МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. М.АКМУЛЛЫ
(ГОУВПО «БГПУ им.М.Акмуллы»)

АНАЛИЗ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)
18 мая 2011 года

Уфа 2012

УДК 78.01:78.06:377
ББК 74.268.58
А64

Печатается по решению учебно-методического совета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

Анализ музыки в контексте задач музыкальной педагогики : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) 18 мая 2011 г. – Уфа: Вагант, 2012. – 124 с.

В сборник вошли материалы, представленные участниками научно-практической очно-заочной конференции «Музыкальный анализ в контексте задач музыкальной педагогики», состоявшейся 18 мая 2011 года в Башкирском государственном педагогическом университете им. М.Акмуллы. Научные интересы участников затрагивали проблемы методологии и теории музыкального анализа, связанные с ним инновационные методы и технологии, внедряемые в учебный процесс различных образовательных учреждений, а также вопросы, касающиеся некоторых аспектов анализа музыки как социально значимого явления.

Отв. редактор-составитель:
Н.М. Гарипова, *кандидат педагогических наук, доцент*

ISBN 978-5-9635-0363-8

© Вагант, 2012
© Авторы, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Н.М. Гарипова
МУЗЫКАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОТРАСЛЬ МУЗЫКОЗНАНИЯ..... 5
Н.М. Кузнецова
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА КАК КЛЮЧ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ (на примере клавирных сочинений И.С. Баха)..... 14
Е.В. Гордеева
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ОСОБЕННОСТИ ИНТОНИРОВАНИЯ КЛАВИРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.-С. БАХА (на примерах прелюдий «Хорошо темперированного клавира») 23
Я. Ю. Данилова
РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА..... 27
К.Н. Мореин
КЛАВИРНЫЙ УРТЕКСТ КАК QUASI-ПАРТИТУРА И ЕГО РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА (на примере сонат Д. Скарлатти) 31
А.А. Мингажев
ИНТОНАЦИОННЫЙ ЭТЮД КАК ФОРМА КРЕАТИВНОЙ РАБОТЫ С МУЗЫКАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ (на примере пьес для фортепиано Бетховена)..... 36
В.А. Фролкин
СПОСОБЫ ФИКСАЦИИ ДЕТАЛЕЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ТЕКСТЕ .. 42
А.Х. Терегулова
КОНТЕКСТ НОТНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИИ..... 52
Р.Ф. Хайбуллина
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АНАЛИЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ 56
Г.Н. Рахимова
К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ ХОРОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ..... 60
Р.Р. Исламов
НАРОДНАЯ ПЕСНЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ..... 64
И.А. Метлин
БАШКИРСКИЙ КУБЫЗ В КОМПОЗИТОРСКОЙ ПАРТИТУРЕ: МУЗЫКАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 68
Р.Ф. Сиразетдинова
НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ОПЕРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ З. Г. ИСМАГИЛОВА 71

Ф.Ф. Губайдуллин
МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СЕЛЬКУПОВ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ. 75
Ф.Ш. Салитова
АКТУАЛЬНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ СРЕДНЕВЕКОВОГО ИСЛАМСКОГО ВОСТОКА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ 82
Р.Г. Рахимов
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 86
Л.М. Кашапова
ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГОВ-ПРОФЕССИОНАЛОВ (анализ проблем и путей их решения) 89
Г. Хибберт
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ АНГЛИИ И ПРОБЛЕМАХ АНАЛИЗА МУЗЫКИ 94
В.А. Башенёв
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО АНАЛИЗА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 97
И.Р. Левина
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 100
Т.И. Политаева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ИНТОНАЦИОННО-СТИЛЕВОГО ПОСТИЖЕНИЯ МУЗЫКИ КАК ОСНОВЫ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 103
Е.Е. Сбитнева
ОБ АНАЛИЗЕ МУЗЫКИ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДМШ (на примере «Неоконченной» симфонии» Ф. Шуберта) 105
А.П. Кочемасова
АНАЛИЗ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО 110
Э. Шухари
АНАЛИЗ МУЗЫКИ В ПРАКТИКЕ АРФОТЕРАПИИ..... 113
С.Р. Гарипова, Э. Басырова
ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ МУЗЫКИ НА ЖИВЫЕ ОРГАНИЗМЫ 115

Н.М. Гарипова
(Россия, Уфа)

МУЗЫКАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОТРАСЛЬ МУЗЫКОЗНАНИЯ

С точки зрения психологии, анализ, будучи способом познания, предполагающим разъединение (реальное или мысленное) целого на части, представляет собой как осознанную целенаправленную операцию или даже последовательность операций, так и неосознаваемую аналитическую работу психики, осуществляемую преимущественно левым полушарием (у людей-правшей). Особое значение он имеет в научной деятельности: с него начинается собственно научное изучение объекта. Однако в сфере искусства роль анализа, аналитической деятельности психики человека является не менее существенной. Не случайно музыкальный анализ существует ровно столько времени, сколько существует сама музыка как вид искусства. Правда, формы он обретает самые разные. Нередко музыкант совершает анализ, не отдавая себе отчёт в этой операции.

Музыкальный анализ как целенаправленная и осознаваемая деятельность зарождается вместе с осознанием значения музыки для человека и человеческого общества. Об этом свидетельствуют исторические данные, отраженные в философских и научных трактатах мыслителей, учёных Древнего Китая, Древней Индии, Древней Греции. Осмысление роли музыки в социуме, как правило, предполагало выяснение тех или иных её сторон (например, ладов, ритмов и пр.), оказывающих особое воздействие на человека. Как самостоятельный раздел музыкальной науки анализ утверждается с XVIII века. К настоящему времени он представляет собой развитую область музыкознания. На его становление большое влияние оказали эстетические воззрения мыслителей, философов, теория музыкальной риторики и теория аффектов, а также музыкальная критика. Он тесно связан с социологией, музыкальной эстетикой, семиотикой, музыкальной психологией, математикой, информатикой.

Анализировать музыку можно по-разному. Она может быть проанализирована физиками, которые будут осмысливать её в децибелах, герцах, измерять длину огибающей, давление звука на преграду и пр. В известном смысле музыка может быть проанализирована экологами как составляющая акустического ландшафта, или химиками, выясняющими её воздействие на воду, на живые системы. Нас интересует анализ, имеющий отношение к музыке как виду искусства и проявляющий себя в музыковедческой, исполнительской и слушательской деятельности.

В теоретическом и прикладном музыкознании к настоящему времени разработан целый арсенал методов, приёмов, процедур, видов музыковедческого анализа. Поскольку к этому анализу обращаются музыканты разных специальностей (теоретики, историки, исполнители, учителя-практики, методисты), то можно наблюдать весьма широкий диапазон как

в понимании его сущности, так и в подходах к нему. Прежде всего, следует отметить, что учёные по-разному понимают цели и задачи музыковедческого анализа. Некоторые считают, что музыкальный анализ должен обосновать целостность крупного произведения (В.Цуккерман, H.Keller, A.Walker), выявить те закономерности, которыми обусловлено появление той или иной темы (тем), что будет свидетельствовать против фактора случайности, непреднамеренности (A.Walker, D.Epstein). Другие музыканты-аналитики понимают анализ как инструмент построения теории музыкального стиля (J.White) или выявления закономерностей перехода музыкального развития в музыкальную структуру (Т.Кюрегян, Е.Ручьевская). Многие музыковеды цели и задачи анализа связывают с проблемами понимания сути произведения, проникновения в глубины его содержания и формы, осознания роли формы для интерпретации музыки и постижения её как феномена музыкально-прекрасного (Л.Мазель, В.Цуккерман, В. Медушевский) [см. об этом 5, с. 14-23].

Мнения учёных расходятся и в определении предмета музыкального анализа. По мнению М.Бонфельда, здесь можно отметить «два направления: одно, нацелено прежде всего на звуковую структуру произведения, и другое – на скрытые за этой структурой духовно-идеальные смыслы. Иногда эти два направления как бы противопоставлены друг другу, в другом случае – взаимосвязаны и взаимообусловлены» [там же, с. 17].

Столь пёстрая картина позиций авторитетных учёных в понимании предмета, целей и задач музыкального анализа отчасти объясняется тем, что нередко имеет место нивелирование границ музыкального анализа как учебной дисциплины и как области музыкознания. Другая причина – это неоднозначность в понимании назначения музыкального анализа в широком культурном контексте: по-разному мыслится его мотивационный подтекст. Широкий диапазон мнений по поводу музыкального анализа объясняется ещё и сложностью самой музыки как акустического феномена и предмета психического отражения. В самом деле, музыкально-звуковое тело представляет собой некий “звуковой собор” (Г.Орлов), в котором можно различать самые разные элементы в плане их “физического устройства”. И для того, чтобы этот звуковой собор адекватно отразился на экране психики, должны включиться различные сенсорные системы. Так, например, восприятие звуковысотной организации музыки обязательно требует вокализации, восприятие временной организации возможно только на основе работы самых разных мышц. Особые механизмы задействованы в восприятии тембра или ритма высшего порядка. Понятно, что активизация различных сенсорных систем человека актуализирует его ассоциативные фонды, его художественный и жизненный опыт.

Существование многочисленных подходов к музыкальному анализу объясняется ещё и различным пониманием формы и содержания музыки. Проблема музыкального содержания и музыкальной формы была осмыс-

лена с того времени, когда музыка стала самостоятельным видом искусства. Произошло это сравнительно недавно – около 5 веков назад. Пока музыка была связана с поэтическим текстом или танцем о её содержании не задумывались, благодаря художественному синкретизму: содержание музыкального произведения “лежало” как бы на поверхности художественного феномена и было понятным благодаря слову, пантомимике, мимике. Но как только музыка стала автономным видом искусства, со всей очевидностью встала проблема музыкального содержания. Проблема содержания исследовалась многими учёными (Ю.Кремлёв, А.Сохор, Н.Очертовская, Л.Казанцева, В.Холопова). В отечественном музыкознании имеют место два подхода к решению проблемы музыкального содержания и формы. Они обладают точками пересечения, но в целом дополняют друг друга. Первый подход можно назвать музыковедческим (музыкально-эстетическим), второй – музыкально-психологическим.

Музыковедческое решение проблемы содержания и формы мы находим, например, в исследованиях В. Холоповой, Л. Казанцевой. Оба автора подчёркивают многокомпонентность музыкального содержания и его многоуровневость. [8; 17]. Согласно концепциям Л. Казанцевой границы между содержанием и формой подвижны, а любые два смежных уровня соотносится друг с другом как форма (нижний уровень) и содержание (верхний уровень) [8].

Иной подход – музыкально-психологический – в фокусе внимания имеет психологические аспекты музыкального восприятия. Он достаточно явно представлен в известном тезисе А.Сохора «форма музыкального произведения, это то, что человек слышит, а содержание – то, что ему слышится». В этом подходе форма связывается с музыкально-звуковой материей, которую индивид слышит и способен осознать в категориях теории музыки. Но кроме этой звуковой информации музыка несёт в себе ещё информацию, которая в психике человека музыкального порождает самые разные соощущения, различные образы (представления), идеи, мысли (сам мыслительный процесс), эмоции, двигательные акты, аффективно-волевые процессы и даже деятельностные установки. При различии у слушателей всех этих продуктов деятельности человеческой психики (а это нашло отражение в понятиях вариативность музыкального содержания, субъективный элемент музыкального содержания), имеет место и нечто общее: хорошо известно, что при восприятии музыкального произведения многие люди заражаются сходной эмоцией, сходными “движениями человеческой души”.

Понятно, что в контексте задач музыкальной педагогики, а шире – задач образования вообще, этот второй подход к пониманию музыкального содержания представляется более актуальным, затребованным самим педагогическим процессом как способом передачи подрастающему поколению ценной для социума информации. При этом подходе обнаруживается связь звучания с личностным смыслом как явлением психическим по своей сути. Известно,

что личностный смысл как раз и проявляется в изменениях базового психического состояния человека, которое касается всех уровней психики.

Музыкально-психологический подход к содержанию музыки позволяет увидеть две сферы в музыкальном произведении: сферу интрамузыкального и сферу экстрамузыкального. Впервые эти понятия были введены в научный обиход М.Михайловым [11]. Они часто используются в семиотическом контексте в таких словосочетаниях как интрамузыкальная семантика, экстрамузыкальная семантика. Заметим также, что музыкально-психологический подход к музыкальному содержанию способствовал утверждению музыкальной семиотики, которая непосредственно связана с музыкальным анализом.

Музыкальная семиотика получила бурное развитие во второй половине XX века, хотя упоминания о семантике в музыковедческих трудах впервые появились в 20-е годы. Её основой являются труды Ч. Пирса, Ф.де Соссюра, Р. Якобсона, Р. Барта, Ю. Лотмана. Центральным понятием семиотики является понятие знака. Сущность знака заключается в том, что он представляет собой некое материальное явление, которое несёт информацию не о самом себе, а о чём-то другом. Если в музыке видеть явление, которое несёт информацию не только о самом себе (о своём звуковом теле), а ещё и информацию лежащую как бы “поверх” этого звукового тела (то есть переживания, представления, мысли, двигательные акты), то получается, что музыкальное искусство действительно допустимо рассматривать в качестве семиотической системы – языка.

Музыкально-семиотические исследования вскрыли, что в музыке имеются некие звучания (звуковые структуры), которые по своим коммуникативным функциям подобны словам вербального языка. Эти структуры обладают значениями, семантикой. Каждому стилю, жанру присущ свой арсенал таких структур (музыкальных средств в широком понимании этого слова). Исследователи по-разному называли эти структуры – музыкальные речения, интонации, интонемы, музыкальная лексика, семантические структуры. Принципиально важно то, что человек, в случае освоения этих структур, с лёгкостью входит в ту часть художественного мира музыкального произведения, которую относят к сфере экстрамузыкального. Он способен постигнуть и даже осознать то состояние, какое композитор хотел вызвать у слушателя, то, что он хотел ему “сказать” своей музыкой. Понятно, что достижения музыкальной семиотики напрямую связаны с развитием методов музыкального анализа.

В настоящее время в музыкознании существует достаточно много самых разных методов и видов анализа музыки. Однако имеются основания различать три подхода к нему, которые можно назвать *структурно-архитектоническим, феноменологическим и герменевтическим*.

Структурно-архитектонический подход к анализу связан с выявлением особенностей строения формы (в широком понимании этого слова),

самого звукового тела музыкального произведения или отдельной стороны этой формы. Так, гармонический анализ, или анализ, выявляющий форму-композицию, следует отнести к структурно-архитектоническому анализу. Таковыми также являются тонологический анализ, деривационный анализ, интертекстуальный анализ, а также анализ, связанный с именами Х. Шенкера, Р. Рети, Х. Келлера и других зарубежных музыковедов. Все эти виды анализа обладают своим инструментарием, своими методами.

Методы тонологического, деривационного, интертекстуального анализа разработаны М.Арановским. Метод тонологического анализа заключается в выявлении слоя основы и слоя орнаментации, а вместе с этим и функций тона – интрамузыкальной семантики тона [2]. Метод деривационного анализа заключается в выявлении неких моделей в музыкальном тексте, представленных мотивами или субмотивными образованиями, которые преобразуются, превращаясь в дериваты, что лежит в основе порождения целостного музыкального текста. Деривационный процесс развёртывает своеобразный музыкально-звуковой сюжет текста, основанный на отношениях между лексическими структурами [3]. Понятно, что в рамках этого анализа мы имеем дело со сферой интрамузыкального. Интертекстуальный анализ (не выходящий в сферу экстрамузыкального) заключается в выявлении музыкальных структур общих для многих музыкальных текстов. При этом анализе имеет место подход к музыке как к Метатексту. Он позволяет раскрыть резервы слуховой памяти композитора, «понять, как действуют механизмы его творческого мышления, под влиянием каких именно стилевых явлений прошлого и настоящего формировался тот или иной новый текст» [там же, с. 193].

Шенкеровский анализ также связан с проблемами становления текста. Он был разработан ещё в первой половине XX века и назван автором методом редукции (что значит – сведение сложного к простому). Согласно теории Х.Шенкера, структура музыкального произведения представляет собой иерархию уровней (слоёв). Непосредственно данный нотный текст – это поверхностный слой. Глубинный слой представляет собой универсальные простейшие элементы, первоструктуры, из которых как из зародыша развивается музыкальное произведение через промежуточные слои. Х.Шенкер интересуется не характеристиками элементов, а тем местом, которое они занимают в иерархически организованной структуре [см. 1; 13; 16]. По мнению К.Дальхауза, теория Шенкера является также и анализом. Несмотря на то, что теория Шенкера представляется спорной по ряду позиций, она оказала большое влияние на развитие музыкально-аналитической мысли. И это можно наблюдать в концепциях Р. Рети, Х. Келлера, Ф. Лердала, Р. Джэкендофа [22; 25; 30].

Структурно-архитектонический подход к анализу музыки, несомненно, имеет особое значение и играет весьма важную роль в развитии музыкознания в целом, однако в контексте музыкального образования и музы-

кальной педагогики его нельзя считать самодостаточным. Думается, что технологический подход в сфере музыкального образования (и тем более, общего образования) всегда должен сочетаться с информацией, экстрамузыкального плана. Эта информация связана с тем, что – собственно хотел передать композитор слушателю посредством своего произведения, как оное бытует в социуме, как оно влияет на человека и каковы могут быть подвижки в духовной сфере личности, слушающей эту музыку. Понятно, что музыкально-теоретические дисциплины (а именно они связаны с музыкальным анализом), традиционно ориентированные структурно-архитектонически, не способны вооружить обучающихся знаниями и методами, позволяющими видеть в музыке нечто большее, чем хорошо выстроенную звуковую конструкцию. Проблема преодоления технологического крена в музыкально-теоретическом образовании неоднократно обсуждалась среди музыковедов и музыкантов других специальностей ещё в 80-е годы прошлого столетия. Отечественные музыковеды В. Медушевский, Е. Назайкинский её решение видели в установлении связи теоретических дисциплин и анализа музыки с музыкальной психологией, музыкальной социологией.

Реализацию данных установок можно увидеть в методах музыкального анализа, согласующихся с феноменологическим подходом к нему. *Феноменологический подход* к анализу музыки характеризуется тем, что при нем раскрывается не то экстрамузыкальное содержание, которое было (или могло быть) заложено в музыке композитором, а то содержание, которое возникает в сознании слушателя. При этом анализе выявляются ассоциации слушателя и те музыкальные структуры, которые могут породить то или иное представление, ощущение, эмоцию, мысль. Такой анализ предполагает у музыканта-аналитика широкий круг знаний, касающихся экстрамузыкального содержания самих музыкальных средств и музыкально-звуковых структур. В рамках этого подхода можно назвать синестетический анализ, метод семантического дифференциала.

Синестетический анализ опирается на методы направленных ассоциаций и свободных ассоциаций, на феноменологический метод Дж.Смита. Метод свободных ассоциаций заключается в выявлении всех тех ассоциаций, которые возникают у слушателя в процессе восприятия музыки [9, с. 128]. Метод направленных ассоциаций близок методу свободных ассоциаций. Однако ассоциации в этом методе регулируются: слушателям предлагается назвать, например, только визуальные ассоциации, или только тактильные, или полимодальные. Феноменологический метод Дж.Смита состоит в том, что испытуемые после прослушивания музыки первоначально выражают словами или пластикой те чувства, состояния, которые музыка у них вызвала, а затем совершают анализ формы и концептуальный анализ всего произведения, отталкиваясь при этом от феноменологической картины музыкального произведения.

Метод семантического дифференциала, предложенный Ч. Осгудом и представляющий собой метод из арсенала психологии, был скорректирован В. Петренко, Е. Артемьевой, и сейчас успешно используется в художественной педагогике. Как метод музыкальной педагогики он заключается в выявлении реальных или возможных ассоциаций на музыку в системе заданных ценностных координат, что осуществляется с помощью списка парантонимов (таких, как тёплый – холодный, мягкий – твёрдый и пр.) или визуальных (преимущественно абстрактных геометрических) форм [4; 12].

В зарубежном музыкознании признаки феноменологического подхода к музыкальному анализу можно обнаружить в исследованиях П. Киви, П. Джаслина, Дж. Слободы, Л. Майера, М. Эмберти, Д. Хюрона и др., изучающих музыкальные эмоции [21; 23; 27; 31].

Следует заметить, что феноменологический анализ всегда имеет место в работе музыканта-аналитика или музыканта-исполнителя, поскольку размышление о музыке предполагает осознание своих собственных впечатлений, переживаний, представлений, возникающих в связи с музыкальным текстом.

Герменевтический подход к музыкальному анализу, также как и феноменологический, предполагает выявление экстрамузыкального элемента в содержании произведения. Однако он ориентирован на преодоление субъективности в оценках музыкального содержания. Герменевтика – учение (искусство) толкования текстов (“тёмных мест” текста) как отрасль знания существовала уже в античности и была связана с толкованием оракулов, а позже – Священных писаний. Музыкальная герменевтика связана с именами Г. Кречмара (который ввёл данный термин в научный обиход), А. Шеринга, К. Дальхауза (хотя некоторое отношение имеют к ней и А.В. Амброс, Т. Манн). Правда, предметом музыкальной герменевтики конца XIX – первой половины XX веков являлись скорее не музыкальные тексты, а слушательские представления, возникающие при восприятии музыки [см. 6; 7]. В рамках герменевтического подхода к музыкальному анализу следует назвать интонационный анализ, целостный анализ, семантический анализ, Американскую теорию топиков, концепцию «Нового музыковедения» и др.

Интонационный анализ обычно связывают с музыкально-эстетическими воззрениями Б. Асафьева, с аналитическими работами В. Медушевского. Этот анализ предполагает анализ музыкальных средств как граней интонационного целого, как элементов формы, значимых именно для данного интонационного содержания. При этом под интонационным содержанием понимается нечто экстрамузыкальное. Он применим как на уровне отдельного произведения, так и на уровне какого-то его фрагмента (вплоть до мотива или субмотива).

Целостный анализ, разработанный В. Цуккерманом и Л. Мазелем (термин предложен Цуккерманом), предполагает выявление всех состав-

ляющих элементов музыкального опуса в их взаимосвязи как феноменов, воплощающих конкретное эмоционально-смысловое содержание. От интонационного анализа он отличается тем, что применяется по отношению ко всему произведению (или отдельной относительно крупной части). Кроме того, он предполагает выяснение места музыкального произведения в культурном контексте (среди других музыкальных произведений и произведений других видов искусства) [10].

Метод семантического анализа отражён в работах Л. Шаймухаметовой. Согласно этому методу проникновение в содержание музыкального произведения осуществляется на основе выявления смысловых структур музыки, выполняющих функцию своеобразной музыкальной лексики – общезначимых «мигрирующих», интонаций, встречающихся в различных стилях и жанрах. Нередко эти интонации имеют «формульную» природу и являются содержательными ядрами многих семантических структур в конкретном музыкальном опусе [18]. Знание мигрирующих интонаций, умение находить их в музыкальном тексте помогает проникнуть в содержательную сферу анализируемого произведения.

Герменевтический подход свойственен также Американской теории топиков (K. Agawu, L. Ratner, N. Cook и др.). Топики – это формы означивания, которое осуществляется благодаря ассоциативной деятельности человеческой психики. Они различны по своим жанровым и стилевым истокам. В музыкальном произведении можно проследить их следование. Таким образом, музыкальный анализ может быть сведён к выявлению отдельных топиков и особенностей их следования по временной оси произведения [19; 20; 29].

Американская концепция «Нового музыковедения» (L. Kramer, R. Taruskin, S. MsClary) настаивает на том, что музыкальное произведение – это явление, отражающее культуру общества на определённом этапе своего развития. Поэтому его следует рассматривать в контексте культуры, которая представлена и другими искусствами, другими знаками культуры [24; 28; 32].

В русле герменевтического подхода к музыке, к музыкальному анализу можно назвать и другие методы и концепции, например, метод порождающего описания, разработанный Е. Трембовельским [14], концепцию Международного общества «Лирика», Англо-американскую теорию музыкальной метафоры [см. 15].

Всё это множество теорий и подходов к музыке, к её анализу, говорит о том, что музыкальный анализ является развитой отраслью музыкознания. Однако в широкjм гуманитарном контексте он важен не сам по себе, а теми возможностями, какие таит для решения задач трансляции высокого человеческого знания: знания о нас самих, о нашей душе, о нашем прошлом и нашем будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян Л., Григорян В. На пути к имманентному анализу музыкального текста // Музыкальная академия. –1993. – №2. – С. 216 – 220.

2. Арановский М.Г. Синтаксическая структура мелодии. – М., 1991.

3. Арановский М.Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. – М., 1998.

4. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б.Ханиной. – М., 1999.

5. Бонфельд М.Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – М., 2003. Ч.1. – 256 с.

6. Бонфельд М.Ш. Музыкальная герменевтика и проблема понимания музыки // Harmony Международный музыкальный культурологический журнал. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://harmony.musigidunya.az/rus/archivereader.asp?s=8878&txtid=180 - 15.11.2011.

7. Демченко Г.Ю. Художественная герменевтика: вехи эволюции. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://musxxi.gnesin-academy.ru/wp-content/uploads/2010/03/Demchenko.pdf - 15.11.2011.

8. Казанцева Л.П. Основы теории музыкального содержания: Учебное пособие. – Астрахань, 2001.

9. Коляденко Н.П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). – Новосибирск, 2005.

10. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. – М.: Сов. композитор, 1978.

11. Михайлов М. Стиль в музыке. Исследование. – М., 1981.

12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие. – Смоленск, 1997.

13. Неклюдов Ю. Заметки о шенкеризме // Музыкальная академия. – 1992. – №3. – С. 213-216.

14. Трембовельский Е. Порождающее описание // Музыкальная академия – 1995. – № 1 . – С. 121-131.

15. Ханнов И.Д. Музыкально-смысловые аспекты в трудах американских и западноевропейских музыковедов 1990-х – 2000-х годов // Проблемы музыкальной науки. – 2008. – № 2 (3). – С. 18 – 28.

16. Холопов Ю. Музыкально-эстетические взгляды Х.Шенкера // Эстетические очерки. – Вып. 5. – М., 1979. – С. 234-253.

17. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. – СПб., 2000.

18. Шаймухаметова Л.Н. Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы: Исследование. – М., 1999.

19. Agawu K. Playing with signs. A semiotic interpretation of classic music. – Princeton, 1991.

20. Cook N. Words about music, or analysis versus performance. In N. Cook, P. Johnson & H. Zender (eds). Theory into Practice: Composition, Performance, and the Listening Experience. – Leuven, 1999. – P. 9-52.

21. Huron D. Sweet anticipation: music and psychology of expectation. – Cambridge, 2006.
22. Keller H. Wordless functional analysis: The second year and beyond. In The Music Review / 1960. V. 21. – №№ 1, 3.
23. Kivy P. Sound sentiment: an essay on musical emotions. – Philadelphia, 1989.
24. Kramer L. Musical meaning: toward a critical history. – Berkeley, 2002.
25. Lerdahl F., Gackendoff R.S. Toward a formal theory of tonal music. In The Journal of Music Theory / 1977. V 21. – № 1.
26. Marconi I. Musica, expressione, emozione. – Bologna, 2001.
27. Meyer L. Emotion and meaning in music. – Chicago, 1956.
28. MsClary S. Conventional wisdom: the content of musical form. – Berkeley, 2001.
29. Ratner L. Classic Music: Expression, Form and Style. – New York-London, 1980.
30. Reti R. The thematic process in music. – London, 1967.
31. Sloboda, John A., and Patrik N. Juslin. Psychological perspectives on music and emotion. In Music and emotion: Theory and research, eds. Patrik N. Juslin, John A. Sloboda – Oxford, 2001. – P. 71-104.
32. Taruskin R. Text and act: essays on musical performance. – New York, 1995.

Н.М. Кузнецова
(Россия, Уфа)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА КАК КЛЮЧ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ (на примере клавирных сочинений И.С. Баха)

Проблема формирования профессионального потенциала молодых музыкантов диктует поиск действенных методик преподавания, ориентированных на развитие аналитического музыкального мышления. Для решения этой ключевой задачи современного музыкального образования может быть выбран функциональный метод, основанный на семантическом анализе[1] музыкального текста, расшифровке его содержательного слоя, смысловых структур. Внедрение инновационного подхода на материале устоявшегося, хрестоматийного репертуара – клавирных сочинений И.С. Баха поможет начинающему музыканту самостоятельно определять адекватные исполнительские приемы исходя из аргументации авторского замысла. Познание его сути, вбирающей интонационно-образную основу, открывает путь к ее адекватному воплощению, активизируя музыкальную мысль. При этом действенность аналитического подхода сообразуется с принципом известной формулы: «…чем яснее поставленная цель, тем увереннее и безошибочнее найдутся средства для ее достижения» [9, с. 119].

---

[1] Автором методологии семантического анализа, разработанной в фундаментальных исследованиях, является Л.Н. Шаймухаметова [11, 12].

В современном педагогическом процессе издания клавирных сочинений Баха используются в основном как репертуарные сборники, причем, в чужих (не авторских), готовых – редакторских версиях. Последние, появившиеся, когда традиции исполнения барочной музыки были забыты, в силу многих причин часто преследуют абсолютно разные цели и не всегда опираются на авторский текст. К примеру, версии Инвенций, осуществленные Черни и Диденко, между собой различны и порой даже противоречивы. Нередко яркий творческий подчерк мастера-редактора уводит его от глубинности постижения первоисточника. К примеру, по словам Г.Нейгауза, Бузони как истый итальянец был влюблен в форму, которая «…не открывала, а закрывала ему правду содержания» [9, с. 132].

Так или иначе, типичным следствием такой практики является искажение подлинного авторского содержания - уртекста однозначной исполнительской версией редактора, который прежде всего руководствовался соображениями развития пианистических навыков: выработки legato, певучего звукового «туше» и других технических приемов. Бесспорно, это ценнейшие слагаемые воспитания молодых музыкантов. Однако такой узкопрофессиональный подход противоречит традициям и условиям исполнения старинных произведений, педагогическим и исполнительским установкам старых мастеров, нацеливающим ученика на вариантное прочтение и переинтонирование старинного уртекста.

Достойным примером могут служить принципы клавирной школы И.С Баха, формирующей разнообразные навыки музицирования. Его инструктивные[2] сочинения, сочетающие в себе живое творчество со строгими правилами нотного письма, направлены на обучение музыкантов всем необходимым практическим приемам композиторской и исполнительской техники. Специфика и универсальность этой системы пока недостаточно исследована и по-настоящему не оценена. Баховские школы игры на клавире («Нотные тетради», Инвенции) скрывают в своих текстах, являющихся документальными источниками, множество методик-секретов приобретения опыта композиции, аранжировки, импровизации, расшифровки техники генерал-баса, искусства колорирования и диминуирования музыкального материала. Многие из них, как и навыки вариантного преобразования и интерпретации старинного уртекста, могли бы быть весьма полезными современному исполнителю[3].

---

[2] Под термином «инструктивные» принято подразумевать педагогическую направленность сочинений как практического руководства по приобретению разнообразных исполнительских навыков. В круг обозначенного понятия исследователи включают не только Инвенции, «Нотные тетради», но и такие крупнейшие клавирные произведения И.С. Баха как Партиты, Итальянский концерт и многие другие.

[3] Опыт реконструкции «Нотных тетрадей» и Инвенций с точки зрения "школы музицирования" и разработка игровых заданий (ролевых игр) в условиях моделирования сюжетов старинного музицирования содержатся в книге Л.Шаймухаметовой и Г.Юсуфбаевой «Инструктивные сочинения И.С.Баха для клавира в практике обучения творческому музицированию» [13].

То, что Бах не ставил в своих инструктивных сочинениях для клавира исполнительских указаний – динамики, темпа, артикуляции – долгое время служило предметом споров и многочисленных дискуссий. Сегодня обращение современного баховедения к «чистому» авторскому тексту, освобожденному от множества условных ремарок, наслоившихся на него в редакциях-интерпретациях XIX-XX вв., выдвигает перед исполнителем актуальные задачи стилевого соответствия[4]. Исследователи все чаще настаивают на объективном подходе в практике исполнения, веско аргументируя его. В частности, В. Маргулис в статье «Об исполнительских указаниях в клавирной музыке И.С. Баха» приводит множество убедительных сведений в пользу утверждения о том, что «именно в неопределенности инструмента, называемого клавиром, следует видеть причину отсутствия исполнительских указаний в большинстве клавирных произведений И.С. Баха» [8, с. 69]. Автор указывает на существование различия технических возможностей инструментов как на серьезный фактор преобразования (темпового, динамического, артикуляционного) в условиях бытового музицирования.

Действительно, многие пьесы Баха определены возможностью разной регистровки, разных темпов, разной артикуляции. «В самой природе баховской темы, – писал И. Браудо, – лежит возможность многообразного ее осуществления, известная возможность различной ее окраски, исполнения ее в различных темпах. <…> Бах мог поручать осуществление своих произведений различным инструментам и в различных звучностях именно потому, что его темы содержали в себе возможность различного осуществления» [5, с. 51].

Можно с уверенностью сказать, что практика создания вариантов исполнения целиком зависела от условий и традиций бытового музицирования, когда исполнителям часто приходилось играть не на том инструменте, для которого пьеса первоначально была написана. Клавесин, вирджинал, чембало, спинет, орган имели общее название «клавир», но различались по тембру, конструкции, способам звукоизвлечения, регистрам. Авторское сочинение существенно меняло свой облик при переносе звучания на другой инструмент и неизбежно обретало новое содержание – создавало исполнительский вариант или версию.

Вполне очевидно, что специфика организации уртекста может и сегодня иметь целью создание различных исполнительских версий путем вариантного преобразования авторского текста. Излишне доказывать необычайную важность подобного рода деятельности для развития музыкального мышления, формирования навыков самостоятельной интерпретации и творческого музицирования.

---

[4] Вопросу творческого взаимодействия исполнителя с музыкальным текстом инструктивных сочинений И.С. Баха посвящена диссертация автора данной статьи [7].

Определим с помощью семантического анализа направление работы по прочтению клавирного уртекста Баха, а также обозначим ключевую роль метода в формировании исполнительских навыков.

Многие известные пианисты, приступая к изучению музыкального произведения, предлагают искать смысл музыки в самом музыкальном языке, в интонационной структуре произведения. В частности, И. Гофман писал: «Только путем тщательного изучения каждого произведения самого по себе можно отыскать ключ к правильному его пониманию и исполнению. <…>. Для этого необходимо понимать музыкальный язык вообще и язык каждого произведения в частности» [6, с. 39-40].

И. Браудо, принимая во внимание почти полное отсутствие авторского обозначения штрихов в баховских сочинениях, также предложил строить изучение артикуляционных закономерностей на осмысленном поиске приемов произношения. Это наилучшим образом отвечало бы заданному характеру произведения. «Конкретным выразительным значением обладают не средства произношения, взятые сами по себе, а то, что произносится» [4, с. 6].

Список подобных высказываний можно было бы продолжить. Их смысл лишний раз убеждает, что предложенный научный подход сможет обеспечить слияние исполнительских задач с авторским замыслом произведения, и тем самым даст возможность создать адекватную интерпретацию, которая бы в полной мере опиралась на подлинные баховские тексты, являющиеся самым правдивым источником наших знаний. Такой путь всецело отвечает академической постановке вопроса: чтение нотного текста – это расшифровка авторского или стилевого контекста с точки зрения смысловых структур, семантики музыкальной интонации. Так ставит проблему анализа содержания и интерпретации произведения современная музыкальная наука[5].

Итак, для постановки любой художественной задачи необходимо подробное аналитическое изучение авторского текста, поскольку анализ деталей будет способствовать определению истины. В этом случае артикуляция как выразительное произнесение текста на интонационно-образной основе будет являть собою в достаточной степени объективное, осмысленное звуковоспроизведение и, таким образом, обеспечивать достижение эффекта выразительной и содержательной интерпретации.

