ПРОИЗВЕДЕНИЯ МОЛДАВСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В РЕПЕРТУАРЕ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ МНИ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ИНСТРУМЕНТУ – ФОРТЕПИАНО

Обучение игре на фортепиано является важной частью подготовки музыкантов всех специальностей. Повышению интереса к молдавской музыке способствует изучение фольклорных произведений молдавских композиторов, включение их в репертуар студентов, в индивидуальные планы по специальности «Общее фортепиано». В обучении прослеживается потребность в изучении музыкального наследия предыдущих поколений, их вклада в развитие музыкальной культуры Приднестровья.

Интересно в данном контексте высказывание выдающегося педагога-пианиста С. И. Савшинского, который утверждал, что репертуар необходимо рассматривать с точки зрения специфических музыкальных воздействий как средство воспитания огромной силы и значимости. По мнению автора, в репертуаре важны пьесы, от которых учащийся берет то, чего ему еще не хватает в исполнительском мастерстве [5].

Выбирая музыкальный репертуар для студентов кафедры «Общее фортепиано», преподаватели опираются на ряд принципов, выработанных известными пианистами – педагогами (Г. Г. Нейгауз, С. И. Савшинский, А. П. Щапов, А. Б. Гольденвейзер и др.):

1. профессиональная направленность репертуара;
2. принцип художественной значимости;
3. учет сложности репертуара;
4. принцип доступности музыкального материала с точки зрения реальных технических возможностей студента.

Актуальность данной статьи обусловлена неисчерпаемым интересом к произведениям молдавских композиторов, как наиболее часто включаемых в индивидуальные планы студентов по дополнительному инструменту – фортепиано кафедры «Молдавские народные инструменты».

Фортепианное наследие *Давида Гершфельда* пронизано молдавскими народными мелодиями. Песенность, выросшая на народной молдавской интонационной основе, – важнейшая стилистическая черта творчества Д. Гершфельда. Много времени композитор посвятил собиранию молдавского музыкального фольклора в левобережье Днестра. Итогом этой работы был сборник молдавских народных песен и традиционных молдавских танцевальных мелодий.

Его фортепианная миниатюра «Хангул» (свадебный танец) пронизана интонациями танцевального фольклора с левобережья Днестра. Это произведение, написанное в простой трехчастной форме создает картину сельского праздника – танца юношей и девушек. Для студентов с начальной музыкальной подготовкой данная миниатюра представляет определенную трудность. Однако в переложении для фортепиано в 4-е руки, где сохранены все особенности оригинального изложения для двух рук, студенты, даже с начальными навыками игры, могут успешно исполнять данный ансамбль не только на занятии, но и на концерте.

Классик молдавской музыки *Штефан Няга* родился в семье известного лэутара Тимофея Няги. Выступления в составе оркестра отца,

а впоследствии в коллективе известного румынского лэутара Григораша Динику стали судьбоносными для Ш. Няги. Работая в оркестре народных инструментов Григораша Динику, молодой музыкант сделал много переложений известных молдавских мелодий для оркестра. В дальнейшем Ш. Няга, много экспериментируя, пытался соединить в своем творчестве два музыкальных жанра – классику и фольклор.

Небольшая фортепианная миниатюра Ш. Няги «Ду-те, ду-те, доруле» (Ты лети, лети, тоска) – полна пронзительных интонаций молдавских напевов. Инструментальная пьеса, в основе которой лежит подлинная народная мелодия, запоминается своей лирической мелодией с оттенками светлой грусти. Пьеса написана в простой двухчастной форме. Фактура достаточно удобная для исполнения, легко запоминающаяся.

Фортепианные сочинения *Соломона Лобеля* отличает мелодическая выразительность, пейзажность и яркие образные контрасты. В фортепианном творчестве композитор, на протяжении всей жизни совершенствовал методы претворения народного мелоса. В песенных мелодиях и танцевальных ритмах многих его пьес прослеживается тесная связь с народным фольклором. Так «Старинная песня» отличается стройностью формы, удобной фактурой изложения, гибкой линией мелодического развития с элементами полифонии. Миниатюру отличает точность передачи молдавского колорита, в которой ладовую особенность пьесы подчеркивает гармония.

В «Марше богатырей» прослеживается прямая связь с фольклорным жанровым прообразом молдавского танца *Брыул* (в переводе с румынского слово *брыу* означает – «пояс»; румынский и молдавский народный, в основном мужской, танец) – размер 2/4, весьма умеренного темпа. Композитор хорошо чувствовал и понимал специфику народного танца, его богатую и неповторимую своеобразную ритмику. Он внимательно относился к текстovým обозначениям – штрихам, динамике и педали. В переложении для фортепиано в 4 руки Н. Еременко «Марш богатырей» более доступен для исполнения студентами кафедры «Общее фортепиано», имеющими начальные навыки игры на инструменте.

Олег Негруца – композитор, скрипач, пианист и педагог; обучался в Кишиневском институте искусств по классу композиции у С. М. Лобеля. Работая в музыкальной школе, он сочинил большое количество произведений для струнных инструментов и фортепиано. В своих фортепианных миниатюрах «На лужайке» и «Рондо» композитор сумел передать национальный колорит молдавской му-

зыка. Пьеса «На лужайке» написана в простой двухчастной форме (состоит из двух периодов), танцевальная по характеру и удобная для исполнения. Хроматические ходы в мелодии придают ей шаловливое настроение, а штрих *staccato* придает легкость и изящество. «Рондо» написано в соответствии со всеми канонами этого жанра. Основная тема – рефрен имеет форму периода и повторяется трижды, чередуясь с музыкальными эпизодами. Композитор в этом небольшом музыкальном произведении сумел создать настроение хороводного танца, в котором общее веселье чередуется с танцами отдельных солистов. «Рондо» отличает стройность формы и ясность мелодического рисунка, с опорой на молдавский фольклор.

Фортепианное наследие *Семена Лунгула* основано на молдавском народном фольклорном материале. Интерес для исполнения произведений данного композитора студентами кафедры «Общее фортепиано» может представлять «Колыбельная» (в переложении в 4 руки Н. Еременко) и «Хора» (в переложении в 4 руки Т. Войцеховской) [6]. «Колыбельная» написана в простой двухчастной форме с дополнением, в умеренно медленном темпе, что характерно для пьес подобного типа. Колыбельная относится к фольклорному жанру и имеет древнейшее происхождение. В основе этой инструментальной миниатюры лежит незатейливая мелодия, в которой слышатся типичные народные мотивы и гармонии.

Фортепианная миниатюра «Хора», пронизанная интонациями молдавского танцевального фольклора, создает картину сельского праздника, живо воспроизводя наигрыши чимпоя, флуера и ная. В пьесе композитор использует регистрово-тембровые, интонационные и динамические возможности фортепиано.

Фортепианное творчество *А. Муляра* также наполнено народными молдавскими мелодиями и ритмами. Сочинения данного композитора отличаются ясной фразировкой, четкой артикуляцией, гибким тематизмом, обилием штриховой палитры, насыщенными кульминациями и внезапными динамическими контрастами, присущими практике лэутарского исполнительства. Фактура композитора часто изобилует воспроизведением приемов народного исполнительства, например: звучание цимбал, скрипки, ная, кавала и других инструментов тарафа. В миниатюрах канителенного склада автор часто имитирует пастушеские наигрыши, картины сельской природы. В свою очередь, подвижных инструментальных пьесах *А. Муляр* активно применяет мелодику и ритмику молдавских, гагаузских народных танцев [4].

В творчестве *Семена Шапиро* фортепианные сочинения занимают скромное место. С целью пополнения исполнительского репертуара для музыкальных школ, он создал целый ряд фортепианных пьес, основанных на интонациях и ритмах молдавского музыкального фольклора. Во всех фортепианных сочинениях С. Шапиро ощущается профессиональное знание инструмента. Для достижения художественной цели композитор использует разнообразие видов фортепианной техники, насыщенную фактуру, сложный ритмический рисунок. Подвижные крайние части здесь ярко контрастируют в образном отношении со средней частью, написанной в духе медленной молдавской хоры. В немалой степени творческий результат определялся опорой композитора на народную музыку.

В его фортепианных миниатюрах прослеживаются черты некоторых известных фольклорных жанров. Так, в основу молдавского танца «Оляндра» С. Шапиро взял молдавский народный хороводный танец «Оляндра», который исполняется подружками невесты как первый торжественный танец на свадьбе. В нем композитор сумел передать гибкость, легкость и изящество в музыке, яркий молдавский колорит.

«Хора» С. Шапиро, как и «Оляндра» – народный танец-хоровод. Темп танца медленный, его также исполняют на свадьбах. Плавно и спокойно танцевать начинают девушки, затем к ним присоединяются и мужчины. Хора сопровождается игрой на чимпоне, флуере, нае, скрипке и других народных инструментах. В этой инструментальной пьесе композитору удалось мастерски передать звучание данных инструментов.

Гавриил Музическу – румынский композитор, хормейстер, музыковед, педагог, музыкально-общественный деятель. Сыграл основополагающую роль в развитии профессиональной хоровой культуры в Бессарабии и Румынии. Музыкальное наследие Г. Музическу разнообразно – хоры, романсы, обработка народных мелодий. Являясь автором фортепианных переложений народных мелодий, таких как: «Вышла щука из реки», «Дедушка», «Колыбельная», «Попадись ты мне в лесочке», «Взойди луна», «Вэлянка», – он писал несложные по форме и фактурному изложению пьесы, удобные для исполнения студентами.

Вот далеко не полный перечень музыкальных произведений известных молдавских композиторов, достойных исследовательского и собственно исполнительского внимания как для эскизного

разучивания студентами кафедры «Общее фортепиано», так и для полноценного художественного освоения.

Рассмотрев особенности фортепианного наследия выдающихся молдавских авторов можно заключить, что изучение представленных сочинений, помимо формирования профессиональных исполнительских навыков и обогащения технического арсенала обучающихся, развивает исполнительский вкус в опоре на национальный фольклор, стимулирует развитие художественно-образного мышления; приобщая к народному творчеству с яркой ритмикой, выразительному песенному началу, специфической фактуре.

Таким образом, систематическое освоение репертуара молдавских композиторов в условиях кафедры «Общее фортепиано» будет способствовать сознательному исполнению современной музыки, содействуя пониманию студентов ценностей молдавской культуры; овладению различными стилистическими закономерностями, развитию эстетического вкуса обучающихся.

Литература

1. Визитиу Ж. И. Молдавские народные музыкальные инструменты / Ж. Визитиу. – Кишинев : Лит. артистикэ, 1985. – 261с.
2. Гупалова Е. Сборники фортепианных произведений молдавских авторов под исполнительской редакцией педагогов-пианистов республики Молдова // Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice Nr. 1 – 2 (10 – 11) – Chișinău: NOTOGRAF PRIM, 2010.
3. Гупалова Е. Формирование национального фортепианного репертуара в республике Молдова во второй половине XX в. (40–60-е годы) // Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice Nr. 4(17) – Chișinău: VALINEX SRL, 2012.
4. Муляр А. Б. Музыкальные картинки : Двенадцать пьес для ф.-п. – Кишинев : Картя Молдавеняскэ, 1964. – 13 с.
5. Савшинский С.И. Детская фортепианная педагогика // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4. / Под общ. ред. В. Натансона. М. : Музыка, 1976. – 272 с.
6. Сборник фортепианных пьес молдавских композиторов (для 2 и 4 рук), уч. пособие для ДМШ // Составление и редакция Т. Войцеховской и А. Дайлиса // 1-2 части, Кишинев. 1960.
7. Столяр З. Страницы молдавской музыки – Кишинев: Литература артистикэ, 1983.
8. Хатипова И. Фортепианные сочинения композиторов республики Молдова в педагогическом репертуаре академии музыки, театра и изобразительных искусств // Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice Nr. 3(20) – Chișinău: VALINEX SRL, 2013.
9. Хрестоматия для фортепиано / Сост. и исполн. ред. Л. З. Рябошапка, Г. А. Тесеоглу ; рец. В. В. Сечкин, О. В. Мосейко ; тит. ред. З. М. Ткач ; предисл. Л. Рябошапка, Г. Тесеоглу. – Кишинев : Лумина, 1987. – 95 с.

С.В. Поликарпова
старший преподаватель кафедры «Общее фортепиано»,
ГОУ ВПО «ПГИИ им. А.Г. Рубинштейна»,
г. Тирасполь

С.А. Поронок
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

РАБОТА НАД КРУПНОЙ ФОРМОЙ В КЛАССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА (ФОРТЕПИАНО)

Работа над крупной формой является неотъемлемой частью обучения игре на фортепиано. Это объясняется тем огромным значением, которое имеет для каждого обучающегося в классе фортепиано развитое музыкальное мышление и владение фортепианной фактурой. По мнению педагога-пианиста С.И. Савшинского, сочинения крупной формы свойственно большее разнообразие содержания, следовательно, более протяженное развитие музыкального материала. В связи с этим при их исполнении труднее достигнуть единства целого и выявить характерные особенности отдельных образов и тем чаще возникает потребность переключения с одной художественной задачи на другую; требуется больший объем памяти и внимания [9].

Многолетняя практика преподавания дополнительного инструмента (фортепиано) в музыкально-образовательном учреждении показала, что студентам необходимо развивать музыкальное мышление в процессе изучения крупной формы. Овладеть данными навыками возможно только в ходе осуществления специальной кропотливой работы. Очевидно, что период обучения в старших классах музыкальной школы, а затем на музыкально-исполнительских отделениях ссузов и вузов наиболее благоприятен для данного процесса. Это связано с возрастными, психофизиологическими аспектами. Если же студент не владеет соответствующими навыками, то преподаватель должен обратить на это особое внимание, подключить методологические знания, рефлекссию, собственно компетентностный подход.

В связи с тем, что студенты поступают в музыкально-исполнительское учреждение с разным уровнем подготовки (часто без музыкальной подготовки, после музыкальной школы либо студии), то

на первый план выступает *принцип индивидуального подхода* в обучении. Исполнительский репертуар по дополнительному инструменту (фортепиано) должен выбираться преподавателем с учетом будущей специальности студента. Отсюда целью данной статьи является формулирование методических принципов по освоению обучающимися в классе дополнительного инструмента произведений крупной формы.

В связи с поставленной целью встают следующие задачи:

1. на основании изучения программы, научно-методической литературы различных авторов в сфере данной проблемы определить основные методы и приемы, способствующие эффективному освоению музыкальных произведений крупной формы;

2. обратить внимание обучаемых на освоение различных по жанру и стилям произведений крупной формы для фортепиано.

Произведения крупной формы студенты изучают на протяжении всего периода обучения в музыкально-исполнительском вузе. Жанры крупной формы, которые предлагаются к изучению программой, – это *соната, сонатина, вариации, рондо*.

1. *Соната* – многочастное циклическое произведение, состоящее из 3-х (4-х) частей.

2. *Сонатина* («малая соната») – циклическое произведение, в котором ведущая первая часть выдержана в сонатной форме.

3. *Вариации*, тема с вариациями, вариационный цикл – музыкальная форма, состоящая из темы и ее нескольких (не менее двух) измененных воспроизведений (вариаций).

4. *Рондо* – это музыкальная форма, где главная тема (рефрен) повторяется несколько раз, а между ее повторами звучат новые фрагменты (эпизоды).

Изучение сонатной формы начинается с освоения ее малой формы – *сонатины*. Сонатина служит определенным подготовительным этапом к изучению сонат венских классиков. Освоение сонатины в классе дополнительного инструмента (фортепиано) имеет особое значение. Значимым аспектом на начальной стадии изучения музыкального произведения является необходимость целостного восприятия студентом образа произведения, живой передачи его содержания и характера. В связи с тем, что значительная часть сонатин написано в трехчастной форме, студенты должны усвоить понятия экспозиции, разработки, репризы. Важно уметь определять элементы, способствующие охвату формы. При этом преподавателю следует включить в работу также *вариации, рондо, нетрудные сонаты*.

Проблема выбора произведений крупной формы особенно актуальна на начальном этапе обучения. Рекомендуем доступный репертуар, который целесообразно привлекать в работе со студентами, *не имеющими музыкальной подготовки по фортепиано*: И. Беркович Сонатины № 1,2; В. Дамкомб Сонатина до-мажор; И. Ванхаль Сонатины ор.41 №1,2; Д. Тюрк Маленькое рондо; К. Рейнеке Скерцино; Т. Хаслингер Сонатина до-мажор; А. Гедике Сонатина; И. Миклашевский Сонатина до-мажор.

Для студентов *с музыкальной подготовкой средней степени подвижности* можно рекомендовать для изучения произведения крупной формы композиторов 18-19 в.в. Так, в исполнительской практике часто используют Сонатины Ф. Дуссека, Д. Чимароза, А. Диабелли; а также сочинения Г. Беренса, А. Андре, П. Сандони.

