МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

«ДЕТСКАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ № 3»

Методическое сообщение

«Формирование культуры музыкального мышления исполнителя»

Подготовила: преподаватель по классу скрипки Чуйко О.И.

«…школа сосредоточила свои силы на знаниях, умениях и навыках. При этом многие не понимают, что главная задача заключается в развитии личности до высоты таланта».

М.Щетинин

Известно, что талант проявляет себя в творчестве, а творчество невозможно без участия таланта и высокоразвитого мышления. Развивая культуру музыкального мышления, мы одновременно развиваем и творческую способность ученика, умение создавать новые художественные ценности. И, наоборот, создавая условия для свободного, творчески организованного созидания, мы стимулируем необходимую мыслительную деятельность. Но кто возьмёт на себя смелость определить, что оно – музыкальное мышление – собой представляет? Или такой вопрос: имеет ли свою специфику мышление исполнителя-инструменталиста и чем оно отличается от музыкального мышления вообще (слушателя, музыковеда, композитора)?

Есть мышление с оглядкой «назад», направленное на то, чтобы с наибольшей точностью воспроизвести известный образец. По сути это мышление ремесленника, не способного на самостоятельность. Но есть мышление созидающее, направленное на поиск нового, на преодоление страхов быть непонятым, на борьбу с неизвестным, мышление, за которое все мы ратуем на словах и которое, не столь уж часто встречается на практике. Оно так же опирается на помощь из вне, подсказки и показы. Но всё новое в нём преображается, пластично приспосабливается к сложившимся новым творческим установкам. Познавательная работа здесь осуществляется самим играющим.

Итак, с чего же начать и когда…

Учить ли ребенка читать и писать, учить ли его алгебре, наконец, учить ли его прыгать через “козла” — всех этих вопросов обычно не возникает в семье: они решены обществом централизованно. А вот в важнейшем для развития ребенка вопросе о том, получит ли он музыкальное образование, в каком объеме и какого качества, оставлена полная свобода выбора.

По опыту могу сказать – чем раньше, тем лучше.

В возрасте приблизительно до 5-ти лет каждый человек интенсивно осваивает те интонационные элементы и ладовые модели, которые сложились в древности и во все времена составляют основу музыкального мышления. Первый этап – домузыкальная стадия оперирования звуками. Ребенок приспособит для этой цели любые твердые предметы, какие только попадут ему в руки, и соударяя их, изучит все возможные звуковые эффекты. Второй этап – придание звукам ритмической регулярности, то есть упорядоченности во времени. На третьем этапе ребенок практикует многократно повторяемое ритмичное скандирование отдельных слов и словосочетаний на одной ноте, позднее – на элементарно простых попевках из двух-трех нот.

Именно в это время, начиная от четырех-шести лет, когда ребенок хочет попробовать учиться музыке (но, попробовав, может тотчас охладеть к ней), и до пятнадцати-восемнадцати лет, когда интерес к учебе, если он сформировался, становится стойким, - необходимо грамотное педагогическое руководство интересом. Учитывая, что интерес к занятиям музыкой у большинства начинающих нестойкий, его приходится всё время искусственно подогревать, но на каждом этапе – другими средствами. Некоторые приемы поддержания интереса могут освоить родители и воспитатели, другие требуют квалификации профессионального педагога.

Тактика родителей достаточно проста; для того чтобы интерес не пропадал, требуется выдержать всего три условия:

1) никогда не принуждать, - достаточно даже однократного принуждения, чтобы испортить всё дело. Совершенно безнадежно положение в тех семьях, где родители, силясь добиться успехов в учебе, применяют не только принуждение, но еще и бессмысленные наказания.

2) всегда ограничивать,

3) иногда запрещать.

Во многих семьях бывает так, что ребенок будто бы и хочет учиться музыке, однако ленится делать это регулярно и не настроен преодолевать трудности. Лень – дефект мотивации. А мотивацией управляет педагог, поэтому лень может служить сигналом о педагогической ошибке или недоработке.