На этом пути наиболее важным этапом будет расшифровка смысловых структур музыкального текста, которая и определит художественную задачу. Опираясь в работе на методологию семантического анализа, вначале необходимо определить интонационную лексику – структурные образования, которые являются «интонационными формулами», или «интонациями

---

[5] Современные исследования по теории и содержанию музыкального текста представлены в монографиях и статьях Л.Акопяна, М.Арановского, Л.Казанцевой, М.Михайлова, В.Холоповой, Л.Шаймухаметовой.

с закрепленными значениями»[6]. Они наиболее активно участвуют в становлении драматургической логики произведения и заключают в себе образно-смысловой аспект интонации. Эти интонации включают в себя: фигуры пластического происхождения, ритмо-формулы бальных танцев, музыкально-риторические фигуры барокко, сюжетно-ситуативные знаки, диалогические структуры. Нахождение и определение их выявит стилевую характеристику произведения, обеспечит обоснованное определение характера штриха в артикуляции.

Как уже было сказано, музыкальные традиции, которые определили природу баховского языка, дающего простор творческой фантазии исполнителя, предполагали вариантные – смысловые и структурные – преобразования его сочинений путем переинтонирования. В связи с этим обучение интонационной лексике и стилистике барокко в современных условиях может осуществляться путем вариантного применения темпа, динамики, артикуляции для создания различных исполнительских версий. Такая работа в учебном процессе особенно целесообразна в качестве разнообразных интонационных этюдов[7], развивающих творческий потенциал молодых исполнителей.

Проследим вариативный подход на конкретном примере Фуги Cis-dur из I тома «Х.Т.К.» (пример № 1 - уртекст). По редакторской версии Б.Муджелини (пример № 2) первый звук фуги – ямбический мотив – артикулируется раздельно и связан с энергичным характером интонационно-ритмического рисунка, с необходимостью подчеркнуть опорную точку мотива. Лигатура первого такта, завершаемая staccato, также говорит в пользу энергичного характера и ритмической упругости, на что указывает также и редакторская ремарка «ben accentato» (при темповом обозначении Allegro moderato). Редакторская версия этой темы идет по пути создания a la burlesca.

Однако, опираясь на анализ интонационной лексики, можно выявить совершенно иную жанровую принадлежность фуги – арию (пример №3). Бытовая вокальная лирика является одним из многих источников формирования интонационных формул, которые при частом употреблении превращаются в интонационно-речевые клише. Среди таких распространенных интонационных стереотипов можно назвать «кочующую» сексту (в рассматриваемой фуге - от «соль» к «ми» 2-й октавы первого такта). Фигура из четырех шестнадцатых внутри этой сексты, в таком случае, воспринимается как внутритематический орнамент, что характерно для жанров эпохи барокко, в которых воплощаются образы галантной и пасторальной лирики. Данная мелодическая формула в галантном стиле является средством выражения чувствительности. Во втором такте ясно воспринимается «ли-

---

[6] Здесь и далее использована терминология Л.Н. Шаймухаметовой.

[7] Понятие «интонационный этюд» подразумевает упражнения, основанные на фрагментах авторского текста, исполняемых в зависимости от сюжетной основы и предлагаемых задач.

ния шага» от V к I ступени – скрытая смысловая структура, воплощающая мягкую и плавную манеру движения (контекст «галантной эпохи»).

Выявление и расшифровка «интонационных формул», знание этимологии их значений является своего рода ключом или кодом к определению художественной задачи, которая и укажет необходимые артикуляционные приемы исполнения. Лирический, распевный характер этой арии предполагает иной вариант артикуляции, мягкое звуковое «туше» и более сдержанный темп. Такое изменение определит появление новой версии инварианта. Причем, интерпретация будет обусловлена аналитическим подходом с помощью таких механизмов, как артикуляция, темп и динамика, являющимися «регуляторами смысла».

При анализе стилевой специфики выразительных средств должны в первую очередь учитываться эстетические нормы эпохи барокко. Это создаст предпосылки для стилистически убедительного прочтения музыкального текста. Важно, что знание «интонационного словаря эпохи» представляется определяющим, так как «интонационные формулы» служат основой стилевой характеристики произведения.

Рассмотрим Фугу d-moll из I тома «Х.Т.К.» (пример № 4 - уртекст). В редакторской интерпретации фуга предстает перед нами арией (пример № 5). На это указывает достаточно продолжительная лигатура, которая имеет целью распев мотива, что является характерной чертой вокальной кантилены. Однако возможен и другой вариант произнесения этой темы, основанной на интонационной лексике барокко (пример № 6). Мягкая трехдольность, интонационные стереотипы задержания, так называемые «женские окончания» или «интонации вздоха» являются знаковыми элементами этикетных формул пластического происхождения, сформировавшихся в танцевальных жанрах XVII-XVIIIвв[8]. В этих «мягких интонациях типа приседания» легко узнаваемы интонационно-ритмические формулы менуэта, которые служат пластическим изображением утонченной манеры поведения и знаками галантного стиля. Один из таких знаков легко узнаваем в мягкой третьей доле второго такта, которая отмечена как «tr» автором фуги. Это широко распространенный в музыке XVII-XVIII вв. интонационно-ритмический стереотип менуэта, применяемый композиторами эпохи барокко для воплощения лирики (пасторальных сцен, любовных сюжетов, обрисовки женских образов и картин природы).

Подобные лексические формы достаточно часто встречаются в музыке Баха. Еще один характерный тому пример – Фуга G-dur из I тома «Х.Т.К.» (пример № 7 - уртекст). В ней ясно выявляются признаки, свойственные бытовым жанрам, в частности, сицилиане. Легко узнаваемый стереотип «галантной фигуры» в шестнадцатых длительностях, ритм шага, улавливаемый в сильных долях 1-го и 2-го тактов, размер, мягкие «приседания» во 2-м и 3-м тактах указывают

---

[8] Подробно об этом см. в работах Л.Шаймухаметовой [11, 12].

на пластику мягкой манеры танца. В музыке XVII-XVIII вв. сицилиана не уступает менуэту в выражении идеи любви и чувства блаженства. Выявленные признаки сицилианы потребуют от исполнителя иных задач, отличающихся от редакторской (пример № 8) версии. Это повлечет за собой изменения артикуляции и темпа (пример № 9). Так происходит варьирование образной сферы произведения, которая изначально зависит от стилевых особенностей баховской мелодики и авторского контекста.

Итак, именно в семантике интонационных формул содержится первоначальный авторский смысл, необходимый для стилистически верного, объективного воплощения сюжетно-ситуативного действия. Опираясь на традиции преобразования старинного уртекста, исполнитель может выступать не только как редактор и «проводник» чужих замыслов, но и как создатель творческой, совместно с композитором версии произведения.

Излишне доказывать, как важно иметь подобный творческий опыт молодым музыкантам. Предлагаемый практический метод будет формировать их исполнительский потенциал: подтолкнет к самостоятельному определению и постановке художественных задач, научит анализировать свои профессиональные действия. А это, в свою очередь, обусловит мотивацию и активную заинтересованность ученика в творческом процессе адекватного воплощения авторского замысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян Л. Анализ глубинной структуры музыкального текста. – М.: Практика, 1995.

2. Арановский М. Музыкальный текст: Структура и свойства. – М., 1998.

3. Бодки Э. Интерпретация клавирных произведений И.С.Баха /Пер. и вступ. статья А.Майкапара. – М., 1993.

4. Браудо И. Артикуляция (о произношении мелодии). – Л.: Музыка, 1973.

5. Браудо И. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. – Л.: Музыка, 1979.

6. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика-XXI, 2002.

7. Кузнецова Н. Творческое взаимодействие исполнителя с музыкальным текстом (на примере инструктивных сочинений И.С. Баха для клавира): Дисс. … канд. искусствоведения. – Магнитогорск, 2005.

8. Маргулис В. Об исполнительских указаниях в клавирной музыке И.С.Баха //Сов. музыка. – 1974, № 8. – С.68-72.

9. Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. – М.: Классика-XXI, 2000.

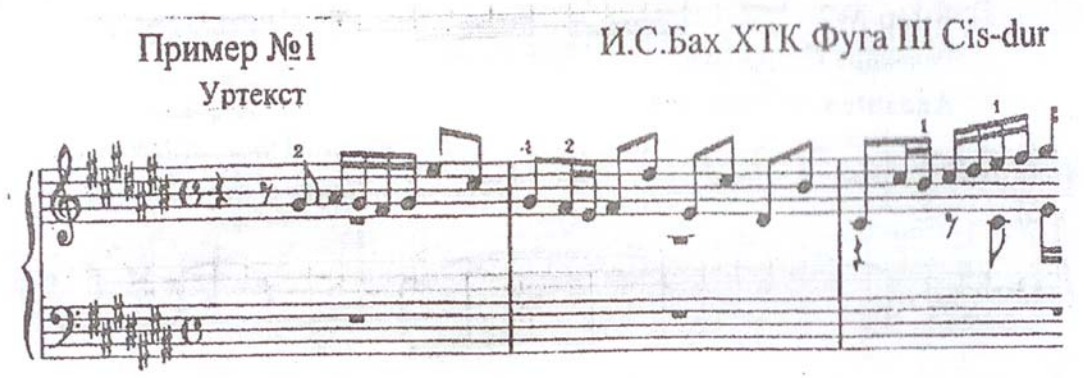
10. Ройзман Л. О фортепьянных транскрипциях органных сочинений старых мастеров //Вопросы фортепианного исполнительства: сб.статей. – М., 1973. – Вып. 3.- С.79-96.

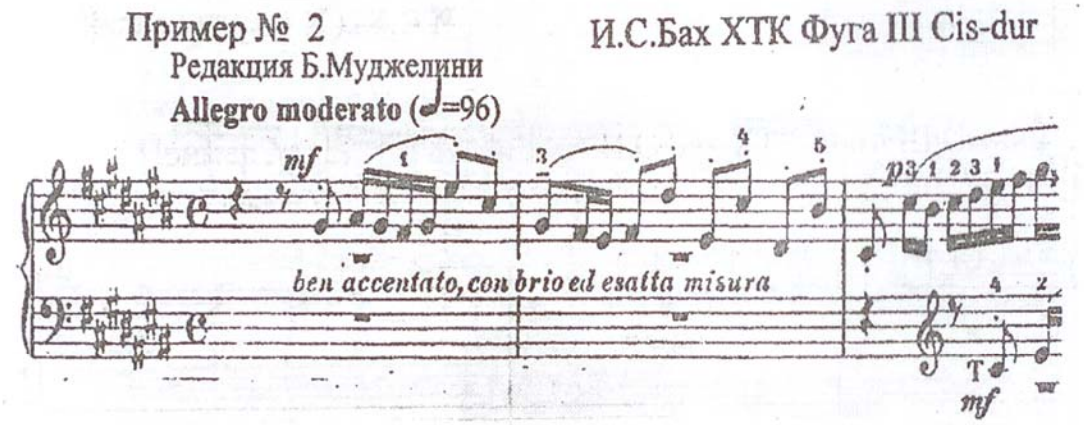
11. Шаймухаметова Л. Семантический анализ музыкальной темы. – М., 1998.

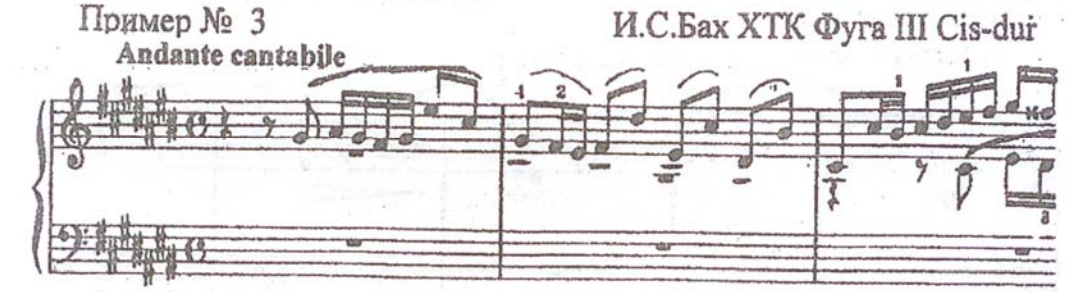
12. Шаймухаметова Л. Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы. – М., 1999.

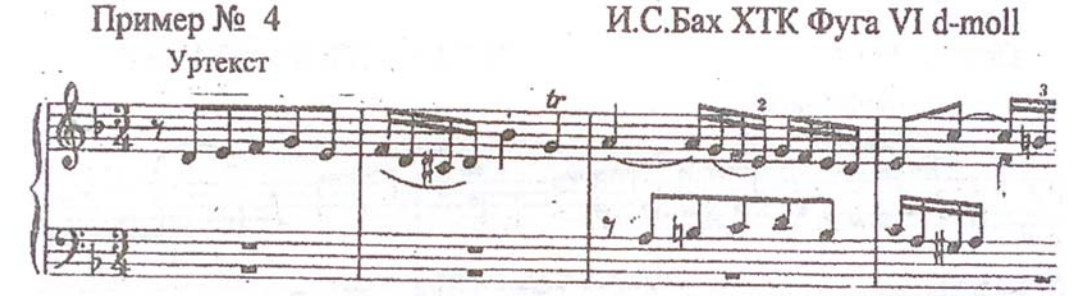
13. Шаймухаметова Л., Юсуфбаева Г. Инструктивные сочинения И.С.Баха для клавира в практике обучения творческому музицированию. – Уфа, 1998.

НОТНЫЕ ПРИМЕРЫ:





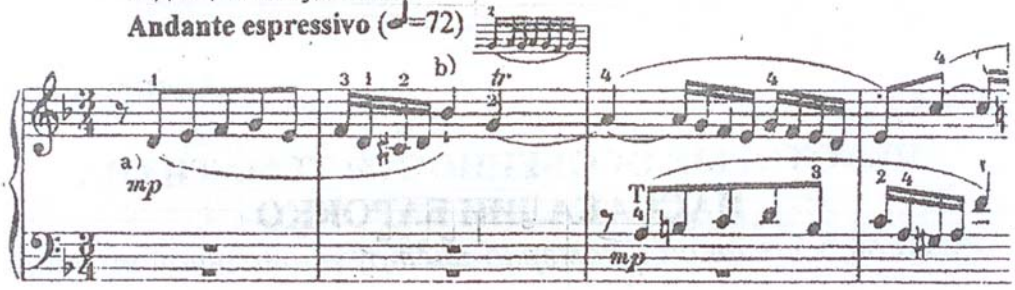




Пример № 5 И.С.Бах ХТК Фуга VI d-moll

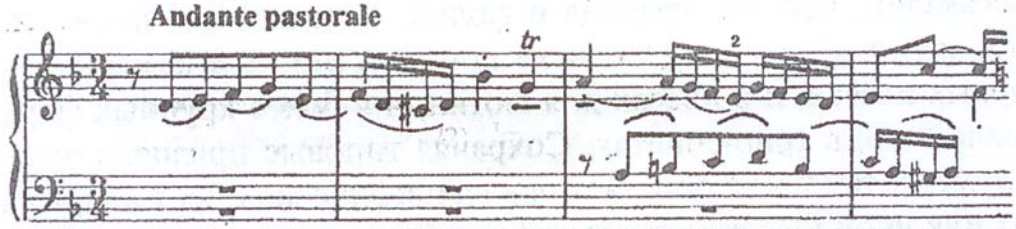
Редакция Б.Муджелини

Andante espressivo (♩=72)



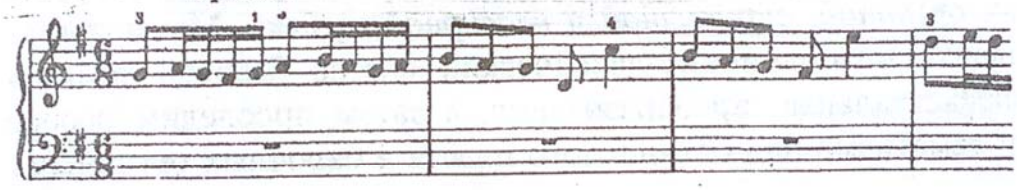
Пример № 6 И.С.Бах ХТК Фуга VI d-moll

Andante pastorale



Пример № 7 И.С.Бах ХТК Фуга XV G-dur

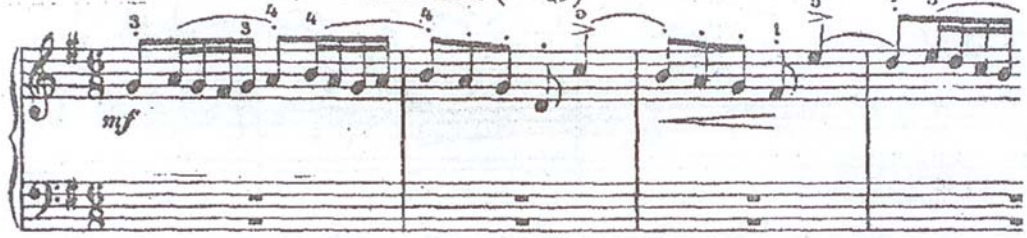
Уртекст



Пример № 8 И.С.Бах ХТК Фуга XV G-dur

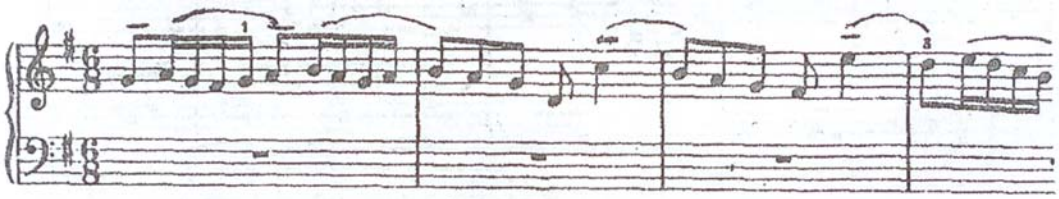
Редакция Б.Муджелини

Allegro moderato, con molto brio (=69)



Пример № 9 И.С.Бах ХТК Фуга XV G-dur

Andante maestoso



Е.В. Гордеева
(Россия, Уфа)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ОСОБЕННОСТИ ИНТОНИРОВАНИЯ КЛАВИРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.-С. БАХА (на примерах прелюдий «Хорошо темперированного клавира»)

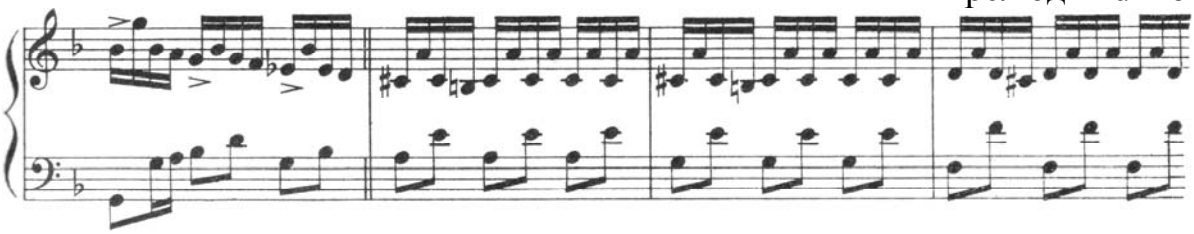
Современный этап развития музыкальной педагогики, в частности, в изучении клавирного наследия И.-С. Баха, неизбежно связан с погружением в его смысловую глубину. Интонирование и стилистика клавирных сочинений И. -С. Баха, также как традиции чтения старинных уртекстов или – иначе – первоначальных авторских текстов, ушли в прошлое. При этом его глубочайшие произведения сохранили ореол таинственности, множественности и вместе с тем универсальности значений, в круг которых оказались вовлечёнными многие признаки музыкальной культуры барокко. Существующие на сегодняшний день исследования знаковой природы клавирных произведений Баха связывают анализ их образно-мотивных структур прежде всего с духовной составляющей культуры барокко. Но не менее важным моментом содержательной трактовки этих произведений является тема светского «концертного» музицирования эпохи. И она отмечена в графике текста. Практически во всех пьесах И.С. Баха, предназначенных для клавира, можно найти отражение – в скрытом виде (в сюжетно-ситуативных знаках) – традиций quasi-оркестрового или ансамблевого (домашнего и концертного) музицирования эпохи барокко.

Расшифровка исполнителем смысловых формул и фигур, зафиксировавших в графике клавирного текста определённые знаки эпохи, помогает по-новому выстраивать интерпретацию барочной пьесы. Современный клавир как универсальный музыкальный инструмент обобщает в своём звучании множественность акустических образов. Поэтому от исполнителя требуется грамотное динамическое и темброво-акустическое развёртывание внутритекстовых структур, многоплоскостное внимание, умение воссоздавать в реальном звучании (имитировать) различные интонационно-акустические формулы, характерные приёмы звучания и звукоизвлечения музыкальных инструментов (клавесинный «щипок», органная «педаль», струнное «пиццикато», флейтовая «трель» и т. д.) или инструментальных объединений (например, «дуэт свирелей», «соло двух скрипок») средствами современного фортепиано. От художественной воли исполнителя и режиссуры «ситуации музицирования» зависит в каждом случае расстановка исполнительских знаков динамики, артикуляции, темпа и т. д. Воплощение образов «духового», «струнного», «вокального», а также «органного», «клавесинного» или иного звучания вызывает во многих сочинениях соответствующие динамические, темпоритмические, артикуляционные перестройки в интонационно-исполнительском аппарате исполнителя – пианиста, создающего «акустический сценарий» музыкального текста пьесы.

Рассмотрим это на примерах некоторых Прелюдий из «Хорошо темперированного клавира».

Воссоздание образа клавесина, преодоление его неяркого специфического «монотонного» тембра, имитирующего звучание барочного оркестра, потребует от исполнителя искусного применения утончённого и разнообразного туше (staccato – тяжёлого или лёгкого, loure, martellato, espressivo, portamento – искрящегося, шелестящего или ревущего): «все эти оттенки богатой палитры красок возникают под опытными руками исполнителя, под его десятью пальцами, создавая тем самым впечатление бесконечного разнообразия», – замечает В. Ландовска [1, с. 164]. Ситуацию «клавесинного этюда-арабеска» можно реализовать в Прелюдии d moll из II тома ХТК (пример № 1).

Пример № 1. И.-С. Бах. «Хорошо темперированный клавир». II том. Прелюдия d moll.

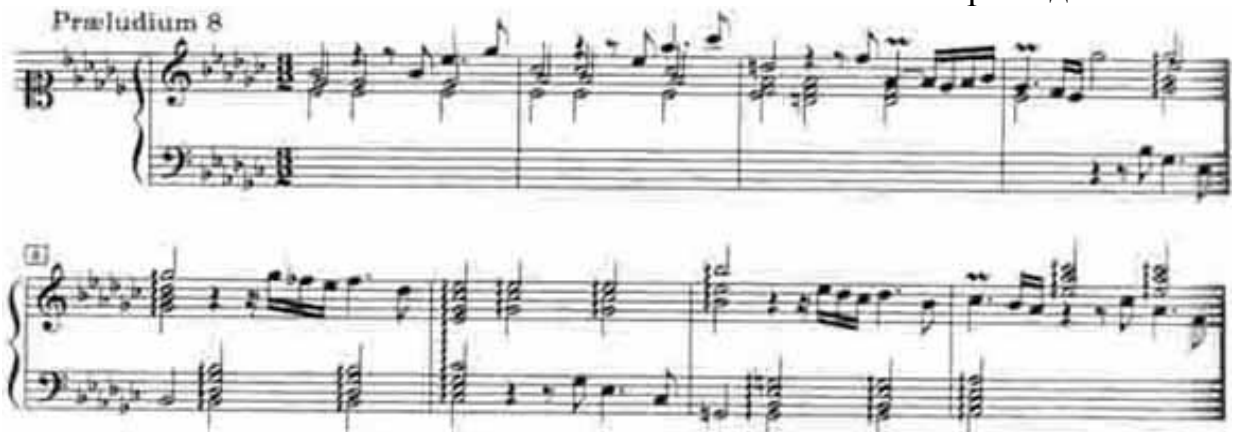


Исполнительской задачей здесь будет имитация клавесинного звучания в разнорегистровом диалоге «солиста» (верхняя строка теста) и группы continuo (структура solo continuo). Партия solo выявляет фигуры внутритематического орнамента (перечёркнутого мордента и тремоло), а в партии continuo та же фигура расшифрованного тремоло представлена как будто в замедлении. Эффектный контраст быстрого и замедленного движения, создаваемый с помощью традиционного «знакового» приёма старинной полифонии – противопоставления длительностей восьмых и шестнадцатых, отображающего в семантическом плане «быстрые» и «медленные» фигуры движения – ритмоформулы «шага» и «бега», можно оттенить лёгким «точечным» portamento (матовой звучностью solo) и чётким non legato (мягким глубоким mezzo forte партии continuo).

Выбор исполнительских средств – очень ответственный момент в процессе интонационного становления клавирного текста И.-С. Баха. Аналитические наблюдения процесса исполнительского интонирования клавирных текстов И.-С. Баха выявили множественную вариантность и тесную взаимосвязь смысловых структур музыкального текста с артикуляционными деталями, динамическими нюансами, темброимитациями, темпоритмическими изменениями. Артикуляция, динамика, темп, тембр являются важнейшими регуляторами смысла, позволяющими в их взаимодействии в процессе исполнительского интонирования выявлять и подчёркивать именно те акустические образы, которые могут быть расшифрованы в лексикографии клавирного текста.

Сложный политембровый образ «музицирования солиста-импровизатора» можно реконструировать в музыкальном тексте Прелюдии es moll из I тома «Хорошо темперированного клавира» (пример № 2).

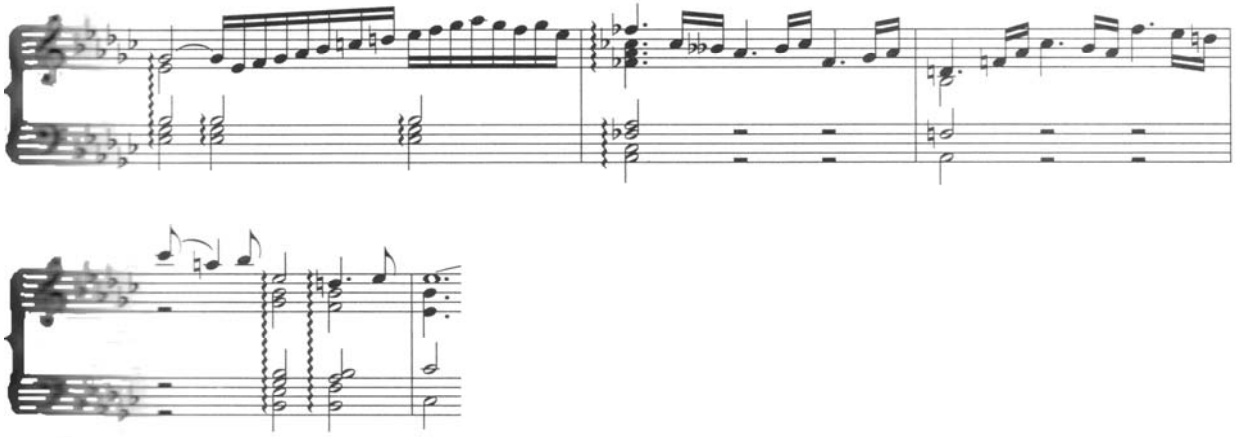
Пример № 2. И.-С. Бах. «Хорошо темперированный клавир». I том. Прелюдия es moll.



Основной смысловой конструкцией здесь является вертикальный диалог $\frac{\text{solo}}{\text{continuo}}$, преобразуемой в «зеркальном» варианте $\frac{\text{continuo}}{\text{solo}}$, создавая дополнительную смысловую модель «диалога в диалоге», с чередованием реплик solo I в высокой тесситуре и solo II в низком регистре. Аналогично перестраивается и линия continuo, «превращаясь» в две разнотембровые «сопровождающие» группы continuo I и continuo II. Кроме этих «участников музицирования», в сценарии этого фрагмента скрывается завуалированное «лицо» – «инкогнито» tutti (первые аккорды-arpeggiato в тактах 5, 6, 7, 9, 11), чьё тщательно «маскирующееся» присутствие и участие в общем звуковом «действе» можно подчеркнуть особой динамической и артикуляционной «мягкостью». Развёртывание арпеджированных аккордов (арфообразного или лютнеобразного звучания) – оттенённое педалью в «органном» звучании и подчёркнуто-прозрачное по штриху в «клавесинном» варианте, слегка «подтормаживает» общий «ход», не давая торжественному величавому образу превратиться в поверхностный «увеселительный» танец. Трёхдольная ритмоформула менуэта в контексте медленного темпа создаёт особый образ танца-шествия. Остинатно-повторяющиеся гармонии партии continuo с волнообразными знаками арпеджиато (что необходимо подчеркнуть глубоким и одновременно неспешным «погружением» пальцев в клавиатуру) ассоциируются с хорально-органным звучанием – подобно колоннам старинных зданий, они придают всей звуковой конструкции монументальную незыблемость и устойчивость. Остро-щемящая «прозрачная» партия solo, с её плавными широкими «скрипичными» «взлётами» и «падениями» (по мнению В. Ландовской, в духе а ля франсэ) «парит» над ними подобно большой печальной «птице» неземной красоты, «облетающей» бескрайние музыкальные «просторы». Такой характер партии solo в образе quasi-скрипки требует дать размах руке, не

теряя при этом пластичности и связности движения. Импровизационная природа музицирования (пример № 3 – «сольная каденция») ясно демонстрируется приёмами композиторского письма в виде свободных фантазийных каденций-пассажей и чётких, «говорящих», пунктирных «реплик» solo, что можно воссоздать гибкостью интонирования и выразительностью ясного legato.

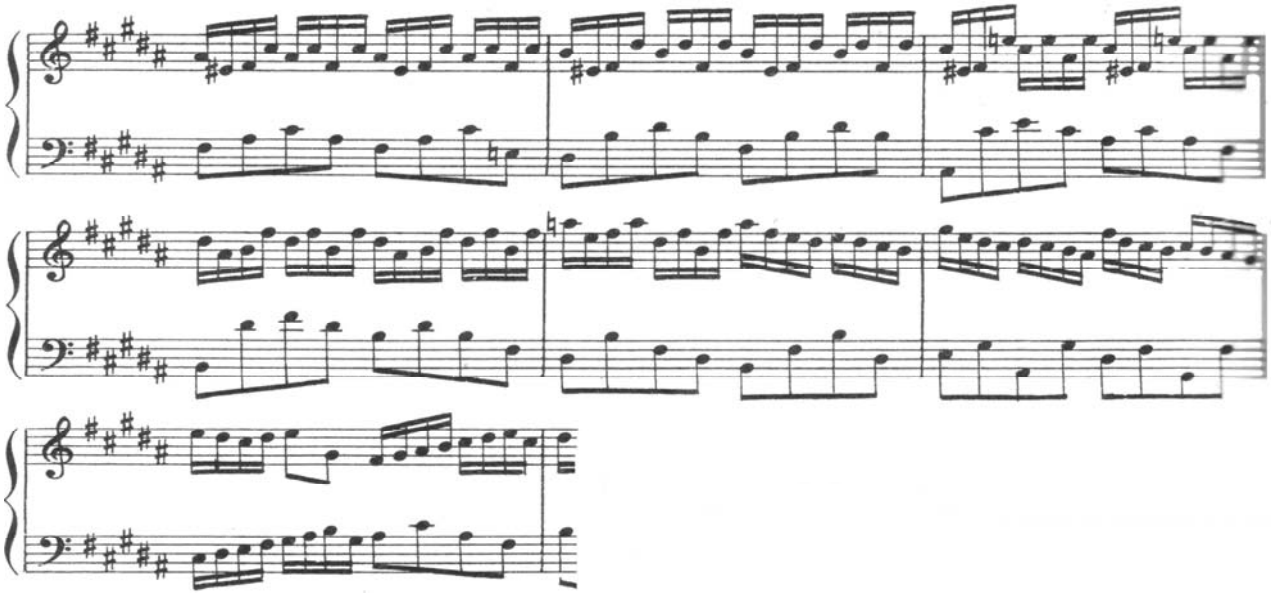
Пример № 3. И.-С. Бах. «Хорошо темперированный клавир». I том. Прелюдия es moll. «Сольная импровизация».



Представления о политембровом quasi-партитурном потенциале клавирных произведений И.-С. Баха, «требующем струнных инструментов, гобоя да качча, гобоя д'амур и флейт», – как пишет В. Ландовска, и создающем ансамбль, «который как бы купается в пронзительном звучании этих инструментов, – звучании, наполненном нежностью» [1, с. 384–385], – является ключом к преодолению их кажущейся монотонности и однообразности. Зримое (графическое) присутствие оркестровой фактуры в музыкальном тексте позволяет различить в нём акустический «слепок» партитуры в «клавирном изложении».

Смысловая партитура, расшифрованная в Прелюдии H dur из второго тома «Хорошо темперированного клавира» (пример № 4) может служить примером союза явных и скрытых в интонационной лексике текста семантических компонентов. Структурно-смысловым эквивалентом данного сюжета является вертикальный диалог, выраженный формулой $\frac{\text{solo}}{\text{continuo}}$. Многочисленные однородные фигурации из шестнадцатых и восьмых (по звукам трезвучия), заполняющие интонационное пространство партий solo и continuo, объединяют в себе мелодические и гармонические свойства и представляют собой как бы «вытянутые» в линию созвучия (сам И.-С. Бах говорил о том, что для постижения музыкальной сути нужно мыслить мелодию и гармонию одновременно). Такие созвучия, построенные на ОФД (общих формах движения), характерны для приёмов игры на различных сольных виртуозных инструментах, поэтому в тембровом отношении данный фрагмент может быть «услышан» в звучании клавесина, органа (здесь темп должен быть более умеренным – для отчётливой артикуляции звуков), с включением регистров «флейты», «лютни» и т.д.

Пример № 4. И.-С. Бах. «Хорошо темперированный клавир». II том. Прелюдия H-dur.



Музыкальный диалог, происходящий между партиями solo и continuo, может быть «озвучен» тембрами «скрипки и виолончели», или «флейты и кларнета». Главное, что в результате мысленного представления различных акустических вариантов одной и той же пьесы рождается стремление по-разному артикулировать, произносить один и тот же музыкальный текст, укрепляется здоровый исполнительский «дух», формальное отношение к музыкальному «прочтению» сменяется творческими, музыкально-комбинаторными импульсами.

«Клавиры» И.-С. Баха хранят молчание о характере выбора регистров, тембров, темпов исполнения, но скрывают их в содержательных структурах – интонационно-лексических мелодических формулах, диалогических моделях, встречающихся тысячи раз в разных контекстах и последовательностях, которые становятся основой для исполнительского со-творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ландовска В. О музыке. – М.: Радуга, 1991.

Я.Ю. Данилова
(Россия, Уфа)

РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА

Профессиональная подготовка будущего музыканта-педагога в отечественном музыкальном образовании традиционно осуществляется на стадиях среднего специального (музыкальное училище, колледж) и высшего образования (консерватория, академия искусств, музыкальные кафедры педагогических ВУЗов и т. д.). Эти уровни профессионального становления музыканта-практика направлены на формирование общепедагогических и специфически-музыкальных знаний, умений и навыков, которыми должен обладать успешный современный преподаватель музыкальных дисциплин.

Комплекс общепедагогических знаний выпускников музыкальных учебных заведений составляет широкий круг сведений в области общей и возрастной психологии, а именно – различных свойств, проявлений индивидуальных особенностей темперамента и характера творческой личности учащегося. Также практикующий педагог должен знать и умело использовать в своей профессиональной деятельности, ориентируясь на индивидуально-личностные качества ученика, сложившиеся в образовательном процессе разнообразные технологии и методики раскрытия и активного развития творческого потенциала юного музыканта.