В ходе освоения произведений данных композиторов студенты знакомятся с эпохой классицизма, постигая особенности стиля и формируя необходимый исполнительский арсенал. При этом данный репертуар является ценным материалом для подготовки обучающихся к исполнению творчества представителей венской классической школы – И. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена. Благодаря лаконичности и прозрачности фортепианной фактуры, любая неточность звукоизвлечения и невнимание к штрихам становятся особенно заметными. В связи с этим, изучение классических сонатин целесообразно для воспитания точности и ясности при воплощении всех деталей нотного текста.

В учебный репертуар также можно включать произведения крупной формы советских композиторов из сборников: «Альбом сонатин» под редакцией К. Сорокина, «Сонатины и Вариации» под редакцией А. Бакулова, «Сонатины и Вариации» издательство «Советский композитор» и др.

Для студентов *с хорошей музыкальной подготовкой* можно рекомендовать для изучения «Нетрудные сонаты» Й. Гайдна, Сонатины соч.37 №1, соч.38 №1, соч.38 №3 М. Клементи; Сонатины Й. Бенда и Л. Бетховена, «Шесть сонатин» В. Моцарта, некоторые «Избранные сонаты» Д. Чимароза.

Для *продвинутых студентов* рекомендуется включать в программу Сонаты Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, а также кларирные сонаты Д. Скарлатти.

Овладение произведениями крупной формы необходимо каждому профессиональному исполнителю. Приступая к изучению крупной формы на начальном этапе нужно помнить, что в процессе

этой работы мы закладываем фундамент для формирования личности будущего педагога-музыканта – развивается сосредоточенность внимания, умение слышать себя, совершенствуется координация рук, содействуя владению различными приемами звукоизвлечения, особым туше. В то же время воспитывается верное ощущение клавиатуры, ее разнообразной градации (от *pp* – до *fff*), расширяется диапазон звуковой выразительности.

Помимо вышеуказанного, формируется критическая оценка собственной исполнительской деятельности; наконец, активизируется интерес к произведениям крупной формы.

Огромное воспитательное значение придавал работе над крупной формой известный отечественный пианист и музыковед Г.М. Коган, который считал, что особое место в процессе обучения в классе фортепиано занимает работа над крупной формой. По его мнению, крупная форма – это глубина замысла и протяженное развитие, обязательное присутствие контрастных образов и связанные со всем этим специфические исполнительские задачи [3].

При изучении сонатин, вариаций, сонат либо рондо, – педагогу необходимо донести до исполнительского сознания студента особенности структуры данных жанров, задачи артикуляционного порядка, искусство фразировки, требования по соблюдению точной метро-ритмической организации произведения, его пульсации, наконец, драматургии охвата формы.

Если освоение малых форм (пьес, этюдов) относительно легко воспринимается обучающимися, благодаря доступности художественного содержания, характерной устойчивости элементов музыкальной речи и фортепианной фактуры, то в работе над *сонатной формой* требуются совершенно иные качества слухового и пианистического порядка. Так, небольшие по размерам, нетрудные для исполнения сонаты называют сонатинами. Первая часть пишется в так называемой сонатной форме. По строению она имеет три крупных раздела: экспозицию, разработку, репризу. Экспозиция содержит изложение основных музыкальных тем. Первую тему называют главной, вторую – побочной. В разработке основные темы видоизменяются. Реприза (3 раздел формы) служит повторением, не всегда точным.

Трудности усвоения сонатной формы обусловлены сменой образного строя партий: их мелодики, ритмики, гармонии, фактуры. Студенту необходимо выявить в них такие качества тематического материала, как единство и контрастность, показать его развитие.

Наиболее доступным для восприятия является контрастное сопоставление музыкального материала по большим законченным отрезкам формы. Главная и побочная партии заметно отличаются по характеру, жанровой окраске, ладо-гармоническому соотношению.

Педагог должен нацелить студента на то, что важнейшей характерной особенностью крупной формы является наличие единой сквозной линии музыкального развития. Этому способствуют интонационно-ритмические связи главной и побочной партий. Целостное исполнение легких сонатин основано также на развитом чувстве ритма. Наибольшую сложность представляют темпо-ритмические трудности при частой смене фактуры. Умение держать темп воспитывается на начальном периоде обучения посредством активизации чувства метра и ритма. Изучение легких сонатин подготавливает студента к будущему освоению сонатной формы таких композиторов, как М. Клементи, Ф. Кулау, А. Диабелли, Ф. Дюссек, а в перспективе – Й. Гайдна, В. Моцарта и Л. Бетховена.

Изучение *вариаций*, в отличие от сонат и сонатин, осуществляется, прежде всего, на материале отечественной литературы. Вариационная форма – это тема и ряд ее видоизменений. Темы многих вариаций излагаются в простой завершенной форме, чаще это период. Для темы характерна простота, запоминаемость, выразительный интонационный материал, несложность гармонического языка и фактуры. Выразительному исполнению темы и ее артикуляционной ясности способствует фактура, часто написанная в виде одnogолосной мелодии. Выявив особенности темы, необходимо в каждой из вариаций найти черты интонационно-ритмического, гармонического, фактурного сходства или жанрового различия с ней. Этому способствует проигрывание либо пропевание темы, отраженной в разных типах вариаций. Работа со студентом над вариационным циклом развивает музыкальное мышление в двух направлениях: с одной стороны, слуховое ощущение единства темы и вариаций, с другой, – гибкое переключение на иной образный строй.

Рондо – вид крупной формы, вполне доступный для изучения студентами, но более трудный в достижении цельности. В данном случае периодичность повторения рефрена может придать исполнению статичность и монотонность. Все это диктует необходимость поиска новизны при каждом проведении темы. В свою очередь,

переходы от рефрена к эпизоду и наоборот, – необходимо проучивать и прослушивать отдельно. Форму рондо можно воспринимать в виде песни, которая начинается с припева. Этот припев (рефрен) повторяется несколько раз, а куплеты (эпизоды) имеют разное мелодическое содержание. Рефрен объединяет рондо в единое целое. Также важно понимать произведение в целом, определить его кульминацию и целенаправленно вести к ней развитие всей музыкальной мысли.

Часто недочеты в исполнении произведений крупной формы свойственны обучающимся, освоившим немало произведений подобного склада. Причина таких пробелов кроется в недостаточном внимании педагога к содержанию произведений крупной формы, над которыми уже работали ранее. Считаем необходимым внимательно вникать в авторский замысел, понимать значение каждой мелодической линии. Однако при изучении репертуара порой занимают лишь вопросами технологии исполнения, что приводит к формальной игре.

Грамотный разбор текста связан с заботой о звучании всех партий, их прослушивании и ведении. Текстовая точность заставляет с особым вниманием относиться к аппликатуре. Подобного рода работа часто представляется студенту довольно утомительной и трудозатратной. В этой связи, по мере возможности, обучающихся следует привлекать к совместному обсуждению аппликатуры и добиваться ее соблюдения. Отсюда процесс работы над правильной фразировкой, нужным звучанием, четким выполнением всех штрихов становится более эффективным.

Нередко значительную трудность представляет заучивание крупной формы на память. Следует ясно представлять структуру сочинения, как в целом, так и по разделам; вычленив трудные для студента построения. В данном случае важно разобрать каждый эпизод по партиям, выучить их по отдельности наизусть, сыграв различные сочетания, постараться их запомнить и потом включить данное построение в целое (или в его более крупную часть). Приступать к специальному выучиванию на память следует лишь в том случае, когда весь текст не только тщательно разобран, но и уверенно выучен.

При исполнении произведений крупной формы перед педагогом дисциплины часто встает вопрос об использовании студентом правой педали. Однако возможность и потребность в педализации определяются стилем и характером произведения и

всегда проверяются слухом студента. Вместе с тем, ему необходимо знать, что применение педали требует особой осторожности. Это относится, прежде всего, к студентам без музыкальной подготовки. Их нередко приходится предостерегать от попыток педализировать, ориентируясь на звучание лишь одной партии, без учета остальных. В свою очередь, обучающиеся с определенной исполнительской базой способны привлекать в работу педаль более активно.

Особенно значительна роль работы над крупной формой в слуховом воспитании обучающихся, в достижении тембрового разнообразия звучания, в умении вести напевную мелодическую линию, в развитии навыков исполнения *legato*. Бесспорную пользу приносит освоение крупной формы в области собственно технического мастерства пианиста-исполнителя, способствуя развитию особой «полслушности», гибкости кисти и пальцев, сочетающейся со звуковой определенностью.

Важнейшим фактором успеха в работе над крупной формой является воспитание правильного отношения обучающегося к каждому жанру данной формы. Так, освоение крупной формы, помимо технического арсенала, способствует развитию музыкального мышления студента, умения анализировать, содействуя наиболее полному раскрытию его творческого потенциала. В свою очередь, воплощение художественного содержания произведений крупной формы, верный способ изложения музыкального языка, расширяют мировоззренческий кругозор исполнителя, активизируют понимание стилевых особенностей, продуктивную исполнительскую деятельность.

Литература

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Учеб. Пособие для муз. вузов и училищ. – 3-е изд., доп. М.: Музыка, 1978.
2. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – М., 1989.
3. Коган Г.М. Работа пианиста. 3-е издание. – М.: Классика, 2004.
4. Музыкальная энциклопедия. – М., 1974. Т.2
5. Ныркова В.Д. Курс фортепиано для музыкантов разных специальностей. История и методические принципы // Вопросы истории, теории и методики. – М., 1988.
6. Очерговская Н.Л. Содержание и форма в музыке. – Л., 1985.
7. Программа по курсу фортепиано для учащихся и студентов разных специальностей в системе школа-училище-вуз (ШУВ) / Министерство культуры РФ, Российская академия музыки им. Гнесиных; сост.: Азбукина Т.И., Бочкова Л.А., Васильева Т.А. и др. – М., 1997.

8. Ручьевская Е.А. Об анализе содержания музыкального произведения // Критика и музыковедение. Сб. ст. – Л., 1987. Вып. 3.
9. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. – Л., 1964.
10. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М., Классика, 2001.

В.В. Мартынова

*преподаватель музыкально-теоретических дисциплин,
МОУ ДО «БДШИ», г. Бендеры*

Л.И. Бурдиян

*кандидат социологических наук,
профессор кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Общеизвестно, что корректное, методически грамотное ведение предмета имеет большое значение не только для его успешного усвоения, но и пробуждения глубокого интереса учащихся к музыке, литературе, искусству в целом. «Музыкальная литература» как предмет призвана формировать слушательский интерес учащихся, направляя его в сторону высоких эстетических идеалов. Развитие слухового восприятия, активного внимания в процессе взаимодействия с музыкой – сложный процесс, и управление этим процессом – одна из главных задач преподавателя. Однако, методическую основу курса музыкальной литературы составляют как специальные умения, в том числе, умение слушать музыку, так и понятийные знания. Качество их постижения и усвоения учащимися, в конечном счете, будет определять уровень их музыкальной культуры, который они смогут достичь с помощью музыкальной литературы, как учебного предмета. При этом учащиеся должны уметь говорить о музыке, рассказывать не только о конкретных событиях, сопряженных с ее созданием, но и о самом музыкальном материале, свойственных ему художественно-выразительных особенностях.

Быть способным что-либо сказать о музыке – значит осмыслить услышанное. Данное умение учит размышлять о музыкальном содержании, применять полученные знания, связывая их со

слуховыми впечатлениями. Выразить свои впечатления от прослушанной музыки, найти слова, чтобы охарактеризовать содержание произведения и объяснить его «устройство», быть готовым вести беседу о музыке, выражать свои мысли о музыкальном искусстве в процессе диалога с другими слушателями, – все это связано с многосторонней и, вместе с тем, методически продуманной работой педагога.

Немаловажным на уроках музыкальной литературы является изучение *личности композитора*. Учитель должен представить выдающегося музыканта таким образом, чтобы его жизнь, творческое становление вызвали у школьников неподдельный интерес. Курс музыкальной литературы опирается на программу, построенную по монографическому принципу, поэтому именно биографический урок раскрывает индивидуальность композитора, предваряет разговор обо всех жанровых сферах деятельности.

Помимо отмеченных задач, перед педагогом стоят проблемы *активизации эмоциональной реакции в процессе музыкального восприятия*, проблемы *творческого подхода* к действующим ныне учебным программам и *пересмотра свода учебного материала* по музыкальной литературе.

Все это ставит современных педагогов перед необходимостью искать новые, более *эффективные пути преподавания* данного предмета. В качестве произведения, рекомендуемого к изучению учащимися в ДМШ и ДШИ, может быть представлен вокальный цикл Л. Бетховена «К далекой возлюбленной».

Учебным планом предусмотрено 6 часов на изучение творчества композитора Бетховена – это биография (1 урок), Патетическая соната (2 урока), Пятая симфония (2 урока), увертюра «Эгмонт» (1 урок).

Изучение цикла «К далекой возлюбленной» учебным планом не предусмотрено. Поэтому знакомство с этим произведением *предлагаем осуществить в двух вариантах* (на выбор): на первом уроке в моноцикле Бетховена, посвященном жизненному и творческому пути композитора, либо выделить для изучения цикла один академический час (например, взамен изучения увертюры «Эгмонт»).

В первом варианте знакомство с вокальным циклом будет достаточно беглым и обобщенным, так как биографический урок предполагает большое содержательное и разнообразное музыкальное наполнение.

Предлагаем следующие формы работы.

1. Кратко рассказать о новизне жанра, связав его с творчеством композиторов - романтиков (Шуберт, Шуман).

2. Осветить тему любви в творчестве композитора, подключая при этом материал, связанный с историей создания «Лунной сонаты».

3. Познакомить учащихся с содержанием цикла и с фрагментами поэтического текста в русском переводе.

4. В качестве музыкальной иллюстрации можно предложить прослушивание первой песни цикла.

Во втором варианте предлагаем посвятить изучению цикла «К далекой возлюбленной» последний урок в моноцикле Бетховена, или большую его часть. В этом случае завершить последний урок можно итоговым фронтальным опросом по творчеству композитора.

Изучение творчества Бетховена, в основном, связано с сонатно-симфоническим циклом в его различных вариантах (в сонате и симфонии). Основные черты музыки Бетховена – героический пафос борьбы, преодоления, стремление к победе – раскрываются на нескольких уроках при знакомстве с его инструментальными жанрами. Увертюра «Эгмонт» находится в том же ключе героических образов. Для того, чтобы творческий портрет композитора был представлен многогранно, более полно, мы считаем целесообразным затронуть и область камерных жанров, а именно, познакомить учащихся с бетховенским вокальным циклом.

Вокальный цикл «К далекой возлюбленной» помогает раскрыть личностный облик композитора с другой стороны. В нем героическая тема, столь близкая Бетховену, уступает место иным образам – углубляется интерес к изображению *внутреннего мира человека, его тонких душевных переживаний*. Музыка цикла полна светлой задушевности, наполнена прекрасными мелодиями, колоритной звукописью аккомпанемента, красотой и проникновенностью. Любовная лирика, связанная с поэтичными картинками природы, отражена Бетховеном с поразительным вдохновением и совершенством.

Необходимо особо обратить внимание учащихся на тот факт, что цикл «К далекой возлюбленной» является, по сути, образцом первого песенного цикла в том виде и трактовке, как он развился далее на протяжении XIX века. Знакомство с этим произведением может стать своеобразным «мостом», *переходом* к дальнейшему

изучению песенного творчества композиторов-романтиков, в частности, Ф. Шуберта и Шумана, которые развивали найденный Бетховеном принцип объединения лирических миниатюр образом единого героя, от лица которого и ведется рассказ.

Формы работы по изучению цикла, предложенные в варианте биографического урока в данном случае нужно дополнить и расширить. История создания и содержание цикла, тема любви в творчестве композитора, знакомство с поэтическим текстом, новаторство в плане жанра и формы следует представить более подробно и широко. Кроме того, в план урока необходимо включить прослушивание и элементы музыкального анализа отдельных песен цикла по выбору педагога. Мы предлагаем: №1 «На холме стою, мечтая...», №2 «Там, где волен, могуч...», №4 «Эти тучки там высоко...».

При анализе вокального цикла следует помнить, что цикл рассматривается не студентами музыкального училища, а детьми, обучающимися в музыкальной школе. Поэтому язык анализа должен быть максимально упрощен и доступен учащимся для более качественного усвоения данного материала

Примерный план разбора отдельных песен цикла.

1. Описать характер музыки.
2. Определить виды мелодического рисунка в вокальной партии (кантилена и речитатив).
3. Описать роль инструментального сопровождения в связи со словом.
4. Определить форму: строфическая (количество куплетов), трехчастная репризная.
5. Перечислить образы природы в стихотворном тексте, связать их с внутренним состоянием героя.

Знакомство с вокальным циклом Бетховена и разбор отдельных его песен станет хорошим подспорьем в дальнейшем изучении камерной вокальной музыки Ф. Шуберта. Это связано с тем, что трактовка данными композиторами жанра вокального цикла проявляет черты общности между ними. У обоих композиторов наблюдаются следующие композиционные особенности – построение цикла в виде лирического дневника, обращение к образам природы, применение разновидностей строфических (куплетных) и других форм в песнях, важное значение фортепианной партии в раскрытии поэтических образов. Изучение бетховенского вокального цикла послужит *ретроспективной* при прохождении нового

материала, позволит сделать сравнительный анализ циклов Бетховена и Шуберта.