Способностью к постижению музыкального языка и к развитию «музыкального мышления» обладает любой ребенок. Стойкая многолетняя традиция домашнего музицирования в дворянских семьях России обеспечила стабильно высокий уровень музыкального и общего развития представителей этого сословия, появление в нем профессиональных музыкантов мирового масштаба. Почти все значительные русские композиторы XIX века (от Глинки до Рахманинова) — выходцы из этой среды. Разумеется, не все дети, рожденные в семьях, где родители музицировали, становились потомственными музыкантами. Таких единицы. Но остальные становились потомственными культурными людьми.

Развитие «музыкального мышления» ребенка является не целью, но средством для постижения музыкальной культуры. Развитого музыкального слуха для этого недостаточно.

Итак, если мы хотим воспитывать культуру творческого мышления наших учеников, то начинать следует с воспитания навыков полноценного художественного восприятия идейно-образного содержания музыкального произведения. И делать это надо в тот момент, когда ребенок соприкоснулся впервые с музыкой.

Неудачи обучения часто возникают из-за "фальстарта" (когда учить начали раньше, чем сформировалось желание и готовность учиться). Чтобы захотеть что-либо сделать своими руками, ребенок должен вначале увидеть это в готовом виде, восхититься и подумать: "Я тоже так хочу!". Пока у него не исчезло инстинктивное стремление подражать старшим (а такое стремление есть у каждого человека, но не всю жизнь, а лишь в период от младенчества до наступления зрелости), нужно этим умело пользоваться в качестве стимула для обучения. Если ребенку предстоит начать учиться игре на скрипке, пусть понаблюдает за действиями хорошего скрипача…

До определенного возраста человеку не стыдно быть подражателем. Механизм волевого усилия в детстве запускается именно желанием кому-то подражать, даже копировать чьё-либо поведение. Чтобы управлять желаниями ребенка, достаточно своевременно и последовательно предъявлять его вниманию соответствующие образцы для подражания. При этом нужно помнить, что дети склонны подражать не сверстникам и не младшим, а всегда старшим, чаще - взрослым людям. Правильное соотношение (на всех этапах учёбы): больше времени слушать музыку, чем самому музицировать. Начальный этап обучения на струнно-смычковых инструментах (скрипка, альт, виолончель) сложнее, чем на фортепиано, из-за необходимости научиться собственноручно формировать высоту и тембр звука. Зато последующие этапы обучения легче, так как в большинстве произведений приходится оперировать только одной мелодической линией. Слышать со стороны занятия начинающего скрипача зачастую бывает довольно мучительно для домочадцев (поначалу ребенок извлекает фальшивые, резкие звуки неприятной тембровой окраски). Этот начальный этап придется перетерпеть: он неизбежен, но будет тем короче, чем выше квалификация педагога, которого вы сумеете привлечь для занятий с вашим ребенком. Ратуя за музыкальное обучение всех детей, мы вовсе не призываем, чтобы все они стали музыкантами. Цель не в профессионализации, а в музыкальной грамотности, умении читать музыкальные произведения, как читают книги. Целеполагание (правильное или ошибочное) обусловливает успех или безуспешность любого дела. В музыкальной педагогике вопрос о целях обучения весьма болезненный, поскольку и родители, и дети, и даже учителя часто ставят перед собой ложные цели. Причина ошибок в том, что обучая музицированию, зачастую не учитывают (или не знают) различий между его видами.

Существуют три основные разновидности:

1) уединенное музицирование, когда человек поет или играет на музыкальном инструменте сам для себя, в отсутствии слушателей;

2) совместное музицирование, являющееся средством дружеского эмоционального общения с партнерами (сюда относится, например, игра на фортепиано в четыре руки, участие в струнном квартете, домашнее хоровое пение и т.п.);

3) публичное музицирование, цель которого – влияние на внутреннее эмоционально-психологическое состояние других людей – слушателей (добровольных или невольных).

Первые две разновидности имеют несравненно большее значение для духовного и культурного развития, интеллектуального совершенствования и психоэмоционального здоровья личности. Каждому виду музицирования соответствует определенный репертуар. Произведения, которые производят глубокое эстетическое впечатление, когда человек остается наедине с собой, не всегда бывают уместны в компании, а произведения, созданные для совместного музицирования, не всегда проявляют должную силу воздействия также и на сторонних слушателей.

Выбирая репертуар, было бы рискованно особо полагаться на так называемую детскую музыку. Произведения, специально написанные для детей, зачастую бывают весьма ненадежны в художественном отношении.