Практикующий музыкант-педагог выступает не просто в роли воспитателя творческой личности, а в качестве носителя определённого и весьма ценного багажа профессиональных умений и навыков. На стадии профессиональной подготовки будущий музыкант-педагог должен получить знания в различных областях музыкальной грамматики, синтаксиса, истории формирования и развития национальных композиторских школ, принципов художественного мышления отдельных композиторов, становления и развития жанров и многое другое. Тем не менее, как правило, за пределами профессионального внимания практикующих музыкантов-педагогов остаются наиболее важные профессиональные сведения, касающиеся сферы содержательных категорий музыкального текста.

В результате такой ориентации на музыкальную грамматику будущий преподаватель музыкальных дисциплин оказывается неспособным к расшифровке смысловых структур композиторского текста. Следовательно, творческая работа преподавателя и его ученика над музыкальным произведением будет и дальше сводиться к тягостному «заучиванию» нотного текста, без установки на раскрытие значения содержательных сегментов, а процесс воссоздания подлинной идеи музыкального произведения будет проходить стихийно и основываться на интуиции учителя. Как показывает практика, вследствие подобной педагогической деятельности нередко возникает парадоксальное несоответствие выбора исполнительских приёмов (например, расстановки смысловых акцентов, динамических нюансов, фразировки, выбор артикуляции) сюжетной организации исполняемого учеником произведения.

Значительное содействие в постижении тонкостей содержательных аспектов музыкальных произведений будущему музыканту-педагогу и его ученикам в разборе текстов музыкальных произведений в классе по специальности и по различным курсам теоретических дисциплин способна оказать технология семантического анализа. Овладение технологией семантического анализа будущему музыканту-педагогу становится необходимым с целью оптимизации практической профессиональной и педагогической деятельности [см. об этом: 3].

Семантический анализ – это наиболее результативный метод расшифровки смысловых структур, способный проникать в глубинные пласты содержания музыкального произведения. Семантический анализ представляет собой систе-

му расшифровки и функционирования интонационной лексики и составляющих её «семантических фигур», основанных на определении связи предметно-образных значений с устойчивыми интонационно-ритмическими оборотами. Эта связь является долговременной и имеет различную музыкально-коммуникативную этимологию. К примеру, типология интонаций-лексем может выстраиваться на пяти стабильных источниках происхождения интонационных оборотов: звуковые сигналы, речь, акустические стереотипы и клише музыкальных инструментов, музыкально-риторические фигуры эпохи барокко и элементы танцевальной пластики [см. об этом: 6].

Технология семантического анализа составляет методологическую основу многих фундаментальных исследований сотрудников Лаборатории музыкальной семантики, основанной в 2001 г. в Уфимской государственной академии искусств на базе научной концепции семантического анализа музыкальной темы Л. Н. Шаймухаметовой. Более чем за 10 лет работы была создана научная школа, издано много теоретических и прикладных исследований соискателями, аспирантами и научными сотрудниками: И. В. Алексеевой, А. И. Асфандьяровой, Р. М. Байкиевой, Д. И. Баязитовой, Н. Ф. Гариповой, Е. В. Гордеевой, П. В. Кириченко, И. М. Кривошей, Н. М. Кузнецовой и др. Результаты научных исследований и выработанная на их основе методология легли в основу многих разработок в области креативного обучения, выполненных в дипломных работах выпускников заочного отделения по специальности «Музыковедение» (инновационный проект). Результаты исследований и созданные на их основе методические разработки успешно применяются в учебной практике различных исполнительских кафедр УГАИ и ежегодно включаются в обучающие курсы повышения квалификации для преподавателей ДМШ и ССУЗов. Кроме того, на базе Лаборатории музыкальной семантики разработаны учебные программы по нескольким дисциплинам, помогающим студентам разобраться в сложной содержательной структуре музыкального текста и использовать полученные знания в собственной профессиональной деятельности – в создании исполнительских трактовок. К числу таких учебных дисциплин, разработанных Л. Н. Шаймухаметовой, относятся: «Основы музыкального интонирования», «Поэтика и семантика музыкального произведения», «Чтение музыкального текста», «Современные музыкально-педагоги-ческие системы». Программы рекомендованы Министерством культуры Российской Федерации и внесены в учебные планы музыкальных вузов (специальность «Фортепиано», «Музыковедение»).

Основу вышеназванных учебных дисциплин, базирующихся на методе семантического анализа, составляют теоретическая (фундаментально-научная) и практическая (прикладная, исполнительская) части. Универсальный вид креативной деятельности в работе с музыкальным текстом, принятый в этих программах в качестве интенсивных форм обучения и межпредметных связей, получила название *интонационного этюда*.

Несомненно, одной из сложнейших профессиональных задач музыканта-педагога является способность обучить ученика выявлению и анали-

зу значений смысловых сегментов текста. Для этого будущего музыканту-педагогу необходимо овладеть знаниями в области лексикографии, то есть знать и понимать лексику и значение смысловых структур, типичных для стиля конкретной эпохи, национальной композиторской школы, стиля отдельного композитора, жанра и т. д. [см. об этом: 2].

Адаптированная к практике работы с детьми концепция креативного обучения и новые, обнаруживаемые в процессе исследований её аспекты, публикуются с 2008 г. в ежеквартальном подписном издании «Почты России» – научно-методическом Вестнике лаборатории «Креативное обучение в ДМШ».

Очевидно, что в условиях современной прогрессивно развивающейся социальной среды традиционные системы музыкально-педагогической подготовки во многом требуют от будущего музыканта-педагога непрерывного расширения кругозора и знания новых концепций работы с музыкальным текстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асфандьярова А. И. Семантический анализ и проблемы исполнительского интонирования (на примере фортепианных пьес Й. Гайдна) // Музыкальное содержание: наука и педагогика. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции 26-29 апреля 2004 г. / Отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. – Уфа: РИЦ УГАИ. – С. 242-252.

2. Гордеева Е. В. Музыкальная лексикография сцен и образов музицирования в клавирных пьесах «Французских сюит» И.-С. Баха // Проблемы музыкальной науки: Российский научный специализированный журнал. – Уфа, 2008. – № 1 (2). – С. 198-202.

3. Кузнецова Н. М. К проблеме творческого взаимодействия исполнителя с музыкальным текстом (на примере старинного уртекста) // Музыкальное содержание: наука и педагогика. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции 26-29 апреля 2004 г. / Отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. – Уфа: РИЦ УГАИ. – С. 260-271.

4. Кириченко П. В. Интонационные этюды в классе общего фортепиано: Методическая разработка. – Уфа: РИЦ УГИИ, 2001.

5. Шаймухаметова Л. Н. Семантический анализ в работе музыканта-исполнителя // Музыкальный текст и исполнитель. Сборник статей / Отв. ред.-сост. Шаймухаметова Л. Н. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГАИ, 2004. – С. 3-16.

6. Шаймухаметова Л. Н. Семантический анализ музыкального текста (о разработках проблемной научно-исследовательской Лаборатории музыкальной семантики) // Проблемы музыкальной науки / Российский научный специализированный журнал. – Уфа, 2007. – № 1 (1). – С. 31-43.

7. Шаймухаметова Л. Н. Семантический анализ музыкальной темы. М.: РАМ им. Гнесиных, 1998.

К.Н. Мореин
(Россия, Уфа)

КЛАВИРНЫЙ УРТЕКСТ КАК QUASI-ПАРТИТУРА И ЕГО РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА (на примере сонат Д. Скарлатти)

Сочинения для клавира XVII-XVIII вв. составляют неотъемлемую часть учебной программы на всех уровнях музыкального образования. Опусы мастеров клавирной музыки Германии (Иоганна Себастьяна Баха, его сыновей Вильгельма Фридемана и Карла Филиппа Эмануэля), Англии (опусы вёрджиналистов Джона Доуленда, Генри Пёрселла и сочинения Георга Фридриха Генделя), Италии (Доменико Скарлатти) и других композиторов входят в педагогический репертуар, начиная с начального уровня обучения и вплоть до высшей ступени музыкальной образовательной системы. Однако, в современной педагогической практике в прочтении клавирного уртекста барокко используются те же принципы, что и в работе с текстами XVIII, XIX и XX вв., а именно – исполнение артикуляционных, темповых и динамических указаний, проставленных тем или иным редактором (нередко противоречащих стилевым и содержательным аспектам произведения) без каких-либо активных трансформаций уртекста. Как известно, клавирные уртексты барочной эпохи почти не содержат каких-либо указаний относительно звукоизвлечения, динамики и темпа. Эта особенность первоначальных авторских текстов XVII-XVIII вв. связана с традициями музицирования эпохи, отстоящей от нашей более чем на три столетия и предполагавшей большую свободу во взаимоотношении с музыкальным сочинением, зафиксированным в двухстрочном варианте. Наблюдения показывают, что барочные клавирные двухстрочники представляют собой тип текста, обладающий совершенно иной структурой и особенностями, нежели тексты последующих эпох в развитии классической музыки. Следовательно, и тип взаимоотношения с этими текстами должен быть иным, нежели прочтение опусов эпохи венского классицизма или романтизма. Клавирные уртексты барокко без редакторских указаний и примечаний представляют настоящую загадку для многих педагогов в настоящее время, так как «ключи» к их расшифровке и традиции музицирования XVII-XVIII вв. только начинают свое возрождение в XXI веке.

Как показывают исследования, сочинения светской музыки, получившие фиксацию в двухстрочном варианте, действительно являются «клавирами» – свернутыми, редуцированными quasi-партитурами камерной и инструментальной музыки эпохи барокко. Они содержат множество непрописанных инструментальных голосов, акустических образов как отдельных солирующих инструментов неклавирной природы – барочных флейт, виол различного диапазона (предшественников современных скрипки и виолончели), арфы, лютни, так и целых ансамблевых групп ка-

мерного оркестра XVII-XVIII столетий. Уртексты старинной клавирной музыки представляют собой инварианты для развертывания в различные камерные ансамбли и оркестровые партитуры. Традиции музицирования, существовавшие в барочную эпоху и основанные на свободном преобразовании уртекста-инварианта, позволяют осуществлять это развертывание без выписывания партий, посредством ряда способов. Вторичный текст, возникающий при таком преобразовании может представлять собой не только сочинение для камерного ансамбля или оркестра. Имитация тембров солирующих инструментов или оркестровых групп возможна средствами современного фортепиано, а также клавирных ансамблей в 4, 6, 8 рук. Исследования, проводимые в Лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств имени Загира Исмагилова [3, 4, 6, 7], а также авторские образовательные курсы зав. лабораторией профессора, доктора искусствоведения Л.Н. Шаймухаметовой показывают, что в рассмотрении клавирных опусов барокко как свернутых quasi-партитур содержится большой потенциал для развития современной музыкальной педагогики. Практика расшифровки клавирных опусов барокко и развертывание их в воображаемые (имитируемые средствами современного фортепиано) или реально звучащие (в исполнении камерных ансамблей) партитуры представляет большое значение уже на начальном уровне музыкального образования. Такой подход в прочтении уртекстов позволяет воспитывать не просто «технического» исполнителя указаний редактора-интерпретатора или педагога, но самостоятельно мыслящего музыканта-импровизатора, музыканта-композитора.

Возможно выделить три этапа в овладении навыками чтения барочного уртекста как quasi-партитуры и её акустического воплощения.

На первом этапе необходимо ознакомление с *интонационной лексикой* музыкального текста барокко, так называемым «словарем» музыки XVII-XVIII вв. Речь идет об интонациях и фигурах различного происхождения, сформировавшихся в музыкальном языке эпохи барокко, за которыми закрепились определенные значения. Семантические фигуры, или интонации с закрепленным значением, обладают свойством миграции из текста в текст, как в границах творчества одного композитора, так и между различными композиторскими школами и периодами в развитии музыкального языка. Зная их, возможно раскрыть содержание того или иного сочинения, буквально «прочитать» сюжет опуса. К интонациям с закрепленным значением и семантическим фигурам мы относим: а) пластические фигуры (танцевальные ритмоформулы, этикетные формулы баса, фигуры поклонов, реверансов, шагов и др.), б) интонации вокального происхождения (интонации lamento), в) инструментальные клише, посредством которых в клавирных уртекстах получают фиксацию акустические образы различных инструментов и ансамблевых групп, г) риторические фигуры [7].

Второй этап заключается в овладении навыками имитации звукоизвлечения различных инструментов средствами современного фортепиано – piccicato и кантиленное звучание струнных, легкие фиоритуры флейт, имитация приемов звукоизвлечения, характерных для струнно-щипковых инструментов (арфы и лютни) и т. д. Также на этом этапе необходимо ознакомление с теми способами, которые активно преобразуют акустический текст сочинения без трансформаций нотной графики. К этим приемам относятся *смысловые регуляторы* музыкального текста – темп, динамика и артикуляция. Так, с помощью изменения артикуляционных приемов возможно изменить quasi-инструментальные партии, которые музыкант выявляет в уртексте. Например, имитацию звучания divisi скрипок с помощью legato возможно сменить на имитацию дуэта валторн посредством portamento. С помощью смены одного лишь темпового обозначения (например, с Allegro на Andante) быстрая жига или подвижная форлана может стать спокойным менуэтом или сарабандой. В расстановке и изменении динамических обозначений содержатся большие возможности в воплощении эффектов «эха» – одного из широко распространенных сюжетов барочной музыки.

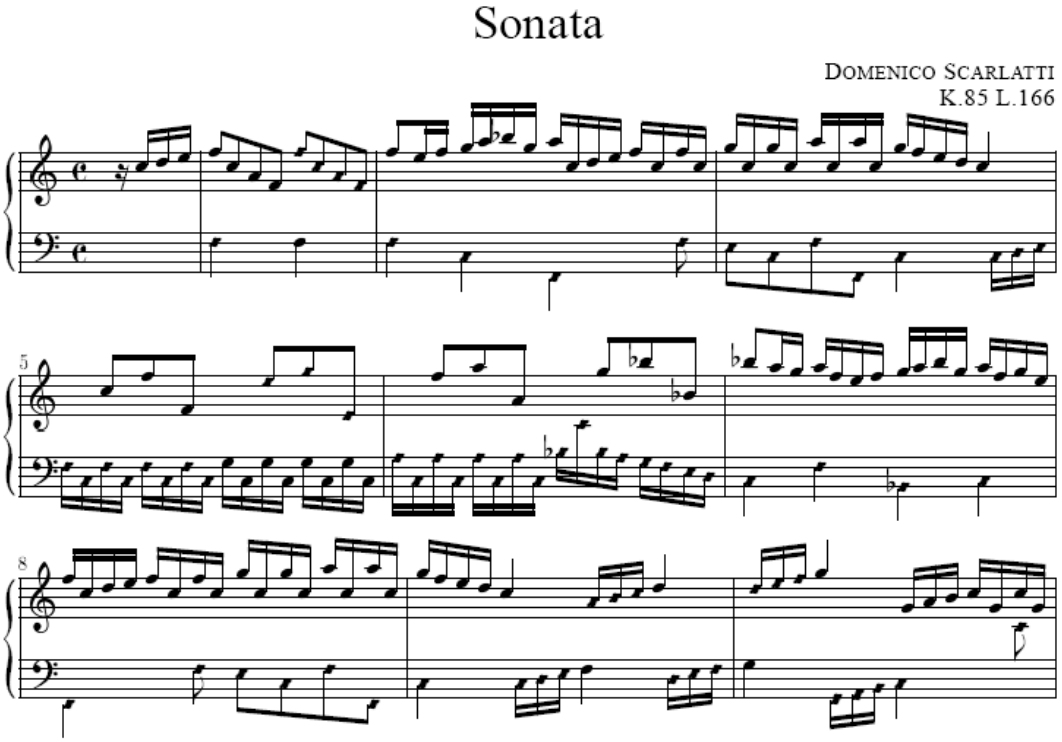
На третьем этапе происходит овладение *приемами преобразования,* зафиксированными в самих первоначальных авторских текстах XVII-XVIII вв., позволяющими развертывать свернутый, редуцированный «клавир» в quasi-партитуру для клавирного ансамбля или же в реальную партитуру для камерного ансамбля. Важнейшим фактором здесь является то, что развертывание происходит без выписывания партий. Овладев приемами преобразования двухручного уртекста в партитуру, исполнители развертывают свои партии по тексту клавирного первоисточника. В зависимости от использования тех или иных приемов, каждое новое прочтение отлично от предыдущего, каждый раз создается иной акустический текст.

Участники ансамбля старинной музыки «Navis Temporis» под руководством автора статьи (являющегося его художественным руководителем и солистом) осуществляли преобразования клавирных сонат Д. Скарлатти в ансамблевые сочинения для различных инструментальных составов. Озвучивание множества вариантов quasi-партитур дуэтов, трио, quasi-оркестровых текстов, структуру которых представляют клавирные двухстрочники композитора, происходило без выписывания партий.

Рассмотрим один из примеров прочтения клавирного уртекста Д. Скарлатти как барочной quasi-партитуры и его преобразования в ансамблевое сочинение.

В представленном ниже фрагменте клавирной сонаты K.85 зафиксированы следующие семантические фигуры, составляющие интонационную лексику опуса: а) роговые сигналы (1 такт и первая половина 4 такта верхней строки, 1-2 такты партии, выписанной на нижней строке); б) пластические фигуры (фигуры шагов и этикетные формулы баса в 3, 6, и 7 тактах

нижней строки); в) инструментальные клише струнных смычковых инструментов различного диапазона – quasi-партия скрипок (верхняя строка) и quasi-партия виол да гамба, предшественников современных виолончелей (нижняя строка). Акустические образы музыкальных инструментов в данном клавирном уртексте выступают репрезентантами групп камерного оркестра барокко – группы солистов (solo – такты 1-3 и 6-9 верхней строки) и группы сопровождения, так называемого «продолженного баса» (continuo – такты 1-3 и 6-7 нижней строки). Помимо сопоставления ансамблевых групп, в тексте зафиксированы краткие эпизоды дуэта солистов (в данном фрагменте диалог солирующих инструментов выписан в тактах 8-9). В варианте исполнения сонаты на клавире выявление перечисленного комплекса интонаций и акустических образов групп solo и continuo содержит большие возможности в воплощении семантики уртекста средствами сюжетно-имитационной артикуляции.



При развертывании редуцированной quasi-партитуры, которую представляет данный клавирный опус, в камерный ансамбль, становится возможным реальное озвучивание инструментальных клише. Например, при преобразовании клавирной сонаты в инструментальное трио для клавесина, скрипки и флейты возможно следующее распределение партий: а) партию сопровождения (continuo - нижняя строка) исполнит клавесин, применяя различные дублировки (в октаву, сексту, терцию) и арпеджированные аккорды для развертывания редуцированной в четверти партии; б) партию группы solo исполнят два солиста (флейта и скрипка). Для этого необходимо разделение выписанной на верхней строке партии на реплики первого и

второго солиста. После распределения реплик возможна их тембровая маркировка с помощью приема регистровки (перенесение реплик одного из солистов на октаву вверх или вниз).

В сочинениях Д. Скарлатти, являющегося одним из выдающихся представителей итальянской инструментальной барочной музыки, получило отражение все богатство и разнообразие традиций светского музицирования XVII-XVIII вв. Помимо барочной интонационной лексики, фиксации инструментальных клише неклавирной природы и акустических образов оркестровых групп (continuo-solo и tutti-solo) в графике сонат Д. Скарлатти содержится ряд приемов развертывания уртекста в ту или иную партитуру. В совокупности эти приемы представляют собой систему, овладение которой позволяет музыкантам-исполнителям создавать множество вариантов прочтения одного и того же клавирного уртекста, развертывая его в инструментальные дуэты и трио, имитируя звучание оркестровых групп в клавирных ансамблях и т. д.

Представленный вариант расшифровки барочного клавирного уртекста и его развертывания иллюстрирует новые перспективы в развитии музыкальной педагогической системы, которые содержит такой метод прочтения опусов XVII-XVIII вв. К ним мы относим следующие возможности: а) знакомство с «интонационным словарем» эпохи барокко и приобретение навыков чтения музыкального текста, которые позволяют раскрывать конкретные образы и сюжеты, зафиксированные в графике клавирного двухстрочника; б) развитие артикуляции, основанной на имитации различных инструментальных клише, выписанных в клавирных сочинениях XVII-XVIII вв.; в) расшифровка клавирного уртекста барокко как полиструктурного явления, сочетающего в рамках одного опуса как признаки неклавирного текста (ансамблевого, оркестрового), так и разнообразные жанровые аллюзии; г) овладение приемами преобразования и развертывания клавирного редуцированного двухстрочника в quasi-партитуру без выписывания партий.

Прямым следствием внедрения этой системы в педагогическую практику является понимание законов, по которым создавались сочинения эпохи барокко. Становится возможным развитие композиторского мышления и в*и*дения скрытых прежде уровней музыкального текста. Все эти факторы способствуют воспитанию музыканта-исполнителя, способного прочитать и воплотить музыкальный текст, не вступая в противоречие с содержанием и стилем сочинения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Е.В. Музыкальная лексикография сцен и образов музицирования в клавирных пьесах «Французских сюит» И.-С. Баха // Проблемы музыкальной науки: Российский научный специализированный журнал. – Уфа, 2008. – № 1 (2). – С. 198-202.

2. Друскин М. Клавирная музыка Испании, Англии, Нидерландов, Франции, Италии, Германии 16-18 вв. – Л., 1960.

3. Кириченко П.В. Семантические аспекты работы исполнителя с музыкальным текстом (на примере клавирных произведений XVII-XVIII вв.): дис. … канд. искусствоведения. – Уфа, 2002.

4. Кузнецова Н. М. Творческое взаимодействие исполнителя с музыкальным текстом (на примере инструктивных сочинений И. С. Баха для клавира): дис. …канд. иск. – Уфа, 2005.

5. Окраинец И.А. Доменико Скарлатти: через инструментализм к стилю – М.: Музыка, 1994.

6. Шаймухаметова Л.Н., Селиванец Н.Г. Семантические процессы в тематизме сонат Д. Скарлатти. – Уфа, 1998.

7. Шаймухаметова Л. Н. Семантический анализ музыкальной темы. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1998.

8. Шаймухаметова Л. Н. Семантический анализ музыкального текста (о разработках проблемной научно-исследовательской Лаборатории музыкальной семантики) //Проблемы музыкальной науки: Российский научный специализированный журнал. – Уфа, 2007. – № 1 – С. 31-43.

9. Kirkpatrick. R. Domenico Scarlatti – Princeton, 1953, 1970.

А.А. Мингажев
(Россия, Уфа)

ИНТОНАЦИОННЫЙ ЭТЮД КАК ФОРМА КРЕАТИВНОЙ РАБОТЫ С МУЗЫКАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ
(на примере пьес для фортепиано Бетховена)

Нотный текст как источник зашифрованного в нём музыкального содержания позволяет исполнителю выстраивать с ним различные типы отношений, один из которых – творчески свободный – связан с практикой переложений и транскрипций первоисточника. Освоение учащимися всех уровней образовательной системы навыков свободного музицирования, импровизации, создания переложений и аранжировок является на сегодняшний день теоретической и практической проблемой, разрешить которую позволяет современная теория смысловой организации музыкального текста.

Образовательная система долгое время основывалась на концепции так называемых «выразительных средств музыки», на которой и до сих пор преимущественно выстраиваются отношения с музыкальным текстом. Инструменты анализа здесь применяются в свете синтаксиса, грамматики, фонетики. Содержательная же часть сводится к интуитивно-эмпирическому познанию его сути. Область творческого потенциала учащегося, развиваемого данной концепцией, находится в пределах точного

озвучивания авторских текстов, репертуар которых меняется в зависимости от технического роста обучаемого.

В рамках теории музыкального содержания и теории смысловой организации музыкального текста отечественными учёными была создана научная парадигма на основе семантического анализа [16–18]. Это позволило применять концептуальные модели для решения поставленных наукой и педагогикой задач, в том числе задач интенсивного действенного обучения ремеслу свободного бытового музицирования. Инновационная концепция позволяет по-новому рассмотреть сочинения и работать с музыкальным текстом на основе анализа категории «смысловые структуры», изучать механизмы их фиксации и миграции в музыкальных текстах эпох [1–6; 9; 12; 13; 15; 20].

Одной из форм обучающей креативной работы, адаптированной для исполнителя различной профессиональной подготовки, являются *интонационные этюды* [8; 19]. Этот вид заданий, рассчитанный на одного, двух, либо более участников, позволяет творчески прорабатывать небольшие фрагменты произведений, что в дополнение к стандартному репертуарному подходу (который напрямую зависит от технических возможностей музыканта), позволяет освоить технологию развёртывания клавира в воображаемую партитуру, изучить гораздо большее количество различных произведений и наработать музыкальные навыки за короткий промежуток времени. Подобный вид учебной деятельности, основанный на креативном развитии музыканта, успешно адаптирован в методико-дидактических разработках сотрудников проблемной научно-исследовательской Лаборатории музыкальной семантики [7; 8; 10; 11; 14].

Область применения практической семантики очень широка: от общеобразовательной системы и до вуза (даже не владеющие инструментом и малоподготовленные учащиеся могут музицировать в ансамбле, на практике осваивая различные произведения). У обучаемых формируются осознанные межпредметные связи, развивается креативное мышление, так как исполнитель становится в какой-то мере композитором и режиссёром, создавая свои версии, дубли исполняемых пьес – вторичный текст.

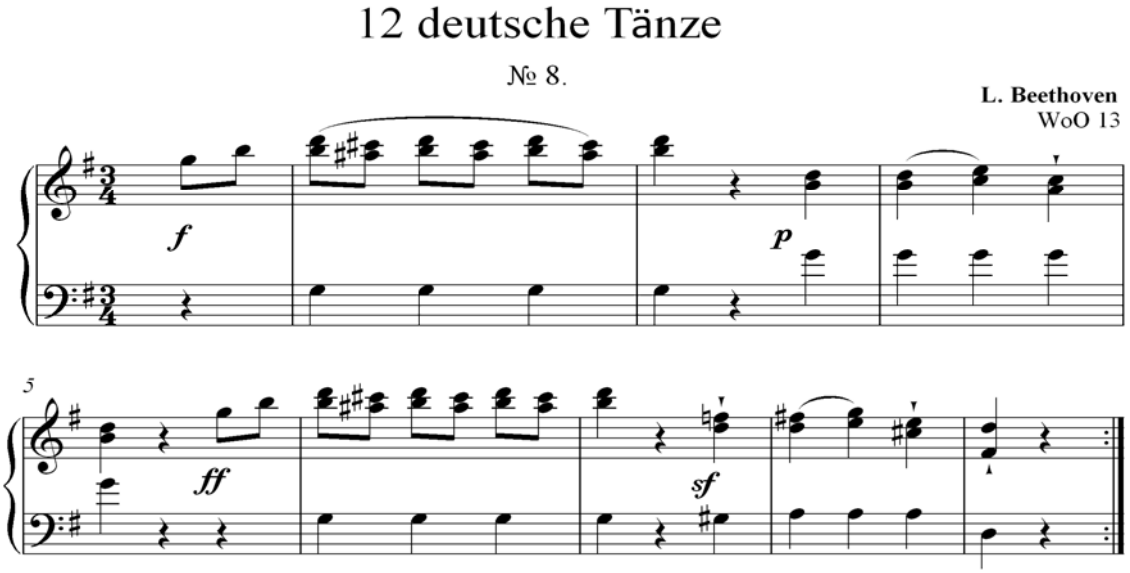
На примере фортепианных пьес Бетховена можно продемонстрировать одну из креативных граней музыкального текста – многовариантность его акустической формы, основанной на quasi-оркестровом изложении клавира-первоисточника. Рассмотрим популярный в репертуаре «домашнего» музицирования «Немецкий танец № 8» Бетховена (пример № 1).

Развёртывание Танца, нотированного на двух строках, в партитуру может осуществляться в устной ансамблевой форме в 4 руки[9] с помощью такого приёма преобразования, как например, *зеркальная перестановка текста*.

---

[9] Упражнения выполняются на одном или по возможности на двух фортепиано.

Пример № 1



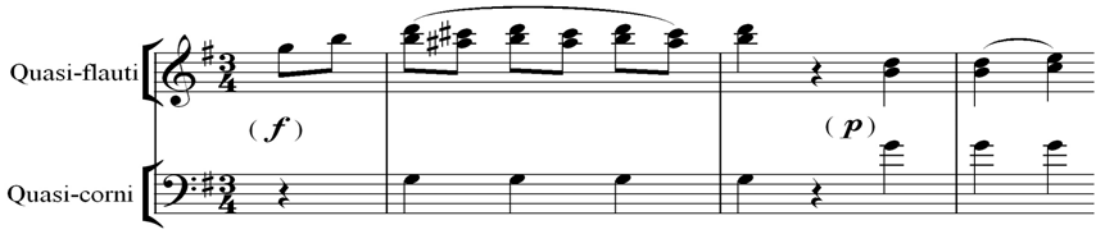
Прежде чем приступать с учеником к интонационным этюдам, необходимо провести семантический анализ музыкального сочинения с целью выявления в его тексте признаков неклавирной природы. К ним относятся сюжетно-ситуативные знаки музыкальных диалогов, клише оркестровых инструментов и соответствующие им семантические фигуры.

В верхней строке примера № 1 присутствуют акустические образы дуэта флейт. На это указывает выписанный композитором в тексте приём *дублировки* в терцию (сексту) – так называемое «ленточное голосоведение». Партия нижней строки содержит выдержанный «мерцающий тон» – признак рогового сигнала. Инструментом, репрезентирующим данный образ, является валторна.

Композиция Танца № 8 отмечена системой диалогов: *вертикального,* – основанного на одновременном *тембровом* диалоге, реплики которого различаются по интонационной лексике; и *горизонтального,* – построенного на *динамическом* диалоге, – поочерёдных, дифференцируемых силой акустической звучности, высказываниях музицирующих участников. На этих двух различных моделях можно создать разнообразные творческие задания.

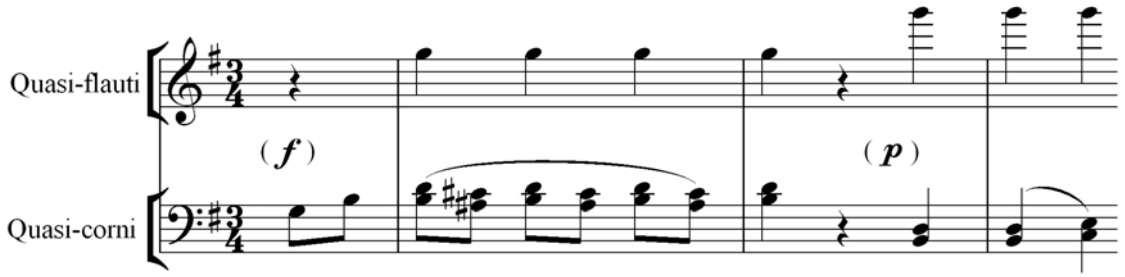
Представленный ниже интонационный этюд построен на модели *вертикального* диалога, основу которого составляют «интонации сигналов» (quasi-валторны) и «ленточное голосоведение» (quasi-флейты). Роли участников ансамбля можно распределить следующим образом: «Флейтисты» – ученик, «Валторнисты» – учитель (пример № 1 а).

Пример № 1 а



После знака репризы, по традиции танцевальной культуры, активируется приём *зеркальной перестановки текста* при помощи двойного контрапункта октавы. «Сигнальные интонации» сыграют в своём акустическом пространстве quasi-флейты (ученик), а «ленточное голосоведение» – quasi-валторны (учитель). В результате смены регистров происходит изменение тембров и акустических образов инструментов (пример № 1 б).

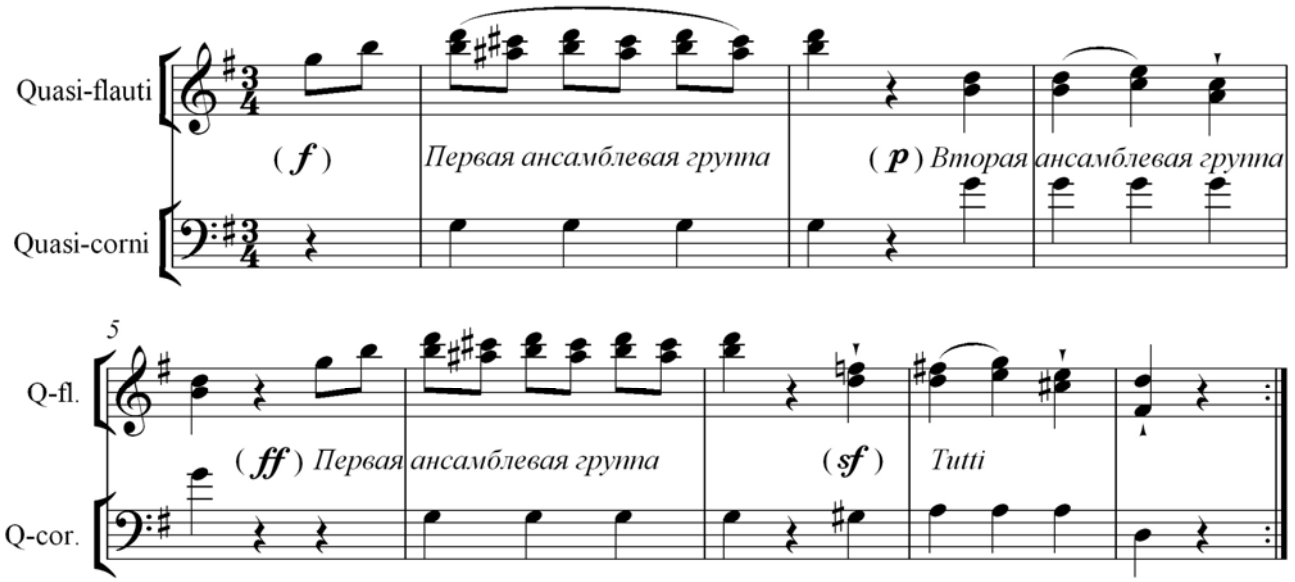
Пример № 1 б



Все изображаемые оркестровые инструменты должны быть соотнесены по звуковой форме с оригиналами и исполнены с соответствующей инструменту артикуляцией. Это возможно на сегодняшний день благодаря современному фортепиано с его мультитембральными возможностями.

Следующий вид задания построен на основе *горизонтального* диалога, и в качестве режиссёрской задачи здесь следует назначить изображение двух ансамблевых групп: первую из них (такты 1 – 2), расположенную «близко», озвучит учитель, а вторую (такты 3 – 4), находящуюся «далеко», – ученик и т.д. Финальное же высказывание (такты 7 – 8) прозвучит в варианте *tutti* (пример № 1 в).

Пример № 1 в



Далее после знака репризы следует поменять режиссёрскую задачу – исполнить динамический план «зеркально»: первая ансамблевая группа располагается «далеко», а вторая – «близко».

Институт музицирующей культуры исторического периода Людвига ван Бетховена, переняв традиции эпохи барокко, подразумевал активную трансформацию сочинения-первоисточника, зафиксированного в клавирной форме. В то время широко распространилась форма устного ансамблевого переизложения, где исполнительский состав любительского и салонного музицирования не был постоянным. Правила нотографии предписывали сжатие текстовых единиц как на уровне формы произведения (к примеру, знак репризы, требующий его дешифровку), так и на уровне внутритекстовых построений (двухстрочная запись оригинала, и как следствие – невыписанные дублировки и регистровки, свёртывание орнаментики, «цифрованный» бас и т.д.). Отличительным признаком акустических форм сочинений являлась многовариантность, основанная на креативном мышлении исполнителей, свободно владеющих приёмами преобразования.

Приёмы преобразования обладают свойством универсализма. Их применение не зависит от эпохально-стилевой системы аранжируемого произведения, что позволяет широко применять этот метод: создавать высокохудожественные работы на основе сочинений бытовых жанров различных времен и стилей, в том числе – современных.

Задача музыкальной педагогической науки в рамках данной проблемы – сформировать успешный прецедент обучения ремеслу осознанного свободного музицирования, что имеет огромное значение для российской музыкально-педагогической системы в условиях профессионального и массового образования с установкой на успешного музыканта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.В. Смысловая организация фигурационно-мелодического тематизма бассо-остинатных жанров // Проблемы музыкальной науки. – Уфа, 2008. – № 1 (2). – С. 48–56.