К числу специальных умений, формирующихся на уроках музыкальной литературы, относится умение рассказать о прослушанных сочинениях, которое, на наш взгляд, особенно активно развивается в практике совместных обсуждений. С целью развития данного умения нужно использовать *метод поисковой беседы* вопросно-ответного характера, который мы рекомендуем к использованию в качестве итоговой формы урока. Основной задачей данной беседы является, помимо повторения и закрепления материала, выведение его на новый качественный уровень. При помощи наводящих, умело составленных вопросов педагог должен подвести учеников к новым «открытиям» в области изучаемой темы.

Как уже отмечалось, учебные программы по музыкальной литературе в ДМШ построены по монографическому принципу и включают в себя изучение жизненного и творческого пути композитора, а также характеристику, прослушивание и разбор 3–4 произведений (целиком или отдельных частей). Этого музыкального материала явно недостаточно для того, чтобы составить наиболее полное представление о многообразном жанровом спектре наследия композитора и его разностороннем личностном облике.

На первом уроке монографического цикла, посвященном творческому портрету композитора, важно заинтересовать, увлечь учащихся как личностью, так и творчеством нового, пока еще не известного им композитора. Поэтому мы рекомендуем пересмотр *свода учебного материала* с целью его расширения в области репертуара для прослушивания и изучения. Для решения этой задачи можно предложить использование музыкальных произведений, *не входящих в учебную программу*. Это могут быть разнообразные музыкальные фрагменты как популярных, так и малоизвестных широкому кругу произведений данного композитора.

Например, при изучении творчества Бетховена можно включить в биографический урок, помимо вокального цикла «К далекой возлюбленной», фрагменты из Фортепианных сонат (№№ 14, 19, 20), Концерт для фортепиано с оркестром № 3, «Оду к радости» из финала Девятой симфонии. Это позволит расширить музыкальный кругозор учащихся, разовьет их музыкальную эрудицию, представит личность композитора с разных, порой неожиданных сторон. Данные музыкальные фрагменты можно включить в музыкальную викторину на итоговом уроке по творчеству композитора.

Необходимо обратить внимание на высокое качество, а также оригинальность исполнения музыкальных произведений (например, в виде флэш-моба, необычного состава исполнителей и т. д.). Особенно эффективным, на наш взгляд, будет использование наглядного метода прослушивания музыкального произведения при помощи *видеопказа*. Использование данного метода не только позволяет заинтересовать учащихся звучащей музыкой, сделать их эмоциональные переживания богаче, но и содействует развитию способности определять тембровую окраску звучания основных тем, в том числе, при помощи видео-показа исполнителей крупным планом. Применение метода видео-показа исполнения музыки способствует *активизации эмоциональной реакции в процессе музыкального восприятия*, которая, в свою очередь, активизирует мыслительную деятельность и является основой возникновения глубоких художественных впечатлений.

Обучение всегда должно иметь воспитывающий характер, – это важнейшее условие реализации подлинно плодотворного учебного процесса. Музыка, – это сильнейшее средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры, нравственности. Музыка развивает и облагораживает чувства. На уроках музыкальной литературы происходит первоначальное раскрытие наиболее важных для формирования личности «вечных тем» – жизни и смерти, добра и зла, любви и страданий. Первое и главное условие общения детей с искусством – проявление у них склонности к сопереживанию тем чувствам, мыслям, которые выражены в музыке. Большое воспитательное действие имеет не только количество изучаемой музыки, но и *отбор музыкального материала*. Тема любви на протяжении веков интересовала человечество. Известные поэты, художники, скульпторы, композиторы создали много прекрасных произведений, воспевающих любовь к женщине. Бетховенский вокальный цикл «К далекой возлюбленной» находится в череде высоких образцов музыки, отражающих эту тему. Отношение к любимой женщине во времена Бетховена было возвышенным, восхищение и преклонение перед объектом любви пробуждало в человеке самые благородные порывы и устремления. Изучение этого цикла, по нашему мнению, реализуя образовательные цели, в то же время напрямую способствует *воспитанию культуры чувств* молодых людей. Ибо никакое другое искусство не вторгается с такой властной силой во внутренний мир человека, как это осуществляет музыка, оказывая ощутимое влияние на формирование личности слушателя.

Литература

1. Васина-Гроссман В. Музыка и поэтическое слово. Ч. 1. Ритмика. – М., 1972.
2. Васина-Гроссман В. Музыка и поэтическое слово. Ч. 2. Интонация; Ч. 3. Композиция. – М., 1978.
3. Васина-Гроссман В. Романтическая песня XIX века. – М., 1966.
4. Лагутин А. Методика преподавания музыкальной литературы в ДМШ. – М., 1982.

Е.В. Смышляева

*муз. руководитель,
МДОУ №18, г. Тирасполь*

Л.И. Бурдиян

*кандидат социологических наук,
профессор кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

ДЕТСКАЯ МУЗЫКА Ц. КЮИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Творческое наследие Цезаря Антоновича Кюи, представляет собой один из наиболее ярких этапов развития русской музыкальной культуры, связанный со второй половиной XIX - началом XX веков. Следует признать, что многогранный талант Кюи остается недооцененным и недостаточно изученным явлением культурной жизни страны данной эпохи. Творческая личность Ц. Кюи, который в настоящее время причислен к композиторам «второго ряда» оказывается мало привлекательной не только для культурологов, музыковедов, искусствоведов, но и для музыкантов-исполнителей. Не все архивные материалы, относящиеся к жизни и творчеству Кюи, известны и введены в научный оборот. Можно сказать, что выявление «белых пятен» в творчестве композитора, изучение неизвестных фактов биографии Кюи, его музыкальных материалов является актуальной задачей современного музыковедения.

Особое значение в связи с задачами современной культурно-образовательной политики имеет обращение к «детской теме» в творчестве композитора. Исследователи отмечают, что «сочиняя детскую музыку – оперы и песни, Цезарь Антонович сознательно стремился постичь душевные состояния и психику ребенка. В то время, когда искусство для детей (в музыке, литературе, живописи), по существу, делало свои первые шаги, этот подход Кюи был

очень ценным и прогрессивным» [3, с. 208]. Сегодня жанр «детской оперы» продолжает жить, и пополняться новыми произведениями. Однако сочинения подобной жанровой направленности редко отвечают требованиям и условиям их сценической постановки. В результате, их практически не исполняют, что, по сути, блокирует дальнейшие поиски композиторов в русле детских музыкально-театральных жанров.

В процессе изучения особенностей развития детской музыки на рубеже XIX-XX веков современные искусствоведы порой обращаются к отдельным страницам творчества Кюи. Среди таких работ выделяются диссертационные исследования И. Немировской, Е. Сорокиной, А. Ермакова, в которых затрагивается тема детства, воплощенная в произведениях композиторов XIX-XX веков, и рассматривается проблема воплощения детских образов в произведениях Кюи. Трепетная душа и необъятная фантазия ребенка неоднократно вдохновляли представителей мира искусства на создание великих произведений. Мир детства запечатлен на полотнах В. Васнецова и И. Репина, воссоздан на страницах книг Ф. Достоевского и Л. Толстого. В 1878 году тема детства была воплощена в фортепианных пьесах, составивших «Детский альбом» П. И. Чайковского, за пять лет до этого был опубликован вокальный цикл «Детский» М. Мусоргского. Вокальное произведение под названием «Перед сном» в этом цикле, посвящено Саше Кюи, сыну композитора. Произведения о детях и для детей В. И. Ребикова, А. С. Аренского, А. Т. Гречанинова помогают воссоздать полную картину развития детской музыки в культуре XIX-XX веков.

Ц. А. Кюи также внес свой вклад в музыкальную литературу, посвященную миру ребенка. Эстетическая программа, связанная с темой детства, сформулированная Кюи в критических статьях во время обзора произведений о детях и для детей различных композиторов, была реализована в его собственных музыкальных сочинениях и заключалась в таких понятиях, как *простота, изящество, грация, камерность, правдивость, свет, безгрешность, народная почва*. Он любил детей и, помимо большого количества произведений для взрослых, создал множество детских сборников. В своих детских произведениях, как справедливо отмечают музыкальные критики, Ц. Кюи удалось приблизиться к психологии детской души. Несмотря на порой далеко непростую фактуру и даже гармоническую утонченность, он проявил много простоты, нежности, изящества и того легкого юмора в общем характере музыки, который всег-

да легко улавливается детьми. Этими композициями Кюи обогатил очень бедный в ту пору детский музыкальный репертуар.

Важную роль в развитии детской линии в творчестве Ц. Кюи, по-видимому, сыграл личный опыт композитора и его опыт общения с детьми. В 60-х годах XIX века Кюи содержит школу-интернат, где обучает и готовит детей к поступлению в Инженерное училище. И он, и его жена относились к учащимся как к родным. В интернате дети чувствовали себя так, как будто они живут со своими педагогами одной семьей. Вместе они играли, гуляли и катались на лодке. В 1879 году, когда в семье Кюи подрастали собственные маленькие дети, композитор опубликовал свои «13 музыкальных картинок» (соч. 15) – первое этапное вокально-сценическое произведение Кюи о детях, в котором отражались детские переживания и радости, веселые игры и сказочные персонажи. Примечательно, что на музыкальных страницах мы находим имена детей композитора. Первая песня цикла – «Лидуша» напоминает о дочери Лидии, а имя Саша, которое фигурирует в пьесе «Петушок», – о сыне композитора Александре.

Тема детства проходит через критическое и эпистолярное наследие композитора. В своем критическом труде «Русский романс» Кюи анализирует, в том числе, произведения, посвященные детям, – сочинения П. И. Чайковского, А. К. Лядова, М. П. Мусоргского. В своих письмах композитор часто затрагивает тему семьи, рассказывает о проблемах и интересах своих детей, внука. Детская линия в творчестве Кюи была поддержана появлением в его семье внука Юрия. В ходе ознакомления с архивом композитора, хранящимся в отделе рукописей Российской национальной библиотеки (РНБ), исследователи обнаружили «Колыбельную» для фортепиано, датированную 5 декабря 1905 года и имеющую трогательное посвящение: «13-дневному внуку – 70-летний дедушка». «Юрику» посвящает Кюи свои песни («Весенняя песня», «Петух» из сборника «17 детских песен», ор. 73) и даже сочиняет музыкальное сопровождение к стихам внука.

На склоне лет, Ц. А. Кюи сумел найти для себя новое музыкальное поприще в области творчества для детей, где сумел сказать свое слово. Отдыхая в Ялте, композитор познакомился с проживавшей там Мариной Станиславовной Поль, специалистом в области эстетического воспитания детей, которая предложила композитору написать оперу для детей. Создание детских опер было тогда новым, беспрецедентным делом, – в то время идеи всеобщего музыкально-

эстетического воспитания подрастающего поколения только начинали пробиваться благодаря усилиям нескольких увлеченных педагогов. В дополнение к четырем крупным оперным произведениям, посвященным детям («Снежный богатырь», «Красная Шапочка», «Кот в сапогах», «Иванушка-дурачок»), в период с 1905 по 1918 год из-под пера Кюи выходят сборники детских песен: «17 детских песен» (соч. 73), «Еще 17 детских песен» (соч. 78), «Последние 17 детских песен» (соч. 97), дуэты-хоры для детских голосов (соч. 85, 101), «Десять пятиклавишных пьес» для фортепиано (соч. 74).

В работе композитора над опусами детской музыки важную роль сыграло знакомство Цезаря Антоновича с педагогом Надеждой Долломановой. Она была автором либретто оперы Кюи «Иванушка-дурачок» и активно сотрудничала с композитором при создании детских песен. Обширная переписка, которая велась между Кюи и Долломановой, свидетельствует о том, что при работе над произведениями для юных исполнителей Цезарь Антонович внимательно прислушивался к мнению педагога, посвятившего себя музыкально-эстетическому развитию детей.

Творческий союз Долломановой и Кюи оставил значительный след в истории музыкального образования. Надежда Николаевна в своей педагогической практике часто обращалась к произведениям Кюи, делая их основой для музыкальных игр и инсценировок. В своих литературных произведениях, предназначенных для учителей, Надежда Николаевна приводит ряд сценариев, разработанных на основе русских народных песен, произведений Шумана, Моцарта, Брамса, Лядова, Гречанинова, Аренского. Автор подробно анализирует и анализирует с точки зрения театральной постановки вокальные пьесы Ц. Кюи «Белка», «На полу в восьми парах», «Веселая армия», «Гордый кот» (соч. 73, 97); песню дровосеков из оперы «Красная шапочка». Разработанный Н. Долломановой в начале XX века подход к детским произведениям Ц. Кюи, заключающийся в использовании песен и опер композитора для нравственного воспитания, развития творческого потенциала ребенка через синтез слова, музыки и движения; не утратил своей актуальности и сегодня.

В детских операх композитора выделяются три темы – природная, духовно-нравственная и сказочная. Персонажи детских сказок, яркие музыкальные портреты которых созданы композитором в небольших сольных песнях, ариозо, ансамблевых и хоровых эпизодах, инструментальных темах, – учат юных слушателей отличать добро от зла, прославляют изобретательность и ум, трудолюбие и добро-

ту. Примечательно, что положительные персонажи сказочных опер Кюи постоянно обращаются к миру природы, дружат с птицами, животными и растениями. Своеобразно композитор рисует портреты отрицательных персонажей в детских операх, – с помощью резких и напряженных уменьшенных и увеличенных интервалов и аккордов, целотоновой гаммы и хроматических пассажей, таинственных и тревожных тремоло.

Структура детских музыкальных спектаклей композитора, включающая обычные разделы (увертюра, сольные вокальные номера, хоровые и хореографические сцены, речитативы, система лейтмотивов), показывает, что Кюи строил свои сказочные музыкально-театральные произведения на основе классических образцов оперы, адресованных взрослой аудитории.

Ц.А. Кюи следил за сценической судьбой своих произведений и радовался победам, которые одерживали среди детей его оперы-сказки, хоры, песни. В своих письмах он подчеркивает, что произведения, посвященные им юным меломанам, предназначены для исполнения детскими голосами [1, с. 353, 423]. Детское выступление, детские голоса вообще производили на композитора глубокое впечатление. Так, побывав однажды на одном из детских концертов, он отметил в письме: «Я поделюсь с вами редким удовольствием, которое испытал вчера. Литературно-музыкальное утро с участием юных учениц шести женских городских школ. На сцене более 400 детей, они поют бодро, слаженно, наизусть. Поэтому многие из них читали прекрасные стихи <...>. В их чтении просвечивает их чистая, детская, нетронутая душа; она выходит так трогательно, что я был почти тронут до слез, что не часто бывает со мной. Ни один талантливый взрослый художник и музыкант не производил на меня такого впечатления» [1, с. 423, 450].

Тема детства получила воплощение не только в вокальных произведениях Кюи. Он также написал ряд произведений, адресованных детям-пианистам. Так, в 1906 году были опубликованы «Десять пятиклавишных пьес» Кюи для фортепиано в четыре руки (соч. 74). Мир детства, заключенный в этих произведениях, характеризуется камерной атмосферой, наполненной теплом и добротой, ласковыми и нежными интонациями, мелодичными, легко запоминающимися мелодиями, озорными и изящными картинками, яркими образами-персонажами.

Литературный материал, выбранный Кюи для своих произведений о детях, показывает особенности творческого подхода компо-

зителя к теме детства, важное место в котором отводилось решению проблемы воспитания нравственно-этических чувств юного слушателя. Линия природы, линия сказки и духовно-нравственная линия тесно переплетаются в образной сфере произведений для детей Ц. Кюи, что призвано показать ребенку путь к вечным ценностям: миру, доброте, взаимопомощи, любви к ближним.

Особое значение сегодня приобретает *приобщение учащихся к музыкально-театральным жанрам*, в русле которых Ц. Кюи создал яркие и привлекающие детское внимание произведения. Связь детских опер Кюи с русской оперной классикой прослеживается в сюжетах, заимствованных из мира сказок; в интонационном составе музыкального материала; в структуре детских опер Кюи, включающей традиционные для русской оперной классики формы: увертюру, различные сольные номера, речитативы, ансамблевые и хоровые, а также хореографические сцены, лейтмотивы. Все детские оперы Кюи отличаются небольшими размерами: две картины в опере «Снежный богатырь», три картины в операх «Красная Шапочка» и «Иванушка-дурачок», четыре картины в опере «Кот в сапогах».