Итак, с чего же начинается работа над новым сочинением? Чаще всего, не утруждая себя предварительным знакомством с нотным текстом, молодой исполнитель старается его проиграть в доступном темпе, мало обращает внимания на рекомендации автора. По сути – это читка с листа. Вряд ли стоит говорить о динамике, о понимании содержания, формы, стиля.

Чаще же всего мы сталкиваемся с категорией учащихся, которые знакомятся с текстом *руками* при пассивно-отражательной деятельности образно-эмоциональной и слуховой сфер, порою даже без учёта того, что написано в клавире сопровождения или партитуре. Это роль одного актёра, постигающего интригу пьесы исключительно по своей роли. Вот одно из объяснений тому распространенному явлению, почему ученики, глядя в ноты, многого не видят, а слушая музыку, многого не слышат, а если и слышат, то как-то «невпопад», не самое существенное. Между тем, если бы память исполнителя смолоду насыщалась необходимой информацией, если бы он был приучен, слушая, *слышать* музыку, если бы с первых шагов обучения выступал не в роли беспрекословного исполнителя чужой воли, а развивался как культурная личность, учился умению понимать смысл музыкальной речи, то, возможно, и не потребовалось бы много лет на его обучение.

Данный раздел можно закончить следующими весьма поучительными словами Й. Иоахима. Издавая совместно с А.Мозером в начале XX века свою школу игры, он писал: «Не виртуозность наша конечная цель, а музыкант, который может подчинить свое техническое умение художественным целям. Кладя камень за камнем, мы хотим привести ученика к тому моменту, когда кончается ремесленная игра… и начинается художественное музицирование. Привлечение сравнений из родственных искусств и литературы, как и использование народных песен, значительно облегчают задачу, которая на первый взгляд кажется сложнее, чем она есть на самом деле».

Вторым признаком гармонично развивающегося музыкального мышления является способность исполнителя на всех этапах обучения создавать замысел будущей интерпретации. Создавать, естественно, не без участия педагога.

Приведем в данной связи лишь один пример. И. Гофман[[1]](#footnote-1) на уроке останавливал своих учеников в самых неожиданных и, казалось бы, вполне «благополучных» местах вопросом: «Почему вы этот эпизод играете так, а не иначе и что намерены делать дальше?» «Во время исполнения, - вспоминает пианист А. Чезинс, - он заставлял меня всегда, ежеминутно знать, где я нахожусь, откуда пришел, куда иду, и четко определять свои намерения».

По поводу значения интеллектуального начала в исполнительском искусстве существует множество суждений видных музыкантов. Но лаконичнее всех высказался на этот счёт академик И.П. Павлов: «Если в голове нет идеи, не заметишь и фактов».

Что удивительно: немалое число учеников играет хорошо. Играют-то они, возможно, хорошо, но вот «поют» при этом, чаще всего, с чужого голоса, пользуясь плодами отнюдь не собственных познавательных усилий.

Леность малообразованной мысли - вот что нередко обнаруживаешь, когда повнимательней присмотришься к стилю и методам занятий таких исполнителей. И похоже, что положение это многих устраивает, ибо до предела упрощает взаимоотношения между наставниками и подопечными. В самом деле, зачем ломать себе голову над сложными и во многом неясными проблемами психологии музыкального творчества, над непростыми вопросами постижения художественного образа и его технического воплощения, когда под рукой всегда имеются готовые и давно апробированные решения едва ли не на все случаи жизни. Это на первых порах действительно ускоряет обучение, но позже становится мощным тормозом на пути самодвижения личности к вершинам профессионализма.

Было бы неоправданным упрощением ситуации при выборе учебного репертуара целиком исходить из степени технической подготовленности ученика к преодолению содержащихся в нем трудностей.

Не менее важно учитывать, в какой мере исполнитель духовно созрел для полноценного понимания и решения тех задач, которые ставит перед ним композитор, завоевал ли он право соприкоснуться с миром художественных идей и технико-выразительных приемов, о котором зачастую имеет весьма смутное представление. Скидки на возраст в данном случае малоубедительны.

Как любил повторять Г.Нейгауз[[2]](#footnote-2), не существует Бетховена консерваторского, аспирантского. Бетховен один, и играть его надо достойно.