2. Асфандьярова А.И. Знаки-образы музыкальных инструментов в художественном контексте пасторальных тем фортепианных сонат Й. Гайдна // Проблемы музыкальной науки. – Уфа, 2007. – № 1 (1). – С. 100–115.

3. Асфандьярова А.И. Интонационная лексика образов пасторали в тематизме фортепианных сонат Й. Гайдна: Исследование. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГАИ им. Загира Исмагилова, 2007.

4. Байкиева Р.М. О семиотических аспектах музыкальной интерпретации // Проблемы музыкальной науки. – Уфа, 2009. –№ 1 (4). – С. 29–39.

5. Гордеева Е.В. Музыкальная лексикография сцен и образов музицирования в клавирных пьесах «Французских сюит» И.-С.Баха // Проблемы музыкальной науки. – Уфа, 2008, № 1 (2). – С. 198–202.

6. Гордеева Е. В. Сюжеты музицирования в клавирных произведениях И.С. Баха // Музыка прошлого и современность. Сб. статей / Отв. ред.-сост. Шаймухаметова Л.Н. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГАИ, 2010. – С. 22–32.

7. Данилова Я.Ю. Интонационные этюды в классе фортепиано (на материале клавирных сочинений Моцарта) // Музыка прошлого и современность. Сб. статей / Отв. ред.-сост. Шаймухаметова Л.Н. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГАИ, 2010. – С. 55–64.

8. Кириченко П.В. Интонационные этюды в классе общего фортепиано: Методическая разработка. – Уфа: РИЦ УГИИ, 2001.

9. Кузнецова Н.М. Семантика музыкального диалога в пьесах «Нотной тетради Анны Магдалены Бах» // Проблемы музыкальной науки. – Уфа, 2007. – № 1 (1). – С. 249–256.

10. Репина К. Н. Клавирные сонаты Д. Скарлатти в ДМШ // Музыка прошлого и современность. Сборник статей / Отв. ред.-сост. Шаймухаметова Л. Н. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГАИ, 2010. – С. 32–38.

11. Мингажев А.А. Вариантное развёртывание фортепианных пьес Бетховена в ансамблевую партитуру // Музыка прошлого и современность. Сб. статей / Отв. ред.-сост. Шаймухаметова Л.Н. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГАИ, 2010. – С. 64–70.

12. Мингажев А.А. Креативные возможности композиторской техники в жанрах бытового музицирования (на примере пьес для фортепиано Бетховена) // Композиторская техника как знак. Сб. статей к 90-летию со дня рождения Ю.Г. Кона / ПГК им. А.К. Глазунова. – Петрозаводск, 2010. – С. 349–356.

13. Тухватуллина Н.Л., Кириченко П.В. Структура и функции орнамента в музыкальном тексте фортепианных сонат Й. Гайдна. Очерк. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГИИ, 2002.

14. Шаймухаметова Л.Н. Основы музыкального интонирования: Программа для студентов музыкальных вузов. – Уфа: РИЦ УГАИ, 2003.

15. Шаймухаметова Л.Н. Семантика музыкального диалога в клавирных произведениях западноевропейских композиторов XVII – XVIII веков // Семантика старинного уртекста.: Сб. статей / Отв. ред.-сост. Л.Н. Шаймухаметова. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГИИ, 2002. – С.16–37.

16. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ музыкального текста (О разработках проблемной научно-исследовательской Лаборатории музыкальной семантики) // Проблемы музыкальной науки. – Уфа, 2007. – №1 – С. 31–43.

17. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ музыкальной темы. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1998.

18. Шаймухаметова Л.Н. Смысловые структуры музыкального текста как проблема практической семантики // Музыкальное содержание: наука и педагогика: матер. I Всероссийской науч.-практ. конф. / отв. ред.-сост. В. Н. Холопова / МГК им. П. И. Чайковского. – М. – Уфа, 2002. – С. 84–101.

19. Шаймухаметова Л. Н, Кириченко П. В. Интонационные этюды в классе фортепиано: Учебное пособие. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГИИ, 2002.

20. Шаймухаметова Л.Н., Юсуфбаева Г.Р. Инструктивные сочинения И.-С. Баха для клавира в практике обучения творческому музицированию: Опыт реконструкции старинного уртекста / УГИИ. – Уфа, 1998.

В.А. Фролкин
(Россия, Краснодар)

СПОСОБЫ ФИКСАЦИИ ДЕТАЛЕЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ТЕКСТЕ

Американский пианист, изобретатель и ученый Манфред Кляйнес (Manfred Clynes**)** развил теорию двойного потока музыки**.** Согласно этой теории художественное исполнение рождается как совмещение двух одновременных потоков: один – четкий и ясный, зафиксированный в нотном тексте в форме нотируемой структуры (его идеальный «исполнитель» – компьютер); другой – реализуемый через ненотируемую микроструктуру, включающую метроритмические, звуковысотные, динамические и тембровые отклонения от зафиксированной записи. Если музыка первого потока рождает монотонию, то второй поток придает исполнению жизнь, энергетику, дыхание, выразительность. Подобная позиция отражена в названии книги Ганса Лэмпла «Превращение нот в музыку» [10].

Музыкальное произведение обычно фиксируется в нотной записи. Однако нотное письмо даже в самой совершенной форме неспособно отразить все оттенки музыкальной мысли и все тонкости музыкального образа. К тому же любое произведение допускает трактовки, отличающиеся деталями, которые невозможно отразить с помощью нот. Партитура не может фиксировать каждый нюанс концепции композитора; множество переменных относятся к индивидуальной интерпретации исполнителя и способны варьироваться от одного музыканта к другому.

Интерпретация исполнителя и его художественные решения основываются на сочетании собственной музыкальной интуиции музыканта, характерных признаках нотного текста и полного анализа музыкального произведения. Аналитическое исследование текста имеет решающее значение. В настоящей статье рассматриваются основные направления исполнительского анализа, направленные на «оживление» нотного текста и обеспечивающие художественную интерпретацию фортепианного произведения, а также определяются формы фиксации в тексте «художественных» отклонений, заимствованные нами из литературы.

Хотя вкус, характер, интуиция, и вдохновение исполнителя играют важную роль в интерпретации, источником основных художественных намерений композитора исполнитель черпает из ***нотного текста***. Авторский текст содержит как твердо определенные, так и переменные аспекты

интерпретации. К определенным аспектам относятся высота звуков, их ритмические соотношения, ладовая основа (мажор, минор, атональность) и темп (если проставлено указание метронома). Переменные аспекты включают динамику, артикуляцию, фразировку, темп и *rubato*. Степень выраженности переменных аспектов (точный темп, уровень громкости нот, реальная протяженность нот *staccato* и т.п.) не может быть определена абсолютно точно. Тем не менее, нотный текст обычно снабжает исполнителя данными, необходимыми для установления соответствующего диапазона изменчивости и устанавливает некоторые рамки для предполагаемых отклонений.

Идентифицируя переменные аспекты нотного текста, исполнитель создает основу преобразования буквальной игры нот в убедительную музыкальную трактовку. Целью анализа текста является не формирование «единственно правильного» подхода, а поиск интерпретационных решений, основанных на деталях нотации и опирающихся на стиль, художественные склонности и вкус исполнителя.

К важнейшим мобильным, переменным аспектам текста следует отнести указания ***темпа***. При отсутствии метрономического указания следует прояснить, относится ли указание композитора к настроению пьесы или к ее скорости? Ведь большая часть общеупотребительных итальянских терминов имеют двойной смысл. Например, Allegro («весело» и «быстро»).

В педагогической практике темп часто устанавливается с таким расчетом, чтобы исполнитель мог сыграть самые быстрые звуки произведения. Ведь если темп окажется слишком быстрым, исполнитель может потерять возможность сыграть технически трудные быстрые пассажи. К тому же может пострадать и точность некоторых ритмически сложных рисунков. Этот приём известен в клавирной педагогике с давних времен.

На выбор темпа влияют также и другие факторы: фактура произведения, динамика, артикуляция.

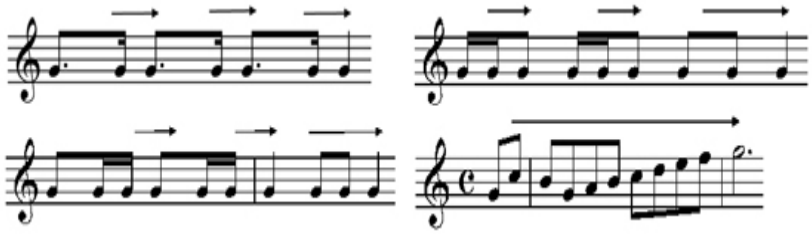
Важную роль в интерпретации играют отклонения от основного темпа: *accelerando, stringendo, ritardando, ritenuto, allargando* и др. Они особенно эффективны при сменах настроения и важны для выявления структуры произведения (формы).

Хотя современная западная письменная система содержит символы и термины для изменений темпа, динамики, и артикуляции, она испытывает недостаток символов для обозначения небольших корректировок темпа, которые подпадают под категорию *rubato*. Мы советуем педагогам пользоваться несложными, но понятными символами, которые предложил Дэвид Блум в книге о Пабло Казальсе [4].

Так для обозначения «сжатия», небольшого ускорения (quickening) и «проталкивания вперед» (pushing-ahead) коротких нот, стремления мелких длительностей к долгим звукам Д.Блум использует стрелку. По Казальсу, «сжатие» времени требуется во многих ситуациях неравномерного ритмиче-

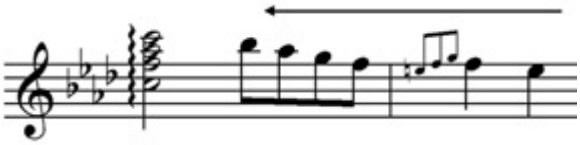
ского движения (пунктирные ритмы, ритмы анапеста и дактиля, расширенный ряд нот, принадлежащих единой волне движения и т.д.). (Пример 1.)

Пример 1.



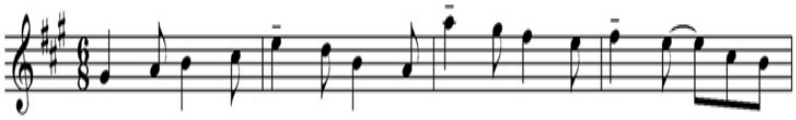
В случае обозначения небольшой задержки движения, торможения применяется стрелка, обращенная головкой назад, как показано в следующем примере: (пример 2.)

Пример 2.



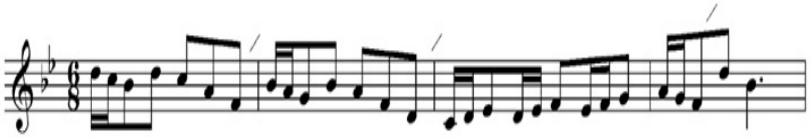
Такое «торможение», темповая «оттяжка» нот часто необходима для «компенсации» предшествующего сжатия, или указывает на окончание фразы или раздела. Для обозначения на письме небольшой задержки на отдельном звуке используется знак tenuto: (пример 3)

Пример 3.



Для указания на незначительные перерывы в звучании и изоляции наиболее существенных нот целесообразно использовать введенные Блумом знаки в виде наклонённой вправо черты: (пример 4.)

Пример 4.



В музыкальном исполнении важная роль отводится ***артикуляции*** – способу объединения и расчленения звуков. При отсутствии в тексте артикуляционных указаний следует ориентироваться на интервалику и ритмику. Согласно «правилу фанфары» узкие интервалы требуют большей связности (*legato)*, широкие интервалы – более разреженного звучания (*non-legato*); в соответствии с «правилом восьмушки» мелкие длительности исполняются связно, а долгие звуки – раздельно. При этом оба правила могут иметь прямое и «обратное» действие [1].

В пределах артикуляции специального рассмотрения требует ***акцентуация***. В отсутствии маркировки акцента некоторые ноты и аккорды выделятся из контекста окружения по ряду признаков. Так Ганс Лемпл выде-

ляет акценты: динамический, агогический (на долгих звуках), метрический (на сильных долях такта), гармонический (неаккордовый звук). С помощью высоких звуков, звуков с украшениями, тембрового или фразировочного контраста выражаются структурные особенности и отмечается смысловые кульминации фраз, предложений и т.п.) [10, p. 79].

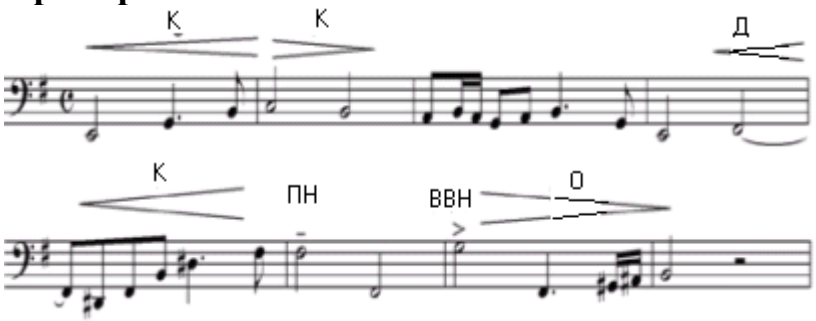
В свое время систему акцентуации рассматривали М.Люси и Г.Риман. Так Матиас Люси подробно обсуждает метрический, ритмический и патетический акценты [2].

Одну из наиболее существенных переменных в контексте интерпретации составляет ***динамика***. Исполнители оценивают эффект, созданный выбранной ими динамики, от тонкого до экстремального значения, и от постепенного до внезапного. При этом принимается во внимание не только диапазон динамических уровней, отражающих общий характер музыки, но также стиль и исторические условия возникновения данного произведения. Важно принимать во внимание и другие факторы, включая акустику зала и динамический диапазон голоса (или инструмента).

В качестве отправной точки рекомендуется распределять динамику, основываясь на контуре мелодичной линии. Восходящее движение чаще всего выражает и требует усиления звучности, нисходящее движение сопрягается с *diminuendo.* Учитывается и динамическая структура произведения, наличие и степень выраженности кульминаций, эмоциональных возбуждений и спадов энергии. Сказывается на динамике и характер ритмического движения мелодики.

Уточнение динамической стороны интерпретации происходит по следующей схеме. Сначала исполнитель (или ученик) тщательно изучает нотный текст с целью определения обстоятельств, гарантирующих динамическое сопоставление разных по напряженности разделов пьесы. Затем добавляются динамические маркировки в соответствующих местах нотного текста. Наконец следует «выровнять» свой выбор добавлением буквенной аннотации рядом с каждой маркировкой. При этом можно использовать следующие сокращения: К (контурная динамика), О (окончание), ПН (повторенная нота), ЕП (единичное повторение), ПП (последовательное повторение), Д (долгая нота), и ВВН (выразительная высокая нота) (пример 5).

Пример 5.



Гармония. При определении «гармонического словаря», имеющегося в данном нотном тексте, способного оказывать влияние на интерпрета-

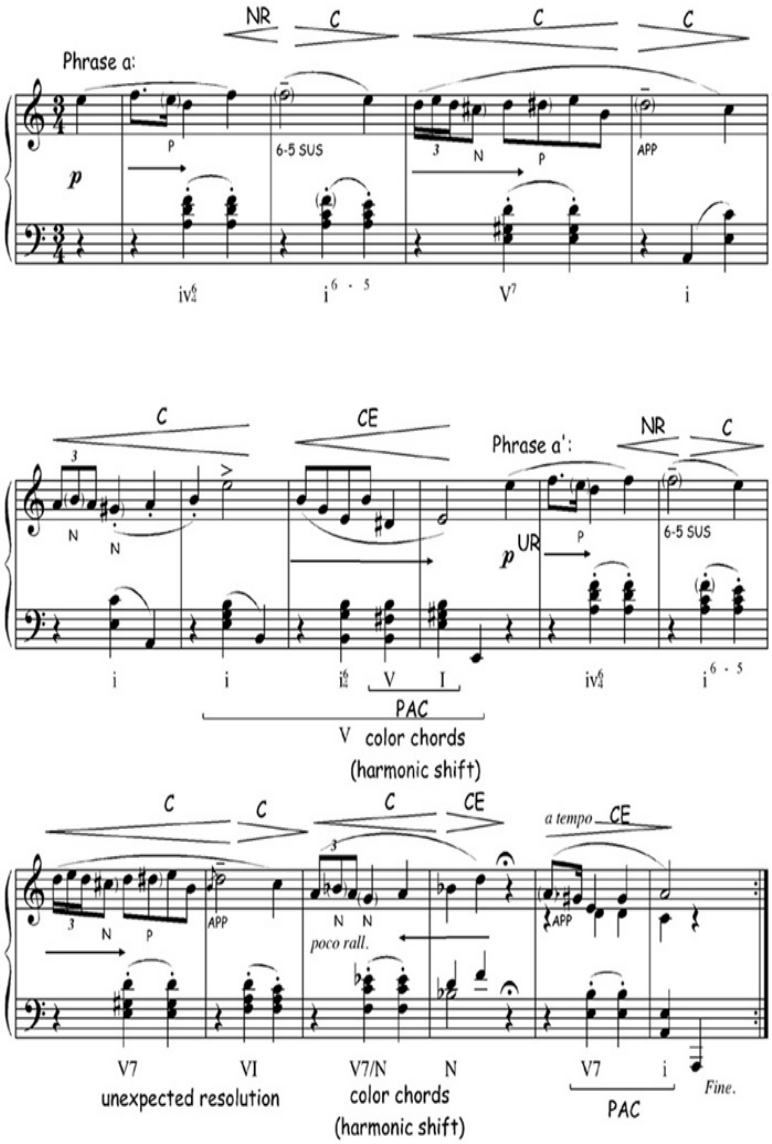
цию, исполнитель (учащийся) сначала должен уяснить функции и отношения отдельных аккордов, аккордовых групп, тональных (ладовых) сдвигов и различных отдельных интонаций. Вот как предлагается фиксировать в нотном тексте качественное описание «гармонического словаря», обозначая модуляции как «гармонические поворотные моменты» и как «гармонические сдвиги».

Систему буквенной маркировки каждый педагог может придумать свою. Мы маркируем отдельные аккорды как «хроматические аккорды» (например, аккорды неаполитанские, увеличенные секстаккорды, и т.д.), разыскиваем и отмечаем в тексте неожиданные или нетрадиционные аккордовые последовательности и разрешения. Учащиеся должны почувствовать, что эти аккорды и «гармонические события» привносят увеличенную напряженность, разногласие и придают звучанию особый тембр, а, следовательно, требуют специального внимания исполнителя. Наши учащиеся начинают свою аналитическую работу, обозначают аккорды римскими цифрами и опознают все неаккордовые звуки. Они специально исследуют, как следует соотнести эти гармонические объекты, определяют, как лучше всего обнаружить их функцию через интерпретирующие нюансы.

Форма. Исполнитель должен ясно понимать формальную структуру музыки, начиная от отдельных её элементов, состоящих из отдельных коротких интонаций и элементарной структуры фраз, переходя к рассмотрению более протяженных разделов формы и целостных произведений, имеющих разную структуру (двухчастная и трехчастная форма, формы сонаты, темы с вариациями и т.д.). Исполнитель должен ясно представлять, что переменные аспекты текста могут быть исполнены таким образом, что смогут либо подкрепить, либо препятствовать восприятию формальной структуры музыки и её различных выразительных аспектов.

Для глубокого разностороннего музыкально-исполнительского **анализа** в начале каждого семестра берутся пьесы из репертуара ученика. Активное слушание – составной компонент этого вида работы. В начале полезно использовать в качестве элемента аналитической работы слушание произведения в записи, используя различные трактовки. При этом желательно просматривать нотный текст, в котором еще не зафиксированы указания (не проставлены маркировки) выразительности. Учащийся принимает во внимание выразительные эффекты, которыми пользуется данный исполнитель, и затем пробует определить, почему исполнитель сделал тот или иной выбор. Будет очень полезным сравнение двух записей одного произведения, сделанных разными исполнителями. Предметом анализа может быть и исполнение соученика. Постепенно сфера анализа будет расширяться и включать мелодику, гармонию, ритмику, мотивную структуру, форму, собственно музыкальный текст и проч.

Пример 6.



Пример 6 показывает, как может выглядеть результат исполнительского анализа «Мазурки» Ф.Шопена. Помечая аккорды левой руки римскими цифрами, пианист видит преобладание тоники и ясно обозначает «подготовительную» роль доминанты.

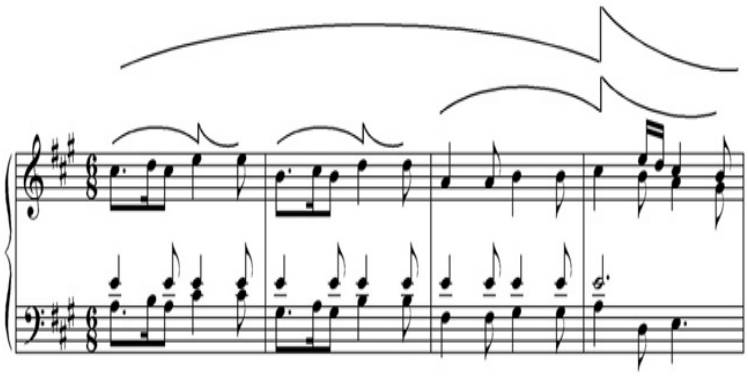
Другие существенные результаты этого анализа заключаются в том, что исполнитель наглядно видит, где располагаются хроматические (альтерированные) аккорды, где происходят гармонические сдвиги и совершаются поворотные моменты в музыке. В тексте идентифицированы неаккордовые звуки и подчеркнуты разногласия с диакритическим знаком путем фиксации соответствующей маркировки (tenuto) на звуках, требующих приостановки и апподжиатуры. Кроме того текст снабжен динамическими указаниями, основанными на особенностях мелодического контура и выписанными в форме понятных сокращений. Добавлены также стрелки, указывающие на rubato, необходимое для достижение эластичности музыкального исполнения.

Для обозначения более протяженных мелодичных линий и основных структурных элементов произведений весьма подходящими оказываются графические аналитические символы Дональда Бары [3].

Как иллюстрирует Прим. 7a и 7b, этот символ включает три части: 1) арка (дуга), 2) вертикальная линия, и 3) перевернутая арка (дуга).

Пример 7a)

Пример 7b)



Арка (дуга) отражает стадию роста увеличивающейся энергии, стремящейся в фокусу интенсивности. Вертикальная линия представляет точку энергетического тяготения. Заключительная перевернутая арка (дуга) обозначает расслабления. Эти три компонента делают данный символ гибким и полезным инструментом, может измениться по длине, точке фокуса энергии (она может приходиться на середину, близ начала или близ окончания фразы). Другая мощная особенность этого символа – его способность отразить иерархические структуры. Иначе говоря, эти внутренние стадии развития музыка могут быть также объединены и сформировать разделы произведения с более высоким уровнем движения.

Наконец можно пользоваться и методом структурного анализа, который предложил известный музыкальный теоретик Генрих Шенкер. Конечно, сложная музыкально-теоретическая система в полном объеме может оказаться недоступной для использования учащимися, особенно начинающим, но с некоторыми основными её положениями познакомиться весьма желательно.

Г. Шенкер утверждает, что тональная музыка продлевает тональную гармонию многочисленными способами и, как правило, это осуществляется на нескольких уровнях. Знакомство с концепцией Г.Шенкера можно начать с усвоения шенкеровского понятия «урзац» (Ursatz), означающего фундаментальную гармоническую структуру, включающую доминирующий аккорд или интонацию.

Другое важное понятие в системе Шенкера – «урлиния» (Urlinie) означает основную мелодическую структуру, включающую пошаговый спуск на протяжении фрагмента (фразы, предложения) к его окончанию (паузе).

Учащиеся упражняются в различении трех уровней переднего плана: фактический музыкальный текст, его мелодическая и гармоническая основа (Ursatz) и один или несколько большее количество изменяющихся уровней аналитических деталей.

Учащиеся осваивают рекомендованные Г.Шенкером специальные символы, используемые в аналитической работе, среди которых применяются знаки, напоминающие незачерненные нотные головки, обычные и необычные черные ноты, лучи и лиги. Исчерпывающую информацию о сущности шенкеровского анализа и об испольуемой им системе символов заинтересованный читатель может почерпнуть из работ Э.Коуэна [5], Н.Кука [6], Г.Купера [7], Л.Мейера [13], Г. Фоли [8], А.Форте [9], Я.Лярус и У. Ротштейна [15], Ф.Зельцера и К. Шахтера [16], Ж.Шмальцфельдта [19], Д. Штейна [20], а также работ самого Генриха Шенкера [17; 18].

В практической работе рекомендуется придерживаться упрощенной схемы шенкеровского анализа, выполняя его в следующей последовательности.

1. Слушаем исполнение или запись пьесы.

2. Выполняем полный гармонический анализ, объединяем скобками все одинаковые или соседние движения в басу.

3. На новом листе бумаги нотируем схему движения в правой руке, опуская повторные ноты. Выписываем басовые ноты левой руки, опуская верхние тоны аккорда.

4. «Притормаживаем» (удлиняем) наиболее важные ноты в левой руке (например, ступени I и V), и нечленораздельно обозначаем остающиеся ноты.

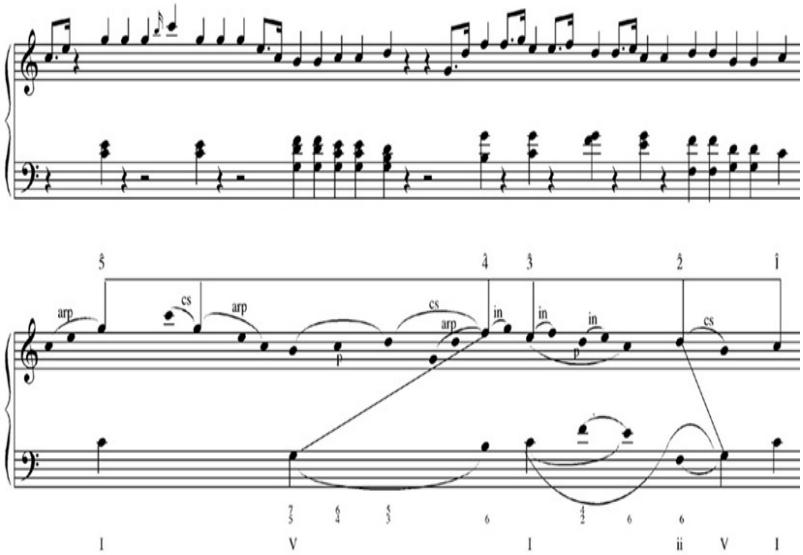
5. «Притормаживаем» («останавливаем) наиболее важные ноты правой руки с одним штилем в правой руке, соответствующие распределенные с нотами левой руки, (для обеспечения гармонической поддержки). Вертикально невыровненные ноты связываем диагональной линией.

6. Определяем первый тон (headtone) для фундаментальной линии, а затем располагаем остающиеся тоны фундаментальной линии (Ursatz), будучи уверенными, что каждая нота может быть приспособлена к гармонии, преобладающей в левой руке.

7. Убеждаемся, что нами были приняты во внимание все ноты, составляющие часть общего мелодического и гармонического движения, характерного для данного музыкального произведения.

Пример 8 показывает результат типового анализа фрагмента Сонаты Й. Гайдна До-мажор. Для большей наглядности в исходном тексте и в схеме рекомендациям Г.Шенкера опускаем тактовые черточки.

Пример 8.



Выполнение анализа по Шенкеру позволяет исполнителю наблюдать соотношения тематического материала на разных «этажах» структуры, причем имеется возможность видеть «путешествие» мелодических линий, интонаций и гармонических блоков по фразам и периодам. Такое видение позволяет наглядно представить органическое единство, присущее музыкальному произведению; его бывает трудно воспринять, используя обычный «сегментированный» подход к анализу формы музыкального произведения. Методика Г.Шенкера также учитывает более сложное, богатое и разнообразное понимание фразировки и так называемых «музыкальных жестов».

Фрагмент Сонаты Й.Гайдна, зафиксированный в Прим. 8, наглядно показывает формальное разделение его на две фразы, ясно очерчивая их контрастные соотношения в рамках единого целого. Используя методику анализа Шенкера, исполнитель создает собственную интерпретацию, принимая во внимание как поверхностные, так и более глубокие уровни структуры.

Предложенные способы фиксации результатов интерпретационного анализа текста могут, на наш взгляд, способны оказать существенную помощь в педагогическом процессе и в исполнительской деятельности музыканта.

ССЫЛКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. Браудо И.А. Артикуляция. – Л., 1961.

2. Подробнее см.: Люси Матис. Теория музыкального выражения. Акценты, оттенки и темпы в музыке вокальной и инструментальной / пер. с фр. В.А.Чечетта. – СПб.-М., В.Бессель и К., 1888; Дроздов А.Н. Теория музыкального выражения // А.Н.Дроздов в Екатеринодаре (1911-1916) Статьи, лекции, письма. – Краснодар, 2008. – С. 39-90; Риман Г. Метрика // Риман Г. Музыкальный словарь. – М., 1901. – С. 847-850.

3. Barra, Donald. The Dynamic Performance: A Performer's Guide to Musical Expression and Interpretation. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1983.

4. Blum, David. Casals and the Art of Interpretation. Berkeley: University of California Press, 1977.

5. Cone, Edward T. Musical Form and Musical Performance. New York: W.W. Norton, 1968.

6. Cook, Nicholas. A Guide to Musical Analysis. London: J.M. Dent & Sons, 1987.

7. Cooper, Grosvenor W. and Leonard B. Meyer. The Rhythmic Structure of Music. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

8. Foley, Gretchen C. Analysis for Performance: Teaching a Method for Practical Application // College Music Symposium, Volume 46. 2005. (The College Music Society | 406.721.9616 | cms@music.org).

9. Forte, Allen and Steven E. Gilbert. Introduction to Schenkerian Analysis. New York: W.W. Norton, 1982.

10. Lampl, Hans. Turning Notes into Music: An Introduction to Musical Interpretation. Lanham, MD: Scarecrow Press, 1996.

11. LaRue, Jan. Guidelines for Style Analysis, 2nd ed. Warren, MI: Harmonie Park Press, 1992.

12. Lester, Joel. Bach's Works for Solo Violin. New York: Oxford University Press, 1999.

13. Meyer, Leonard B. Emotion and Meaning in Music. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

14. Neumeyer, David and Susan Tepping. A Guide to Schenkerian Analysis. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1992.

15. Rothstein, William. "Analysis and the Act of Performance." In The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation, ed. by John Rink, 217-40. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

16. Salzer, Felix and Carl Schachter. Counterpoint in Composition. New York: Columbia University Press, 1969.

17. Schenker, Heinrich. Free Composition, trans. and ed. Ernst Oster. New York: Longman, 1979.

18. Schenker, Heinrich. The Art of Performance. Edited by Heribert Esser and translated by Irene Schreier Scott. New York: Oxford University Press, 2000.

19. Schmalfeldt, Janet. "On the Relation of Analysis to Performance: Beethoven's Bagatelles, Op. 126, Nos. 2 and 5." Journal of Music Theory 29/1 (1985): 1-31.

20. Stein, Deborah, ed. Engaging Music: Essays in Music Analysis. New York: Oxford University Press, 2005.

А.Х. Терегулова
(Россия, Уфа)

КОНТЕКСТ НОТНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Музыкально-исполнительская деятельность педагога-музыканта непосредственно связана с нотным текстом и обусловлена его интерпретацией. В этом случае текст, являясь культурным артефактом и неся в себе содержательную духовную ценность, становится предметом изучения и анализа. Ведь не секрет, что тот анализ произведения, который направлен на изучение системы нотных знаков, способов изложения фактуры, тематического материала, использования музыкальных средств и композиторских техник, не будет определяющим и первостепенным в интерпретационной деятельности педагога-музыканта. Для адекватной интерпретации текста важен анализ, который раскрывает смысловой контекст сочинения, обеспечивает понимание его художественного содержания. Выявление значения контекста в процессе интерпретации нотного текста является исследованием данной работы.

Многие педагоги-музыканты при анализе содержания произведения отмечают особое состояние-восприятие текста, при котором, как отмечает Г.И. Панкевич «повороты музыкальной мысли могут казаться непонятными, нелогичными, но при этом поэзия общего замысла, настроения музыки ясны в основных своих очертаниях уже при первом знакомстве, то есть происходит раздвоение на логическое и поэтическое». Можно догадаться, что такое поэтико-эстетическое восприятие музыки намного легче, чем проникновение в ее внутреннюю структуру, ибо «именно эта структура содержит все те пласты смысла, которые определяют искусство» [6, с. 63].

По этой причине интерпретация нотного текста не может ограничиваться только «поэтическим» прочтением, когда «под определенным углом зрения, в определенном модусе» высвечиваются музыкальные образы и всплывают соответствующие эстетические категории [4, с. 150]. Становится необходимым обращение к логико-содержательному анализу текста, благодаря которому можно расшифровать смыслосодержащие компоненты произведения и выстроить логику образного «произношения», логику применения выразительных средств композитором, а значит интерпретировать музыкальный материал с учетом его контекста.

В своей концепции о взаимосвязи формы и содержания В.Ванслов отмечал, что в данной взаимосвязи «…все элементы языка (становящиеся уже компонентами формы) имеют вполне точный и выразительный смысл, ибо благодаря этой взаимосвязи, конкретному контексту, круг их выразительных возможностей суживается и приобретает необходимую для выражения данного содержания определенность» [2, с. 236]. Обозначенные взаимосвязи, как мы видим, несут в себе смысловую определенность со-

держания, и это позволяет сделать вывод, что ориентирование на контекст усиливает понимание смысловой направленности содержания.

В поиске содержательного контекста интерпретируемого произведения педагог-музыкант обращает внимание на авторское «начало» (в стиле, образе), поскольку оно «глубоко проникает и в область содержания» произведения, отражаясь на драматургии, как носителе «энергетической силы», которая «стимулирует самодвижение музыкального содержания», а также на жанровую основу, часто меняющую образные характеристики содержания [3, с. 15]. Композитор может переосмысливать традиционную сферу жанрово-типического в пределах образа, и это происходит в зависимости от поставленных им контекстных целей. Например, жанр «колыбельной», как и другие жанры, может характеризовать не только лирическую суть образа, но и трагическую, драматическую. Исполнителю музыкального текста необходимо понять все смыслы, заключенные в структурных компонентах музыкального языка произведения, и согласно композиторскому контексту интерпретировать их в содержательном аспекте.

Л.П. Казанцева отмечает, что композиторы используют в своем творчестве «объективированные константы – смыслы, выработанные культурой», которые порождают определенные ассоциации и тем самым помогают исполнителям и слушателям “дешифровать” замысел композитора, проникнуть в «смысловые сгустки, наработанные поколениями предшественников. Эти смыслы оттачиваются в типы жанров, звуковысотных систем, композиторских техник, музыкальных композиций, смысловые знаки и символы». Все это дает основание считать, что логико-содержательный анализ произведения, как метод, необходим для выявления смысловых компонентов текста, состоящих из «смысловых единиц» содержания (тона, музыкальной интонации, музыкального образа, темы, идеи произведения) и средств музыкальной выразительности. О последних можно сказать, что они «подпитывают» и «кристаллизуют смыслы, становящиеся подлинно интонационными» [4, с. 12].

Но в музыкальной практике нередко начинающий педагог-музыкант формально работает над авторским текстом, рассматривая нотный материал в объеме графических знаков и редакторских указаний, и при этом не учитывает необходимость выявления смыслового контекста художественной сферы для адекватного ее прочтения (озвучивания). В этом случае он не может точно проставить смысловые акценты в иерархическом ряду музыкальных образов-представлений, определить степень значимости того или иного музыкального образа-представления в общем потоке смыслов содержания, обосновать эту значимость по контексту произведения и соответственно представить в процессе интерпретации свое личностное, эмоциональное отношение.