Яркие портреты главных героев сказок представлены в небольших ариозо, песнях, темах, которые сопровождают основных персонажей на протяжении всей оперы. Так, опера «Снежный богатырь» открывается увертюрой, в которой появляются темы главных героев: «веселая», молодецкая, пропитанная героическим «здоровьем» и «силой» тема царевича (Снежного Богатыря) и трогательная, взволнованная тема-крик матери царицы, потерявшей дочерей. Композитор создает хрупкий, нежный девичий образ в песне Принцессы из оперы «Кот в сапогах». Характер Кота в сапогах раскрывается в вальсообразных вокальных мелодиях (ариозо «Мастер, правда, не грусти...», «Я кладу мякину в мешок...»), а также в инструментальной элегантной теме, передающей осторожные, вежливые манеры, плавные движения кота, добивающегося своей цели. Не менее ярко выписан образ наивного, доброго, веселого Иванушки из последней оперы-сказки Кюи. Иванушка представлен веселыми танцевальными мотивами и ритмами.

Персонажи детских сказочных опер не обладают той многогранностью, сложным характером, бурей внутренних страстей и чувств, которые отличают главных героев «взрослых» оперных произведений. Несмотря на это, Кюи удается развить образы своих сказочных персонажей, рассказать о некоторых сторонах их натуры. Композитор показывает Героя и Королеву, Иванушку и Жана,

принцессу и принцессу Елену, волка и Шапочку в различных эмоциональных состояниях и ситуациях; заставляет их радоваться и грустить, волноваться, переживать, плакать и смеяться.

Следует отметить, что композитор вокально «ограничивает» злых персонажей, в отличие от добрых. Он не поручает им исполнение развернутых мелодических линий; основу вокальных партий Людоеда («Кот в сапогах») и Змея («Снежный герой») составляют речитативные отрывистые фразы. Отрицательные персонажи также ассоциируются с резким, напряженным, таинственным звучанием уменьшенных и увеличенных интервалов и аккордов. Целотоновая гамма и хроматические пассажи, тревожные тремоло и репетиции – это музыкальные средства, с помощью которых в операх рисуются магия и волшебство. Мир природы (птицы, цветы, деревья), к которому постоянно обращаются положительные персонажи (Иванушка, Царевна, Снежный Богатырь, Красная Шапочка), полон грации и очарования. Звонкие трели, триоли, легкие быстрые пассажи, прозрачная фактура – все передает дыхание леса и птичьего голоса.

В своих замечаниях, помещенных в клавирах опер, композитор объясняет характерные особенности движений и жестов сказочных персонажей, подробно описывает место действия, где происходят сказочные события. Сочиняя оперы, Кюи думал о том, как будут выглядеть его произведения на сцене, можно ли реализовать задуманные сценические эффекты на практике. Иногда он даже уточняет, как, по его мнению, должна быть произведена смена декораций, построена та или иная сцена. Клавір оперы «Кот в сапогах» содержит указания композитора, которые призваны помочь режиссерам реализовать на сцене волшебное превращение Людоеда в льва и мышь. Во время работы над оперой «Иванушка-дурачок» в письме к своему либреттисту Надежде Долмановой Кюи просит у нее совета по поводу сцены Иванушки с птицами, которую добрый молодой человек кормит зернами.

Несмотря на то, что персонажи детских опер не обладают той многогранностью и вариативностью, которые присущи главным героям оперных произведений, рассчитанных на взрослого слушателя; можно все-таки говорить об определенном развитии основных образов у Кюи на протяжении всей детской оперы. Так композитор показывает своего Иванушку в различных эмоциональных состояниях, тем самым оживляя и «раскрашивая» своего персонажа разными красками, привнося динамику в действие. Яркий темати-

ческий материал, в основе которого лежат элегантные, красивые, мелодичные, легко запоминающиеся мелодии, показывающие изменчивость поведения, – пронизывает партию Кота.

Безусловно, по своим скромным размерам и камерным исполнительским средствам, представленные произведения Кюи являются операми малой формы, написанными очень простым, доступным музыкальным языком. При этом жанровые сцены, – хоровые и танцевальные, – контрастируют лирическим излиянием героев; наряду с нежным лиризмом в обрисовке главных образов проявляется яркая по своей противоположной музыкально-выразительной характерности подача отрицательных персонажей. Можно сказать, что все детские оперы Кюи весьма разнообразны и интересны по своему содержанию, а многие его оперные искания и эксперименты в области вокальной декламации, в сфере гармонической выразительности перекликаются с аналогичными общими тенденциями развития композиторского творчества того времени.

Все четыре детские оперы композитора написаны на сюжеты русских сказок. Это позволяет утверждать, что все они носят воспитательный характер. Сказка – культурный жанр, впитавший в себя мифологические, этические, религиозные представления различных эпох, а уникальная метафоричность языка делает ее незаменимой в воспитательном процессе. Любая сказка, как бы, «ведет за собой» и, при этом, учит добру, правде, дружбе, показывая, насколько неприглядным и отталкивающим предстает мир зла, предательства и жадности.

Роль народной сказки как средства воспитания заключается:

- в содействии нравственному воспитанию детей;
- в передаче воспитуемым накопленного за предшествующий исторический путь, социального опыта предыдущих поколений;
- в реализации процессов познания детьми окружающего мира;
- в развитии эмоциональной сферы школьников;
- в формировании эстетических вкусов и идеалов.

Задачи, которые ставятся перед детьми в процессе их музыкального воспитания звучат современно: «музыкально развивать»; воспитывать музыкальный вкус; удовлетворять их музыкальные потребности; развивать музыкальный слух; приобщать к высокому искусству, знакомя с высокохудожественными музыкальными произведениями; создавать «запас» художественной музыки для исполнения и восприятия. Каким путем решить эти задачи? Прежде всего, надо создать для ребенка атмосферу музыкальной красоты,

остальное подскажет педагогическое чутье каждого педагога, который любит искусство и свою работу.

Требования к воспитательной работе в процессе ознакомления школьников с детскими операми должны содержать в себе следующие задачи:

- ввести детей в мир музыкального театра и активизировать их интерес к искусству, музыке;

- сформировать в учащихся понимание высокого эстетического назначения музыкального искусства;

- стимулировать в детях стремление к самовоспитанию и самообразованию, к расширению музыкального кругозора;

- на занятиях, по возможности, знакомить детей с оперной классикой, а также с современными музыкально-театральными произведениями;

- расширять их знания по истории и теории музыки.

Воспитательный компонент образовательного процесса будет усилен при ознакомлении с любым фрагментом детских опер Ц. Кюи. В качестве примера можно привлечь прослушивание на музыкальном занятии темы мамы из оперы «Красная шапочка». Мелодия плавная, ласковая, певучая. Темп не быстрый. В ней слышны нежные нотки, как будто мама уговаривает, наказывает быть умной и слушать взрослых. Колыбельная песня – это, своего рода, оберег. Когда рождалось на Руси маленькое дитя, его убаюкивали песнями, оберегая его от нехороших поступков плохих людей, от болезней. Детей усыпляли монотонным, спокойным пением. Укачивали ребенка на руках. Рекомендуется привлекать данную мелодию не только к прослушиванию, но и к исполнению детьми.

Если урок полностью посвящен опере «Красная шапочка», то можно предложить следующий план:

- 1) прослушивание песни мамы;

- 2) анализ прослушанной песни, определение чувств и настроений, отраженных в ней;

- 3) сообщение учителя о колыбельной и пластическое интонирование;

- 4) вторичное прослушивание;

- 5) прослушивание фрагментов из оперы «Красная шапочка» и угадывание персонажей по их музыкальному отображению, выявление нравственных характеристик их поступков и стремлений;

- 6) сравнительный анализ песни мамы и бабушки;

- 7) подведение итогов по данной теме.

Таким образом, литературная основа оперы – русская народная сказка дает маленьким зрителям «урок» доброты, а музыка, под-держивающая и усиливающая ее эмоциональное воздействие на слушателей, способна увлечь детей и бережно ввести их в сложный и многогранный мир оперного спектакля.

Красочные и яркие постановки детских опер Кюи, которые редко, но все же можно увидеть на современной сцене, и сегодня вызывают большой эмоциональный отклик со стороны детей. Так, в 2003 году к 10-летнему юбилею Детской центральной экспериментальной хоровой школы десятилетки (ДЦЭХШД) в городе Самара была поставлена опера Ц. Кюи «Кот в сапогах». Постановка получила много наград на фестивале имени М. Г. Лазарева «Весенняя театралья»: Гран-при в номинации «Лучший оперный спектакль фестиваля», Гран-при в номинации «Женская роль первого плана», диплом лауреата в номинациях «Женская роль второго плана», «Лучшая сценография», «Лучшая реклама спектакля». В 2013 году оперу поставили студенты Новосибирского музыкального колледжа в качестве выпускного спектакля. В этом же году, к столетию первой постановки оперы Кюи «Кот в сапогах» было приурочено представление данного произведения на сцене Женевского театра Grand Théâtre de Genève. Женевская премьера «Кота в сапогах» в оркестровке Елены Лангер стала значительным событием в музыкальной жизни Швейцарии.

Большую роль в постановке опер Кюи сыграл Государственный Камерный музыкальный театр «Санкт-Петербург Опера». Художественный руководитель театра, народный артист России Юрий Александров, известный как мастер возрождения оперных партитур, вместе с артистами театра подготовил для петербуржцев и гостей города постановки двух опер Цезаря Кюи. Спектакль «Кот в сапогах», по длительности рассчитанный на самую широкую детскую аудиторию (даже для самых маленьких зрителей), вместил в себя наравне с вокальными номерами танцевальные сцены в исполнении солистов и хора театра. Очарование сказки Шарля Перро, полная нежности, остроумия и французского изящества музыка оперы, — все это способствовало успеху данной постановки. Весьма интересной была новая интерпретация сказки «Красная шапочка». Спектакль напоминал праздничный карнавал: волк, перед тем, как съесть бабушку, танцует с ней танго; а грозные духи леса, как воспитанные джентльмены, дарят Красной шапочке цветы в благодарность за угощение. Яркие характеры героев, остроумный совре-

менный юмор и, конечно, хэппи-энд заслужили овации не только детей, но и взрослых.

Интересной оказалось также и постановка «Красной шапочки» Новосибирским театром оперы и балета в 2019 году. В спектакль были включены фрагменты из оперы Ростислава Бойко «Песенка в лесу». Абсолютно новым явилось сочетание оперы и кукольного театра – актеры на сцене взаимодействовали с куклами. Специально добавили и видеопроекцию – такой элемент цифрового игрового мира, привычный для современного ребенка, сделал оперный спектакль еще более близким и понятным этому поколению зрителей. «Красная шапочка» была адресована самым маленьким зрителям. Это опера-путешествие, опера-игра. Поэтому сценическое оформление было выполнено как игровое поле, декорации – как детали детского строительного конструктора.

Представленные примеры современных постановок детских опер Ц. Кюи могут служить своего рода ориентиром для соответствующих проектов, организуемых в музыкально-образовательных учреждениях Приднестровья. Особую значимость представляет сегодня мультижанровость, многоплановость сценических решений. Подобные инициативы музыкантов-педагогов вызовут интерес у детей разной возрастной категории, поэтому можно использовать такие постановки, как в музыкальных, так и в общеобразовательных школах.

Таким образом, можно сказать, что детские оперы Цезаря Кюи до сих пор не утратили своей актуальности и продолжают жить на театральной сцене, приглашая маленьких слушателей в мир музыкального театра. Активное освоение учащимися шедевров мирового музыкального искусства приводит к принципиально новому качеству знаний и понимания музыки, глубокому интересу к ней, проявляющемуся в новых формах внеклассной и внеурочной музыкальной деятельности детей – конкурсах «дирижеров» и эскизных постановок классических опер, проекте «Дети на оперной сцене» и многих других, дающих импульс общему развитию ребенка, творческому потенциалу его личности, востребованность которого выходит далеко за рамки музыки.

Современные педагоги-музыканты должны обратить внимание на детские произведения Кюи, главным героем которых является ребенок. Эти сочинения за более чем столетнюю историю не потеряли своей актуальности и значимости. Сказочные персонажи его детских опер и связанные с ними красочные, мелодичные темы могут познакомить любителей музыки и начинающих музыкантов

с разнообразным миром оперного жанра. Песни, ансамбли, хоры, сочиняемые Кюи для детей, могут помочь учителям и родителям развить вокальные способности, воображение и музыкальность ребенка, познакомить ребенка с особенностями музыкального языка.

На основании вышеизложенного можно сформулировать вывод: произведения Ц. Кюи, посвященные детскому миру, составили отдельную страницу в творческом наследии композитора, к сожалению, редко освещаемую в исследовательской литературе и еще реже привлекаемую к музыкально-педагогической практике современных музыкальных школ. Прикоснувшись к этой странице, внимательно изучив ее, можно помочь подрастающему поколению развить творческие способности, музыкальный вкус, сформировать мировоззренческие идеалы и духовные ценности.

Литература

1. Композиторы «второго ряда» в историко-культурном процессе: Сб. ст. – М., 2010. – 327 с.
2. Кюи Ц.А. Избранные письма. – Л., 1955. – 756 с.
3. Лапина М.Е. Тема детства в зеркале писем Ц. Кюи к Н. Доломановой // Молодой ученый. № 12, ч. 4. 2014. – С. 412-415.
4. Назаров В.Ф. Цезарь Антонович Кюи. – М., 1989. – 324 с.

Л.В. Карташова

*артист оркестра,
преподаватель по классу скрипки,
МОУ ДО ДМХШИ «Фирчел»,*

г. Тирасполь

Л.И. Бурдиян

*кандидат социологических наук,
профессор кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

ПОДГОТОВКА УЧАЩЕГОСЯ К РАБОТЕ НАД ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМ КОНЦЕРТОМ В КЛАССЕ СКРИПКИ ДМШ И ДШИ

Инструментальные концерты, как правило, занимают значительный объем учебного времени в педагогической практике консерваторий, музыкальных училищ и, в меньшей степени, присутствуют на занятиях старших классов детских музыкальных школ. В данном материале выдвигается предположение о целесообразности и эффективности привлечения произведений в жанре концерта

также и к учебному процессу в младших классах инструментальных специальностей. Польза данной педагогической инициативы заключается не только в достижении весомых успехов в исполнительской технике, но и в формировании иного отношения к музыкальному исполнительству со стороны учащихся, развитии увлеченности юного музыканта, позволяющей быстро преодолеть многообразные трудности учебного порядка.

В учебном репертуаре на начальном этапе обучения должны сочетаться элементы, отвечающие ряду требований. Прежде всего, концерты должны быть *доступными по техническим трудностям и отвечать задачам данного этапа развития учащегося*. Каждый концерт должен иметь *развивающий* «прицел» и, в некоторой степени, быть этюдом. В свою очередь, этюд, несмотря на элементарность задач, должен иметь все черты концерта. В этой связи становится невозможным *разделение репертуара на чисто технический и художественный*. Все концерты должны быть выстроены в определенной системе и быть высокохудожественными, воспитывать у детей чувство вкуса и стиля в музыке.

Усложнение технических навыков должно происходить постепенно, каждый навык должен «созреть», поэтому заниматься поверхностно то одним, то другим без закрепления пройденного материала очень вредно для учеников. Постепенно ученик приобретает способность системной работы над изучением техники левой и правой рук, что сразу выдвигает на первый план выбор и изучение индивидуально соответствующих ему упражнений, гамм, штрихов, этюдов, пьес, концертов. В изучении гамм иногда нарушается последовательность использования имеющегося материала. Целесообразнее было бы сначала более углубленно изучить сборники упражнений в гаммах, составленные И. В. Гржимали, А. Г. Григорьяном, Е. Г. Гилельсом и другими скрипачами, затем изучать пособие К. Флеша. Сквозное изучение гамм в различных тональностях позволяет сформировать у ученика понятие о важной роли транспонирования в развитии скрипичного мастерства.

Что касается упражнений, то применительно к начальным этапам обучения можно сказать следующее. Правомерно поначалу использовать первые упражнения из тетради Г. Шрадика. Подобные упражнения элементарного характера имеются в «Начальных уроках» К. К. Родионова и других пособиях для начинающих скрипачей. Необходимо ли в целях последующего развития данного навыка переиграть множество подобных упражнений, мало отличающих-

ся одно от другого? Да, данные упражнения, сочинены педагогами прошлого, и они будут всегда оставаться фундаментальной методической основой для развития техники левой руки начинающего скрипача. Однако следует с детства приучать молодых скрипачей самостоятельно конструировать, по мере надобности такие упражнения, которые учитывали бы конкретную техническую трудность, возникшую в работе над исполняемым репертуаром или связанную с развитием необходимого в данный момент навыка. Так, учитывая индивидуальные особенности исполнительского аппарата, можно достичь большей эффективности в работе над скрипичными упражнениями в целом.

Если в художественном отношении музыкальные произведения имеют много стилистических вариантов, то в техническом дело обстоит намного проще. Использование этюдов в ДМШ по стилям можно условно разделить на три большие группы: классический, романтический и современный. Предлагаем список этюдов для подготовки к разучиванию классического репертуара, широко используемых в практике скрипичных классов ДМШ:

Ф. Вольфарт. Этюды ор. 45.