Мудро и просто ответила первый педагог Э. Гилельса Б. Рейнгбальд на вопрос, волнуется ли она, когда на сцене выступают ее ученики. «Когда играют - нет. Но я очень волнуюсь, когда составляю для них программу».

В итоге, получив в распоряжение более или менее упорядоченную систему технического воспитания, мы так и не располагаем чем-то похожим в области художественной. Здесь как и прежде царит преимущественно субъективизм, а выбор того или иного произведения зависит от вкусов и знаний педагога. Считается, что чем больше ученик проходит произведений в классе, чем труднее они, тем большей «отдачи» можно ожидать, тем активнее и само профессиональное продвижение. Но все дело в том, что в искусстве количество никогда не было гарантией качества.

Педагоги, наделенные творческой инициативой и интуицией, прекрасно понимают, о чем идет речь. Отсюда их постоянные наставления ученикам: «работать с головой», не заниматься механической зубрежкой, внимательно слушать себя и т.п.

Вслед за знакомством и изучением нотного текста осуществляется первичная оценка художественных достоинств и технических особенностей музыки. От простейших стихийных реакций (нравится -не нравится, стоит играть -не стоит и т.д.) до более конкретных профессиональных установок, включающих такие моменты, как что предстоит играть и, главное, как играть.

Как живописец, работая над большим полотном, пишет массу этюдов, отражая в них прообразы отдельных эпизодов и персонажей, так и исполнитель, занимаясь над отдельной пьесой, наряду с техническими вопросами, занят, главным образом, тем, ради чего он включил эту пьесу в свой репертуар: поиском тех художественно-выразительных интонаций, проверкой отдельных интонационных решений, которые в итоге несут ему успех или не успех у публики. Сколько до этого приходится перебрать вариантов - никто не считал. Говорят, что Д. Ойстрах записывал на магнитофон десятки вариантов одной фразы, с тем чтобы разыскать среди них ту единственную, которая могла лечь в контекст его интерпретации.

Разумеется, чем талантливее музыкант, развитее и умнее, тем больше у него возможностей проявить себя в этой сфере. Приведем пример совсем из другой области. К знаменитому изобретателю Эдисону явился молодой человек, чтобы продемонстрировать сделанную им оригинальную машину. Мэтр спросил: «Является ли этот экземпляр единственным вариантом решения проблемы?» На следующий день автор изобретения принес на суд Эдисона три варианта оригинала. В ответ на что великий конструктор выложил перед ним сорок три варианта его же изделия.

Что значит создать несколько интонационно выразительных вариантов? Это значит обладать не только тонко развитым слухом и звукообразным воображением. Это одновременно предполагает особую чуткость, «отзывчивость» в моторном аппарате, гибкость и пластичность самих технических навыков, их полное подчинение воле играющего. «Чем больше выразительных средств имеет в своем распоряжении художник, тем больше он найдет им применений», - говорил Ф. Бузони.

И, наконец, последнее. В упорных, настойчивых и порой изнурительных занятиях, имея дело со многими версиями прочтения музыки, исполнитель рано или поздно сталкивается с необходимостью принять решение, на чем, собственно, остановиться, какой из наигранных вариантов использовать в своей интерпретации. Именно поэтому, если мы хотим не только достичь подлинной завершенности и полноценности мыслительного процесса у наших учеников, но и создавать условия для интенсивного роста их творческой способности, мы просто обязаны постоянно сталкивать их с проблемой выбора, тренировать их аналитически - синтетическую деятельность, формировать активное отношение к исполняемой музыке.

1. Ио́сиф (Йо́зеф Кази́мир) Го́фман (польск. Józef Kazimierz Hofmann, в США известен как Джо́зеф Хо́фман англ. Josef Hofmann; 20 января 1876, Подгуже близ Кракова — 16 февраля 1957, Лос-Анджелес) — американский пианист и композитор польского происхождения. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ге́нрих Густа́вович Нейга́уз (нем. Heinrich Neuhaus; 31 марта (12 апреля) 1888, Елисаветград — 10 октября 1964, Москва) — русский и советский пианист и педагог немецкого происхождения. Народный артист РСФСР (1956). [↑](#footnote-ref-2)