«Исполнительски прочесть текст, увидеть в нем нужное и существенное, находящееся в непрестанном развитии, переводя при этом текст

непосредственно на язык реальных звучаний, ставить задачу «как бы исполнения», одновременно представляя в воображении «как это должно звучать, таким образом, решая в представлении задачу художественного воплощения образа – все это возможно при условии мобилизации всего предшествующего музыкального и исполнительского опыта и максимальной актуализации эмоциональной отзывчивости и интеллекта» [3, с. 24]. И эта первостепенная задача «как должно звучать» лежит в основе контекстного прочтения содержания произведения.

Если учесть, что «эмоция привлекает собою в искусство живое человеческое начало, и даже будучи неявной, спрятанной в “подтексте”, она одухотворяет, “«очеловечивает” произведение искусства», то в процессе интерпретации музыкального произведения эмоции должны рассматриваться как «средство, позволяющее передать отношение к изображаемому». Понимание педагогом-музыкантом «рефлексивной ценности эмоционального компонента художественного образа» отразится в выборе того исполнительского решения, который должен будет соответствовать осмысленному подходу в расшифровке содержания нотного текста. «Намного важнее, что эмоция становится способом рефлексии, носителем личностного отношения, давая понять, как именно, в каком ракурсе “видится” воплощаемая образная сфера» [4, с. 149-150].

Этот ракурс воплощения образной сферы, на мой взгляд, необходим в процессе интерпретации произведения при условии, что исполнителем уже изучены и оценены его внутренние структурно-содержательные особенности, которые лежат в глубинах художественного смысла, где и обнаруживается контекст. «Музыкальное произведение устроено так, что в развертывании звуковой ткани все время творятся смыслы, взаимодействующие с уже состоявшимися и синтезирующие собою новые и новые» [4, с. 12]. В связи с этим контекстный подход становится необходимым способом дешифровки этих смыслов с целью получения адекватной авторской версии образно-художественной картины произведения.

Контекстный подход, строящийся на анализе смысловых структур произведения, на выявлении смысла и значимости рождаемых «смысловых концентратов» (идей, тем, образов) в процессе развертывания и свертывания «смыслового потока» в непрерывном музыкальном движении, помогает педагогу-музыканту искать адекватные, соответствующие художественным смыслам-образам, способы практической их реализации и эмоционально-творческого прочтения [4].

Прямое отношение к проблеме выявления контекста имеет семантический анализ, представляющий собой на сегодняшний день «важный инструмент расшифровки смысловой организации музыкального произведения». В отличие от логико-эстетического анализа, который позволяет правильно осмыслить и расставить приоритеты в области образной сферы музыкального произведения (значимость и соподчиненность отдельных тем,

образов, идей, единение с авторским замыслом) с учетом личностного и эмоционального восприятия, семантический анализ направлен на изучение «сложной смысловой организации» музыкального текста, на расшифровку связи музыкальной темы с музыкальным образом [5, с. 4-5].

В этом случае, выражая мнение Л.Н.Шаймухаметовой, контекстное прочтение музыкального текста будет связано с пониманием «смысловых сегментов текста», представленных в виде семантических фигур, интонационной лексики, фреймов, мигрирующих из текста в текст, из темы в тему в виде устойчивых оборотов с закрепленным образным значением и символизирующих объекты в виде персонажей, образов, жанровых, бытовых, театральных сцен, зарисовок [5, с. 9-6].

М.Ш. Бонфельд отмечал, что «семантическая насыщенность музыкального произведения неисчерпаемая ни в единичном акте восприятия или исполнения, ни в сумме таких актов». И с этим нельзя не согласиться, поскольку все компоненты текста как «относительно мобильные», так и «стабильные» – это «звучащие смыслы», которые педагог-музыкант воспринимает и расшифровывает «в уровнях музыкальной ткани, в связях между ними» [1, с. 23]. И такая аналитическая работа над произведением заключается в выявлении контекста, в соответствии с которым и выстраивается процесс интерпретации произведения.

Отсюда, семантический анализ исключает произвольное прочтение текста и приближает его контекстное прочтение, ибо включает следующие задачи:

- проработать авторский текст (выявить закономерности, особенности письма, расшифровать смыслосодержащие структуры);
- установить интонационно-смысловое единство музыкального текста;
- обогатить образное содержание ассоциациями и образами предметного мира.

Таким образом, важным условием интерпретации содержания музыкального произведения является контекст, позволяющий педагогу-музыканту правильно расставить смысловые акценты в трактовке сочинения. Как показывает практика, смысловой контекст не лежит на поверхности исполняемого текста. Он скрыт за внешней атрибутикой текста в глубинах образно-художественного содержания произведения и требует для своего обнаружения интеллектуального, эмоционального и слухового рефлексирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание. Учебное пособие. – М.: «Владос», 2001.

2. Ванслов В.Содержание и форма в искусстве. – М.: Академия наук, 1956.

3. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ – М.: Классика – XXI, 2004.

4. Казанцева Л.П. Основы теории музыкального содержания: Учебное пособие. – Астрахань, ИПЦ «Факел» ООО «Астраханьгазпром», 2001.

5. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ в работе музыканта-исполнителя // Музыкальный текст и исполнитель. Сборник статей./ Отв. ред.–сост. Шаймухаметова Л.Н. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГАИ, 2004. – С. 3 -16.

6. Панкевич Г.И. Звучащие образы. М.: «Знание», 1977.

Р.Ф. Хайбуллина
(Россия, Уфа)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АНАЛИЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Музыкальный анализ, как указывает Музыкальная Энциклопедия, это «научное исследование музыкальных произведений: их стиля, формы, музыкального языка, а также роли каждого из компонентов и их взаимодействия в воплощении содержания. Анализ понимается как метод исследования, основанный на расчленении целого на части, составные элементы» [2]. Таким образом, речь в первую очередь идет об изучении музыкального произведения с точки зрения музыкознания, музыкальной науки.

Однако любые научные поиски и находки можно считать плодотворными лишь в том случае, если они питают практику. Данное утверждение справедливо по отношению к любой области деятельности человека и, следовательно, может быть в полной мере отнесено к музыкальному искусству.

Рассматривая в данном ключевом контексте деятельность музыканта-исполнителя как деятельность по созданию музыкального образа, можно предположить, что именно музыкальный анализ должен стать основой для содержательного прочтения музыкального текста. При этом существенным является то, что анализ никоим образом не выступает самоцелью, а предполагает интегрирование, синтез информации, полученной в ходе анализа, что, в свою очередь, позволяет получить характеристику произведения как целостности.

Однако, как известно, особенностью художественной информации является ее способность оказывать, прежде всего, эмоциональное воздействие при ее чувственном восприятии. Вспомним, как иной раз, слушая музыку, мы бываем тронуты буквально «до слез» и оцениваем ее словами: «за душу берет». В то же время, если музыка нам не нравится, мы часто говорим: «ни уму, ни сердцу», с одной стороны, как бы противопоставляя таким образом эмоциональное и интеллектуальное начала в восприятии музыки, а с другой – признавая тем самым их единство. Вот почему вопрос: «как возможно совместное и уравновешенное действие интеллектуальных

и эмоциональных механизмов при музыкальном восприятии и насколько это необходимо?» - выступает одним из ключевых в исполнительской деятельности учителя музыки, так как ответ на него во многом определяет стратегию его профессионально-творческого поиска.

В этой связи небезынтересно, на наш взгляд, привести мнение известного ученого, педагога-пианиста В. Г. Ражникова, который считает, что «когда музыкальное произведение анализирует музыковед, он учитывает целостность музыкального языка произведения и закономерность средств его создания, и для музыковеда это является музыкальным образом» [7, с. 31]. Художественный же музыкальный образ, с точки зрения В. Г. Ражникова, «имеет выход не в сферу материальной предметности, а в личностную сферу исполнителя», который «использует для воссоздания музыкального произведения свое воображение, волю, темперамент, характер, иными словами – всю личную целостность» [там же].

Схожей точки зрения придерживается литовский педагог-музыкант А.А. Пиличяускас, подходя к процессу познания музыки как к процессу музыкального познания бытия. Такая точка зрения обусловливает понимание музыкального произведения путем постижения слушателем и исполнителем тех эмоций и сопутствующих им мыслей, которые возникают у него самого в процессе непосредственного общения с музыкой [6].

Как видим, характерным для указанных позиций является приоритет интуитивного постижения музыки. Заметим, однако, что с точки зрения ученых, интуитивное познание, хотя и отличается от теоретического, но все же не является чисто бессознательным. Возникающее при этом познавательное отношение чаще всего определяется как «переживание». По мнению Л.Л. Бочкарева, переживание является центральным звеном всего процесса музыкально-слуховой деятельности [3, с. 5].

Вместе с тем, существуют и иные точки зрения на процесс создания музыкального образа исполнителем. Их сторонники подчеркивают, что для понимания музыкального произведения исполнителем недостаточно одного его интуитивного переживания. Например, по мнению Э.Б. Абдуллина, «постижение подразумевает изучение произведения во всех деталях» [1, с. 93]. Г.М. Цыпин пишет, что одним из основополагающих моментов в работе над музыкальным произведением является «изучение историко-музыковедческой документации, знакомство со специальной литературой, обдумывание музыкального материала, всесторонний и тщательный анализ его. Цель и смысл этой работы – осознание основной Идеи … произведения» [8, с. 73].

Со схожей точки зрения, но более развернуто рассматривает процесс исполнительского прочтения музыкального произведения М.Ш. Бонфельд. Отметим, что при этом важным условием понимания музыкального текста он считает предварительную расположенность и приложение специальных

усилий со стороны исполнителя. При соблюдении данных условий процесс понимания музыки проходит определенные стадии. Это:

- «пребывание» в звучащей ткани, испытываемое при этом эстетическое наслаждение;
- «созерцание» - усмотрение некоторых компонентов структуры;
- «переживание» - более осознанный тип восприятия;
- «слежение» - осознание основных особенностей структуры произведения, его «сюжета», «фабулы»;
- «вслушивание» - углубленное постижение музыкального смысла;
- анализ – высшая стадия процесса, осуществляемая при мысленном или реальном собственном озвучивании музыкального текста.

Для нас важным является то, что, говоря об исполнительском анализе, М.Ш. Бонфельд подчеркивает его отличие от теоретического, которое заключается в том, что в данном случае используется привлечение иных текстов (произведение рассматривается в контексте других сочинений данного композитора, либо в контексте этого же жанра в творчестве других композиторов, либо контекст развертывается «по оси времени» и т.п.) [3].

Таким образом, в понимании музыкального текста оказываются взаимосвязаны две стороны – эмоционально-чувственная и интеллектуальная, что позволяет сделать вывод о единстве интуитивного, непосредственного постижения музыкального смысла и приобщения к нему путем выполнения конкретных познавательных действий и логических операций.

Учитывая приведенные выше точки зрения ученых на процесс раскрытия содержания музыкального произведения, можно сказать, что музыкально-исполнительский анализ предполагает:

- осознание внутренних и внешних связей произведения и логики развития музыкального материала, что позволяет выстроить теоретическую конструкцию, своего рода «схему» исполнения, не обладающую, однако, какой-либо «жесткостью», постоянством. При этом внешние связи произведения могут осознаваться в общем контексте развития культуры и в точках пересечения ее различных областей (музыки, литературы, театра и т.д.) и рассматриваться при этом как «по горизонтали», так и «по вертикали»;
- отношение исполнителя к «событиям» в музыке как к событиям жизни и их собственное эмоциональное «проживание». Подчеркнем, что в этом отражается одна из сущностных сторон художественного творчества, которая состоит в том, что в создаваемых произведениях художник не только показывает жизнь такой, как она есть, но, и это главное, на наш взгляд, выражает свое отношение к происходящим к ней явлениям, показывает, какой она должна быть с его точки зрения;
- с этим связан третий аспект музыкально-исполнительского анализа - осмысление переживания, объединяющий логическое и интуитивное начала в создании музыкального образа.

Данные смысловые проекции отражает рисунок 1.

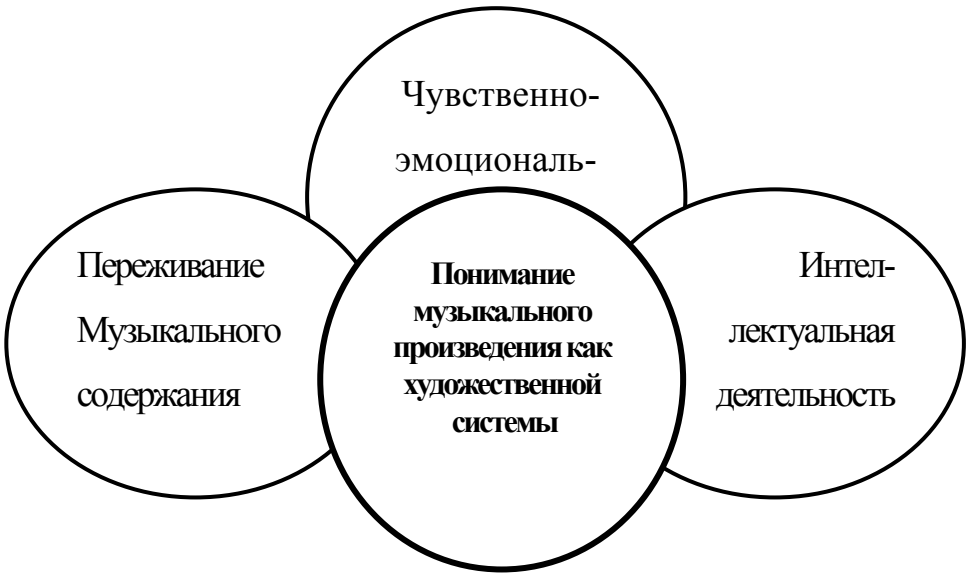


Рисунок 1. Взаимодействие чувственно-эмоциональной и интеллектуальной сфер в процессе музыкально-исполнительского анализа

Таким образом, как следует из вышеизложенного, включение и взаимодействие чувственно-эмоциональной и интеллектуальной сфер человеческого сознания является особенностью музыкально-исполнительского анализа как способа художественного познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336с.

2. Анализ музыкальный // Музыкальная Энциклопедия. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.music-dic.ru/. – 04.05.2011.

3. Бонфельд М. Ш. Введение в музыкознание: Учеб. пособие для студ.высш. учеб. заведений / М. Ш. Бонфельд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 224с.: ноты.

4. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2008. – 352 с., ил.

5. Каган М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М. С. Каган. - Изд. второе, расшир. и перераб. - Изд. ленинградского университета, 1971. – 766с.

6. Пиличяускас А. А. Познание музыки как педагогическая проблема / А. А. Пиличяускас // Музыка в школе. - 1989, № 1. - С. 6-11.

7. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – М.: Классика – XXI, 2004. – 140 с.

8. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

Г.Н. Рахимова
(Россия, Стерлитамак)

К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ ХОРОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В научно-методической литературе имеется достаточно много работ, связанных с деятельностью хормейстера, с вопросами хормейстерского мастерства. Среди них следует отметить труды известных нам музыковедов, хоровых дирижеров К.Н.Дмитревского, П.П.Левандо, О.П.Коловского, В.Л.Живова, Р.Н.Ермана, Л.А.Безбородовой [см. 2; 3; 4; 5; 6]. В этих трудах достаточно широко рассматриваются вопросы анализа хорового произведения.

Многие авторы, придерживаясь традиционного плана анализа, отражённого в учебниках по хороведению и состоящего из четырёх- пяти разделов, вносят в него некоторые коррективы, предлагая более подробно осветить отдельные вопросы. Так, О.П.Коловский, Р.Н. Ерман предлагают включить пункт историко–эстетического анализа; В.Л. Живов, Л.А. Безбородова – историко–стилистического анализа. Л.А.Безбородова, О.П. Коловский, Р.Н. Ерман особое значение придают музыкально-теоретическому анализу, рассматривая его в качестве первого вопроса второго раздела аналитической работы. П.П.Левандо предлагает рассматривать музыкально-выразительные средства в третьем пункте второго раздела. Третий раздел посвящён таким вопросам, как вокально-хоровой анализ (Г.А. Дмитревский, О.П. Коловский); особенности хорового изложения (П.П. Левандо); анализ хоровой оркестровки (О.П. Коловский). В четвёртом разделе, как правило, освещаются вопросы исполнительского анализа, а в пятом – отражается план хоровых репетиций и методы их проведения (Г.А. Дмитревский).

Вариантность названий подразделов хормейстерского анализа объясняется, по-видимому, тем, что труды вышеназванных авторов были созданы в разное время. Другая причина, как нам кажется, кроется в слабой связи между теоретическими и музыкально-исполнительскими дисциплинами. При аналитическом исследовании хорового произведения методологические основы анализа, разработанные ведущими специалистами в области теории и истории музыки, применяются не в полном объеме.

Вместе с тем, общепринятый план анализа, состоящий из таких разделов, как 1) историко-эстетический, 2) музыкально-теоретический, 3) вокально-хоровой, 4) художественно-исполнительский следует считать наиболее приемлемым и основным, так как сами названия его разделов, предполагают систему понятий, категорий, методов исследования. Мы согласны с теми исследователями, которые считают, что четыре основных раздела анализа могут быть дополнены еще двумя разделами. Таковыми, на наш взгляд, являются аспекты анализа – музыкально-поэтический и репетиционно-педагогический. Первый из них обычно составлял часть либо истори-

ко-эстетического, либо музыкально-теоретического раздела, а второй представлял заключение или репетиционный план.

Разделы анализа хорового произведения, связанные с осмыслением того или иного аспекта работы хормейстера, обусловливают и методы аналитического исследования, которые разделяются на общие, специальные и специфические. Общие методы связаны с индуктивным и дедуктивным способами анализа, с мыслительными операциями сравнения, обобщения, конкретизации и т.д. К специальным методам относятся: историко-эстетический, теоретический, жанровый, стилевой, стилистический, интонационный, интонационно-смысловой, функциональный, семантический и целостный. Специфическими методами анализа хорового произведения являются музыкально-поэтический, вокально-хоровой, художественно- исполнительский и репетиционно-педагогический.

Общий план и структура анализа показывают нам, что хоровое произведение исследуется с разных сторон, детально, и в то же время, комплексно. Такой анализ, связанный с многосторонним и общим охватом разбираемого произведения называется «целостным». Для метода целостного анализа характерен дедуктивный способ, основанный на диалектическом развитии мысли от общего к единичному и к особенному, где все элементы рассматриваются во взаимосвязи, в единстве содержания и формы. При этом анализ ведется от содержания к форме, от образа к средствам музыкальной выразительности.

Известный ведущий музыковед нашего времени Е.А.Ручъевская считает целостный анализ устным жанром и предварительной стадией для научно-теоретического вида анализа [8]. Напротив, другой отечественный и современный музыковед М.Ш.Бонфельд оценивает его как сложный вид анализа, требующий фундаментальной музыкально-теоретической подготовки и таланта музыковеда-интерпретатора, наделённого к тому же литературными способностями. Целостный анализ – «это не только научное осмысление уникального художественного творения, но и одновременно – плод уникального же, художественного толкования, т.е не совсем вписывается в рамки собственно науки» – пишет М.Ш.Бонфельд [1, с. 122].

Данные, противоречащие друг другу, суждения могут быть объяснены, если глубоко вникнуть в суть целостного анализа. С этой целью обратимся к статье В.А.Цуккермана, в которой можно найти указания на этапы целостного анализа, и мысль о том, что исследование на каждом этапе опирается на целостное представление идеи музыкального произведения [9]. Именно с этих позиций, как нам представляется, должен проводится анализ хорового произведения.

Рассмотрим этапы целостного анализа, применимые к анализу хорового произведения.

Первый этап является предварительным. Ему свойственно то, что на основе восприятия музыки у анализирующего возникают самые общие

представления об образе и характере хорового произведения. Возможно, Е.А.Ручъевская в своих суждениях о методе целостного анализа как раз и имела в виду этот первый этап, который подготавливает основу для теоретического анализа и допускает устную форму высказывания.

На втором этапе, как нам кажется, должно проводятся исследование общеисторических и эстетических вопросов с применением стилевого, жанрового и поэтического методов анализа, направленных на изучение музыкального и поэтического творчества авторов, с поиском генетических истоков, общих, типических и новаторских черт хорового произведения.

Третий этап является более значимым, углубленным, требующим всестороннего, детального и последовательного изучения музыкального произведения как данности. На третьем этапе целостного анализа одним из основных методов становится теоретический анализ, в рамках которого применяются структурно-синтаксический, гармонический, мелодический, полифонический и др способы анализа. Комплексный или целостный анализ, как основной метод исследования, на данном этапе включает в себя интонационный, семантический, жанрово-стилистический, музыкально-поэтический и вокально-хоровой виды анализа.

Теоретический и целостный способы анализа должны обязательно затрагивать уровень содержания музыкально-поэтического произведения. То есть они должны быть направлены на выявление сути произведения и особенностей его интонационного воплощения. С этой целью музыкальный материал должен исследоваться с позиции теории двойственности музыкальной формы (В.В.Медушевский), которая понимается не только как процесс и результат (Б.В. Асафьев), но и как синтез аналитическо-структурной и интонационно-содержательной сторон музыкального целого. Такой подход закономерно требует применения двухстороннего исследования: теоретического и интонационно-смыслового, структурного и функционального методов анализа в их сочетании.

И, наконец**, на четвертом этапе** целостного анализа должно иметь место обобщение всей информации, полученной на предыдущих этапах. В заключение необходимо сделать выводы о специфике интонационной формы музыки, что позволит глубже понять художественный образ и композиторский замысел, заново «открыть» произведение в процессе исполнительской интерпретации, найти собственный подход к трактовке исполняемой музыки.

Основными методами анализа хорового произведения, наряду с целостным, становятся интонационно-смысловой, художественно-исполнительский и репетиционно-педагогический. Эти методы направлены на реализацию содержания художественного образа исполнительскими и музыкально-педагогическими средствами, на эмоционально-выразительное донесение до слушателя смысла и идеи произведения.

Итак, рассмотрев все этапы целостного анализа, совершаемого хормейстером, мы пришли к выводу, что его основу составляет интонацион-

ный метод, свойственный аналитическим работам Б.В.Асафьева, который может быть дополнен интонационно-смысловым методом анализа, предложенным В.В.Медушевским [7, с. 262]. Если интонационный анализ направлен на выявление содержания, социальной значимости, художественной ценности музыкального произведения и т.д., то предметом интонационно-смыслового анализа является эстетическое духовно-нравственное содержание музыки.

Интонационно-смысловой метод анализа – есть «восхождение к сути путем снимания внешних облачений, в т.ч. и структурных особенностей. Такой анализ ведет к синкрезису как вершине познания, к живому связному видению сути» [там же]. Следовательно, суть музыкального сочинения заключена не просто в интонации, а в синкретической протоинтонации. Как показал В.В.Медушевский, в синтезе протоинтонации и структурно-аналитической основы рождается интонационная форма музыки, которую следует понимать как живую телесно-духовная организацию. Именно, благодаря живой интонации внутри композиционного целого происходят процессы развития, переосмысления, переинтонирования, связанные с возникновением нового смысла, нового музыкального материала.

Интонационно-смысловой анализ, как и интонационный метод, является содержательным, так как он направлен на выявление генетически исходного существенного отношения (В.В.Давыдов). Согласно Б.В.Асафьеву, это отношение можно понимать как отношение смысловых «первоэлементов», из которых выстраивается целое произведение. Следовательно, на основе содержательного интонационного или интонационно-смыслового анализа вскрываются закономерности развития музыкального материала, построения типических музыкальных структур; вскрываются внутренние связи элементов целого и специфические композиционно-драматургические особенности музыкального сочинения.

Таким образом, интонационный и интонационно-смысловые методы анализа делают целостный анализ содержательным. Это очень важно, и следует учитывать музыканту-исполнителю. Овладевая содержательно-целостным анализом как методологической основой исследования хорового произведения, хормейстер, дирижер хора сможет глубже прочувствовать эмоционально-образный строй музыки, проникнуть в смысл и суть произведения и на этой основе убедительно и правильно толковать и интерпретировать хоровое сочинение, осознанно выражать к нему собственное отношение и давать критическую оценку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бонфельд, М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 2001.

2. Дмитревская К.Н. Анализ хоровых произведений. – М., 1965.

3. Живов В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения. М.: Музыка, 1987.

4. Коловский О.П. Анализ хоровой партитуры // Хоровое искусство: Сб. статей. – Л.: Музыка, 1967. – Вып. 1. – С. 29-42.

5. Левандо П.П. Анализ хоровой партитуры. – Л.: ЛГИК, 1971.

6. Левандо П.П. Исполнительский анализ и интерпретация хорового произведения // Работа дирижера над хоровой партитурой. – М., 1985. – С. 5-17.

7. Медушевский, В.В. Интонационно-смысловой анализ музыки на уроке / Л.В. Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д. Критская и др. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999. – С. 261 -270.

8. Ручъевская Е.А. Об анализе содержания музыкального произведения // Критика и музыкознание: сб.статей – Вып. 3. – Л.: Музыка, 1987. – С. 69-96.

9. Цуккерман, В.А. Целостный анализ музыкального произведения и его методика // Интонация и музыкальный образ: статьи и исследования. – М.: Музыка, 1965. – С. 264-320.

Р.Р. Исламов
(Россия, Уфа)

НАРОДНАЯ ПЕСНЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Фольклор как поэтическая, музыкальная система принадлежит сфере искусства. Но фольклор не только искусство. Не следует забывать о наиболее существенных признаках фольклора — его устном бытовании и общественной функции в конкретно-историческом процессе его многовекового развития.

Следует иметь в виду синкретический характер фольклора. Под синкретизмом фольклора, дошедшего до наших дней, следует понимать его активную функциональную связь со всеми сторонами жизни человека, его культурой — как материальной, так и духовной. Фольклор, отражая развитие всей культуры народа, является ее составной частью. Содержанием фольклора, разумеется, в художественном преломлении, является история народа, его жизнь; это же — и сфера бытования фольклора. Многообразная, неразрывная связь фольклора с жизнью народа отражена не только в его содержании, но и в форме, в системе средств художественной выразительности.

Песня это одна из форм существования фольклора, духовное национальное самовыражение того или иного народа. В наше время мастеров народного пения осталось мало. Сама жизнь диктует нам необходимость народно-певческого образования. Будущих учителей музыки следует учить народному пению, а иначе последующие поколения

могут уже не услышать естественного, живого, здорового, красивого пения.

Музыкальное искусство Башкортостана своими истоками уходит в народное творчество, в народную песню Башкирская народная песня - явление неоднородное, исторически, и стилистически многослойное.

Современный этап развития человеческой цивилизации (начало XXI века) характеризуется особенно острым интересом к самым разнообразным явлениям традиционной культуры, которая, к сожалению, переживает период постепенного угасания. В музыкальном искусстве башкирского народа со временем утрачиваются многие специфические особенности народной песни. Однако, запечатление специфики «народного» способствует созданию преемственности поколений, сохранению этнической памяти, а, возможно, и возрождению башкирской народной песни в новых исторических условиях.

Б. Асафьев в 20-е годы прошлого века обрисовал сходную с нынешней ситуацию, обозначив проблемы и частично пути их решения в отношении к русской народной песне: «…Теперь песня уходит. Её интонация теряется. …Исчезает окутывавшая народное песнетворчество бытовая среда. Вымирают носители исконных песенных традиций… Нельзя рассчитывать в современной школе ни на инстинктивную любовь к народной песне (в её «неприкрашенной» сущности), ни на интеллектуальное постижение её эстетико-художественных красот. Проверка всего наблюдаемого музыкального материала должна покоиться на живом восприятии и непосредственной оценке… не пытаться ссылками, что, мол, это высокохудожественная музыка или что её написал такой-то великий мастер, внедрить в сознание учащихся насильно уважение к тому, что не воспринято непроизвольно и свободно. В отношении народной песни в этом смысле нужна особенная осторожность… Она должна войти в общее музыкальное сознание, но войти как непосредственно живое, волнующее и свободным чувством охватываемое явление, а не как романтическое наследие, перед которым все должны беспрекословно преклоняться» [1].

Главная задача учителя музыки – разбудить в ребёнке духовную силу и неустанно тренировать певческую волю. Основное препятствие – отсутствие вокальной техники. Ребёнок хочет, но не может выразить свои чувства и мысли, так как голос и язык его не слушаются, мешают друг другу. С этих позиций цель уроков музыки – «погрузить» детей в народную песенность, помочь им приобщиться к основам башкирской музыкальной культуры.

На уроках музыки должна звучать народная музыка: народные песни в исполнении учителей и детей, в записи, в обработках композиторов, и, если есть возможность, детям желательно слушать исполнение песен и мелодий «вживую».

При разучивании песен с детьми, следует использовать наиболее простые и мелодичные песни народного фольклора, то есть надо ориентироваться на естественное, речевое интонирование, опираться на разговорное начало, не стремиться «академизировать» исполнение. Важно, чтобы дети старались, не имитируя механически тембр учителя или другого какого-то исполнителя, искать свой голос, свою индивидуальную манеру исполнения.

Когда мы говорим об особой манере исполнения народной песни, то понимаем под этим естественность, стремление к индивидуальному началу, личностное отношение к музыкальному произведению. Именно чувству принадлежит инициатива в познании мира. Поэтому первичным является искренность выраженного чувства. Она делает оправданной и художественной саму манеру исполнения.

Сложность изучения особенностей жанров любой народной музыки заключается в том, что они создавались веками народными певцами и сказителями. Не является исключением в этом плане и башкирская народная вокальная музыка, которая создавалась на протяжении всего времени становления. История становления башкирских народных вокальных жанров связана с функционированием школы сэсэнов – народных певцов и сказителей. Отличительными характеристиками их творчества является: связь содержания песни с определенными легендами, сказаниями и преданиями (поэтому-то в некоторых из них главным является не музыкальная ее составляющая, а поэтическая); сольный характер большинства таких песен; сочетание вокального исполнения с наигрышами на национальных башкирских народных инструментах, таких, как курай, думбыра, кубыз и т.д. Еще одной особенностью башкирской народной вокальной музыки является импровизационность, а значит, многовариантность ее исполнения солистом. Исполнение произведений разнообразных вокальных жанров башкирского народа требует особых умений: импровизационности, длительного певческого дыхания, речитативности, умения слушать аккомпанемент и исполнять мелодическую орнаментику национальных напевов.

Особенностью подготовки современного учителя музыки, является освоение им культурного национального наследия не только на уровне знаний, но и на уровне исполнительских умений. В различных видах профессиональной деятельности учителя (коммуникативная, проектировочная, конструктивная и т.д.) особое место занимает музыкально-исполнительская деятельность, осуществление которой невозможно без сформированных умений исполнять музыкальное произведение на инструменте, дирижирования и управления хором, пластического интонирования, вокального исполнения (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Е.В. Николаева и др.). В процессе осуществления вокальной исполнительской деятельности учитель музыки развивает певческие навыки

учащихся, формирует их вокальную культуру, прививает любовь и интерес к различным жанрам вокальной музыки, в том числе и музыке своего народа.

Наша задача воспитать интерес к народной песне у будущих учителей, которые впоследствии перенесут его в свою работу. Одним из важнейших аспектов обучения студентов на уроках сольного пения является формирование умений и навыков анализа и расшифровки произведений музыкально-поэтического фольклора, что требует от студентов наличия развитого аналитического и интонационного слуха. Для этого в процесс обучения необходимо включить систему специальных учебно-практических заданий прослушивание аудиозаписей народных песен и проводить совместно со студентами устный анализ их звучания, расшифровку, а также письменный анализ строения музыкально-поэтического языка и приемов исполнения народных песен.

Известно, что основой искусства пения является тесное общение педагога и ученика, где мастерство передается индивидуально, из поколения в поколение, каждый раз проходя сквозь призму личных ощущений и опыта. При этом школа, основные ее принципы остаются неизменными. В последнее время педагогическая наука и практика пришли к единому мнению, что следует не просто образовывать ребенка, но и воспитывать его стремящимся к саморазвитию, самотворчеству, самопознанию, сопереживанию, а значит, у нас есть шанс воспитывать интеллигента.

Успешное научно-педагогическое решение проблемы развития интересов к фольклору своего региона имеет большое принципиальное значение для повышения качества обучения будущих учителей, для разработки современных, более совершенных методов и приемов воздействия на подрастающее поколение. Необходим поиск дополнительных средств, стимулирующих развитие общей активности, самодеятельности, личной инициативы и творчества студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. Русская народная песня и её место в школьном музыкальном воспитании и образовании //Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973.

2. Банин А.А. Об одном аналитическом методе музыкальной фольклористики // Музыкальная фольклористика / Ред.-сост. А.А. Банин. – М.: Сов. композитор, 1978. Вып. 2. С. 117–157.

3. Фоменков М.П. Башкирская народная песня. – Уфа, 1976.

И.А. Метлин
(Россия, Уфа)

БАШКИРСКИЙ КУБЫЗ В КОМПОЗИТОРСКОЙ ПАРТИТУРЕ: МУЗЫКАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

До 1970-х годов maultrommel в композиторскую практику Башкирии не внедрялся. Первые попытки были предприняты в 1978 г., на кафедре народных инструментов УГИИ, на выпускном экзамене по дирижированию, когда студент якутской группы Кирилл Герасимов показал аттестационной комиссии обработку якутской народной песни «Подснежник». Ведущую партию на хомусе (maultrommel'е) исполнил однокурсник К.Герасимова.

Эпизодически кубыз использовался в концертных составах Башкирской Государственной Филармонии, в частности в фольклорном ансамбле «Ядкарь». Здесь кубыз использовался как инструмент устной традиции– импровизационно. Исполнитель – практик Р. А. Загретдинов в беседах с музыковедами неоднократно отмечал, что выразительные возможности щипкового идиофона maultrommel'я с определённым рядом особенностей обогатят современную музыку. А деятельность современных композиторов Башкирии – наглядный тому пример.

Композиторы обратились к кубызу как к инструменту симфонической партитуры. Первым кто обратился к подобному опыту – был Мурад Ахметов(1948-2006), автор «Варган - симфонии». Сюда также отнесём таких композиторов, как Бакиров Р.М[1] (р.1941), автор «Сказания», сюиты в 2-х частях, Зиганов Р.Р. (р.1952) автор «Экзотического путешествия№ 4. Виртуальной композиции F-dur», Поющая степь. На берегу Древности. Легенда- секстет. Урал-Батыр. Исмагилова Л.З. (р.1946), автор балета «Аркаим», Сабитов Р.Н. (р.1955), автор «Маленькой симфонии в народном стиле для двух кураев, кубыза, думбыры, фортепиано и струнного оркестра», и Сальманова А.Р. (р.1957), автор симфонии «Аркаим». Изучая данный вопрос, мы составили два тематических диска– «Варган в творчестве композиторов XVIII-XX веков» и «Райский фольклор».

На диске «Райский фольклор», материалом которого является музыка известных современных башкирских композиторов, записи произведены в исполнении на простых древних этнических музыкальных инструментах в сочетании с электронными технологиями звукозаписи; данная музыка позволяет шире использовать возможности maultrommel'я, выводя его на более качественный уровень по музыкальной выразительности. Музыковедческое значение произведений Р.Зиганова и Л.Исмагиловой заключается именно благодаря исполнению музыкантов - профессионалов, владеющих рядом выразительных возможностей данных инструментов. Производя запись башкирской народной «Журавлиной песне» в обработке Р.Зиганова,

[1] Бакиров Р.М. живёт и работает в г. Магнитогорске.

(А.Гайсаров – партия курая), автор данной работы старался проявить эмоциональную выразительность в исполнении партии maultrommel'я и аранжировка данной пьесы, нам думается, приобрела звучание в приемлемом для музыковедения виде. Наши авторские произведения – «Зов Океана», «По струне над бездной», «Созидание», «Мир влюблённых», «Вечность. Аллилуйя!», где maultrommel в сочетании с компьютерными обработками мы старались представить импровизационным потоком звуков, оказывающих энергоинформационное воздействие для обновлённого взгляда в данной теме.