Г. Кайзер. Этюды ор. 20, ор. 21.

Р. Крейцер. Этюды.

Ф. Фиорилло. 36 этюдов, ред. А. Ауэра.

Я. Донт. Этюды ор. 38, ор. 35, ор. 37.

Г. Роде, 24 этюда.

Этюды Б. Кампаньоли, П. Гавинье.

Учебно-инструктивный материал для подготовки к исполнению романтической музыки:

Ж. Ф. Мазас. Этюды. I, II, III тетради.

Ш. Данкля. Этюды Ор. 73 Г.

Г. Шрадик. 25 этюдов ор. 1, тетрадь 1.

А. Минкус. 12 этюдов.

Г. Конюс. Маленькие этюды и упражнения в двойных нотах.

Каприсы и этюды Г. Венявского, Н. Паганини.

Современная музыка требует определенной слуховой подготовки и использования большого разнообразия скрипичных приемов. Для этого существует целесообразный репертуар, включающий множество полезных этюдов, разных по степени сложности:

Е. Гнесина - Ф. Витачек. 17 маленьких этюдов.

К. Родионов. Этюды.

М. Гарлицкий. «Шаг за шагом».

А. Комаровский. Этюды для начинающих.

Н. Бакланова. Этюды средней сложности. Этюды на сложное интонирование.

И. Двойрин. Легкие этюды. Этюды-каприсы.

Н. Соколовский. Избранные этюды.

К. Мострас. Этюды. Этюды в позициях (дуэты).

Этюды русских и советских композиторов.

Этюды на сложное интонирование (Скрябин, Хиндемит, Мартину, Каба).

Русская музыка тоже требует проработки специфических исполнительских приемов, поэтому эти этюды целесообразно выделить в особую группу:

А. Яньшинов. 4 этюда, ор. 25.

А. и Н. Яньшиновы. 30 легких этюдов.

З. Карпачевский. 12 этюдов.

А. Львов. 24 каприса в 2-х тетрадах.

Этюды Н. Афанасьева, И. Хандошкина.

В отдельную группу необходимо отнести сборники, в которых собраны этюды для подготовок к произведениям разных стилей:

Избранные этюды под ред. А. Аджемовой (легкие и для старших классов).

Сборники избранных этюдов. Вып. 1, 2 (сост. Гарлицкий, Родионов, Фортунатов).

Избранные этюды (сост. К. Фортунатов и С. Сапожников).

Избранные этюды (сост. С. Сапожников).

Сборники этюдов для 1 - 7 классов (для каждого класса), украинское издание.

Итак, на занятиях инструктивно-техническим материалом мы сталкиваемся с необходимостью критически проанализировать действующие поныне установки педагогической практики прошлого и переосмыслить их, опираясь на взгляды мастеров современного скрипичного искусства и данные науки.

Подбор художественно-инструментального материала зависит от главных задач, определенных на полугодие. Подход здесь таков: выбирается концерт с новыми техническими трудностями, которые предполагается освоить за полугодие. К нему подбираются этюды, являющиеся завершением шлифовки данных технических приемов. Элементы каждого приема прорабатываются на элементарных упражнениях и закрепляются в гаммах. Отсюда цепочка: упражнения – гамма, этюд, пьеса, концерт. При подобном

подходе сокращается вероятность форсажа. Одновременно идет *работа по укреплению музыкальной памяти, развитию воображения и стимулированию детского творчества через технические и художественные варианты исполнения.*

Представленный порядок относится к работе с учениками по привычной схеме эмпирической педагогики. В общем, она дает неплохие конечные результаты, но эта система имеет два существенных изъяна, так как ориентирована, в основном, на воспитание солистов. На практике, способные музыканты заканчивают консерваторию и, чаще всего, попадают в оркестры, в которых чувствуют себя неуютно, так как все время, помимо своей воли, пытаются солировать и играют вне ансамбля. Остается открытым вопрос поиска пути более рациональной организации учебного процесса и совершенствования исполнительских приемов. Надо учитывать такой важный аспект исполнительской подготовки, как *оркестровая ориентация* и *совместить это с методическими достижениями в области подготовки солиста.* Добиться этого можно лишь посредством *формирования творческого союза учителя и ученика.*

Совместное музицирование «ученик-учитель», игра дуэтом на два голоса в прошлые времена была нормой работы в классе скрипки. До середины века главной задачей обучения являлось стремление сделать музыкальным весь процесс обучения, начиная с первых уроков. Ученик получает еще исходные навыки звукоизвлечения – «тянет» смычок по открытым струнам, а педагог уже предлагает играть с ним несложные пьески в виде дуэтов. Маленькие дуэты учителя с учеником завершают каждый новый технический раздел. Игра дуэтом на два голоса была нормой работы в классе скрипки до середины XX века, до появления «Начальных уроков игры на скрипке» К. Родионова в 1950 году. Имеется много литературы для 2-х скрипок, предназначенной для дуэта «ученик-учитель» в подготовительной группе и в первом классе, так как все старые школы основаны на игре дуэтом. Этот же принцип игры вдвоем «ученик-учитель» был использован одним из авторов данного материала (Л.В. Карташовой) и состоял в написании второго голоса для учебного пособия Ю. Фортунатова «Юный скрипач» (1-й выпуск, первый год обучения). Среди произведений концертного жанра, рекомендуемых для адаптации учащегося к игре с оркестром можно назвать: Концерт си минор О. Ридинга (I часть), Концерт № 2 ля минор А. Комаровского (1 часть), Концерт для скрипки с оркестром ля минор А. Вивальди (I часть).

Далее представлен материал о самой *методике игры дуэтом ученик - учитель*. Игра дуэтом ставит перед учеником довольно сложные задачи, которые позднее продолжатся в оркестровом классе. В тех школах, в которых есть возможность его организовать или в игре дуэтом с педагогом, на уроках специальности скрипки: это интонационная чистота, единый строй и замысел, ощущение пульса произведения, единообразии звукоизвлечения, штрихов, выработка навыков игры в ансамбле, подготовка к игре в оркестре, согласованность своей игры с другими участниками ансамбля, воспитание в ученике качеств, необходимых для оркестранта, аккомпаниатора, солиста. Суть работы по этому методу заключается в том, что ученик играет простейшую мелодию и постепенно начинает прислушиваться, как вторая скрипка (партию которой исполняет его учитель) аккомпанирует. Это может быть ритмическое и гармоническое сопровождение, порой с элементами примитивного голосоведения, но в самом начале детского пути в музыке все должно быть максимально упрощено, чтобы не мешать маленькому человеку делать первые музыкальные шаги.

По мере продвижения расширяется знакомство учащегося с грифом, усложняются произведения, и то, что месяц назад казалось очень сложным, почти недостижимым, теперь играется легко. Ученик невольно приходит к мысли, что он подросток, и его надо в этом поддержать, чтобы он был уверен в своем дальнейшем росте. При хорошо налаженной игре дуэтом с первого класса (по старым скрипичным школам или по «Юному скрипачу» со вторым голосом), ученики с первых шагов в музыке начинают прислушиваться к звуковысотной интонации, тембровой совместимости, динамическим приемам в оформлении фразы и т. д. На основе мышечной интроекции и педагог, и ученик начинают чувствовать мышечные ощущения друг друга, и ученик быстрее входит в мир ощущений педагога, в его ритм, штрихи, распределение смычка, аппликатуру и фразировку. При таком совместном музицировании педагог становится не только наставником, но и старшим коллегой, прекрасным примером отличной игры.

Таким образом, уже с первого класса (или с подготовительной группы) урок по специальности совмещается с уроками ансамбля и в классе создается *творческая атмосфера*. Главное в игре дуэтом ученик – учитель – обучение музыкальному мышлению, а материалом для этого является и организация игрового аппарата, и развитие всех видов слуха, звукотворческой воли, и

формирование исполнительских качеств. Такая работа является одной из форм музицирования, наиболее близкой к профессиональным, грамотным и творческим занятиям, которые, к тому же, активизируют интерес детей к занятиям музыкой. Эти приемы работы совершенно не отвлекают от выполнения предусмотренной учебным планом программы, так как ученики могут брать одни и те же пьесы, как с аккомпанементом второй скрипки, так и в сопровождении фортепиано или даже на две скрипки с фортепиано. Согласно наблюдениям, за последние 20 лет, *занятия вдвоем снимают часть типичных проблем в классе скрипки*: быстрее решаются проблемы постановки, ученики увлечены музыкальным творчеством, быстрее осваивают нотную грамоту, лучше ориентируются на занятиях сольфеджио, активней наращивают свой музыкальный интеллект. При таких занятиях роль педагога в классе повышается, он становится учителем музыки в широком смысле этого слова, в отличие от практикующейся сегодня роли музыкального тренера, которого обычно называют учителем скрипки.

Основные направления работы в классе по специальности должны основываться на том, что в работе с детьми необходима тесная взаимосвязь образования, обучения и воспитания для достижения разностороннего развития музыкальных способностей и не только как музыканта-художника, но и как культурного, общественно активного человека. Следует соблюдать основные педагогические принципы: сознательность, последовательность, системность, использование проблемных методов обучения, единство технического и художественного развития, неразрывная связь учебного и воспитательного процессов, работа на положительных эмоциях и т. д. Должен широко использоваться аналитический метод работы. К ученику необходимо относиться внимательно и уважительно, как к уникальному творению природы. В работе постоянно и обязательно должна использоваться психологическая и идеомоторная интроспекция для более полного понимания мотивов поведения ученика, коррекции его игрового аппарата и действенной помощи в поисках нужных мышечных ощущений. Реализация всех указанных рекомендаций способна активизировать не только интерес учащихся к музыкально-исполнительской деятельности, к ансамблевому музицированию, к жанру концерта, в частности, но и способствовать общему мировоззренческому и культурному развитию юного музыканта.

Литература

1. Берлянчик М. Основы воспитания начинающего скрипача. Мышление, технология, творчество. Учебное пособие. – СПб., 2000.
2. Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. Классика - XX. – М., 2006.
3. Григорьев В. Ю. Специфика исполнительского творчества и работа над музыкальным произведением // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск, 1987.
4. Флеш К. Искусство скрипичной игры. Классики XXI. – М., 2004.
5. Фортунатов К. А. Юный скрипач. Выпуск 2. – М., 1989.
6. Электронный ресурс: ноты для скрипки. Концерт №3 А. Комаровский. Концерт. О. Кравчук. – URL: <https://disk.yandex.ru/d/4euSBW2PLoXK4>.

С.И. Тизля

*студент магистратуры ПГУ по программе
«Музыкальное образование»,
преподаватель по классу флейты
МОУ ДО «ДМШ №1», г. Бендеры*

С.А. Поронок

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Внедрение инновационных образовательных технологий в начальном музыкальном образовании в ДМШ является одной из актуальных проблем современной педагогики. Для педагога класса духовых инструментов необходимы знания личностно-ориентированных методик, мультимедийных и инновационных технологий, требующих повышение уровня его профессиональных качеств и музыкально-исполнительского мастерства, а также формирование личностной активности, дифференцированного подхода к процессу обучения и вариативности музыкального образования. Процесс освоения творчества современных композиторов-духовиков сегодня является целесообразным и своевременным. Однако, в силу недостаточного педагогического интереса к этим произведениям в музыкальных школах, совре-

менный исполнительский репертуар еще не занял свое прочное место в учебном процессе.

Учитывая разнообразие современных технологических средств, педагог духового класса, владеющий необходимым уровнем профессиональной компетентности, должен наметить цели и задачи, среди которых – приобщение учащихся к творчеству современных композиторов, стремление к освоению конкретных исполнительских навыков, приемов, умений, собственно средств выразительности. Инновационный подход к звучанию духовых музыкальных инструментов стал одним из важнейших путей в развитии инструментального исполнительства, благодаря которому неизбежно последовало внедрение принципиально новых способов звукоизвлечения.

Нельзя не отметить, что некоторые из современных композиторов сочетают в своих творческих экспериментах взаимопроникновение восточной и западной традиций. В том числе и активное вовлечение флейты в область электронной музыки является инновационным и популярным течением последних лет. Для педагогов, использующих в своей работе произведения современных авторов, особенно ценным является обогащение темброво-артикуляционных возможностей флейты, которые вносят композиторы-флейтисты. Привлекая в своих сочинениях инновационные приемы исполнения, такие как *микроринтервалика*, *глиссандо*, *пение*, *многоголосие*, композиторы, как правило, дают подробные аппликатурные схемы и методические рекомендации по их исполнению, что позволяет использовать такие сочинения и на раннем этапе обучения.

Таким образом, принципы и методы современной творческой педагогики должны способствовать решению многообразных задач воспитания юного музыканта в процессе обучения игре в классе духовых инструментов:

- активизации интереса к духовой музыке;
- стимулирования процессов музицирования и желания творчески самовыражаться с помощью духовых инструментов;
- исполнительски овладевать всем разнообразием исторических и современных пластов лучших образцов мировой флейтовой литературы;
- наконец, развивать художественный вкус и эрудицию во всем разнообразии жанров и стилей народной, академической и собственно популярной музыки.

Г.К. Селевко в своем труде «Современные образовательные технологии» обобщает и классифицирует инновационные технологи-

ческие направления развивающего обучения, предлагает необходимый материал, раскрывающий внедренческий механизм для их оптимальной реализации в педагогической практике [6].

В подтверждение этих мыслей можно указать книгу Е.С. Полата «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования», в которой представлены новые педагогические технологии с иных позиций. По мнению автора, они подразделяются на информационные, компьютерные, телекоммуникационные, исследовательские и поисковые [5]. Все они направлены на творческое и интеллектуальное развитие учеников.

Молодые исследователи, среди которых Е. Ю. Логашина, И. А. Мутузкин, Я. М. Самойленко, активно занимаются продвижением идеи использования инновационных технологий для эффективности процесса обучения в современных условиях. При анализе научно-методической литературы отмечено, что методических пособий на русском языке, в полной мере раскрывающих современные приемы и техники игры на флейте, с точки зрения педагогики, крайне мало.

Поскольку в рамках данной статьи наше внимание сосредоточено на развитии исполнительства в классе флейты, считаем, что для осуществления экспериментальной работы, особый интерес представляет труд О. И. Танцова «Новые приемы игры на флейте» [7]. В материалах автора были впервые систематизированы и представлены на русском языке новейшие приемы исполнения на флейте, а также даны методические рекомендации по их исполнению.

В контексте исследования важно упомянуть работу И. А. Мутузкина «Экспериментальная флейта в музыке XX века» [2]. Авторы этих трудов впервые заявляют о новых исполнительских возможностях флейты и их использовании в педагогической работе; о новых конструкциях инструментов и, связанных с ними исполнительских приемах, открывающих колоссальные возможности для исполнителей. В свою очередь, все это требует от педагогов духового класса повышения уровня профессиональной компетентности и собственно арсенала музыкально-исполнительских качеств.

Впервые указанная проблема была сформулирована Б.А. Диковым, обратившимся к рассмотрению «специфических приемов» звукоизвлечения на деревянных духовых инструментах. В ряду указанных приемов, с одной стороны, фигурировали уже давно применяемые в практике игры на духовых инструментах *двойное стаккато*, *глиссандо*, *фруллато* и *вибрато*, с другой – мало из-

вестные приемы игры, среди которых: *четвертитоновая альтерация, клапанное вибрато, губная осцилляция, тембровая пере-краска звука, языковое пиццикато, двойные трели, многоголосие* [1, с. 64].

«Универсализация» некоторых специфических приемов служит стимулом к интенсивному обогащению арсенала технических средств исполнителя современной инструментальной музыки с ее тончайшим интонационным строем, усложненным гармоническим языком и метроритмом. В свою очередь, сложные специфические приемы способны заметно обогащать звуковую палитру современных духовых инструментов, насыщая произведения для духовиков необычными звуковыми красками и сочетаниями.

В зарубежной педагогической школе значительный интерес представляют труды М. Моиз, П.-Л. Граф, Т. Уай, Р. Дик, в которых изложены методические рекомендации и упражнения по развитию навыков игры на флейте.

По мнению композитора-флейтиста Р. Дик, современные технологические приемы требуют прекрасно развитого исполнительского аппарата, тонкого слуха, тренированного амбушюра и владения дыханием. Создав несколько учебников упражнений, сборников этюдов и произведений, написанных в доступной манере, он подробно объясняет, как последовательно приобрести эти качества. Его рекомендации сопровождаются разъяснением физических процессов и акустических законов, что позволяет лучше усвоить материал [9;10].

Автор методики глубоко убежден в том, что овладение *современными технологиями* оказывает огромное положительное влияние на исполнение классического репертуара, так как исполнительский аппарат (весь комплекс органов, участвующих в процессе игры на инструменте) становится более развитым и чувствительным.

В продолжение темы, связанной с современной музыкой и инновационными изысканиями в области приемов звукоизвлечения, обратимся к работам Джона К. Хейсса и монографии Б. Бартолоцци «Новые звуки для деревянных духовых инструментов» [8]. Данные труды посвящены проблемам современного флейтового исполнительства, где авторы впервые говорят о новых исполнительских возможностях флейты, дают описание новых приемов исполнения, включающие в себя даже многозвучные комбинации.