Новизна современных произведений для maultrommel'я заключена в новых музыкальных технологиях – сочетании древних простых идиофонов, аэрофонов и корпоромузыкального искусства с электронно - компьютерными звукотехнологиями, что должно по мнению автора раскрыть более широкое применение maultrommel'я и его разновидностей. Композиции в диске являются в музыкальном аспекте политональными, доступными по замыслу и своей структуре произведений; в них присутствует ансамблевость компьютера и варгана, создавая так называемые «переливающиеся звуковые сочетания». Отмечается многозвучие, разнообразие модуляций. Мы старались, чтобы современный репертуар для maultrommel'я был академически эстетичным по восприятию, а поэтому выбрали произведения следующих композиторов: Альбрехтсбергер И.Г. (Австрия), Бакиров Р.М.(Россия, г. Магнитогорск), Загретдинов Р.А[3]., Зиганов Р.Р., Исмагилова Л.З., Метлин И.А[2]., Сабитов Р.Н., Сальманова А.Р. (Башкирия). Готовя приложенный к нашей работе ряд аудиоматериалов, мы решили продемонстрировать данный вопрос на диске под названием «Варган в творчестве композиторов XVIII-XX веков». Этот диск был составлен и выпущен нами небольшим тиражом в 2007 г. В данном аудиоматериале наглядно предоставлено многообразие звуковых и акустических возможностей maultrommel'я и отличительные особенности культур исполнения. В произведениях композиторов Башкирии, таких как М.Х.Ахметов, Р.А. Загретдинов, Р.Р. Зиганов, Л.З.Исмагилова, И.А. Метлин, Р.Н. Сабитов, а также и композитора Р.М.Бакирова наблюдается применение варгана как ударно - украшающего и звукоподражательного инструмента. Это связано именно с стремлением донести до слушателя именно древние образы. Подобные идеи воплотил в «Экзотическом путешествии» Р.Р.Зиганов с помощью ряда идиофонов: металлического maultrommel'я, щелчкового и пластинчатого идиоглотического агаскубызов, металлического варгана с деревянным грушевидным резонатором Р. Загретдинова. Зиганов добавил в партитуру свободной импро-

---

[3] В роли исполнителя и композитора в одном лице.–*Автор.*

[2] Так же.

визации и звучание американского простого носового музыкального инструмента trump'a[4], имеющего общие черты как аэрофона так и и идиофона, глиняного казахского простого аэрофона саз- сырная. Произведение исполнено автором данной статьи совместно с известным в Башкирии кураистом и исполнителем горлового пения озляу, Артуром Гайсаровым. Р.Зиганов выразительно изобразив так называемый полёт вокруг Земли над разными странами и континентами, с их самобытными культурами разных этносов.

В балете «Аркаим» Л.Исмагиловой очень выразительно, на наш взгляд, донесён образ древнего героя Самбулата в звучании соло Р. Загретдинова на металлическом варгане с деревянным грушевидным резонатором, с отверстием, предназначенным для дополнительного звука, требуемого для построения аккорда, вкупе с древним башкирским горловым пением озляу , «Звучание варгана лучше всего изображает именно древние образы Урала, образ древнебашкирского народа» — отметила композитор Л.Исмагилова в нашей с ней беседе.

Звук кубыза (maultrommel'я) в основном ассоциируется с шаманским камланием, что, собственно, так оно и было в традициях многих этнических культур северной части а также и Урало–Волжского региона России. В симфонии «Аркаим» А. Сальмановой, во II её части под названием «Шаманка», изображён именно процесс шаманского камлания на Горе Любви, где соло на maultrommel'е исполнял автор диссертации.

Р.Загретдинов, кроме озвучивании балета «Аркаим» Л.Исмагиловой, «Варган-симфонии» М.Ахметова и «Маленькой симфонии в народном стиле для двух кураев, кубыза, думбыры, фортепиано и струнного оркестра» Р.Сабитова, также является и автором ряда произведений a'capella и импровизаций для щипкового идиофона. В вышеупомянутом нами диске «Варган в творчестве композиторов XVIII-XXвв» включена «Имитация поезда Уфа – Москва» Р. А. Загретдинова, исполненная на варгане с кулисным механизмом. Последнее можно отметить как новый этап в истории варганного музицирования.

Обобщая затронутую нами тему, следует отметить, что в основе произведений перечисленных современных композиторов лежит исполнение на простых самобытных древних этнических музыкальных инструментах в сочетании с электронными технологиями звукозаписи; данная музыка позволяет шире использовать возможности maultrommel'я, выводя его на более качественный уровень по музыкальной выразительности. Современные энергоинформационные обработки подобных произведений с применением природных звуков позволяют наиболее полно представить экологию человека и его связь с природой. Музыковедческая ценность описанных

---

[4] Название этого инструмента приводится со слов известного варганиста, Заслуженного работника культуры РБ и РФ, Виртуоза Мира Р.А.Загретдинова.

нами произведений заключается именно благодаря исполнительской практике музыкантов, которым хорошо известен ряд выразительных возможностей этнических идиофонов, аэрофонов, и горлового пения, включая и их точки соприкосновения в ансамбле с академическим составом. Выразительность в исполнении партий этнического инструментария придаёт сочинениям более яркую эмоциональность, колорит и самобытность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Метлин, И.А. Варгановедение или Записки музыканта- натуралиста / И.А.Метлин. – Уфа: Скиф, 2005.

2. Метлин, И.А. Звук целебного изящества / И. А. Метлин. – Уфа, 2005.

3. Метлин, И.А. Идиофонический маультроммель: к проблеме корпоромузыки // Актуальные проблемы современного музыкального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы непрерывного этномузыкального образования в системе «семья - ДОУ- школа- УДО - ССУЗ - ВУЗ - ПК».. —Уфа: БГПУ, 2006. – С. 60.

4. Скрыбыкина, Ч.К. Гармония в музыке современных якутских композиторов. О претворении национального звукотембрового идеала средствами колористики и сонорики: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. искусствоведения— Магнитогорск, 2008.

5. Скурко, Е. Р. Башкирская академическая музыка: пути становления: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. док. искусствоведения — М., 2004.

Электронные ресурсы локального доступа:

6. Метлин - Кальметьев Э. Непобедимый. – Уфа, 2003. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с экрана.

7. Метлин - Кальметьев Э. Elias: The Merry Magician. Up to the Sun! — Уфа, 2005.— 2 электрон. опт. диска – Загл. с экрана.

8. Метлин и др. Варган в творчестве композиторов XVIII-XX вв.— Уфа, 2007.—1 электрон. диск (CD-ROM).— Загл. с экрана.

9. Hornbostel E.M.,von und Sachs Curt. Systematik der Musikinstrumenten.— Zeitschrift fur Ethnologie, XLVI,1914,s.553. Русский перевод И.З.Алендера.

Р.Ф. Сиразетдинова
(Россия, Уфа)

НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ОПЕРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ З. Г. ИСМАГИЛОВА

Как известно, во все времена музыкальное искусство использовали в целях нравственного воспитания. Издавна было замечено не только то, что музыка обладает особой силой воздействия на духовную сферу человека, но и то, что она способна оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на нравы общества. Предметом исследования в данной статье является оперное творчество виднейшего представителя башкирского про-

фессионального музыкального искусства Загира Гариповича Исмагилова, с точки зрения его воздействия на нравственный мир личности и формирования национального самосознания подрастающего поколения.

В своих творениях З. Исмагилов предстает как великий мастер воплощения разнообразных этических понятий, которые получили отражение в его индивидуальном творческом стиле, истоки которого лежат в национальной музыке. В произведениях композитора мы находим проявление таких **категорий этики** как *добро, зло, долг, совесть, честь*, воспевание различных **понятий морального сознания** (*справедливость, счастье, достоинство*), **моральных принципов** (*гуманизм, интернационализм, патриотизм, героизм, коллективизм*), **моральных чувств**, соответствующих принципам позитивных человеческих отношений (*дружба, любовь, сочувствие*), а также многочисленного спектра **моральных качеств** личности, как положительных (*благородство, верность, искренность, человечность, смелость, мужество, самоотверженность*), так и отрицательных (*измена, предательство, лицемерие, грубость, трусость, высокомерие, зависть, ревность*).

Весь этот обширный перечень этических понятий находит свое яркое преломление, прежде всего, в оперном творчестве композитора, насчитывающем шесть оперных сочинений: "Салават Юлаев", "Шаура", "Волны Агидели", "Послы Урала", "Акмулла", "Кахым-туря". В каждой опере З. Исмагилова неизменно присутствует нравственно-этический аспект. Это, например, идея патриотизма, красной нитью пронизывающая всё его творчество, или тема любви, раскрывающая все многообразие граней этого великого чувства. По признанию З. Исмагилова, он сам считает себя именно оперным композитором, отмечая, что "оперная музыка – это область острых жизненных конфликтов, раскрывающих напряженность духовной жизни человека, страстность его исканий, сложную борьбу чувств" [3, с. 45], ведь когда слово "сливается с музыкой, то становится всемогущим в передаче образного мира" [1, с. 17]. Кроме того, "опера дает еще широкие возможности для живой связи с народной музыкой…" [3, с. 45].

Отличительной чертой творческого стиля З.Исмагилова, не порывающего связи с национальной почвой, является не просто цитирование самобытных народных мелодий, а их творческая переработка, результатом которой становится создание оригинального авторского тематизма, своего собственного композиторского почерка. Не случайно многие песни и мелодии композитора воспринимаются слушателями как типичные башкирские народные мелодии. Этот факт свидетельствует о незаурядном композиторском мастерстве и большой творческой зрелости З.Исмагилова, чьи произведения стали классикой башкирской музыки.

Жанр оперы помогает композитору через отражение многообразного мира человеческих чувств своих героев показать свое собственное отношение к изображаемому. Традиционное противопоставление *доброго* и *злого начал*

находит яркое выражение в характеристике оперных персонажей З.Исмагилова. Подавляющее большинство образов – представители "лагеря" добра. Но почти в каждом оперном произведении композитора присутствуют и отрицательные герои. Это Бухаир (опера "Салават Юлаев"), Яубика, Карабаш и Сахи (опера "Шаура"), Зайнулла (опера "Волны Агидели"), Кахирбей (опера "Послы Урала"), Бурангул, Батуч и Давлетша (опера "Акмулла"), Хангильде (опера "Кахым-туря"). Таким образом, в искусстве, как и в жизни, постоянно взаимодействуют позитивное и негативное начала.

Нравственная проблематика в оперном творчестве З. Исмагилова достаточно широка и охватывает обширный круг этических понятий. Так, понятия *долг*, *совесть* (будучи свойствами личности, взаимно обусловливающими друг друга при развитой нравственной ориентации человека) обнаруживаются при воплощении не только легендарных исторических персоналий, таких как Салават Юлаев, Акмулла, Кахым-туря в одноименных операх, но и при воплощении представителей из народа – Акмурзы в "Шауре", Гайнуллы в "Волнах Агидели", Юлтыя в "Послах Урала". *Честь* и *достоинство* (как качества во многом сходные и тесно взаимосвязанные) свойственны главным героям опер Исмагилова, а также многим положительным персонажам второго плана – Вадиму и Гайнулле в "Волнах Агидели", Юлаю в "Салавате Юлаеве", матери Кахыма в опере "Кахым-туря".

Практически во всех операх композитора можно обнаружить художественное отражение таких понятий как гуманизм и коллективизм. *Гуманизм*, являющийся одновременно и принципом мировоззрения, и принципом нравственности, и подразумевающий уважение и любовь к людям, проявляется в характеристиках старого воина Сурамана в опере "Салават Юлаев", пастуха Аязгула в "Шауре", деревенского старика Гайнуллы в "Волнах Агидели", мудреца Аксэсэна в "Послах Урала", Акмуллы в одноименной опере, Баик-сэсэна в опере "Кахым-туря". *Коллективизм* – моральный принцип, тесно связанный с предыдущим, проявился в мастерском показе собирательного коллективного образа народа в операх З.Исмагилова (начиная с первой – "Салават Юлаев" и кончая последней – "Кахым-туря"), что ярко свидетельствует о продолжении им лучших традиций русской классической оперы (М.И.Глинки, М.П.Мусоргского).

Весьма примечательно, что тема *счастья* как достижения личностью специфически духовной удовлетворенности, воплощённая во многих оперных произведениях композитора, тесно переплетается с темой борьбы за счастье своего народа и неразрывно связана с этическими понятиями *героизма* и *подвига*. Такое художественное решение темы мы находим в операх "Салават Юлаев", "Послы Урала", "Кахым-туря".

Проявлением позитивного начала в операх З.Исмагилова является воплощение таких положительных моральных качеств как *благородство* (Салават Юлаев и Емельян Пугачев в опере "Салават Юлаев", Вадим в "Волнах Агидели"), *верность* (Амина в "Салавате Юлаеве", Гюльзифа в

"Волнах Агидели"), *искренность* (Вадим в "Волнах Агидели", Харыласэс в "Послах Урала"), *выдержка* и *духовная стойкость* (Салават Юлаев и Акмулла в одноименных операх), *смелость*, *мужество* и *самоотверженность* (в операх "Салават Юлаев", "Кахым-туря"), *великодушие* (Акмулла в одноименной опере), а также *сочувствие* (народ, сочувствующий Гайнулле, в опере "Волны Агидели"). Находит в оперном творчестве композитора и отражение отрицательных человеческих качеств таких, как *предательство* (Бухаир и Рейнсдорф в "Салавате Юлаеве", Салих в "Послах Урала", Хангильде в опере "Кахым-туря"), *эгоизм* (Зайнулла в "Волнах Агидели"), *трусость* (Бухаир в "Салавате Юлаеве"), *грубость* (Рейнсдорф в "Салавате Юлаеве", Зайнулла в "Волнах Агидели"), *лицемерие* (Бухаир в "Салавате Юлаеве", Сахи в "Шауре"), *высокомерие* (Зайнулла в "Волнах Агидели", Бурангул в опере "Акмулла"), *зависть* (Сахи в опере "Шаура", Зайнулла в "Волнах Агидели"), *ненависть* (Яубика в "Шауре", Бурангул в "Акмулле"), *ревность* (Зайнулла в "Волнах Агидели").

Тема любви, нашедшая отражение во множестве художественных произведений и во множестве самых различных проявлений (любви к Родине, к родной природе, к ближнему, к матери, детям и т.д.), пронизывает все творения З.Г.Исмагилова. Красной нитью в творчестве композитора проходит тема любви к Родине и родной природе. В этом контексте обнаруживается художественное воплощение таких человеческих качеств, как *патриотизм,* выступающий идейной основой многих произведений, *гордость своей Родиной* (восхваление "Агидели – гордости земли башкирской" в опере "Волны Агидели"). Не менее ярко проявляется и воплощение *интернационализма*, что можно наблюдать в операх "Салават Юлаев", "Волны Агидели", "Послы Урала", "Кахым-туря".

Таким образом, оперные сочинения З.Г.Исмагилова представляют собой самобытную форму выражения множества оттенков этического, что осуществляется при использовании широкого арсенала художественных средств и приемов. Разумеется, принципиальное значение имеют литературные первоисточники, приемы оперной драматургии. Однако, надо полагать, что важную роль играют и музыкальные средства (в широком понимании этого слова). С одной стороны, они являются средствами воплощения художественного образа, включающего элемент этического, а с другой, – несут в себе признаки авторского стиля, обнаруживающего преемственные связи с профессиональными национальными музыкальными школами, и опирающегося как на лучшие традиции великих композиторов-предшественников (в том числе, на русскую оперную классику), так и на башкирский музыкальный фольклор с его комплексом музыкально-выразительных средств и приемов. Выявить эти средства, комплексы этих средств представляется актуальным не только для решения задач музыковедения, музыкального образования, но и для решения задач нравственного воспитания обучающихся. Исследование национального музыкального ис-

кусства на примере творческого наследия З.Г.Исмагилова позволяет предположить, что национальная профессиональная музыкальная культура располагает специфическим арсеналом музыкально-выразительных средств, обладающих потенциалом нравственно-этического воздействия на личность, и потому она должна изучаться наряду с произведениями мирового искусства и применяться в процессе нравственного воспитания. На основе изучения оперного творчества З.Г.Исмагилова можно разработать музыкальную технологию нравственного воспитания подрастающего поколения, ибо неизменное присутствие этического, нравственного аспектов в каждом его сочинении в сочетании с самобытным творческим стилем, сохраняющим тесную связь с национальной почвой, поднимает музыку композитора от уровня сугубо национального до уровня общечеловеческого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вопросы искусствоведения (Статьи о творчестве З.Г.Исмагилова) / Ред.-сост. В.А.Башенев, Ф.Х.Камаев, Л.Н.Шаймухаметова. – Уфа: БКИ, 1986.

2. Галина Г.С. Загир Исмагилов. Монография (К 80-летию со дня рождения). – Уфа: Китап, 1997.

3. Месягутов Ш. Загир Исмагилов. От курая до оперы. – Уфа: БКИ, 1967.

Ф.Ф. Губайдуллин
(Россия, Уфа)

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СЕЛЬКУПОВ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ

Селькупы[1] – один из небольших аборигенных этносов Сибири, проживающий на территории Ямало-Ненецкого национального округа Тюменской области, в Красноярском крае и в Томской области. С начала XIX века в результате промышленного освоения Севера и ассимиляции с русскими происходит постепенное угасание традиций народной культуры селькупов, касающееся обрядового фольклора и музыкальной культуры. Благодаря археологическим исследованиям XV-XVII в. Л.А.Чиндина называет это время «золотым в культуре селькупского народа» [21, с. 49]. В настоящее время стоит задача сберечь уникальную культуру селькупов, необходимо раскрыть особенности селькупской музыки и сделать её известным и общедоступным явлением.

Исследователи, начиная с XVIII века, отмечали своеобразие и уникальность культуры северных народов, и необходимость её изучения и сохранения. Несмотря на это музыкальная культура селькупов и в настоящее время изучена не достаточно полно.

---

[1] Современное название селькупы введено Г.Н.Прокофьевым в 1930-е гг. [6, с. 124]

Отметим основные материалы.

Первые сведения о музыкальной культуре остяков, остяко-самоедов (селькупов) содержатся в трудах этнографов и путешественников XVIII – XIX веков: В.Ф.Зуева; М.А.Кастрена; И.Лепёхина; Т.Лехтисало; В.И.Шаврова и др. Особая ценность этих работ состоит в том, что они были созданы в тот период, когда коренные жители еще не испытывали столь сильного влияния со стороны переселенцев.

В начале XVIII в. Ф.В.Зуев в своих путешествиях по Обдорскому северу в 1715 г. приводит сведения о жизни остяков и самоедов, пище, убранстве и некоторых моментах духовной культуры. Он отмечает некий инструмент “домбра”, и дает название, на языке остяков:

«Пляшут по инструменту, домброю называемому, она же называется и *шангальтоп* и *нарысьюг*… игрок играет по всем пяти струнам, изображая, как он бежит рысью … а часто слыхал у пьяных остяков и самоедцов, которые все поют то, что ему на ум взбредет, или что ему случилось, или что говорить хочет. Много я видал пьяных, которые, сошедшись, друг с другом песнями переговаривали все, что им надобно» [8, с. 180].

Таким образом, указывается на своеобразный пятиструнный инструмент, и, несмотря на то, что описания строя и конструкции не приводится, данное сообщение несет несомненную ценность для этноорганологии[2].

В середине XIX в. В.И.Шавров проводит этнографическое описание всех жителей Березовского уезда. Кратко рассматривается устройство, быт и вероисповедание остяков и самоедов. Определяется характер остяков и самоедов и далее приводится сравнительная таблица.

Интересно его упоминание о музыкальных инструментах остяков: «Вообще народъ сей страстен къ музыке и пляске» [22, с. 4], где называются два национальных инструмента:

«…Лебедь, что по остяцки *нарыстаюхъ хотонъ* описывает инструмент с 8-ю струнами «настраиваются отъ примы до октавы въ dur тонъ безъ полутонов». [там же].

Ещё интереснее описание домры: «…сделанный на подобіе гуслей, или Жидовскихъ цимбаловъ. Струны на нем кишечныя, коихъ счётом не более пяти, и натянуты на давольно высокихъ къ обоимъ концамъ стоящихъ подставкахъ, настроиваются отъ примы по порядку до квинты съ меньшей терціей, без полутоновъ» [там же, с. 5].

Замечание В.И.Шаврова ценно тем, что он рассматривает не только конструкцию и устройство инструмента, но и его строй.

В начале XX в. культуру народов севера западной Сибири исследуют учёные и миссионеры А.И.Якобий; У.Т.Сирелиус; А.А.Дунин-Горкович; А.Ф.Добрякова; П.П.Инфантьева; М.Б.Шатилов; А.П.Дульзон. Так А.И.Якобий приводит статистические данные по Березовскому уезду. Рас-

---

[2] Этноорганология – наука о народном музыкальном инструменте.

сматривает негативное влияние христианства и европейской цивилизации на инородцев Тобольского севера. Его внимание привлек фольклор остяков: «У остяков ещё сохранились нечто вроде древних мистерий с пением старинных легенд (Тарни-ар), особая форма мимического танца с масками и музыкальным сопровождением» [25, с. 23]. Здесь имеется косвенное упоминание об инструментальном сопровождении национальным танцам.

Финский учёный, У.Т.Сирелиус, в своих исследованиях, посвященных хозяйству и материальной культуре хантов, упоминает «…губной инструмент *"tomraa",* под номером SU3904:12 сделанный из кости». [15, с. 277], что очень напоминает варган (maultrommel), который широко распространён на территории севера западной Сибири.

В тот же период опубликовывается работа А.А.Дунин-Горковича «Тобольский север» (1911), где описывается хозяйство, материальная и, отчасти, духовная культура инородцев. Автор рассматривает поэтическое творчество инородцев, записывает легенды, эпосы, былины, описывает праздники инородцев, в которых происходили «соревнования» по мастерству игры на инструменте, исполнялись песни отцов и предков, а также анализирует шаманский ритуал, где в качестве способа общения с духами использовалась домра. В работе кратко упоминаются другие музыкальные инструменты, описываются их строение и даются региональные названия.

Примечателен тот факт, что он называет инструмент «домрой»: «Былины поются подъ аккомпанементъ мъстныхъ музыкальныхъ ннструментовъ – "лебедя" и "домры". Сохранивщяся на р. Кондъ мелодии былинъ имтъютъ не болъее пяти тоновъ, что соотвътствуетъ 5 струнамъ этого послъдняго инструмента» [7, с. 20].

М.Б.Шатилов в очерке о Ваховских остяках дает более подробные сведения о духовной культуре остяков. Основой послужили материалы экспедиций, организованной М.Б.Шатиловым на Вах в 1926 г. Книга состоит из разделов: природа, население, жилище, предметы домашнего обихода и утварь, пища, одежда, средства передвижения, родовые, семейные отношения, управление, суд и обычное право, общее миросозерцание и верования, промыслы. При описании шаманского обряда автор называет «…музыкальный инструмент *панан – юх* (дерево звучит)» [23, с. 195]. Описания инструмента, к сожалению, нет, что, вероятнее всего, не входило в основную цель исследования.

Позже к этой теме обращаются исследователи XX века. Финский лингвист – этнограф Кай Доннер, побывавший в 1912 году в Западной Сибири. Он осуществил первые аудиозаписи шаманских песен селькупов. Записи К.Доннера, сделанных на фонографе, в настоящее время хранятся в этнографическом музее (музее культур) в Финляндии [5, с. 2]. В своих трудах он приводит данные о схожести инструментов ханты и манси с инструментами селькупов с р. Тым. Один из таких инструментов, типа нарс-юх (*самоеды*, – поющие дерево), хранится в коллекции национального музея в

Хельсинки и представлен как селькупский инструмент [16, с. 499], который также изображен на рисунках А.О.Вяйсянена [26, *31*]. К.Доннер приводит описание эпоса об Ите (*Ича, Яте, Ильча*) – герое селькупского фольклора, побеждающего злых духов при помощи струнного музыкального инструмента, а также «…околдовывает своей игрой всех животных, птиц и рыб» [17, с. 94; 18, с. 74].

Серьезный вклад в изучение духовной культуры сделан советскими исследователями И.С.Шемановским; Г.Н.Прокофьевым; Е.Д.Прокофьевой (Борокова); Г.И.Пелих.

Отец Иринарх, в миру И.С.Шемановский, за время своего пребывания на тобольском Севере собрал уникальные экспонаты, которые хранятся в музейно-выставочном комплексе им. И.С.Шемановского в г. Салехард. По инициативе о. Иринарха в 1904 году была создана библиотека при Обдорском миссионерском братстве. Уже в 1910 году в фонде библиотеки было 5000 томов. К сожалению, не весь этот фонд дошел до нашего времени, но даже и то, что сохранилось, представляет собой большую ценность [10, с. 20; 11, с. 11]. Свои наблюдения И.С.Шемановский тщательно записывал в дневники, которые впоследствии были изданы.

В середине XX века увидело свет фундаментальное исследования Г.И.Пелих «Происхождение селькупов», основанное на данных этнографических экспедиций в 1952 г. с использованием архивных, музейных и археологических материалов. Автор поставил перед собой задачу тщательного исследования, как духовной, так и материальной стороны жизни селькупов. Затрагивается музыкальная культура селькупов, отмечается существование струнных и духовых инструментов. Г.И.Пелих упоминает о «щипковой разновидности *кага — кагабылькок*» » [13, с. 57][3]

Наиболее полные и достоверные сведения о селькупской культуре мы наблюдаем в работах Г.Н.Прокофьева и Е.Д.Прокофьевой, в 20-30-е годы XX века плодотворно работавших в селькупской среде, в 1925-1928 гг. среди северных селькупов, где супруги Прокофьевы работали учителями школы в селе Янов Стан, центре Тазовского туземного р-на; в 1933-1934 гг. среди Нарымских селькупов, проживавших на средней Оби; в 1962 г. вновь у Тазовских селькупов [14, с. 84]. Доверительность отношений, установившихся у исследователя с селькупскими шаманами, подтверждается фактом дарения Г.Н.Прокофьеву «…личного бубна, специально для него изготовленного» [20, с. 3]. Сведения о полевой работе супругов Прокофьевых содержатся в статье Л.В.Хомич. Чрезвычайно интересное упоминание

---

[3] В словаре шаманского языка находим три значения слова *«кага»:* покойник, могила и бандура. В разговорном же языке эти же слова называются иначе: покойник – *латар*; могила – *кумба*; бандура – *кумбырыса.* «Последние название очень схоже с селькупским *кумбырса,* что сопоставимо с хантыйским *кай кумца* вместе с последним оно пополняет обширный межэтнический пласт лексики музыкальной культуры, восходящей к общедревнетюркскому *qobuz*» [6, с. 451; 1, с. 22].

Е.Д.Прокофьевой о том, что «… в селькупском фольклоре фигурирует особая деревянная дудка путы в качестве шаманского музыкального инструмента» [14, с. 54].

В 1980-х гг. сбор фольклора северных селькупов осуществляет В.В.Рудольф, благодаря собирательской работе которого сохранились старинные песни в исполнении К.С.Чекурмина, опубликованные впоследствии в сборнике Ю. Юнкерова «Старинные и современные селькупские песни» [24, с. 3].

Большой вклад в изучение фольклора и верований селькупов внесли лингвисты А.И. Кузнецова, Е.А.Хелимский, О.А.Казакевич, С.В.Глушков, В.Н.Быконя, во время экспедиций фиксировавшие лексику и фольклорные тексты, в том числе шаманские.

Музыковедческий вклад в изучение темы селькупского шаманского фольклора внесли российские исследователи А.М.Айзенштадт, И.А.Богданов, Т.Ю.Дорожкова, Ю.И.Шейкин, финские ученые А.Вяйзянен и Я.Ниеми. Среди отечественных исследователей первые музыковедческие наблюдения музыки селькупов сделал А.М.Айзенштадт в коротком, но содержательном сравнении песенного стиля енисейских селькупов и кетов, живущих в поселках Фарково и Верещагино [2, с. 5]. Полевые записи музыкального фольклора селькупов и кетов сделаны в 1987 году в Туруханско музыкально – этнографической экспедиции Ю.Шейкина, А.Айзенштадта, а также музыковедом И.Богдановым в Туруханске в 1988 г.

В середине XX века Г.И.Благодатов публикует статью, подготовленную в результате изучения собрании МАЭ, ГМЭ, Государственного научно-исследовательского института театра и музыки и привлечения литературных данных. В работе автор старался популяризировать сведения о звуковом строе этнических музыкальных орудий и их акустике. Он дает сравнительный анализ инструментов хантов и манси *нарс-юх* с селькупским инструментом *пыныр* [1, с. 5]. Исследователь называет духовой инструмент *пузи,* но, к сожалению, не описывает устройство инструмента [3, с. 191]. Позже Е.А.Алексеенко на основе работы Г.И.Благодатова опубликовывает статью «Музыкальные инструменты народов севера Западной Сибири». Дополняя её важными и интересными сведениями.

Если в работе Г.И.Благодатова описываются три инструмента селькупов, то в работе Е.А.Алексеенко приводятся интересные сведения о бытовании у селькупов смычкового инструмента «кага» [1, с. 16]. Опираясь на работу Г.И.Пелих, автор приводит рисунки, сделанные в ходе экспедиций самими селькупами, также, возможно, что этот инструмент использовался при камлании шамана: «Шаман сначала перебирал пальцами струны, потом бил по ней колотушкой» [1, с. 17]. Таким образом, делается описание щипкового и ударного способа извлечения звука.

Фольклорист из Томского университета Н.А.Тучкова основное внимание уделяет собиранию повествовательного фольклора и исследованию

селькупского эпоса. Её книга «Мифология селькупов» на сегодняшний день является основной публикацией по этнической культуре селькупов. Но, несмотря на свои неоспоримые достоинства, работа не включает музыковедческий аспект исследования. Автор приводит эпос о мифологическом герое Итте, о котором говорилось выше, но дополняет эпос иллюстрацией художника М.И.Плотникова «пение Итте», где легендарный герой был изображен со струнным инструментом [18, с. 132; 19, с. 93], больше похожим на скрипку (*кага*), описанный и реконструированный в работе Г.И.Пелих.

Одно из самых последних исследований, музыкальной культуры селькупов, на сегодняшний день является диссертация О.Э.Добжанской, в которой автор проводит сравнительное исследование по изучению шаманской музыки самодийцев и обрядовой музыкальной культуры соседних сибирских народов [4, с. 14].

Таким образом, основная часть изданий по селькупской музыкальной культуре носит характер этнографических исследований. При рассмотрении музыкальных традиций внимание уделяется, в основном, песенным жанрам. В исследованиях, касающихся инструментов, дается краткая характеристика их строения и приемов игры, отсутствует анализ структурных особенностей наигрышей, не достаточно полно освещены такие жанровые группы, как звукоподражания, обрядово-коммуникативные наигрыши-сигналы, плачи. В связи с этим возникает необходимость целостного исследования инструментального фольклора селькупов для выявления его специфики, что является задачей следующих публикаций автора статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко Е.А. Музыкальные инструменты народов севера Западной Сибири // Материальная и духовная культура народов Сибири: сбор. / ред. Р.Ф. ИТС редкол. Потавов Л.П., Решетов А.М., Станкевич Т.В. – Л.: Наука, 1988. – Т. XLII. – С. 5-23.

2. Алексеенко Е.А. Этнокультурные связи туруханских кетов и селькупов // Материалы VI международного конгресса – М., 1989. – С. 196-198.

3. Благодатов Г.И. Музыкальные инструменты народов Сибири // МАЭ, 1958. – Т. 18. – С. 187-207.

4. Добжанская О.Э. Шаманская музыка самодийских народов в синкритическом единстве обряда. – Автор. дисс. докт. иск. – М.: МГК, 2008.

5. Доннер К. У самоедов в Сибири / перев. А.В. с нем. Байдак. – Томск: Том. ун-та, 2008. – 176 с.

6. Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969.

7. Дунинъ-Горкавичъ, А.А. Тобольский север / А.А. Дунинъ-Горкавичъ – Этнографический очерк местных инородцев. – Тобольскъ : 1911. – Т. III. – 140 с., 51 с. прил.

8. Зуев В.Ф. Путешествие по обдорскому северу соч. в 1715 г. – /ред. С.Г. Пархимович. – Тюмень, 1999.

9. Кастрен М.А. Путешествия Алксендра Кастрена по Лапландии, северной России и Сибири // Магазин землеведения и путешествий. – М., 1860. – Т. VI ч. 2. – 495 с.

10. Липатова Л. Отец Иринарх и его литературное наследие // Ямальский меридиан. – 2005 – №1. – С. 20-23

11. Липатова Л. Отец Иринарх и его литературное наследие // Ямальский меридиан. – 2005. – №2. – С. 11-13

12. Огрызко В. Североведы России // Мир севера. – 2005 – № 4. – С. 81-96 .

13. Пелих Г.И. Происхождение селькупов / Г.И. Пелих – Томск : 1972.

14. Прокофьева Е.Д. Материалы по шаманству селькупов // Проблемы истории общественного сознания аборигенов Сибири. – Л.: Наука, 1981 – С. 42-68

15. Сирелиус, У.Т. Путешествие к хантам / перев. с нем. Н.В.Лукиной. / У.Т.Сирелиус – Томск : Томского ун-та, 2001.

16. Соколова, З.П Фольклор как исторический источник. // Ханты и Манси: взгляд из XXI века, – М. : Наука, 2009. – С. 488-503.

17. Тучкова, Н.А. «Эпос об Итте» у южных селькупов // Mikola-konferencia 2004. SzTE Department of Finnougristics, Szeged, Hungary. – 2005. – С. 93-108.

18. Тучкова Н.А. К истории изучения южноселькупского фольклора // Культурное наследие народов западной сибири. Самодийцы (IV сибирский симпозиум) – Тобольск: 2001. – с. 301-305.

19. Тучкова Н.А. Мифология селькупов – Томск: 2004.

20. Хомич Л.В., Прокофьева Е.Д. – исследователь традиционной культуры селькупов // Тазовские селькупы: Очерки традиционной культуры – СПб.: филиал изд–ва «Просвещение», 2002. – С. 3-17.

21. Чиндина Л.А. Северная книга // У истоков истории селькупов – Томск: 1993. – С. 47-50.

22. Шавров В.И. Краткія записки о жителяхъ березовского уезда / В.И.Шавров – М.: Катков и К, 1879.

23. Шатилов М.Б. Драматическое искусство ваховских остяков // Из истории шаманства, – Томск, 1976. – С. 347.

24. Юнкеров Ю. Старинные и современные селькупские песни. – Салехард: ЗАО «СПЭЙБ», 1999.

25. Якобій А.И. Угасаніе инородческихъ племенъ Тобольскаго севера. – СПб., 1900.

26. Vaisanen A.O Samojedische melodien / A.O.Vaisanen MSFOu 136. – Helsinki, 1965.

Ф.Ш. Салитова
(Россия, Казань)

АКТУАЛЬНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ СРЕДНЕВЕКОВОГО ИСЛАМСКОГО ВОСТОКА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Процесс гуманизации современного образования предполагает формирование личности, широко осведомленной в вопросах мирового художественного процесса и, одновременно, сфере родных культурных традиций. Поэтому в программу обучения студентов во многих республиках, областях и краях Российской Федерации входят курсы, посвященные изучению региональных музыкальных культур. На факультете искусств Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета в основу концепции курса «История татарской музыки» заложено стремление привить студентам глубокие знания в данной области с целью полноценной реализации в их будущей профессиональной деятельности. При этом значительное внимание уделяется музыкально-теоретическому и педагогическому наследию ученых средневекового мусульманского Востока в связи с его особой значимостью в истории развития не только музыкальной, но и в целом духовной культуры татарского народа. На протяжении многих веков оно всесторонне изучалось в учебных заведениях всех уровней в качестве отрасли научных знаний и способствовало формированию нравственности и эстетических представлений детей и юношества.

С приходом культуры ислама (X в.) для предков татар стало доступным наследие античности через переводы на арабский язык трудов ученых древности. Они придавали музыке большие воспитательные и общественные функции. Платон, связывая музыку со своим учением об этосе, называл ее «гимнастикой души». Он требовал ограничений в отборе средств музыкальной выразительности, признавая среди них лишь полезные для привития гражданам высоких моральных качеств. В своих «Диалогах» Платон возвышал музыку, утверждая, что она сопровождает достойного человека, как в жизни, так и после смерти «в обители благочестивых душ» [6, с. 421].

Аристотель выделял три основные функции музыки – воспитательную, психотерапевтическую, развлекательную. Главное ее предназначение он видел в осуществлении высоких нравственно-эстетических целей: «Ведь даже одна мелодия, без сопровождения ее словами, заключает в себе этические свойства, между тем, как ни краски, ни запахи, ни вкусовые ощущения ничего подобного в себе не заключают» [4, с. 8]. В восьмой книге своего труда «Политика» он писал: «Обычными предметами обучения являются четыре: грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование» [1, с. 720]. При этом он отмечал, что музыка, обладающая особыми свойствами воздействия на нравственную сторону души, обязательно должна включаться в систему воспитания молодежи [1, с. 730].

Несмотря на то, что исламская культура базировалась на ином идеологическом и эстетическом базисе, развитии иных жанров художественного творчества, античное наследие глубоко проникло в систему духовности всех народов, исповедующих эту религию. В области музыки это воздействие наиболее показательно проявилось через многостороннюю научную, педагогическую и творческую деятельность особо почитаемых в мусульманском мире ученых-энциклопедистов аль-Фараби (870 – 950) и Ибн Сины (Авиценны) (ок. 980 – 1037).

Нравственно-эстетические воззрения аль-Фараби и Ибн Сины строились на основе приверженности исламу (без догматизма) и рациональном взгляде на человека и природу, что характеризовало прогрессивную исламскую культуру на протяжении многих столетий.

Огромное значение придавалось аль-Фараби и Ибн Синой воспитанию и образованию, интеллектуальному и нравственному совершенствованию человека на протяжении всей жизни как пути к достижению духовных вершин. Педагогический процесс они представляли как разностороннее явление, сочетающее воспитательный, образовательный и обучающий аспекты. В педагогических трактатах Ибн Сины «Семейное хозяйство» и «Обучение и воспитание детей в школе» выдвигались прогрессивные идеи коллективного обучения, привлечения к образованию всех детей, учета уровня одаренности и склонностей каждого объекта педагогического воздействия, построение процесса обучения на основе доверительности и взаимопонимания. Высокие требования предъявлялись к личности педагога-наставника.

Восточные ученые-энциклопедисты следовали принципам исламского воспитания и образования, где музыке не отводится места с точки зрения европейской традиции. В системе исламской педагогики она присутствует согласно воспринятой от древних греков классификации наук как отрасль рациональных знаний – одна из дисциплин, составляющих математику. Ибн Сина писал: «Геометрия, арифметика, астрономия, музыка … входят в состав математики» [3, с. 141]. Музыка в специфических формах, занимает, также, важное место в процессе освоения основ религии и навыков чтения. Из числа обязательных дисциплин, предлагавшихся Ибн Синой для учебных заведений, более всего связаны с музыкой: изучение Корана, языков, законов стихосложения, физические упражнения (сопровождение).

Теоретические изыскания ученых-энциклопедистов стали основой их практических разработок о музыкальном воспитании детей и юношества. Так, Ибн Сина обосновал в «Большой книге о музыке» дидактические принципы освоения мастерства музыкальной композиции: «Что касается музыкального сочинительства, то для этого нужно много слушать музыку различных жанров, необходимо также уметь сравнивать различные жанры, *анализировать* мелодии … Эти занятия должны проводиться до тех пор, пока ученик не будет в состоянии сочинять собственные мелодии, взяв за образец те, которые он выучил» [5, с. 51 курсив наш Ф.С.].

Не менее значим, помимо области педагогики, вклад ученых исламского Востока в теоретическую и прикладную сферу музыкального творчества. Им принадлежат фундаментальные музыковедческие труды. Учение о музыке возникло в средневековой исламской науке под влиянием музыкально-теоретического наследия ученых античности и развивалось на основе обобщения музыкальной практики народов Средней Азии и Ближнего Востока: «Достижения научной мысли Востока на многие века определили развитие мировой науки, в том числе и науки о музыке», – утверждает Т.Вызго [2, с. 266]. Переводы и комментарии аль-Фараби трудов Аристотеля («Музыка», «Канон»), Аристоксена («Ритмика», «Гармоники»), Птолемея («Каноны»); его собственные труды («Большая книга о музыке», «Книга о классификации ритмов» и др.), стали основой формирования основополагающих положений и направлении развития музыкальной теории как науки и учебной дисциплины, которые по сей день сохраняют свою актуальность [7, с. 44-69]. Ибн Сина продолжил разработку музыкальной теории в своих энциклопедических трудах «Свод науки о музыке», «Книга спасения» и др.

Развивая эллинистическую теорию музыки, ученые-энциклопедисты, вместе с тем, вносили в нее важные коррективы в сторону реалистических концепций. Например, ими не была принята космологическая теория пифагорейцев о гармонии сфер – движение планет и звезд порождает гармонично сочетающиеся звуки [7, с. 208]. Аль-Фараби писал: «Главным объектом музыкальной теории является изучение музыкальной сущности, которая может быть продуктом природы или продуктом искусства» [7, с. 207].

Путь к достижению знаний о музыке, как и в других отраслях науки, аль-Фараби, Ибн Сина и их преемники видели в последовательности исследовательской деятельности от анализа к синтезу, в экспериментальном подтверждении теоретических положений. Они подразделяли теорию музыки на гармонию (наука об интервалах и мелодических композициях) и ритмику (наука о временном соотношении музыкальных звуков) и определяли ее как отрасль знаний, имеющую своей целью «раскрытие причин гармонии и дисгармонии звуков и свойств мелодии» [3, с. 87]. Исламские ученые рассматривали музыку и в связи с другими науками, например, физиологией и психологией; способностью вызывать душевное очищение – катарсис; возможностью использования в лечебных целях.

В трудах аль-Фараби и Ибн Сины содержатся разработки понятий, которые еще отсутствовали в их время в европейской теории музыки. Они определяли структуру интервала как объединение двух, следующих один за другим, звуков. То есть, следуя традициям восточных монодических музыкальных культур, придерживались не гармонической, а мелодической концепции. Вместе с тем, эти ученые, исходя из известной им практики струнного инструментального исполнительства, допускали одновременное звучание кварты и квинты, – то есть, осмысливали художественные функции интервала и по вертикали. Первым признал терцию консонансом Ибн

Сина, хотя это обоснование утвердилось в Европе лишь в эпоху Возрождения и долгое время приписывалось итальянцу Царлино (VI в.).

В трудах восточных мыслителей получила детальное освещение проблема ритма. В их изысканиях разрабатывался вопрос о «мензуральной музыке», то есть, фиксации ритмических длительностей. Это нововведение также пришло в европейскую музыку с мусульманского Востока, когда с развитием многоголосия возникла необходимость письменной фиксации сначала высоты, затем длительности звуков.

Ибн Сина разносторонне исследовал еще одну фундаментальную музыковедческую проблему – взаимосвязь слова и музыки. Он установил их тесную взаимообусловленность, что особенно типично для исламских стран, где автор, как правило, является одновременно сочинителем текста и музыки, а также, исполнителем. Ибн Сина связывал развитие интонационного строя музыки параллельно развитию человеческой речи. Эта реалистическая концепция опровергала идеалистические взгляды на актуальную до сих пор проблему происхождения музыки.

Ибн Сина определил основные принципы движения мелодии: восходящее движение мелодии порождает чувства гнева и напряженности, нисходящее – мягкость и покорность; их сочетание порождает образы мудрости и пророчества. Главными типами мелодического движения Ибн Сина считал: восходящее, нисходящее, волнообразное, кругообразное, орнаментальное. При этом он указывал на нежелательность многократных, подряд звучащих скачков мелодии, как плохо воспринимаемых человеческим слухом. Указанные типы мелодического движения, несмотря на свою универсальность, в большей степени характерны для музыки народов исламского Востока, особенно макамов, являвшихся принадлежностью устного профессионального музыкального творчества.

Музыковедческие трактаты Аль-Фараби и Ибн Сины долгое время являлись главными музыкально-теоретическими учебными пособиями и основой для дальнейших научных изысканий ученых многих стран мира.

Музыкально-теоретическое наследие исламского Востока, на протяжении многих веков являвшееся важным компонентом традиционной татарской педагогики, и в наши способствует развитию у будущих педагогов-музыкантов способности к аналитическому мышлению, формированию навыков научно-исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск: Литература, 1998.

2. Вызго Т.С. Учение Ибн Сины о музыке в свете проблемы «музыка Востока – музыка Запада» // Торжество разума: М-лы междунар. сессии. – Душанбе: Дониш, 1988. – С. 265 – 269.

3. Ибн. Сина. Даниш-наме. Книга знания. – Сталинабад: Таджикгосиздат, 1957.

4. Из истории музыкального воспитания. – М.: Просвещение, 1990.
5. Кубесов А.К. Педагогическое наследие аль-Фараби. – Алма-Ата: Мектеп, 1989.
6. Платон. Диалоги. – М.: Мысль, 2000.
7. Аль-Фараби. Естественно-научные трактаты. – Алма- ата: Наука, 1987.

Р.Г. Рахимов
(Россия, Уфа)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Академическая музыкальная культура функционирует в особом семантическом пространстве в одном ряду с архитектурой, живописью, искусством пластического движения и другими сложнейшими видами невербальной деятельности человека. Автор данной статьи работает в одном из секторов академического музыковедения, носящем название «этноорганология» – науки о народном музыкальном инструменте [1].

Инструментальная культура является материальной формой выражения национального самосознания и индивидуальности этноса. В народных инструментах заложен своего рода звуковой «автопортрет» нации в лице конкретного музыкального орудия с его уникальным внешним видом, звукоизвлечением, тембром, репертуаром и духовной неповторимостью. О значимости исследования народного инструментария, как основной части духовной и материальной культуры, неоднократно писали многие ученые и специалисты.

Подход к проблеме предполагает многосторонние, практически энциклопедические знания, включающие археологию, этнографию, акустику, фольклористику и другие науки. Всем этим призваны заниматься сотрудники «Лаборатории этноорганологии» – ученые, преподаватели, аспиранты и студенты УГАИ им. З.Исмагилова и БГПУ им. М.Акмуллы.

Отметим некоторые направления работы лаборатории.

Одно из них – кризис советского музыкального искусства, – драматический период мировой культуры конца XX вв.

Два последних десятилетия проиллюстрировали основные законы эволюции развития общества. Вместе с громадным государством под напором примитивной, варварской музыки рухнула, казалось бы, вечная, стройная, прекрасная и неоднозначная система советской музыкальной культуры. Явление, похоронившее целый пласт культурной цивилизации, сегодня звучит везде, где присутствует homo sapiens, независимо от его интеллекта, образования и возраста.

Практически весь XX век российские музыкальные деятели имели то, о чем их зарубежные коллеги могли только мечтать – государственную поддержку. Не вдаваясь в подробности, отметим, что в советское время академические музыканты, грамотно лавируя в изгибах государственной политики и имея значительную финансовую поддержку, получали возмож-

ность экспериментировать, не утруждаясь подсчетом затрат. Не вызывает сомнения, что многие действительно талантливые композиторы благодаря государственному содействию достигли значительных высот, по достоинству оцененных мировым сообществом. Из них, не задумываясь, можно назвать имя демократичного А.Хачатуряна, сложного и многострадального Д.Шостаковича… На рубеже смены общественных формаций поднялась звезда С.Губайдуллиной, чье творчество и поныне может оценить лишь немногочисленная аудитория подготовленных музыковедов.

Но стоило исчезнуть волевому руководству и общегосударственной цензуре, как мутный музыкальный вал, основанный на примитивной мелодике, двух-трехаккордовой гармонизации, оглупленном тексте и оглушительной ритмике, практически мгновенно заполонил культурное пространство России, и не только вытеснил, но и уничтожил плоды деятельности многих поколений музыкантов.

Баснословные гонорары шоуменов, чьи нечистые голоса выправлялись на компьютерах профессионалами с консерваторским образованием, привлекали молодежь своей сомнительной легкостью взлета и сладкой жизни. Электронные музыкальные технологии позволяли изготовление и исполнение практически любой модной композиции даже без знаний элементарной нотной грамоты.

Автор данной статьи отдал много сил становлению традиционной музыки, в частности, исследованию и внедрению в учебную практику башкирских народных инструментов. С 80-х годов XX века он входил в инициативную группу специалистов по фольклору и многократно участвовал в фольклорном поиске практически по всем административно-территориальным районам Республики Башкортостан. Благодаря этому была собрана информация и выведены из незаслуженного забвения башкирская тальянка, думбыра, мандолина, скрипка, разновидности кубызов. К сожалению, со временем стало забываться, что организовывал, координировал и руководил фольклорными мероприятиями Ф.Камаев, кандидат искусствоведения, доцент, первый заведующий кафедрой башкирской музыки и фольклора УГАИ им. З.Исмагилова, открытой в 1989 году [2].

К сожалению, работа велась нерегулярно, эпизодически, наиболее активно – к различным юбилейным датам и празднованиям. Только в это время на страницах печати велась пропаганда фольклора, народные песни и инструментальные наигрыши звучали по радио и телевидению, выпускались сборники народных песен и наигрышей [3].

В культурных организациях Уфы работают дипломированные специалисты по фольклору. Однако автор статьи имеет опыт общения с вышеуказанными знатоками и утверждает, что они знают предмет в лучшем случае *теоретически.*

Жизнь поднимает вопрос о подготовке местных профессиональных кадров высшей квалификации, владеющих методикой сохранения и пропаганды

искусства устной традиции. Именно они должны противостоять малоквалифицированному просветительству СМИ, которые святое народное творчество умудрились превратить в коммерческое шоу, загнав подлинный, аутентичный фольклор в семейные отношения и в гражданские обряды.

Так и получилось, что в Уфе с ее миллионным населением и многотысячным студенчеством есть всего два вузовских коллектива, где студенты имеют возможность получать практические навыки работы в фольклорном ансамбле. Один из них – «Таусень» (БГУ, рук. Е.Евдокимова, орг. в 1981 г.), где студенты-филологи апробируют свои полевые записи. Другой – «Узорица» (рук. И.Рахимова, орг. в 1982 г.), который с 2008 года базируется на театральном факультете УГАИ им. З.Исмагилова [4].

Несмотря на имеющиеся проблемы, ансамбли подготовили десятки специалистов, которые почти 30 лет, благодаря энтузиазму руководителей, представляют традиционную культуру Башкирии в России и за рубежом [5].

Подлинное фольклорное движение не массово и в последнее время даже стало носить черты элитарности. Работа руководителя фольклорного коллектива существенно отличается от работы дирижера академического хора, несмотря на кажущееся сходство и попытки объединения. Может когда-то и будет проведен анализ возможных ситуаций и на этой базе будет разработана методика передачи традиционного искусства без разделения на аутентичность и сценичность. Но одно можно отметить без сомнения – фольклор любят за его сиюминутность, кажущуюся доступность и неизбежное вовлечение зрителей к участию.

В условиях прогрессирующего воздействия чужеродной субкультуры, насаждаемой СМИ, высшая школа должна оперативно реагировать на актуальное требование времени – подготовку педагогов-музыкантов высшей квалификации.

ССЫЛКИ И КОММЕНТАРИИ

1. Этноорганология – наука о народном инструменте (греч. этнос – народ, органон – инструмент, логос – слово, речь). Термин введен в научный оборот группой Ленинградских (Санкт-Петербургских) ученых под рук. И.В.Мациевского.

2. См.: Рахимов Р.Г. Башкирские инструментальные ансамбли устной традиции: этноорганология – Уфа: БГПУ, 2008.

3. См.: Зиновьева Т.С. Русские песни Башкирии. Архангельский и Белорецкий районы – Уфа, 1997; Рахимова И.П. Русские песни села Ангасяк. Нотный сборник / И.П.Рахимова. – Уфа, 1998.

4. Узорица. Фольклорный ансамбль. – [Б.д.]. Режим доступа: http://folk48.narod.ru/uzoritsa.htm. – Загл. с экрана.

5. Фольклорный ансамбль «Узорица» в марте 2011 года представлял традиционное искусство Башкирии в Австрии (Вена), где был отмечен дипломом лауреата 1 степени.

Л.М. Кашапова
(Россия, Уфа)

ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГОВ-ПРОФЕССИОНАЛОВ
(анализ проблем и путей их решения)

Отличительные изменения в характере педагогического образования XXI века проявляются в его направленности, целях, содержании, которые ориентированы на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих педагогов дошкольного, школьного и дополнительного образования детей и подростков. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностного и поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступили понятия «компетенция» и «компетентность» [5].

В эпоху глобальных изменений общества Россия оказалась перед необходимостью выработки принципиально новой стратегии развития общего и педагогического образования. В этой связи резко обострились актуальность и необходимость решения проблем качественной подготовки специалистов со средне специальным и высшим педагогическим образованием. Современные педагогические кадры должны быть готовы: к самостоятельной творческой работе, уметь работать в смежных областях, постоянно повышать свою квалификацию в соответствии с поставленными задачами и потребностями общества [6].

Главная проблема же в системе многоуровневого педагогического образования, особенно вузовского – гигантский перекос в сторону обучения. Знания, умения и немногочисленные навыки, которые получают будущие учителя в процессе подготовки, не могут успешно применять в практике дошкольного, школьного и дополнительного образования детей и подростков. В чём же причина происходящего?

На наш взгляд, им не хватает, прежде всего, таких личностных качеств, как любовь к детям, своему предмету, так необходимых для каждого педагога. Из-за слабой обеспеченности практико-ориентированной подготовки студентам не хватает опыта практической работы и навыков самостоятельного решения профессиональных задач. Коммуникативное взаимодействие строится по схеме «студент - преподаватель» и не привлекаются педагоги-практики образовательных учреждений, что не обеспечивает

наставничество над будущими учителями за короткие периоды педагогической практики. Это не способствует полному вживанию студентов в образовательную среду школы. Да и аудиторные занятия строятся традиционно, как правило, отсутствуют нетрадиционные формы, как «мастер-классы», творческие встречи с ведущими учителями-практиками, что поддерживало бы интерес студентов к учительской профессии. Молодые специалисты в области образования не хотят быть профессионалами, так как не видят перспектив для этой профессии и для себя в ней, что объясняется слабой мотивацией или её отсутствием при выборе профессии и поступлении в педагогическое учебное заведение.

Таким образом, анализ системы подготовки педагогических кадров показывает, что в многоуровневом педагогическом образовании не хватает четырех составляющих: целенаправленного профессионально-педагогического воспитания; профессионально-педагогической практики; погруженности в профессионально-педагогическую среду; актуализации выбора педагогической профессии.

Сегодня учёными все больше и больше осознается необходимость в кадрах, в том числе и педагогических, способных к функционированию в новых социально-экономических условиях и самореализации сформированного уровня культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности [1; 2; 3; 4; 7].

Поворот от предметно специализирующих функций педагогического образования к функциям, направленным на формирование личности, привел к тому, что появилась новая единица измерения образованности будущего педагога – компетентность. В современном обществе знания, умения и навыки уже полностью не позволяют показать, измерить уровень качества педагогического образования. Под словосочетанием "качество педагогического образования" понимается его соответствие современным социокультурным условиям и требованиям ФГОС.

Как правило, под компетентностью понимают владение специалистом набором необходимых для его работы компетенций, либо соответствие данного специалиста требованиям его должности, либо способность специалиста эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. И поскольку ключевым словом в определении компетентности является слово «компетенция», то именно его и стоит точно определить.

Определения понятия «компетенция» разнятся. Более того, в качестве примера педагогической компетенций иногда приводят отдельные навыки (управление конфликтом в классе), свойства личности (общительность, ответственность, аналитический склад ума учителя), психологические установки (ориентация педагога на достижение результатов в обучении или воспитании). Но ни один из этих компонентов (знания, навыки, установки и т.д.) не является компетенцией по отношению к деятельности педагога, а является лишь одним из ее элементов.

Ориентация на компетенции способствует проектированию более пластичной модели управления качеством в педагогическом образовательном учреждении. Для достижения современных требований к качеству педагогического образования, позволяющему более успешно формировать профессиональные педагогические компетенции, предлагается выполнение следующих условий:

1. Осуществлять постоянно действующий мониторинг текущей и перспективной потребности в педагогических кадрах на региональном рынке труда, что позволит системе педагогического образования готовить специалистов на договорной основе с дошкольными и школьными образовательными учреждениями (работодателями).

2. Разноуровневым педагогическим образовательным учреждениям, реализуя свою деятельность, ориентироваться не только на выполнение требований ФГОС, но и на удовлетворение нужд рынка труда региона, хотя часто возникают трудности – наш рынок не осознаёт глубоко и чётко свои потребности.

3. Обновлять материально-техническое, методическое и кадровое обеспечение педагогических вузов и ссузов, активно использовать инновационные, технологии обучения при проведении учебных занятий.

4. Внедрять информационные технологии в практику организационно-управленческой деятельности ГОУ СПО и ВПО по педагогическому образованию, создав базу данных, оперативно решать текущие вопросы, проводить мониторинг учебного процесса, контроль качества образовании и др.

5. Реформировать систему контроля и управления качеством подготовки педагогических кадров, понимая, что система включает контроль и управление качеством деятельности студентов (знаниевый, деятельностный и личностный компоненты), деятельности преподавателей и администрации, деятельности учебного заведения в целом.

От проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя оторвать компетенции от содержания образования, но не следует рассчитывать, что только содержание образования можно обеспечить овладение компетенциями. За формирование профессионально-педагогических компетенций не могут отвечать отдельные учебные дисциплины или содержание всей образовательной программы. Компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т.д. Результаты образования и компетенции выступают основой для формулирования индикаторов уровня квалификации будущего педагога.

Компетенции должны быть идентифицированы с помощью научно-корректных процедур, а их освоение должно поддаваться оцениванию. Результаты образования и компетенции устанавливаются не только на уровне квалификации, но и на уровне модулей (циклов, учебных дисциплин). Раз-

рабатывая систему оценивания, следует учитывать, что проверяется не компетентность как таковая, а лишь ее отдельные компоненты, лежащие в основе формирования данной компетентности (то есть знания и умения).

В частности, на протяжении последних трёх лет отдельные компоненты компетентности студентов музыкального отделения Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы по профилям «Музыкальное образование», «Музыкально-компьютерные технологии», «Хореографическое искусство», а именно знания и умения по педагогике, оценивались путём проведения внутри университетского тестирования и Федерального интернет-экзамена профессионального образования, результаты которого дают достаточно объективную оценку работы студентов и преподавателей.

На основе анализа педагогической теории и практики, собственного опыта работы нами выделена универсальная структура педагогической компетенции:

1. Алгоритм эффективной педагогической деятельности.
2. Теоретические знания в области педагогики и образования.
3. Психологические установки на педагогическую деятельность.
4. Умения и навыки необходимые для реализации алгоритма эффективной педагогической деятельности.
5. Профессионально-личностные качества учителя необходимые для успешности практической деятельности.
6. Профессиональный опыт учителя, обеспечивающий стабильность и экономичность педагогический деятельности.
7. Методика совершенствования основных компонентов педагогической компетенции.
8. Методика внедрения без ошибок и потери качества новых форм работы в профессиональную педагогическую деятельность.

Сегодня компетенции и результаты образования – главные целевые установки в реализации ФГОС третьего поколения как интегрирующие начала «модели» выпускника среднего специального и высшего педагогического учебного заведения. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса. В соответствии с особенностями современного этапа и перспективами развития социально-экономической и образовательной сферы изменяются требования к уровню компетентности, профессионально-педагогической культуре и качеству труда молодых педагогов.

В эпоху быстрых перемен в педагогических вузах и ссузах важно найти такие методы преподавания, которые способствуют формированию компетентностей, необходимых для решения реально существующих проблем. Это обусловливает необходимость поиска новых «скрытых возмож-

ностей», новых контекстов использования образовательных технологий, доказывающих свою эффективность. И они могут быть найдены в результате анализа исследовательских данных.

Основными проявлениями изменений должны стать нелинейный характер образовательного процесса, создающий условия для построения студентом индивидуального образовательного маршрута и выбора темпа его прохождения; изменение роли и позиции преподавателя, архитектуры и содержательного наполнения образовательной среды. Современные студенты привыкли к свободному и избирательному восприятию многообразия потоков информации. Именно сеть, а не традиционная аудитория становится более привлекательной сферой диалога и обмена знаниями. Студенты скорее склонны к обучению в форме участия и экспериментирования, нежели последовательно, по учебникам.

Одной из моделей обучения и подготовки компетентностного молодого специалиста, отвечающей таким ожиданиям, может стать модель обучения посредством действия, которая предполагает, что студенты: работают над реальными образовательными задачами, а не над искусственными педагогическими ситуациями; учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных психолого-педагогических проблем школы, участвуя в их решении и обсуждении; работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных педагогических ситуаций; учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения профессиональных задач.

Обобщая выше сказанное, можно отметить, что педагогические работники высокого уровня должны отличаться готовностью к освоению смежных видов деятельности, мобильностью, ответственностью за организацию и результаты своего профессионального труда. Их компетенция включает и решение диагностических задач, требующих анализа педагогической ситуации, выбора решений в рамках заданного алгоритма действий. Новые квалификационные требования, необходимые для оптимизации профессионально-квалификационной структуры и актуализации содержания подготовки педагогов со средним и высшим профессиональным образованием, должны реализовываться на принципе опережающего образования. Владение учителем набором необходимых компетенций, соответствующих должностным требованиям, его способность эффективно осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность и будет говорить о его компетентности [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллин Р.М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога: монография. – Уфа: БГПУ, 2008.

2. Асадуллин Р.М., Васильев Л.И., Иванов В.Г. Новые ориентиры развития профессионального образования: монография. – Уфа: Вагант, 2008.

3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: ИЦПКПС, 2005.

4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. - М.: ИЦПКПС, 2004.

5. Гаязов А.С. Семь проблем современного образования – Уфа: Вагант, 2008.

6. Гаязов А.С., Голошумова Г.С., Кашапова Л.М. Этнопедагогика: методология и технологии этномузыкального и этнохудожественного образования: Монография. – Уфа: Изд-во БГПУ им. М.Акмуллы, 2009.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ИЦПКПС, 2004.

8. Кашапова Л.М. Непрерывное этномузыкально-педагогическое образование в целостной национально-регшиональной образовательной системе: Монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008.

Г. Хибберт
(Великобритания, Ашфорд)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ АНГЛИИ И ПРОБЛЕМАХ АНАЛИЗА МУЗЫКИ

Своё обучение в школах Англии дети начинают с 4-х лет. С этого возраста начинается первая ступень образования – Infants. Эта ступень образования длится три года. С семилетнего возраста до одиннадцати лет учащиеся осваивают предметы второй ступени обучения – Juniors. Обе ступени обучения относятся к начальной школе.

В учебном плане начальной школы заложены главные и базовые предметы. В качестве главных предметов выступают английский язык и литература, математика, иностранный язык. Музыка наряду с историей, географией, искусством, физической культурой, современным иностранным языком, технологией относится к базовым предметам.

Занятия музыкой в государственных школах Англии проводятся в основном в групповой форме. В классе обучается до 30-ти детей, что весьма затрудняет работу учителя, особенно на первой ступени образования. Поэтому кроме учителя в классе присутствует его помощник. Оказываемая помощником помощь весьма ценна. Это связано не только с трудностями проведения занятий при столь многочисленном количестве весьма юных учеников, но и с подготовкой многочисленных наглядных пособий, большим объёмом документации, которую учителю необходимо вести, отражая динамику развития каждого питомца. Полные отчёты об успеваемости ка-

ждого ученика предоставляются в конце каждого триместра. Они сопровождаются комментариями воспитателей и директора школы, и позволяют родителям следить за успеваемостью своего ребёнка. Отражаются в этих отчётах и особенности музыкального развития ребёнка.

Коллективные формы музыкальных занятий предполагают слушание музыкальных произведений, рассуждение о них, музицирование на элементарных музыкальных инструментах, пение песен и изучение нотной грамоты. Все виды музыкальной деятельности организованы так, чтобы дети не выключались из учебного процесса, что легко происходит в связи с особенностями их физиологии и непродолжительной концентрацией внимания. Поэтому учитель старается чаще менять виды деятельности, использовать различные методы работы, привлекать игру, менять обстановку процесса обучения (выводить учеников во двор на свою игровую площадку, которая имеется у каждого класса, рассаживать детей на ковре вместо парт и пр.).

Решая свои специфические задачи, уроки музыки служат и более глобальным целям. Так, на первой ступени обучения, которая направлена на развитие мелкой моторики пальцев рук, дети рисуют, вырезают, лепят, в том числе и то, что они услышали в музыкальном произведении или о чём спели в песенке. Рисование пальчиком не песке или муке изучаемых музыкальных символов, игра на дудочках, на клавишных инструментах также способствует развитию пальцевой моторики.

Ученики второй ступени начальной школы больше времени проводят за партой. Они учатся концентрировать свое внимание на более длительное время, хотя смена видов деятельности во время урока также присутствует. В этом возрасте дети больше учатся заниматься самостоятельно, принимать решения без помощи учителя. Их суждения о музыке уже не столь поверхностны как у детей 4-6 лет, а выбор выполняемых творческих заданий более осмыслен.

В целом, обучение построено на усвоение материала по принципу от простого к сложному. Например, на уроках музыки дети усваивают сначала пульсацию, затем – простейшие ритмические рисунки и только потом – различные ритмические схемы. Урок основан на усвоении определенного музыкального элемента, затем дети определяют этот элемент в заданной музыкальной композиции, и когда они уверенно могут отличать его, учатся использовать его, т.е. сами придумывают простейшие музыкальные композиции с заданным элементом. В процессе такого обучения дети параллельно осваивают различные простейшие музыкальные инструменты: дудочки, барабан, ксилофон, треугольники и т.д.

По ходу обучения нотному письму, дети учатся точно интонировать звуки, играть по нотной записи на инструментах и использовать её в собственных музыкальных сочинениях. Использование знаний и умений в активной музыкальной деятельности (в простейшем музицировании в сочи-

нении композиций) – это важнейшая установка как для учителя, так и для ученика.

Однако здесь возникает сложность в организации занятий. Дело в том, что в английской начальной школе каждый ребенок рассматривается как индивидуальность, со своими достоинствами и недостатками. Поэтому, обучение подбирается конкретно к каждому ребенку и ориентировано на его развитие и способности. Очень редко бывает такое, чтобы все дети делали одно и то же задание. Хороший учитель знает возможности каждого ученика. Подготовка учителя к уроку предполагает тщательное продумывание заданий для каждого ученика, соответственно уровню его развития, способностей и понимания. Выполняя данное задание, ребенок достигает своей цели. Поэтому для него цель должна быть конкретная, понятная и посильная. Если же цель будет завышена, ребенок не сможет справиться с заданием, не сможет понять материал и потеряет уверенность в себе.

Обеспечить индивидуальный подход к каждому ребёнку позволяет национальная образовательная программа, претерпевшая уже несколько изменений за последние двадцать лет. Одна из целей изменений национальной программы была связана с уменьшением её детализации и предоставлением учителям большей свободы в организации образовательного процесса, а ученикам – гарантий того, что она ответит их нуждам и способностям.

Всё это предъявляет особые требования к учителю, который должен уметь читать нотный текст, петь и играть на инструменте, хорошо знать музыкальный материал, музыкальные произведения, предназначенные для слушания. При этом учитель должен не просто ознакомиться с музыкальным материалом, он должен его осмыслить – проанализировать и с точки зрения тех художественных образов, которые заложены в нём, и с точки зрения тех элементов музыки (ритмов, метров, звуковысотных конструкций), которые дети осваивают на уроке. Эти задачи представляются довольно сложными для учителей, если учесть, что большинство из них не имеет специального музыкального образования.

Проблема готовности учителей начальной школы проводить музыкальные занятия с детьми неоднократно обсуждалась на различных научных форумах и конференциях. В конце XX века в Англии активно проводились исследования, целью которых было выявить насколько эффективно используется музыка в развитии детей и какова сфера музыкально-образовательных услуг. В результате изучения деятельности более 70-ти образовательных учреждений был выявлен как широкий спектр предлагаемых услуг в сфере музыкального образования, так и пестрота самого музыкального обучения. Количество обучающих ресурсов увеличивается год от года. Весьма радует то, что многие из них оказываются доступным и тем учителям, которые плохо читают ноты или вообще не умеют их читать.

Несмотря на то, что школы Англии располагают широким спектром музыкально-дидактического материала, хорошей аудиоаппаратурой, компакт-дисками, доступом к интернет-ресурсам, к специальным образовательным сайтам, увязанным и с другими дисциплинами (например, Sing Up сайт, который содержит песни о числах) субъективный фактор, связанный с необходимостью более глубокого анализа музыки даёт себя знать и мешает плодотворной работе учителя. Слабая музыкальная подготовка учителя затрудняет выявить особенности музыкальных способностей ребёнка, а также в полной мере адекватно оценить его достижения в отчётах в конце каждого триместра. Некоторые учителя начальной школы всё острее осознают эти проблемы, тем более что многие понимают те выгоды, которые таит в себе музыкальное образование, для развития личности. Поэтому всё чаще в начальных школах Англии звучит призыв: «Найти место для музыки в учебных занятиях каждого дня!»

В.А. Башенёв
(Россия, Уфа)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО АНАЛИЗА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сохранение культурного наследия – одна из задач современной музыкальной науки. Особенно актуально этот лозунг зазвучал в настоящее время, когда практически закончился период революционных новаций и, как реакция на разрушения, возник интерес к традиционной культуре. Сегодня можно смело сказать, что музыкальная культура титульной национальности Республики Башкортостан твердо встала на ноги. Все чаще стали появляться самобытные телевизионные программы на башкирском языке, активно работают национальные театры, филармонические коллективы, звучит Национальный оркестр народных инструментов Республики Башкортостан.

Однако, наряду с положительными наработками, стало понятно, какие потери понесла музыкальная культура республик бывшего Советского Союза.

Гордость советского государства – академическое музыкальное искусство, воспитанное в тепличных условиях государственных дотаций, не выдержало кризиса и стало рассыпаться. Это явление, начавшись с центральных городов, коснулось и Уфы – города, где считали за честь выступить мировые величины от Ф.Шаляпина до С.Рихтера. Не постигнув происходящего, из Уфы уехали пианисты В.Монастырский, Ф.Айзенберг (Израиль) и И.Лавров (Аргентина), струнники А,Калачев С.Саркисьянц и Р.Кирдан (Финляндия). На американском континенте обосновались воспитанники Уфы: композитор Р.Газизов, талантливый уфимский дирижер

М.Голубицкий, по принципу американизированного дайджеста пытается трактовать теорию и сольфеджио музыковед М.Родителева.

Список можно продолжать довольно долго, но необходимо отметить, что мощная культурная империя, организованная композитором З.Г.Исмагиловым на базе института искусств, выжила даже в условиях серьезных испытаний. Несмотря на значительные потери, приемник детища З.Исмагилова – академия искусств (УГАИ), носящая теперь его имя, и в настоящее время остается центром культуры. Многие выпускники УГАИ в настоящее время преподают в многочисленных музыкальных учебных заведениях, среди которых и БГПУ им. М.Акмуллы.

Успехи вузовской академической школы г. Уфы значительны и являются предметом исследования молодых ученых. Но в данной статье мы коснемся новой музыки, которую ранее не только исполнять, но и обсуждать на вузовском уровне считалось признаком дурного тона.

Это – «попса» [1] с ее многочисленными ответвлениями.