Недостаток методической литературы и потребность в передаче и освоении современных исполнительских техник и педагогических

методик, привели к созданию новых форм профессионально-педагогического и исполнительского взаимодействия – системы мастер-классов, музыкальных онлайн академий, как мощных образовательных платформ с обратной связью, где осуществляется методическое общение, творческое сотрудничество с опытными педагогами, композиторами и исполнителями.

Участие в мастер-классах, коммуникация с выдающимися современными деятелями, знакомство с новыми техниками исполнения, с инновационными педагогическими практиками, привели нас к идее о возможности использовать эти методы в работе в условиях дополнительного музыкального образования. Уверены, что практика включения в исполнительский репертуар духовиков современных произведений, новых приемов звукоизвлечения, инновационных инструментов, таких как: *флейта глиссандо, хрустальная флейта, национальные флейты, электронные музыкальные инструменты и вспомогательные аудиовизуальные эффекты*, будет способствовать разностороннему развитию личности учащихся и формированию мотивации к обучению в духовом классе ДМШ.

С учетом поиска новых методов и подходов в классе духовых инструментов, важно указать на значимость так называемой *четвертитоновой техники*, которая стала активно применяться современными композиторами в сочинениях для флейты. Для исполнения четвертитоновой техники на флейте необходим инструмент, оснащенный резонаторами. Используя подобную флейту на раннем этапе музыкального обучения, юные музыканты подготавливаются к исполнению четвертитонов на флейте. В свою очередь, четвертитоновая техника подразумевает знание исполнителем специальной аппликатуры, а педагогом – владение методами для развития необходимой пальцевой техники.

В целях освоения четвертитоновой флейты в педагогической работе от представителя духового класса требуется знание новых аппликатурных и специфических приемов, связанных с губной техникой и техникой дыхания, направления струи воздуха, фокусировки воздушной струи. Все это будет способствовать достижению новых художественных образов, необходимых для своеобразного звучания в исполнении произведений современных композиторов, поражающих слушателей сказочной фантастичностью.

Опыт педагогической работы в классе флейты показывает, что эти сложные и необычные, на первый взгляд, приемы исполнения, на самом деле могут быть освоены обучающимися и на раннем эта-

пе обучения. Именно это вызывает у учеников интерес к звуковым художественным образам, возникающим, благодаря инновационным техникам и пробуждает желание обучаться на музыкальном инструменте в духовом классе. В свою очередь, данные подходы помогают педагогу привлекать учеников своего класса к активной концертной работе.

Новые выразительные возможности флейты преломились в эмблематичном для музыки XX века произведении «Carmina Burana» К. Орфа, где флейта трактуется в ненормативных, «экстремальных» условиях подачи своего тембра с помощью парадоксального фактурно-тембрального окружения. Особого рода соотношение ритмической изысканности и кантиленности создает для исполнителя интересную артистическую задачу, в которой передача архаично-фольклорных признаков тембрально-фоническими средствами инструмента провоцирует использование приемов неакадемической манеры игры.

На современном этапе образования непрерывный и безостановочный процесс творческого поиска в области музыкально-выразительных средств не обошел стороной и флейтовое исполнительство. Так, усложняются способы игры на флейте, появляются и закрепляются в практике новые способы звукоизвлечения, значительно возрастает координирующая роль тембро-артикуляционных и динамических средств – обертоновые краски тембра: различные фрулато, «трубная атака».

Мощный толчок для интенсивного освоения двенадцатитоновой интонационной сферы, что отразилось на расширении исполнительской флейтовой техники, дали труды И.И. Кванца, И.Г. Тромлица; творчество американских композиторов М. Беббита, А. Форта, Д. Мартино и их последователей; и отечественных методистов игры на флейте (Н. Платонов, Ю. Должиков). Так, в произведениях композиторов применялись стремительные смены регистров, крайние динамические градации, достаточно свободная ритмическая свобода, граничащая с элементами импровизационности, различные виды фрулато, удары по клапанам, клапанные тремоло и другие.

Как правило, нотация данных приемов была настолько необычна, что авторы снабжали свои сочинения методическими комментариями в виде подробных и наглядных аппликатурных указаний. Так, процесс развития флейтового искусства в современной музыке отмечен общим непрерывным стремлением исполнителей к выходу

за пределы технологических и исполнительских возможностей инструментария флейтового семейства. Это касается не только современных опусов, но и классического флейтового репертуара.

Однако особое уважение вызывают музыканты, которые не только сильны в исполнении традиционного репертуара, но и владеют виртуозными техниками современных приемов игры.

Ниже представлена классификация современных исполнительских техник и новаторских приемов звукоизвлечения, с помощью *обертонов, фруллато, реактивного свиста, шепота, а также возможные варианты использования микроинтервалики и мультифонов.*

Рассмотрим подробнее несколько современных исполнительских техник и приемов игры на флейте, которые следует начинать изучать на разных этапах обучения в духовом классе музыкальной школы. В дальнейшем они способствуют формированию умения виртуозно исполнять музыкальные произведения современных авторов, наиболее полно раскрывая художественный замысел.

1. Обертоны. Для исполнения каждого обертонового звука необходима определенная направленность и интенсивность вдыхаемой струи воздуха. Извлечь обертоны можно двумя способами: увеличивающейся силой выдоха – передуванием, – либо меняя направление струи воздуха, что требует постоянного контроля амбушюра и диафрагмы. Первый способ не позволяет контролировать динамику: чем выше звук, тем он громче. Второй способ, позволяет исполнителю развить мускулы амбушюра и диафрагмы, что позволяет совершенствовать звук. Владение обертоновым звукорядом дает преимущества в исполнении быстрых, виртуозных произведений в третьей октаве, так как есть возможность облегчить аппликатуру, не потеряв при этом интонацию, и развивается губной аппарат музыканта.

2. Глиссандо. Существует два способа исполнения глиссандо на флейте: с помощью пальцев и с помощью губного аппарата. В первом случае, гладкое глиссандо достигается путем постепенного открытия и закрытия клапанов. Во втором, поворачивая флейту к себе или от себя, а также изменяя состояние гортани и ротовой полости, можно добиться повышения либо понижения звука от полутона до полутора.

3. Четвертитоны. В контексте поиска новых методов и подходов обучения в духовом классе, важно указать на значимость так называемой *четвертитоновой техники*, которая стала активно приме-

няться современными композиторами в сочинениях для флейты. Для исполнения четвертитоновой техники на флейте необходим инструмент, оснащенный резонаторами. Используя подобную флейту на раннем этапе музыкального обучения, юные музыканты подготавливаются к исполнению четвертитонов на флейте. Четвертитоновая техника подразумевает знание исполнителем специальной аппликатуры, а педагогом – владение методами для развития и овладения необходимой пальцевой техникой: быстрое и точное закрытие или открытие части отверстия. Технические сложности в исполнении послужили стимулом для усовершенствования конструкции флейты.

Таким образом, для освоения четвертитоновой флейты в педагогической работе от педагога-духовика требуется знание новых аппликатурных и специфических приемов, связанных с губной техникой и техникой дыхания, направлении струи воздуха, фокусировки воздушной струи, для достижения новых художественных образов, необходимых для своеобразного звучания в исполнении произведений современных композиторов.

4. Фруллато. Этот прием известен давно и использовался, в частности, П. И. Чайковским в партии флейты в балете «Щелкунчик». Звучание фруллато напоминает тремоло струнных и исполняется двумя способами: языком или горлом. Исполнение фруллато с помощью языка можно использовать во всех регистрах, но лучше всего звучит в нижнем и среднем, однако при этом происходит потеря звучности по причине излишнего шума воздуха. Горловым тремоло легко пользоваться в нижнем и среднем регистрах, причем потерь в качестве звука практически нет, однако в верхнем регистре использовать этот прием довольно трудно.

5. Вистл – тоны. Представляют собой хорошо известный акустический феномен шума воздуха на скосе (например, трубки). Они также составляют обертоновый ряд от основного звука, причем сложнее всего извлечь самый низкий призывок – на октаву выше основного тона. Чтобы добиться четкого, устойчивого вистл – тона, нужен полностью расслабленный амбушюр и подача воздуха, как при обычной игре, но без давления. Кроме исполнения музыкальных произведений вистл-тоны используются на начальном этапе обучения при постановке амбушюра.

6. Удары клапанами. Существуют два основных варианта ударов. Первый – палец просто сильно опускается на клапан соответствующей ноты после любой другой. Второй – любой свободный

палец сильно ударяет по клапану во время исполнения нот. То же самое возможно, когда играется длинная нота, а другая рука производит удары клапанами. При этом можно менять аппликатуру.

7. Пение с игрой. Этот прием лучше начинать использовать при пении и игре по – отдельности, лишь затем соединяя звук инструмента и голос. Петь можно как в унисон, так и интервалами. Данный прием применяется в случаях, когда необходимо исполнить двухголосье на флейте. Основываясь на многообразии приемов игры на флейте, необходимо отметить, что в современной музыке важна не только виртуозность техники и применение приемов, но и чистота интонации. Все перечисленные приемы требуют работы над ними, ежедневных занятий и тренировок, способствующих продуктивному развитию музыкальных способностей.

8. Мультифоники тесно связаны с обертоновыми сериями. Известно, что воздушный столб внутри духового инструмента может вибрировать в своих различных частях одновременно. Умелое обращение с двумя, тремя и даже четырьмя одновременными вибрациями дает возможность получить мультифоник (созвучие от 2-х до 4-х звуков). В принципе, звуки любой обертоновой серии могут быть скомбинированы в мультифоник. Для этого необходимы нетрадиционные аппликатуры и особенное направление воздушной струи. Однако абсолютная интонационная точность этих созвучий невозможна.

Техника звукоизвлечения мультифоники требует хорошо тренированного амбушюра. Следовательно, занятия с ними не только эффективно улучшают общее состояние губного аппарата, но и способствуют формированию у флейтиста новых представлений о роли воздушной струи и полости рта в качественном звучании инструмента.

9. Трели и тремоло всегда принадлежали к числу основных исполнительских техник на всех музыкальных инструментах. В современном музыкальном языке этот способ украшения значительно обогатился. Появились четвертитоновые, тембральные (*bisbigliando*), фигурные, двойные, мультифонные трели (см. «Мультифоники»), а также трели с ударами клапанов. Флейта – самый виртуозный инструмент среди духовых, и, естественно, как ни на каком другом инструменте, на флейте возможны самые быстрые чередования двух звуков. Существуют небольшие ограничения механизма системы Бема, не позволяющие исполнить некоторые трели и тремоло.

В целях достижения совершенного тремоло с максимально быстрым чередованием двух нот, используемый в тремоло интервал не должен превышать кварту. Начиная с квинты, флейтисту, как и исполнителю на всех духовых инструментах, приходится играть тремоло все более медленно. Наконец, октавные и более широкие тремоло очень трудны для исполнения.

Развитие авангардной музыки в XX веке привело к открытию новых, нестандартных приемов игры на музыкальных инструментах. Богатство новых приемов исполнения дало возможность разнообразить и поднять на новую ступень развитие классической, академической музыки.

Таким образом, в процессе освоения передового педагогического опыта ведущих представителей флейтового искусства, возникает новый качественный творческий результат – так называемый симбиоз старого и новейшего в композиторской и исполнительской практике.

Аккумулируя педагогический и собственный исполнительский опыт на флейте важно последовательно внедрять данные техники в методику преподавания в ДМШ с целью применения нестандартных приемов игры на духовых музыкальных инструментах. В свою очередь, богатство и разнообразие инновационных приемов исполнения в духовом классе даст возможность поднять на новую ступень развитие классической, академической музыки. Все это будет способствовать формированию умения виртуозно исполнять музыкальные произведения современных авторов для духовых инструментов, наиболее полно раскрывая художественный замысел, применяя эффективные исполнительские техники.

Литература

1. Диков Б. А. Специфические приемы звукоизвлечения на деревянных духовых инструментах // В помощь военному дирижеру: [сб. ст.]. М.: ВДФ при МГДОЛК им. П. И. Чайковского. 1985. Вып. XXIII. – С. 63-74.
2. Мутузкин И. А. Экспериментальная флейта в музыке XX века (на примере произведений зарубежных композиторов для флейты соло): – Н. Новгород, 2009.
3. Науменко Т. И. Современная музыка и педагогический процесс: размышления музыковеда. – 2012. № 2.
4. Новые приемы игры на флейте. Хрестоматия Текст. М.: НИЦ МК, 2005.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Танцов О. И. Новые приемы игры на флейте / сост., автор методической части О. И. Танцов. – М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2011. – 78 с.
8. Bartolozzi B. New Sounds for Woodwind. – London, 1974.
9. Dick, R. The other flute. A Performance manual contemporary techniques text / R. Dick. New York: Multiple Breath Music Company, 1989.
10. Dick, R. Tone development though extended techniques. Text / R. Dick. – New York: Multiple Breath Music Company, 1986.

М.Е. Тимченко

*студент магистратуры ПГУ по программе
«Музыкальное образование», преподаватель английского языка*

МС(К)ОУ №2, г. Тирасполь

Е.В. Подповетная

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального образования
ПГУ им. Т.Г. Шевченко*

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Актуальность избранной темы обусловлена необходимостью формирования межпредметных связей в образовательном процессе современной общеобразовательной школы. Межпредметные связи позволяют создавать взаимосвязанную и взаимозависимую картину мира на уроке, предоставляют возможность знания, полученные в одной предметной области, применять в другой. *Межпредметный подход* в педагогике – это «подход к интеграции образовательной программы, который генерирует понимание тем и идей, на основе взаимосвязей между дисциплинами и их отношения к реальному миру». Данный подход «обычно акцентирует процесс и смысл, а не результат и содержание, путем комбинирования содержаний, теорий, методологий и взглядов из двух и более дисциплин» [18].

О. А. Козюлина отмечает, что *интегрированный урок* имеет следующие преимущества:

1. Он позволяет изучать и познавать окружающий мир с разных точек зрения, используя различные предметные области.

2. Активирует речемыслительную деятельность, поощряет сопоставление, сравнение разных позиций и раскрытие логических связей между ними.

3. Позволяет переключаться на разные виды деятельности, сохранять высокую мотивацию и препятствует накоплению утомляемости.

4. Способствует развитию творческого потенциала преподавателя и учащихся, создает продуктивный психологический климат и радость достижения поставленных целей [25].

Наиболее распространенными на сегодняшний день в образовательной практике являются интегративные связи музыки с предметами, находящимися вместе с ней в одной образовательной области (музыка и литература, музыка и изобразительное искусство, музыка и ритмика и т.д.). Однако существует тенденция к интеграции музыки с довольно отдаленными образовательными областями (музыка и физика, музыка и математика, музыка и биология, музыка и иностранные языки, музыка и география и т.д.).

Учитель-новатор Т.Ю. Гуняшова [1] рассматривает различные взаимосвязи музыки с предметами естественных, гуманитарных и эстетических циклов, среди них:

- музыка и математика (Пифагор);
- музыка и физика (И. Ньютон);
- музыка и биология;
- музыка и химия (А.П. Бородин);
- музыка и география и др.

Она пишет, что музыкальное искусство имеет мировоззренческую направленность и, если использовать его при обучении другим дисциплинам, учащиеся смогут познавать окружающий мир с эстетической точки зрения. Такая интеграция будет способствовать формированию всесторонне развитой личности и расширит духовное восприятие взаимосвязанного и взаимозависимого мира [1].

Разработанная система уроков Н. Палтышева предлагает интеграцию уроков музыки и физики. Музыка Баха, Бетховена, Скрябина, Чайковского, Шопена, Прокофьева, Моцарта, Грига и др., используется для того, чтобы создать благоприятный, способствующий обучению климат в классе. Автор утверждает, что прослушивание музыки высокого духовного уровня создает условия для концентрации учащихся на сущности бытия, что способствует активизации их познавательной деятельности в отношении явлений окружающего мира [8, с. 23].

Изучение иностранных языков в школе является неотъемлемой частью образовательной программы. Это связано с тем, что знание иностранного языка делает человека всесторонне развитым и открывает ему двери к дальнейшему образованию и становлению профессиональной карьеры. Существуют различные методики освоения иностранных языков в школе, такие как аудиolingвальный метод, обучение на основе поставленных задач, коммуникативный подход и др. Они повышают эффективность преподавания, а также поднимают мотивацию. Принцип межпредметного взаимодействия также открывает широкие перспективы для внедрения всевозможных педагогических инноваций в процесс освоения иностранного языка.

Английский язык может быть интегрирован с несколькими предметами, например, с *литературой*, что, безусловно, повысит мотивацию обучающихся и их активность. Произведения Уильяма Шекспира, Даниэля Дефо, Джоан Раулинг могут быть использованы на уроке английского при условии, что учитель подберет подходящий уровень языковой сложности для учащихся. Обучение английскому может также быть интегрировано с *географией*. На английском языке говорят в Великобритании, Соединенных Штатах, Канаде, Австралии и Новой Зеландии. Там он является родным языком. На нем также говорят в Индии, Пакистане, Филиппинах и Южной Африке. В этих странах он является вторым языком. Есть возможность говорить о географии англоязычных стран и одновременно учить английскому.

Адам Симпсон из Британского Совета в своем блоге по преподаванию подчеркивает, что одной из крупнейших проблем, с которой мы все сталкиваемся в обучении английскому детей или взрослых, является поддержание интереса на протяжении длительной последовательности уроков. Следовательно, преподаватели должны быть творчески ориентированными в разработке методики, которую они используют. Музыка как способствующее обучению средство, является одним из наилучших и мотивирующих ресурсов на уроке вне зависимости от возраста и подготовленности учащегося [19].

Одним из преимуществ интеграции иностранного языка и музыки является то, что она привнесит эмоциональное измерение, элементы творчества и инновационные формы преподавания и обучения. Крис Дрю, подчеркивая значение эмоционального отношения к процессу образования, отмечает, что эмоции влияют на обучение в четырех направлениях [20].

1. Эмоции воздействуют на различные уровни мотивации (*мотивационное* воздействие). Положительные эмоции помогают учащемуся быть вовлеченным в обучение дольше, потому что они сохраняют высокую мотивацию.

2. Эмоции во время обучения также влияют на наши чувства по отношению к образованию (*психологическое* воздействие). Если у нас положительный опыт, мы более склонны получать удовольствие от учебы и развивать любовь к обучению.

3. Эмоции также могут сделать работу группы более благоприятной и продуктивной (*социальное* воздействие).

4. Однако мы должны помнить, что обучение иногда допускает проявление недопонимания и разочарования, в особенности, когда мы изучаем трудные, но необходимые вопросы (*когнитивное* воздействие).

Практическое применение межпредметной интеграции на уроке английского языка связано с обучением навыкам *аудирования*. Навык аудирования на иностранном языке это умение внимательно слушать речь для того, чтобы понять общий смысл или извлечь конкретную информацию из услышанного.

Исследователь М.К. Нина подчеркивает, что слушание и понимание устной речи может быть сложным для любого учащегося. Они могут читать, писать, переводить и даже говорить бегло, но когда они выполняют задачу слушания с целью понимания, они могут выключаться, зависать в неопределенности или даже прекращать реагировать [21].

Рассмотрим зарубежный опыт обучения английскому языку. Дж. Хармер отмечает, что учащиеся получают ценный языковой опыт при сочетании экстенсивного и интенсивного материала для аудирования и выполнения упражнений. Он также объясняет, как обучение навыкам аудирования помогает учащимся развивать устную речь и произношение. Аудирование обоих типов необходимо, так как предоставляет возможность слышать голоса, отличающиеся от голоса учителя, и способствует приобретению хороших привычек в устной речи в результате разговорного английского, который учащиеся впитывают и тем самым улучшают свое произношение [22, с. 229].

Экстенсивное (широкое) аудирование отличается тем, что преподаватель предлагает учащимся самим выбирать материал для слушания. Такой подход к организации работы может стимулировать активность школьника при овладении английским языком.

Экстенсивное аудирование обычно происходит за пределами классной комнаты, в процессе домашней работы обучающихся.

Самым большим преимуществом такого вида работы является то, что учащиеся свободны выбирать то, что они хотят и готовы слушать. Дж. Хармер подчеркивает, что для того, чтобы поощрить экстенсивное аудирование, мы можем предложить учащимся разнообразные задания. Они могут записать свои впечатления от того, что они слышали в личный журнал или заполнить формы, подготовленные для них преподавателем, указывая тему, уровень сложности и основное содержание прослушанного текста. Они могут написать комментарии и положить их в ящик для комментариев в классе с тем, чтобы другие учащиеся заинтересовались в прослушивании этих текстов. Цель этих и других заданий является в том, чтобы дать учащимся как можно больше поводов послушать материал. Если они смогут поделиться этой информацией с коллегами в группе, они будут чувствовать, что они внесли свой вклад в развитие всей группы. Такие задания имеют мотивационную силу [22, с. 229].

Для обучения навыкам аудирования преподавателю нужны материалы для прослушивания. *Музыка* на уроке является мощным стимулом для учащихся. Как подчеркивает Дж. Хармер, она обращается напрямую к нашим эмоциям, но в то же самое время позволяет нашему мозгу анализировать содержание и ее влияние на нас. Музыка, кроме развлекательной функции, может связывать досуг и обучение [22, с. 242].

Существует несколько способов использования музыки на уроке английского языка. Одним из них является *исполнение музыки*, например, музыки к фильму «Мой ласковый и нежный зверь» (вальс Е. Доги), после чего преподаватель просит обучающихся называть прослушанное произведение.

Другой способ – *слушание музыки, которая описывает людей* и ответ на вопрос, какие типы характеров эта музыка отражает. Можно, при этом использовать, например, пьесы «Три подружки» («Резвушка», «Плакса», «Злюка») Д. Кабалевского. (Из Хрестоматии для общеобразовательной школы Кабалевского).

Третий способ – выполнение задания: *написать рассказы, основанные на настроении музыки*, которую учащиеся слушают (например, А. Вивальди. «Осень». Скрипичный концерт из цикла «Времена года»).

Четвертый способ – *проигрывание или исполнение педагогом нескольких музыкальных произведений* (всего двух – трех произ-

ведений) с заданием для учащихся на *сравнение* этих произведений на английском языке. Школьники должны рассказать, какие краски они слышат, и какой характер они чувствуют. Можно также спросить их, где они хотели бы услышать эти произведения и с кем. Учащиеся должны поощряться соответствующими оценками со стороны педагога за творческое выражение своих чувств на английском языке.

Дж. Хармер предполагает, что одним из самых продуктивных способов использования музыки в классе является *работа со словами песни*, в особенности с теми песнями, которые учащиеся любят слушать [22, с. 243]. Существует несколько вариантов решения этой проблемы. Один из них состоит в том, что преподаватель использует песни на английском, которые наиболее полюбили учащимся. В процессе обучения можно привлекать как современный песенный репертуар, так и песни, которые были популярны в прошлом.

Для того, чтобы продемонстрировать обучение английскому языку для детей 9-11 классов (уровень А2-В1, средний) с использованием песенного репертуара, была выбрана песня Аланис Морриссетт, вышедшая в середине 1990-х. Преподаватель сообщает учащимся, что они будут слушать певицу Аланис Морриссетт, исполняющую трек «Ironic» (Ирония). Перед прослушиванием песни преподаватель может провести предварительную беседу об этой певице и ее творчестве. Затем учащимся предоставляют раздаточный материал с упражнением для прослушивания и заданием по песне. Например, задание содержит следующий текст: Listen to “Ironic”. Match the numbers on the left, 1-4 with the verses on the right, a.-d. (Таблица 1). Дети должны прослушать песню и расставить куплеты в правильном порядке, даже если не понимают все слова. После прослушивания песни один, а лучше два раза, учащиеся работают в парах, а затем в группах по четыре человека и проверяют свои ответы, чтобы убедиться в том, что поставили куплеты в правильном порядке. После этого они могут прослушать песню снова, и, одновременно, читать про себя каждый куплет в то время, как он поется. В конце этой процедуры преподаватель спрашивает, о чем эта песня и какой у нее тон для того, чтобы получить информацию о том, что вещи всегда получаются противоположными тому, что мы хотим.

Затем преподаватель объясняет фразы, которые обучающиеся не поняли и задает вопросы, чтобы проверить понимание различных слов и выражений, таких как *it figures, sneaking up on you, everything blows up in your face*. Если учащихся действительно заин-

тересовали слова, детальный разбор текста позволит им запомнить некоторые выражения и возможно использовать их в своей устной речи на английском языке. Задача запоминания выражений упрощается, если она сочетается с запоминающейся музыкой, которую учащиеся любят слушать.

Существуют другие варианты работы со словами песни. Для этого нужно подготовить соответствующие раздаточные материалы, например:

1. Предложить учащимся раздаточный материал с различными пропущенными словами в песне с тем, чтобы они смогли заполнить пробелы.

2. Раздать учащимся перечень слов (можно на карточках), попросить их послушать песню и найти использованные слова в музыке.

3. Поставить строки в нужном порядке (вырезанные строки).

4. Заполнить наполовину незавершенные строки (карандашом в раздаточном материале).

5. Послушать песню, попросить их догадаться какое название у нее или где бы они наиболее вероятно могли ее услышать.

Существуют некоторые рекомендации по использованию песен на уроке английского языка.

А. Дж. Симпсон предлагает некоторые практические идеи и способы интегрирования обучения английскому языку с прослушиванием песен [23]. Процесс выбора песни является одним из самых трудных аспектов использования музыки на уроке. Он предлагает несколько вопросов, над которыми надо подумать, чтобы обеспечить подбор подходящей песни.

1. Цель урока, где педагог конкретизирует, что он хочет, чтобы его класс изучил на уроке.

Он использовал песню “*You’re so vain*”, которую исполняла Карли Саймон, чтобы представить текст, описывающий тщеславных людей. На другом уроке он использовал песню “*In the Air Tonight*”, потому что там применяется present perfect continuous (настоящее совершенное продолженное время). Какой бы не была цель, это не должно ограничивать виды заданий с песней. Например, одну и ту же песню можно использовать для достижения разных целей на уроках. На одном, для изучения определенной формы глагола, педагог может структурировать урок соответствующим образом. На другом занятии можно воспользоваться возможностью изучить интересные идиомы в словах песни.

2. Возможности учеников: языковой уровень класса.

Уровень владения английским языком будет определять не только выбор песни, но и то, какие игры или письменные упражнения можно будет применять. Например, школьники низкого уровня будут чрезвычайно разочарованы текстом песен, исполняемых в быстром темпе. В то же время, простые повторяющиеся слова могут быть неинтересными для обучающихся более высокого уровня.

3. Возрастные особенности обучающихся.

При обучении детей младших классов требуется использовать песни с повторяющимися словами. Однако, для подростков больше подойдут современные или недавно вышедшие поп- и рок-песни. С другой стороны, для взрослых учащихся, которых характеризует более откровенное отношение к занятиям, нужно использовать песни, которые подходят для их возрастной группы. Возможный репертуар для учащихся 9-11-х классов (языковой уровень А2-В1):

- *Happy* by Pharrell Williams
- *Here Comes the Sun* by Beatles
- *One Time* by Justin Bieber
- *I'm a Believer* by the Monkeys
- *Friday I'm in Love* by the Cure
- *Chasing Cars* by Snow Patrol

4. Культурные потребности обучающихся.

Педагог не должен выбирать музыку, основанную только на официальных культурных нормах. Но в то же время, необходимо учитывать особенности аудитории и чувства людей. Лучше предоставить детям возможность самим выбирать песни, которые они будут исполнять или слушать,

5. Насколько доступна эта песня?

Давайте посмотрим правде в глаза, мы живем в эру *Youtube* и можем найти практически любую песню на этом сайте. Однако, имея МП3 файл, который не требует подключения к Интернету, или даже хороший старый компакт диск (CD), можно обеспечить надежную поддержку в случае проблем с Интернетом.

А. Дж. Симпсон предлагает шесть шагов обучения [23].

1) Прослушивание песни. Важно помнить, что это должен быть веселый вид работы. В качестве альтернативы можно показать видео клип с этой песней. Преподаватель может спросить учащихся, слышали ли они эту песню раньше, однако, не стоит перегружать их заданиями на данном этапе. Нужно дать им возможность послушать и получить удовольствие от музыки.

2) Задание с несколькими вопросами о названии.

Примеры вопросов для учащихся:

a. Для замечательной песни Джона Леннона “*Jealous Guy*”:

i. What’s a “*jealous guy*”? (Что означает “*jealous guy*?”);

ii. What are three things a jealous guy might do? (Какие три вещи может сделать ревностный парень?);

iii. What kinds of jealousy are there? (Какие типы ревности существуют?).

b. Для классической песни Queen “*We are the champions*”:

i. What’s a champion? (Что такое быть чемпионом?);

ii. What kinds of champions are there in the world? (Какие виды чемпионов существуют в мире?);

iii. What activities do champions have? (Чем занимаются, какой образ жизни ведут чемпионы?).

Данные вопросы очень хорошо работают в качестве инициаторов беседы. Поэтому необходимо сгруппировать учащихся по три или четыре человека, а затем попросить, чтобы каждая группа сообщила о своих размышлениях. Это можно сделать до первого прослушивания песни.

В качестве другого варианта, перед прослушиванием песни можно научить нескольким словам и дать простое задание для первого прослушивания. А. Дж. Симпсон пишет, что его любимая стратегия – дать три или четыре слова из песни и попросить учащихся слушать и обращать внимание на слова, которые *рифмуются* с данными словами [23]. Кроме того, можно «мозговым штурмом» записать возможные слова-рифмовки на доске перед прослушиванием.

3) Повторное прослушивание песни вместе с текстом.

На этом этапе, нужно дать возможность обучающимся прочитать слова песни. В этот момент можно предложить учащимся один или несколько заданий:

- обучающиеся могут просто читать и следить за словами в песне во время слушания или выделять незнакомые слова для последующего обсуждения;

- использование раздаточного материала с пропущенными словами, которые нужно вставить с тем, чтобы учащиеся заполняли пробелы во время прослушивания;

- сделать вырезки выборочных пропущенных слов и снова дать раздаточный материал для заполнения пробелов, – на этот раз учащиеся должны привести в соответствие вырезки слов с пробелами во время прослушивания.

4) Фокусирование на определенной форме глагола в соответствующем времени или другом аспекте грамматики.

Почти каждая песня сосредоточена на определенной форме глагола. Это очень хорошая возможность раскрыть понимание грамматики. Так, А. Дж. Симпсон предлагает начать с таких вопросов, как:

i. How many examples can you find of the past simple in the lyrics, что означает «Сколько примеров с простым прошедшим временем вы можете найти»?

ii. Why did the writer of this song choose this verb tense? (Почему автор песни выбрал эту форму глагола?).

Это является своего рода «мостом» для обсуждения функции данного грамматического времени, а также изучения его формы. Более того, это позволяет повысить понимание грамматической гибкости авторского отклонения от правил в построении текста песен. Учащиеся часто ожидают, что песни подчиняются грамматическим правилам. В большинстве случаев это может привести к открытию, что правила могут нарушаться.

5) Фокусирование на словах, идиомах и выражениях.

Как уже отмечалось, многие песни нарушают законы грамматики. Полезно также сосредоточиться на творческом и артистическом использовании слов, которые мы находим в песнях. Можно начать с таких вопросов (взяв, например классическую песню Queen “*We are the champions*”):

i. What does “*I’ve paid my dues*” mean (что означает фраза «Я заплатил по моим счетам»)?

ii. What does “*my share of*” mean (что означает выражение «моя доля»)?

iii. What does “*I’ve taken my bows*” mean (Я взял свои смычки для скрипки)?

Необходимо изучить эти фразы и объяснить их смысл, а также проиллюстрировать их другими примерами. Песни часто служат хорошим контекстом для фраз и идиом, но их смысл должен быть предельно ясен.

6) Завершение работы над песней должно носить творческий характер.

Творчество является важной частью поддержания мотивации, но оно не должно быть ограничено только подходом преподавателя. В зависимости от факторов, перечисленных выше, таких как возраст, языковой уровень, культурные особенности, педагог завер-

шает разбор песни видом работ, который стимулирует творческое мышление.

Среди примеров активизации творческого воображения можно выделить следующие:

i. Написать другой куплет для песни, сохраняя настроение и стиль оригинала (это может быть сделано индивидуально или в группах, новые слова можно представить всему классу);

ii. Песня имеет тенденцию представлять точку зрения певца, надо написать ответ (это может быть абзац или два, не обязательно в стихотворной форме) с точки зрения лица, о котором поется в песне, или любого другого главного героя;

iii. Дать задание учащимся спланировать музыкальное видео для песни. Они работают в группах. Затем каждая группа объясняет свою идею, и учащиеся голосуют за самую лучшую. Результаты могут быть удивительными, поскольку они зачастую предлагают индивидуальную интерпретацию, которая не может прийти в голову педагогу.

iv. Написать дневниковую запись для героя из песни. Дать задание учащимся проанализировать мысли и чувства, которые вдохновили рассказ, разыгрываемый словами песни.

Итак, в данной статье дано краткое теоретическое обоснование межпредметной интеграции английского языка и музыки, т.е. подхода в обучении английскому с использованием песен и музыки, и представлены преимущества такого подхода. Было показано, что песни создают эмоциональное измерение и могут быть огромным мотивационным фактором в обучении учащихся различных возрастов. Обучение английскому с использованием музыки создает возможности для тренировки навыков аудирования и говорения. Были представлены примеры видов работы в классе по обучению трудных аутентичных выражений. Освещены также другие варианты использования слов песен на уроке.

В заключении даны рекомендации для практикующих учителей о выборе песенного репертуара и способов обучения, пробуждающих мотивацию и интерес обучающихся.

Литература

1. Гуняшова Т.Ю. Взаимосвязь музыки с предметами естественных, гуманитарных и эстетических циклов [Текст] / Т.Ю. Гуняшова // Музыка в школе. – 2003. – №1. – С. 54-57.

2. Гурьев А.И. Межпредметные связи: теория и практика [Текст] / А.И. Гурьев // Наука, культура, образование. – 1999. – № 3. – С. 67-68.

3. Кичак Т.Н. Реализация междисциплинарных взаимодействий на уроках музыки посредством учебника [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук /Т.Н. Кичак. – М., 2004. – 23 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1952. – Т. 1. – 655 с.
5. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / П.Г. Кулагин. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
6. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
7. Междисциплинарные исследования в педагогике [Текст] / под ред. В. М. Полонского – М. : Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. – 229 с.
8. Палтышев Н. Музыка на уроках физики [Текст] / Н. Палтышев // Музыка в школе. – 1989. - №1. – С.23-25.
9. Егорова А. М. Интеграция музыки с учебными дисциплинами образовательного процесса / А. М. Егорова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 6 (17). – С. 321-324. – URL: <https://moluch.ru/archive/17/1740/> (дата обращения: 26.04.2023).
10. Самигулова О.А. Межпредметная интеграция музыки и английского языка в условиях общеобразовательной школы: ВКР, Пермь, 2018. – 41 с.
11. Спорышева Е.Б. Теория и методика обучения школьников интегрированным курсам предметов искусств и предметов гуманитарного цикла в системе художественно-эстетического воспитания и образования. Монография. – М.: ИОО, 2006. - 214 с.
12. Спорышева Е.Б. Теоретические основы взаимосвязи предметов искусств (литературы, изобразительного искусства, музыки) в общеобразовательной школе. Пособие для учителя. М.: ИОО МО РФ. – 2002. – 64 с.
13. Спорышева Е.Б. Формирование духовного мира школьников на основе интеграции музыки, литературы и изобразительного искусства. Методическое пособие для учителя. М.: ИОО МО РФ, 2001. – 44 с.
14. Спорышева Е.Б. Формирование эстетических интересов и потребностей у учащихся 5-9 классов на уроках истории средствами межпредметных связей. Экспериментальная программа и методические рекомендации. М.: ИОО МО РФ, 2001. – 16 с.
15. Снопкова Е.И. Междисциплинарный синтез в современном педагогическом исследовании: актуализация проблемы [Текст] / Е.И. Снопкова // Научный диалог. – 2014. – № 6 (30). – С. 82-92.
16. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / Г.Ф. Федорец. – Д. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. – 88 с.
17. Холопова В.Н. Междисциплинарные акценты общей теории музыки [Текст] / В.Н. Холопова // Журнал Общества теории музыки. – 2013. – № 1. – С. 31-38.
18. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/interdisciplinary-approach>
19. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>

20. <https://helpfulprofessor.com/emotion-in-education/>
21. <https://www.teachingenglish.org.uk/listening-skills>
22. Harmer, J. 2001. The Practice of English Language Teaching. Longman, 371p.
23. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>
24. <https://urok.1sept.ru>
25. <https://infourok.ru/integraciya-na-urokah-angliyskogo-yazyka-456241.html>
26. <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2023/03/30/integratsiya-i-mezhpredmetnye-svyazi-na-urokah-angliyskogo-yazyka>

В.В. Шкафар

учитель музыки,

С.П. Кравченко

учитель-дефектолог,

*Муниципальное специальное (коррекционное)
общеобразовательное учреждение для детей
с нарушением зрения №44 г. Тирасполь*

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ МОЗГА У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Системное изучение влияния музыки на психическое развитие детей началось в 1920-е годы. Воздействие уроков музыки на когнитивное развитие учащихся на данный момент изучено недостаточно. Подобными проблемами занимались Л.Ф. Баянова, Д.А. Бухаленкова, А.Г. Долгих, Е.А. Чичина и другие, проводившие исследования на базе психологического института Российской академии образования и Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Актуальность предложенной темы подтверждается систематическим отстранением и нежеланием активно участвовать на уроке 25% учеников начальной школы. Необходимость распознавания причин их пассивного поведения обращает к изучению науки, которая рассматривает двигательную реакцию организма, а также возможности привлечения движений к учебной информации в форме заданий и упражнений, развивающих когнитивную

сферу. И, таким образом, обозначается путь к кинезиологии – науке о движении человека, научной и практической дисциплине, изучающей мышечное движение во всех его проявлениях. Это явилось стимулом в использовании на уроке музыки кинезиологических упражнений.

Каждый человек рождается с определенным уровнем готовности воспринимать информацию, наиболее активно проявляющимся в первые годы жизни. Что касается двигательной сферы, то до 5 лет обе руки одинаково развиты. Далее идет доминирование одного из полушарий головного мозга и, соответственно, в 1 класс приходят ученики, у которых доминирует одно из полушарий головного мозга. Это доминирование имеет свои особенности: например, среди представителей женского пола – в два раза меньше левшей. У правшей левая рука более чувствительна (например: к температуре тела), но точнее все определяет правая рука.

Мозг человека представляет собой «содружество» функционально асимметричных полушарий левого и правого. Каждое из них является не зеркальным отображением другого, а необходимым дополнением. Для того, чтобы творчески осмыслить любую проблему человеку необходимы оба полушария. Таким образом, у левополушарных правое полушарие сдерживает своего доминантного собрата, и не дает впасть в депрессию.

Если затылочная область коры головного мозга отвечает за зрение, то височная – за слух. При поражении височной зоны может возникнуть музыкальная и словесная глухота, когда человек слышит, но не понимает значение слов. Музыкальные способности, восприятие и запись нот соответствуют преобладающей активизации правого полушария. Кроме восприятия музыки, красок и цветов там еще находится слухо-речевой центр с правильным построением предложений и пения. Поэтому у леворуких есть особая предрасположенность к музыкальной сфере, поскольку доминирует правое полушарие.

Когнитивные способности представляют высшие функции мозга, которые обеспечивают человеку возможность не только почувствовать себя личностью, но и позволяют полноценно обучаться в соответствии с требованиями ГОС ООО III поколения, где важным является формирование эстетических потребностей, проживание и осознание тех особых мыслей и чувств, состояний, отношений к жизни, к самому себе, к другим людям, которые несет в себе музыка, как «искусство».

Для полноценного изучения учебной информации необходимы: *мышление, пространственная ориентация, понимание, вычисление, речь, способность рассуждать.*

Для оптимальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями во взрослой жизни необходимо направить особое внимание на его развитие и воспитание. Практическое использование кинезиологических упражнений для развития когнитивных функций на уроках музыки, активизирующих слуховое и зрительное восприятие у слабовидящих младших школьников, в значительной мере повышает качество и скорость усвоения изучаемого материала.

В МС(К)ОУ №44 «Тираспольская школа-детский сад» для детей с патологией зрения, обучаются слабовидящие дети, у которых имеются по 3-4 сопутствующих диагноза (астигматизм, косоглазие, нистагм, амблиопия), дети инвалиды по зрению с сопутствующими заболеваниями, дети с нарушениями зрения. Для них в школе созданы коррекционно-развивающая среда, здоровье-сберегающая среда, которые обеспечивают сохранность физического и психического здоровья; предусмотрены соответствующие условия для развития личности каждого ребенка, формирования коррекционно-компенсаторных навыков, способствующих социальной адаптации воспитанников в обществе. Эта работа осуществляется в тесной связи педагогов со специалистами психолого-педагогического сопровождения.

Одним из направлений коррекционной работы по развитию зрительного восприятия в нашей школе, является коррекционный курс по развитию зрительного восприятия школьников, разработанный Н.Б. Плаксиной [6].

На уроках музыки сознательно внедряются кинезиологические упражнения для развития когнитивных функций мозга, которые увеличивают возможности усвоения информации, потому как для детей с нарушениями зрения характерны:

- низкий уровень концентрации, устойчивости и объема внимания;

- плохо скоординированные, не вполне целенаправленные, неуверенные движения (с малым объемом движений), что прослеживается на этапе урока по развитию музыкально-ритмических движений;

- быстрое забывание, рассеянность, низкая скорость запоминания;

- признаки речевой расторможенности и вербализма (проявляющегося в том случае, когда ребенок не умея дать ответ на конкретный вопрос, может очень много рассказывать на отвлеченные темы);

- повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность;

- неспособность к пониманию эмоционального состояния собеседника и адекватному самовыражению.

Помимо медицинского обследования и прохождения физиопроцедур, активизирующих работу определенных участков мозга, систематическое выполнение кинезиологических упражнений значительно увеличивает уровень запоминания изученного материала, развивает речь, память ребенка, осознанное восприятие музыки.

В действительности, как показывает практика, актуальность использования когнитивных упражнений для слабовидящих школьников не вызывает сомнения. Авторы Владимирова Л.Г., Тихомирова Л.Ф. [7], Винокурова Н.К., Лифанов Т.Б., Данилов И.В. [4], Языкканова Е.В. [8] разработали занятия, развивающие все познавательные процессы. Привлекая разработанные ими пособия, можно выбрать упражнения, которые дают положительные результаты в работе по формированию разностороннего познавательного процесса у слабовидящих детей. Кинезиологические упражнения рекомендуется использовать на разных этапах урока музыки.

Начиная с психологического настроя (релаксация «Лучики солнца», «Погреем руки»), выполнения основного задания (кроссворды, лабиринты, «Что изменилось?» и т. д), до использования двигательных гимнастик (перекрестные движения, прыжки в разных направлениях, нос – хлопок – ухо и многие другие), дыхательных упражнений («Свеча», «Ныряльщик»), обеспечения рефлексии (двойные рисунки в цветовом настроении, являющиеся результатами проделанной работы), – все это развивает когнитивные функции мозга.

Перерывы в работе позволяют мозгу усваивать только что полученные сведения. Глазодвигательные гимнастики являются обязательным компонентом работы с детьми, имеющими нарушения зрения. Они проводятся несколько раз в течение дня от 3-х до 5-ти минут. Важно проводить гимнастику после непрерывной зрительной нагрузки, не только в учебной, но и в бытовой, игровой деятельности, на прогулке и после занятий. В общей сложности зрительная гимнастика проводится до 6-ти раз в день с 1 по 4 класс.

Для каждого заболевания глаз характерна определенная группа упражнений. В своей работе мы применяем следующие виды упражнений.

1. Упражнения для профилактики зрительного утомления.
2. Упражнения для улучшения процесса аккомодации. Учителю рекомендуется менять собственное расположение в классе, чтобы глаз ученика менял свою концентрацию.
3. Упражнения на улучшение циркуляции крови (например, флешмобы).
4. Кинезиологические упражнения на расслабление «Пальминг» (с мячиком, «флажок-рыбка-лодочка», «зайчик-колечко-цепочка» и др.).

Все эти упражнения связаны со слуховыми инструкциями педагога.

Вовлечение младших школьников в творческую деятельность в рамках учебной программы, когда ребенку предоставляются неограниченные возможности для творческого самовыражения, – благотворно влияет на его эмоциональное и познавательное развитие. Для развития эмоционального интеллекта на уроке музыки включается использование упражнений на развитие когнитивных структур, осознание причин и последствий различных эмоциональных состояний, а также игровые методы на когнитивном уровне, например: «Конкурс дирижеров».

Цель игры: закрепление знаний об элементах музыкальной речи; развитие навыков импровизации, внимания, памяти, быстроты реакции.

Каждый ребенок, который выходит в роли дирижера, предлагает свой темп исполнения песни и дирижирует в этом темпе. Каждый «дирижер» исполняет один куплет. Затем класс определяет наиболее лучший, наиболее удобный темп исполнения песни, тем самым, выбирая лучшего дирижера, который и руководит исполнением всей песни в своем темпе.

Метод «*Поймай ноту*» заключается в следующем.

Ребята становятся парами и начинают танцевать. Вдруг музыка прерывается, но танец детям нужно продолжать (это заранее объясняет ведущий). Выигрывает пара, которая точно попадает в такт музыки, когда мелодия вновь зазвучит.

То же самое можно попробовать и с хором. Несколько человек начинают вслух петь песню. Затем по сигналу каждый продолжает петь ее про себя, а потом и далее по команде все опять

начинают петь вслух. Иногда получается смешной разлад в композиции.

Игра «*В мире музыкальных инструментов*» расширяет представления о музыкальных инструментах, их звучании, жанрах музыки, музыкальных стилях разных эпох. Ученики приобретают опыт работы в группах по импровизации, а также исполнению музыки.

Развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры в детях. В связи с этим, к урокам музыки рекомендуется привлекать творческое упражнение на восприятие музыки «*Какую линию выбрать?*».

Под звучание музыкального произведения ребенок должен нарисовать на листе бумаги разные линии: например, плавные, волнообразные – под медленную и спокойную; прямые, изогнутые – под решительную; прерывные – под легкую, отрывистую музыку. Линии могут быть того цвета, который, по мнению ребенка, больше всего подходит к настроению исполняемого музыкального фрагмента.

Игровые задания для развития пластической выразительности при создании образа должны быть нацелены, в том числе, и на то, чтобы дети учились подмечать различия в исполнении своих друзей и стремились находить собственные варианты движений, мимики. Например, можно использовать следующие задания.

1. Детям необходимо пройти по камешкам через ручей (от лица любого персонажа сказки, рассказа, мультфильма по их выбору).

2. Предложить ребенку от лица любого персонажа подкрадываться к спящему зверю (зайцу, медведю, волку).

3. Изобразить прогулку семейства трех медведей, но так, чтобы все три медведя вели себя и действовали по-разному.

Творческое задание на развитие воображения, – *упражнение-игра «Музыка»*, – активизирует фантазию ребенка, связывает воедино его зрительное и слуховое образное воображение, вырабатывает слушательские навыки. Например, детям предлагается пьеса П. И. Чайковского «Песня жаворонка» (или любая другая из «Времен года»). После прослушивания музыки ребенку предлагают четыре цвета фломастера или карандаша: красный, зеленый, синий, желтый. Он должен изобразить услышанную музыку с помощью этих красок и озаглавить рисунок. По окончании работы можно провести конкурс полученных рисунков и заглавий к ним.

Предлагаем еще одно творческое задание на развитие целостного восприятия образа произведений искусства.

Задание «*Пойми образ*»: для его выполнения учащиеся получают конверты со стихотворениями различной тематики, например, из поэзии А.С. Пушкина. Далее звучит музыка вступления к опере «Евгений Онегин» П. И. Чайковского. По окончании прослушивания учащимся предлагается вскрыть конверты и прочитать выразительно вслух те стихотворения, которые созвучны образу, прозвучавшему в музыкальном фрагменте.

Все предложенные упражнения применяются в работе с учениками, у которых развито, как правое, так и левое полушарие. У учеников младших классов с патологией зрения к концу 4 класса при использовании когнитивных упражнений, формируются следующие реакции.

1. Готовность к самостоятельному выполнению задания.
2. Проявление активности при получении знаний.
3. Умение контролировать собственные действия при выполнении задания.

Таким образом, возможности слухового анализатора компенсируют нарушения, связанные со зрением и данные органы чувств взаимно дополняют друг друга. Практическое использование кинезиологических упражнений для развития когнитивных функций мозга позволяют дать толчок в двигательной сфере и максимально активизировать слабовидящих младших школьников на уроках музыки, а также связать мышечную моторику с познавательными процессами и зоной активного развития.

Литература

1. Батуев А.С. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: Учебник для вузов. – Изд. 3-е. испр. и доп. – СПб.: Питер, 2010. – 317 с.
2. Баянова Л.Ф., Бухаленкова Д.А., Долгих А.Г., Чичина Е.А. Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте: обзор исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 751–769.
3. Винокурова Н.К. Развиваем способности детей. 4 класс : [Для мл. шк. возраста] / Н.К. Винокурова. – Москва : РОСМЭН, 2003.
4. Данилов И.В. Система упражнений: Развитие навыков учебной деятельности младших школьников. – М.: УЦ «Перспектива», 2001. – 64 с.
5. Истомина Н.Б. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). ГНУ

«Институт коррекционной педагогики РАО». – М. Издательство «ЭКЗАМЕН», 2003.

6. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы для детей с нарушением зрения. – М.: Город, 1998.

7. Тихомирова Л.Ф. Упражнения на каждый день: Логика для младших школьников : Попул. пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития : 1998. – 206 с.

8. Языканова Е.В. Развивающие задания. Тесты, игры, упражнения. Изд. 17-е, перераб. и доп. – Москва : Экзамен, 2018. – 109 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 2

Издается в авторской редакции

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.

Подписано в печать 14.11.23. Формат 60 × 90/16.

Усл. печ. л. 7,25. Электронное издание. Заказ № 138.

Изд-во Приднестр. ун-та. 3300, г. Тираспол, ул. Мира, 18.