Автор статьи, воспитанный на классическом наследии в лучших традициях советской школы, долгое время старался не замечать этого явления, считая его временной забавой тинэйджеров, бунтующих в период становления личности. Однако жизнь заставила подойти к этой проблеме лично, непосредственно и вплотную.

В процессе ознакомления с компьютерным программным обеспечением выяснилось, что попса объединяет в себе характерные черты многих, весьма далеких друг от друга традиционных культур. И не только музыку, но и некоторые элементы культовых обрядов, в особенности повторяющихся ритмов определенного метра (так называемого «альфа-ритма» и «бета-ритма», воздействующих на мозговую и сердечную деятельность человека). А назойливое повторение мелодических последовательностей, носящие в цифровой музыке красивые названия «Сэмплы» и «Паттерны», не что иное, как хорошо зарекомендовавшие себя атрибуты камлания шаманов.

Новое оказалось хорошо забытым старым.

К попсе обратились молодые талантливые композиторы, музыканты-исполнители, психологи, акустики и инженеры. Они довольно грамотно затронули некоторые сферы генетической памяти человечества, в которой были своеобразно «заархивированы» невербальные файлы, воздействующие на общий стереотип поведения «homo sapiens», в какой-то степени превращая его в «homo operatus» (человека управляемого).

Вся эта новая и яркая мишура привлекала к себе творческую молодежь, так как попса к тому же выдвинула на первое место забытую в советское время цель – обогащение.

В связи с этим отметим удивительное явление.

Считается, что Российское музыкальное искусство *письменной* традиции сейчас переживает серьезный кризис и теряет аудиторию, в то время как инструментальное музицирование *устной* традиции как будто ожидало

новаций и вернулось на общепринятую во всем мире финансовую самодостаточность уже при жизни одного поколения, то есть исторически мгновенно. Складывается впечатление, что традиционная музыкальная культура всегда шла по своему независимому пути, практически не замечая политические предписания или очень вяло реагируя на них.

Полевые исследования даже советского времени отмечали парадоксальную вещь – народные инструменталисты гибко реагировали на требования времени, послушно выполняя решения музыкальных администраторов, но оставаясь, в то же время, достаточно консервативными.

Яркий пример тому – диатоническая гармонь.

За последние 50-60 лет народные гармонисты остались верны своему инструменту, единственно только, сменив тальянку на более привлекательную хромку и баян. Стоит, однако, отметить, что хроматический баян – молодёжный атрибут второй половины XX века – после краткого интереса был вытеснен синтезатором [2] – представителем пятого класса музыкальных инструментов, популярность которого еще в 1940 году предвидел К.Закс [3]. В настоящее время многотембровый готово-выборный баян – это академический музыкальный инструмент, занимающий достойное место в одном ряду с фортепиано, скрипкой и др.

Неожиданный интерес возник и к другим народным инструментам устной традиции. И если исполнительство на дорогостоящих академических народных инструментах стало испытывать определенный кризис, то старинные этнические орудия стали привлекать внимание не только узких специалистов, но и широкие около музыкальные слои.

Интерес к совмещению звучания акустических инструментов с электронными технологиями – перспективное направление вузовской науки. Представленная инновационная ориентированность находится в начале своего пути, но, судя по востребованности у молодежной аудитории и успехам на международной арене, имеет развитие не только на эмпирическом развлекательном уровне, но и в серьезной науке.

ПРИМЕЧАНИЯ И КОММЕНТАРИИ

1. Попса́ (от англ. *Pops* — популярные) — разговорно-пренебрежительное слово, обозначающее поп-музыку. Чаще всего этим термином отмечают низкопробную часть популярной музыки, основанной на подражании успешным исполнителям, но нам ближе следующая трактовка: «попса – коммерчески ориентированная поп-музыка, независимо от субъективной оценки её качества и профессионализма». Более подробно см. сайт: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/24985.

2. В основном баян бытует на территории РБ и РФ в письменной академический традиции во многом благодаря широко развитой сети музыкальных учебных заведений. См.: Рахимов Р.Г. Башкирские инструментальные ансамбли устной традиции: этноорганология. – Уфа: БГПУ, 2008.

3. Имеется ввиду уточнение структурной классификации Э.Хорнбостеля и К.Закса в работе: Sachs C. The history of musical instruments. – New York, 1940.

И.Р. Левина
(Россия, Уфа)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Одним из ведущих форм воплощения текста культуры является художественное произведение, которое в культуролого-герменевтическом измерении представляет собой сложный объект, содержащий потенциально бесконечный объем смыслов, актуализирующихся в субъективном пространстве мыследеятельности субъекта определенной эпохи и культуры; является формой отражения человеческой экзистенции. Художественный текст – «вселенная духа» [1, с. 45] – одно из самых сложнейших явлений мира. В культурологическом плане он есть опредмеченный результат универсального освоения человеком мира – модель, в которой человек воспроизводит себя в целостности своего природно-социально-культурного бытия, и, тем самым, расширяет свое жизненное пространство, дополняя свой реальный жизненный опыт иллюзорным опытом жизни в художественной реальности.

Обращение к тексту позволяет увидеть жизнь как целостную реальность, понять и принять персонифицированные образы культуры, определяющие ее этический идеал. В процессе идентификации с образом произведения, человек самопроявляет и презентирует свою нравственную сущность, которая объективируется в пространстве самосознания и последующего поведения. Индивидуализирующая функция художественного текста проявляется в его способности обеспечить человеку понимание и ощущение собственной уникальности и неповторимости, обрести свое призвание.

Проблема интерпретации музыкального произведения является важнейшей в раскрытии содержания диалога между композитором, исполнителем и слушателем.

Термин интерпретация в музыкальной эстетике утвердился в первую очередь в сфере исполнительского искусства – это раскрытие музыкального содержания, смысла произведения. Словесное обсуждение содержания музыкальных произведений на теоретических дисциплинах принято называть анализом.

Грань между анализом и интерпретацией в раскрытии содержания музыкальных произведений, в то же время, остается ощутимым препятствием в педагогической работе и, к сожалению, примеры «целостного» охвата и художественной интерпретации музыкальных образов на практике встречаются гораздо реже, чем традиционные объяснения, исторические, биографические комментарии и различные аналитические методы. Господство

аналитического подхода в процессе обучения музыке имеет под собой веские основания: во-первых, «настойчивость» музыкального анализа объясняется своеобразием художественного содержания, которое в музыке сложнее определимо, чем в живописи или, скажем, в литературе в силу ее абстрактности и видимой отдаленности от непосредственных жизненных связей. Понятие художественного смысла становится особенно таинственным и далеким от какого-либо непосредственного содержания»; во-вторых, интерпретация требует определенного уровня культуры – знания контекста, множества исторических и биографических фактов, специфики музыкального языка, который может дать ей лишь анализ. Наконец, она состоит из таких же индивидуальных, творческих и во многом неповторимых решений, каких мы обычно ждем от исполнителя, и какие совсем нелегко даются в повседневной практике работы педагога-музыканта.

И вместе с тем, художественная интерпретация имеет ряд качеств, которые принципиально отличают ее от анализа, так как имеет творческое начало.

Формальный анализ рассматривает музыкальное произведение вне его связи с индивидуальным художественным миром студента или, в лучшем случае, ориентируется на некоего «идеального» учащегося, которого привлекала бы сама эстетика аналитического изучения музыки, не связанного с общими психологическими проблемами его жизни. Анализ исследует музыку как автономно существующую языковую систему, но часто останавливается там, где музыкальный язык реализуется во внутреннем понимании и переживании художественного образа.

Кроме того, исследуя художественное явление так, как если бы оно ничем не отличалось от физического, знание которого дает над ним теоретическую или фактическую власть, формальный анализ лишает его характерного, лишь ему присущего психологического значения. Ценность художественного явления заключается в том, что анализ как таковой у него как раз и отнимает: оно пробуждает в человеке чувство сопричастности большему и более мудрому, чем он сам, миру, – чувство, противоположное рациональному стремлению подчинить этот мир своим практическим, прагматическим интересам. По-видимому, психологические установки художественного и рационального мышления в этом отношении принципиально различны. Рациональное мышление имеет дело лишь с теми явлениями, которые оно включает в свою систему. Художественное же мироощущение оказывается противоположным рациональному в том смысле, что не «подчиняет» себе окружающий мир, а рождает чувство сопричастности неизвестной, сокрытой целостности, которая неизмеримо превосходит по своей силе и жизненной полноте все доступное человеку. Сугубо рациональный подход лишает художественное произведение присущей ему поэтической ценности.

Таким образом, анализ в учебной работе нуждается в объединении отдельных наблюдений в логически последовательную и стройную систему, также он нуждается в том творческом преобразовании, которое связа-

ло бы его с непосредственным художественным переживанием учащегося, придало бы художественное – этическое и эстетическое – значение его результатам. Одним словом, в данном случае речь идет о художественной интерпретации [4]. По-видимому, потребность в таком художественном характере педагогической интерпретации и заставила однажды Г.Г. Нейгауза заметить, что «учитель игры на любом инструменте должен быть, прежде всего, учителем, то есть разъяснителем и толкователем музыки» [3, с. 36]. Надо сказать, именно к этой проблеме взаимодействия анализа и интерпретации восходят такие проблемы гуманитарных наук и гуманитарной педагогики, как проблема материала и формы, формы и содержания, знания и переживания (понимания), обучения и воспитания (развития). В музыковедении они обусловили также представление об «аналитической» и «интонационной» формах [2].

Аналитическая форма музыкального произведения «представлена системой исторических грамматик (лад, гармония, метр, масштабно-тематические структуры, принципы мотивно-тематического и композиционного развития), множеством их элементов – интервалов, звукорядов, аккордов, функциональных оборотов, каденций, устойчивых и неустойчивых типов изложения» [2, с. 179]. Интонационная же форма, несущая в себе художественное содержание музыкального произведения, непосредственно зависит от «интонационной субъективности» слушателя [2].

Именно гуманитарное образование в последнее время стремится обнаружить принцип взаимодействия различных видов искусств и областей культуры, приближаясь к их смысловому ядру, общему, объединяющему их художественному содержанию. Декларируя установку на понимание и переживание художественных явлений, гуманитарное образование тем самым способствует их сближению и интеграции.

Духовный опыт нередко оказывается полнее и содержательнее его непосредственного жизненного основания и далеко не всегда бывает обусловлен реальными событиями. Некоторые проблемы человеческой жизни таковы, что их и невозможно увидеть иначе, как через призму художественных образов.

Задачей художественной интерпретации должно стать творческое раскрытие «символического» содержания музыкальных образов или, иначе говоря, их внутреннего целостно-противоречивого взаимодействия, поскольку сотворческий характер понимания и «живой диалог» значимых макроэлементов художественной структуры предполагает не «объяснение» явления, а толкование – выявление диалогического взаимодействия его составляющих. Отношения словесного и музыкального мышления (разрешаемые в практике образования, с одной стороны, категорическим противопоставлением: «музыка начинается там, где кончается слово», а, с другой стороны, возведением к синкретическому единству), восходят, таким образом, к проблеме понимания художественных явлений.

Понимание, как синтетически-аналитический процесс, в отличие от механической формы познания (представляющего собой отражение и обозначение явления), содержит в себе импульс творческого (исполнительского или словесного) воплощения понятой художественной проблемы. Именно развитие способностей понимания обеспечивает развитие творческих способностей будущих учителей. То, что мы можем назвать, мы не понимаем. Здесь уместно было бы сказать, что мы определяем предмет. Понимаем же мы как раз то, что стремимся назвать, но не можем этого сделать, в полной мере удовлетворившись собственным определением. Но именно понимание движет вперед и мысль и чувство, заключает в себе стремление вновь и вновь выражать – и выражать как можно лучше – некое жизненное содержание и представляет собой ни что иное, как «проекцию» личностного смысла, для которого, говоря словами В.В. Медушевского, «жизнь, обернувшаяся прекрасными звуками, нуждается в выявлении словом» [2]. Такое понимание нуждается в развернутой художественной интерпретации, оживляющей для индивидуального опыта студента те художественные образы, которые позволяли бы им видеть в проблемах собственной жизни – универсальные человеческие проблемы, а в произведениях мировой культуры – непреходящие «живые» символические образы, которые рождаются на пути к их решению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борев Ю.Б. Методология анализа литературного процесса. – М., 1989.

2. Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки / Ред., сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 178 – 195.

3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1988.

4. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. — М.: Высшая школа, 1990.

Т.И. Политаева
(Россия, Уфа)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ИНТОНАЦИОННО-СТИЛЕВОГО ПОСТИЖЕНИЯ МУЗЫКИ КАК ОСНОВЫ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Одной из серьезных проблем, стоящих сегодня перед музыкальным образованием в педагогическом вузе, Использование методов интонационно-стилевого постижения музыки как основы освоения дисциплин предметной подготовки в педагогическом вузе – это формирование готовности будущего учителя музыки к предстоящей профессиональной деятельности. С этой точки зрения важным становится овладение всеми видами деятельности современного урока музыки в общеобразовательной школе: воспри-

ятие музыкального произведения, хоровое пение, импровизация, инструментальное музицирование и др.

На дисциплинах предметной подготовки, таких как «История зарубежной музыки», «История русской музыки», «Русской народное музыкальное творчество» и других, усиливается значение восприятия музыки. Данные дисциплины отличаются обобщенностью знаний по истории становления и развития музыкальной культуры, нацелены на формирование у будущих учителей музыки представлений о разнообразных композиторских школах и авторских индивидуальностях. Кроме того, освоение дисциплин предметной подготовки предполагает тесные межпредметные связи с различными музыкально-теоретическими дисциплинами, такими как гармония, сольфеджио, анализ музыкальных произведений, полифония.

Восприятие музыкальных произведений тесно связано с проблемой «точности перевода» музыкального текста, адекватностью понимания его чувственно-образного содержания, вариативностью исполнительских интерпритаций. Возможна ли однозначная трактовка смысла, идеи музыкального произведения? Этот вопрос возникает в связи с природой самого музыкального искусства, которому изначально свойственны метафоричность, многообразие символического и философского смысла, требующего изощренного герменевтического искусства.

В настоящее время проблема смыслового понимания произведения искусства, в том числе и музыкального, стоит наиболее остро. Об этом свидетельствуют искусствоведческие, музыковедческие работы М. Арановского, Л. Мазеля, В. Медушевского, Е. Скурко, М. Смирнова, В. Шуранова, Л. Шаймухаметовой, В. Хазиева, Г. Тараевой.

Выразительность и содержательность музыкального произведения раскрываются различными средствами. Взаимосвязь всех структурных компонентов в музыкальном сочинении создает своеобразную «эмоциональную партитуру», в которой исполнитель, слушатель должны прочувствовать, прожить все события и сюжетные повороты. Уникальность и, вместе с тем сложность, музыкального искусства заключается в его особенности: этот вид искусства имеет временной характер. В связи с этим проследить смысловые связи, сюжетные линии каждого конкретного произведения бывает достаточно непросто. Сначала нужно обнаружить эти смысловые элементы, раскрыть их в сложной звуковой ткани. Услышать, почувствовать и понять, соприкоснуться с миром прекрасного, возвышенного, духовного. С этой точки зрения ведущими методами постижения музыки становится анализ музыкального сочинения: содержательный (образно-смысловой), интонационно-лексический, стилевой, семантический и др.

Важнейшей составляющей занятий в рамках дисциплин предметной подготовки является проблема общих стилевых закономерностей, специфические средства того или иного выдающегося композитора. Изучение стиля дает возможность понять и осмыслить замысел конкретного произ-

ведения, его неповторимый оригинальный характер воплощения, индивидуальность образа, композиции, средств выразительности, значения в творчестве и в истории мировой культуры и искусства, оно также ведет к обобщению и созданию целостного облика композитора, свойственной только ему системе устойчивых, константных приемов и особенностей.

Под музыкальным стилем нередко понимается стиль эпохи, стиль композиторской школы определенной страны, либо стиль конкретного автора. Умение анализировать, находить точки соприкосновения, делать выводы, определять черты творческой манеры композитора, школы, эпохи являются основой современных дидактических технологий в подготовке будущего учителя музыки. От него зависит: будет ли восприятие, осмысление музыкального сочинения учениками «адекватным», активным или пассивным. Его профессиональная компетентность во многом зависит от подготовки, которую он получает в вузе, например на предметах по истории музыки.

Ознакомление студентов-музыкантов с явлением стиля связано с целью восприятия некоторых особенностей творческого метода композитора или направления в музыке и ознакомления с чертами музыки определенной исторической эпохи, национальной школы, индивидуального стиля, а также проведения музыковедческого анализа прослушиваемых произведений с точки зрения их стилевой принадлежности. Безусловно, такая работа становится средством активизации полученных ранее знаний, музыкально-эстетического развития и мышления, пробуждения интереса к музыкальным эпохам и творчеству конкретного композитора.

В процессе занятий по определению индивидуального стиля важно основываться на комплексном рассмотрении всех компонентов музыкального языка. Это особенно эффективнее сделать, если использовать на уроках восприятие определенного количества наиболее ярких типичных произведений автора, композиторской школы или музыкально-исторической эпохи.

Е.Е. Сбитнева
(Россия, Уфа)

ОБ АНАЛИЗЕ МУЗЫКИ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДМШ
(на примере «Неоконченной» симфонии» Ф. Шуберта)

Все взрослые когда-то были детьми и обучались в школе. И каждый из нас испытал на себе, так называемый, «традиционный» метод преподавания, когда учитель объясняет, рассказывает, а ученик слушает, запоминает. Дома ребёнок, прочитав заданные страницы, повторяет материал, объяснённый учителем, а на следующем уроке пересказывает его сам, получая оценку. Этот метод, основанный на противопоставлении монолога учителя монологу ученика, господствовал на уроках по любому предмету, повторяясь с завидной периодичностью. Многие, думаю, мне возразят, сказав, что так обучали в прошлом, а сегодня наших детей обучают совсем по-

другому. Однако, беседуя с детьми об их школьной жизни, я узнаю, что метод «монолога учителя», увы, преобладает до сих пор.

Безусловно, нельзя отрицать, что современная педагогика шагнула вперед. Разработано много новых дидактических методов и приёмов, активизирующих мышление детей. Почему же на практике происходит совсем другое? Учащиеся не могут самостоятельно мыслить, рассуждать, и вопросы, порой даже самые простые, нередко ставят их в тупик. Ответ прост, – основная масса педагогов придерживается традиционной “монологизированной” формы обучения.

Предмет музыкальной литературы, изучаемой в детских музыкальных школах, в этом смысле, не является исключением. Так называемый «традиционный» подход к изучению музыкальных произведений на этих уроках предполагает рассказ (монолог) педагога о содержании произведения, о музыкальной форме, об особенностях мелодии, гармонии и других музыкальных средств, а также исполнение («показ») музыкальных фрагментов на фортепиано. Затем следует прослушивание музыкального произведения, во время которого ученик «должен» найти в звучащей музыке подтверждение словам учителя.

Что происходит в голове ребенка в момент слушания музыки, можно только догадываться, но так и не догадаться. Опрос о только что прозвучавшем музыкальном произведении показывает, что внимательный среднестатистический «хорошист» или «отличник» в лучшем случае повторит 2-3 ярких предложения из «монолога» учителя. Ребенок с развитым воображением может даже сочинить чисто фантазийный рассказ, порой совершенно далекий от прозвучавшей музыки. Собственное же рассуждение ребёнка по поводу музыки, рассказ об услышанном будет следствием интуитивно-эмоционального восприятия.

А каждый ли ребенок способен адекватно воспринимать музыку на эмоциональном уровне? И способен ли он рассказать о том, **что** чувствует во время слушания? Думается, что и не всякий взрослый справится с этой задачей. И что же делать тем детям, которые затрудняются что-либо сказать о своём слышании музыкального произведения, о том, **что** они чувствовали, когда звучала музыка? Они вынуждены опять читать страницы учебника, запоминать и рассказывать о музыке «чужими» словами. Что же останется в их головах после подобного изучения музыкального произведения? Возможно его название? Возможно фамилия композитора? А возможно и чужие слова? Но не музыка! Как тут не вспомнить слова И.Стравинского, который утверждал, что пассивное слушание парализует мысль и приводит душу в полное недоумение.

В конце XX века в музыкальной педагогике России появились новые имена – Е.Б. Лисянская, Л.С. Максимова, Г.Ф. Калинина, Л.Ю. Акимова. Эти педагоги-музыканты поставили новые задачи в музыкальном образовании детей в ДМШ и ДШИ. Заслуженный учитель РФ Евгения Борисовна

Лисянская создала и внедрила в педагогическую практику учителей России программу по предмету музыкальной литературы. Программа предполагает использование методики преподавания, позволяющей формировать у детей активное музыкальное восприятие и развивать способность рассуждать о прослушанном произведении, выражать собственное мнение о нём. На своих семинарах Евгения Борисовна Лисянская, неоднократно подчеркивала, что данная «развивающая методика», может быть использована при обращении преподавателя к любой программе, в том числе и традиционной.

Изучение опыта Е.Б.Лисянской показывает, что сущность её методики, активизирующей музыкальный слух ученика и самостоятельность его мышления, заключается в создании проблемных ситуаций. Проблемные ситуации необходимы для того, чтобы музыкальный слух обучающихся находился в постоянном поиске. При этом имеют место три обязательных условия, которые неукоснительно соблюдаются на каждом уроке:

- перед слушанием музыкального произведения учитель должен ставить перед учащимися конкретные задачи, задавая чёткие вопросы, на которые они должны ответить;
- каждый ученик, слушая музыкальное произведение, отвечает на поставленные вопросы в письменной форме;
- преподаватель постоянно просматривает записи учащихся непосредственно в процессе работы – в процессе слухового восприятия (незаметно подходя к каждому ребёнку).

Кроме того, перед прослушиванием произведения весьма уместно рассказать об истории его написания, раскрыть его место и значение в творчестве композитора, сыграть музыкальные темы. Всё это подготовит учащихся к дальнейшему восприятию музыки

В своей педагогической деятельности я более десяти лет использую развивающую методику Евгении Борисовны Лисянской и хочу поделиться своим опытом на примере уроков, проводимых мною в 4-м классе фортепианного и струнного отделений ДМШ, посвящённых изучению сонатной формы. Эту форму дети изучают на материале I части «Неоконченной» симфонии Ф. Шуберта.

На ***первом уроке*** детям довольно кратко даётся информацию о великом австрийском композиторе Ф.Шуберте (1797-1828 г.г.) как об одном из первых композиторов романтического направления, характеризуется герой шубертовских произведений, называются основные жанры его творчества, подчёркивается значение песенного жанра. Затем предлагается дефиниция сонатной формы и её графическая модель, отражающая не только её разделы, но и тональный план, затрагивается также вопрос об области её применения. Весь этот материал следует рассматривать как подготовку к основной части урока.

Основная часть урока представляет собой слушание и анализ музыки. На этом разделе занятия дети слушают первую часть «Неоконченной» симфонии, самостоятельно анализируют её, отвечая на поставленные вопросы. Заметим, что помимо традиционно анализируемых элементов музыкального языка, свойственных каждой теме экспозиции, и выявления характера тем, особо акцентируются вопросы, позволяющие детям понять развитие тем, изменение музыкального образа в связи с изменением элементов музыкального языка. Эти вопросы выписаны на доске. А сам музыкальный материал (каждая музыкальная тема) неоднократно звучит в классе в различном исполнении – в исполнении фортепиано, оркестра (в аудиозаписи).

Конечно же, дети не всегда способны дать исчерпывающий ответ на поставленный вопрос. Поэтому учитель должен уточнять и дополнять ответы учеников. Так, при анализе вступления ученики, как правило, самостоятельно определяют темп (не очень быстрый), лад (минорный), метр (трёхдольный), регистр (низкий), тембр (струнные инструменты). Учитель же напоминает итальянское название темпа (allegro moderato), обращает внимание на октавные унисоны, дублирующие мелодию (подкрепляя вербальную информацию живым звучанием) и на артикуляционный штрих *legato*, уточняет тембр звучания, называя виолончели и контрабасы.

Затем следуют вопросы о характере темы, о музыкальном образе, и в том числе важный с драматургической точки зрения вопрос: «Тема звучит как утверждение или как вопрос?» Понятно, что царящая на уроке атмосфера вдумчивого вслушивания в музыку способствует тому, что дети моментально фиксируют вопросительную интонацию в теме вступления.

Аналогичным образом протекает работа над темами главной и побочной партий. Ученикам предлагается ответить на традиционно ставящиеся вопросы, связанные с анализом элементов музыкального языка, с характером тем. Но кроме этих вопросов детям предлагаются и следующие:

«Перечислите элементы музыкального языка, создающие контраст между темами главной и побочной партий»;

«Что происходит в процессе развития побочной партии?»;

«Как долго это продолжается?»;

«Какое взаимодействие имеет место между главной и побочной партиями (контрастное сопоставление, конфликтное столкновение, взаимодополнение)?»

Анализ заключительной партии заканчивает анализ экспозиции первой части симфонии на первом уроке. Думается, что целесообразны следующие вопросы, позволяющие развивать музыкальное мышление учеников:

«На какой теме основана заключительная партия?»;

«Каково её значение в произведении?»;

«Каков способ изложения музыкального материала?»;

«Что общего между темами вступления, главной и побочной партий, несмотря на все различия элементов музыкального языка и, в конечном итоге, – различия музыкальных образов?»

Второй урок посвящен анализу разработки. Однако начинается он с повторения тем вступления, главной и побочной партий экспозиции, её строения и тонального плана. Повторение основано на прослушивании музыкального материала. Что же касается разработки, то она прослушивается дважды. Первое прослушивание предваряют вопросы:

«Перечислите, какие темы звучат в разработке. Какие из них главенствуют? Какие эпизодические?»

«Темы звучат целиком или происходит дробление темы и вычленение мотивов?»

«Есть ли противоборство между темами, звучащими в разработке?»

«Появляется ли в разработке новый музыкальный материал?»

«Это новая тема?»

«Это новое ритмообразование?»

«Какой это музыкальный образ?»

«Вступает ли он в противоборство с основными темами?»

Второму прослушиванию предшествуют следующие уточняющие вопросы:

«Какие элементы музыкального языка изменились в теме вступления?»

«Как это повлияло на музыкальный образ?»

«Какие черты, скрытые ранее, проявились в теме вступления?»

«Сохраняет ли черты танцевальности мотив сопровождения побочной пртии?»

«Каков способ развития темы вступления в разработке?»

«Каково общее настроение в разработке?»

«Какая ладовая окраска преобладает (мажор\минор)?»

То, что учащиеся могли упустить во время прослушивания, уточняется проигрыванием нужных фрагментов на фортепиано.

Третий урок посвящён слушанию и анализу репризы «Неоконченной» симфонии Ф.Шуберта. Здесь же учитель обобщает материал, подводя резюме.

Детям задаются следующие вопросы:

«В каком порядке звучат темы в репризе?»;

«Какая тема звучит в коде и как она изложена?»

«Каков итог репризы?»;

«За какой темой остается "последнее слово"»? О чём это напоминает?»

«Как вы думаете, почему теме вступления Шуберт придает такое большое значение?»

Резюме преподавателя имеет целью ещё раз обратить внимание учащихся на особенности строения первой части симфонии, на её тональный план и драматургический смысл.

Завершая описание работы над первой частью симфонии Ф. Шуберта, хочется добавить следующее. Если какие-либо вопросы окажутся для детей слишком сложными (приводящими к тупиковым ситуациям), необходимо ограничиться лишь теми, на которые учащиеся самостоятельно смогут найти ответы. Но не следует слушать музыку (даже один-два такта произведения) без чётко очерченных задач. Это – одна из важнейших составляющих развивающей методики.

Предлагаемый метод обучения требует от преподавателя немалых затрат – и временных, и энергетических, и интеллектуальных, а также досконального знания предмета и виртуозного владения материалом. Но он позволит активизировать мышление учащихся во время слушания музыки, создать ситуацию интеллектуального общения, которое, как утверждают психологи, так необходимо ребенку любого возраста.

Бесспорно, традиционная система преподавания имеет очень хорошие накопления – это глубокие программы обучения, это отличные качественные учебники, написанные уважаемыми авторами и многое другое. Тем не менее, книга остается прерогативой педагогов. В эпоху же развития компьютерных технологий нелегко усадить ребенка за книгу (учебник), в которой он, быть может, не всегда понимает, а чаще не хочет понимать, заучивать и пересказывать «прочитанное» об «услышанном». Ведь музыка красноречивее любых слов, и дети это интуитивно чувствуют. Чтобы разум пришёл в движение, его необходимо разбудить. С успехом справляется с этой задачей предлагаемая методика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лисянская Е.Б. Музыкальная литература // Методическое пособие с поурочным планированием. – М., 2001.
2. Акимова Л.Ю. Музыкальная литература // Дидактические материалы. Вып.1-4. – М., 2002.
3. Калинина Г.Ф. Игры на уроках музыкальной литературы. – М., 2003.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 1947.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – М., АСТ, 2010.

А.П. Кочемасова
(Россия, Уфа)

АНАЛИЗ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Музыкальный анализ в классе фортепиано начинается с первых уроков знакомства с инструментом. Извлекая звук, мы сразу учимся различать его основные характеристики: силу, высоту, протяжённость и особенности тембра. Свойство механизма фортепиано, основанное на ударе молоточка о струны и затухании звука, делает необходимым проведение разъяснитель-

ной работы в процессе звукоизвлечения, включающей в себя целый комплекс навыков. Таким образом, анализируя свойства звука и прививая правильные навыки использования пианистического аппарата, педагог стремится ненавязчиво направить ученика, организуя необходимым образом его мышление и двигательную активность.

Для быстрого и точного нахождения нужных клавиш и свободной ориентации на клавиатуре помогает система образов: скрипичное и басовое государство, улицы-октавы, маленький и большой домики для 3-х и 4-х нот соответственно. Крыши в виде чёрных клавиш дополняют архитектурное построение.

На этапе последовательно берущихся звуков одноимённой аппликатурой, а в дальнейшем и разноимённой, действует принцип лесенки. Ребёнок анализирует свои слуховые ощущения, основанные на звуковысотной разнице и учится правильно интонировать восходящие и нисходящие мелодические ходы, расставляя звуки в соответствующих взаимоотношениях. В пьесах начального этапа при использовании авторами приёма *non legato* часто встречаются парные звуки, к которым могут быть применимы сравнения с эхом или тенью.

При этом большое значение уделяется форме руки, образующей свод, купол; пальчики становятся крепким фундаментом, а кисть – мостиком или водопроводом, по которому из плеча доставляется живительная влага (звук). 1-й палец образует окошечко, так необходимое для любого жилища, будь то крепость или дворец.

Эмоциональное восприятие музыки ребёнком выражается в его словесных характеристиках: он даёт определение характеру пьесы, а также старается почувствовать ёе настроение, придумать образ, на который его наталкивают штрихи, лад, выбранный темп. И даже самый заурядный этюд, используемый педагогом как упражнение для пальцев и не имеющий программы, становится музыкальной картинкой, например: «Весёлые птички» , «Дождик» , «Догонялки» или «Дразнилка».

В процессе изучения *legato* передача звука идёт сначала из руки в руку, как в спортивной эстафете, и в этом случае хорошо помогают упражнения с мячиком, развивающие реакцию и координацию рук. Анализ музыкальной фразы нужно начинать ещё в *non-legat*ном периоде. А в *legato* это становится просто необходимо. Уметь направить фразу к наивысшей (кульминационной) точке, мягко завершить её и связать, в первую очередь, мысленно со следующей – это основа гибкого мышления начинающего музыканта. В этом случае на помощь приходит объединяющее движение кисти и правильно организованный локоть, который, как паровозик-локомотив, везёт за собой пальчики – вагончики.

Ни для кого не секрет, что в основе ясного звукоизвлечения лежат хорошо организованные цепкие кончики пальцев, которые как рыболовные крючки достают до «дна» клавиш, извлекая при этом звуки, как рыбак –

рыбок. Бывает, что пальчики не слушаются своих хозяев и начинают топорщиться, как волосы на лохматой голове. Тогда приходится «причёсывать» их, особенно при удержании длинных нот.

Особо хочется остановиться на возможности подтекстовки даже самых простых мотивов, как то упражнение на подкладывание 1-го пальца, которое сочетается с песенкой:

Я хочу играть
Весело шагать
Пальцы поднимать
Звуки пропевать
Всё соединять

А последовательному соединению по 3 звука в лиге с чередованием пальцев от 1 к 3-ему, от 2 к 4-му, от 3 к 5-му, помогают попевки типа:

Колобок, колобок
Покатился колобок

В объёмных произведениях появляется возможность углубиться в сюжетную линию. Например, работая над «Песней» Любарского, мы с ученицей второго года обучения сложили свою песню:

Вечер… Тихий вечер…
Собрались мы вместе с мамой
Мамочка спросила,
Как дела твои, Руслана? И т.д.

Девочке это очень помогло и вдохновило, хотя пьеса изначально была для неё трудна. При подготовке к конкурсу Софья, ученица 5-го класса, вместе с мамой сочинили целую поэму на музыку ,, Поэтической картинки №4 ,, Э. Грига. Привожу эти интересные строки:

Здесь что-то есть, мне кажется…
О боже мой! Чудес не счесть!!!...
Хочу понять я мир волшебной Тайны грёз и снов!

Приди (нежданно),
Ты мне шепни (на ушко)…
Летаю легонько,
Ступаю тихонько,
Я не боюсь!... Это я себе снюсь
В мире… Сказки… в ярких… красках… Счастья!!!
Какой чудесный сон и славный!

Музыкальный язык богат и многогранен. Он будит в человеке такую неповторимую гамму переживаний, которая не всегда возможна в процессе вербального общения. Умение услышать, представить, отобразить значение каждой музыкальной фразы должно терпеливо прививаться ученику на протяжении всего обучения. Это умение можно назвать музыкальной ин-

туицией, которую следует развивать, давая возможность детям проявить себя с помощью языка музыки, являющимся особым языком. В большинстве случаев такая работа способствует развитию не только эмоциональной сферы ученика, но и его слухо-аналитических способностей.

Чем старше становится ребёнок, тем большее количество знаний он приобретает. В частности он осваивает информацию о музыкальных формах. Анализ формы произведения становится неотъемлемой частью совместной работы учителя и ученика, в которой особую роль могут играть стихи. Они помогают усилить образность даже в крупных формах, в которых ярко проявляет себя музыкальная драматургия: наличие главной и побочной партий дают пищу для творчества и художественной фантазии.

Продолжая разговор о роли анализа и аналитической деятельности психики в музыкальном развитии ребёнка, можно отметить ещё один вид музицирования. Старшеклассники нашей школы имеют уникальную возможность выступить в качестве концертмейстеров, участвуя в совместных проектах с профессиональными солистами. И здесь они сталкиваются с необходимостью анализа музыкальных взаимоотношений с солистом, что очень важно для создания точного звукового баланса. Ученики получают ценный опыт аккомпанемента и просто большое удовольствие.

Таким образом, грамотный музыкальный анализ в классе фортепиано невозможен без совместной работы ума и души, когда голова направляет пальцы, а тонкий слух усиливает их чуткость. И этот анализ, начинающийся с одного звука, проходит через все стадии работы с музыкальным материалом, включая работу над каждой музыкальной фразой и более крупными музыкальными построениями. В этой работе важной составляющей являются межличностные отношения педагога и ученика, которые оставляют глубокий след в сознании тех, кто стремится овладеть высоким искусством Музыки.

Э. Шухари
(Венгрия, Будапешт)

АНАЛИЗ МУЗЫКИ В ПРАКТИКЕ АРФОТЕРАПИИ

С древнейших времен считалось, что существует универсальная связь между духовностью, музыкой и врачеванием. Музыка использовалась для того, чтобы очистить душу и воссоздать состояние внутренней гармонии. Известна библейская история, как юный царь Давид излечил царя Саула от нервной депрессии. Пифагор классифицировал мелодии, применявшиеся для лечения, по болезням и имел для каждого заболевания собственный музыкальный рецепт. Авиценна уже тысячу лет тому назад лечил музыкой нервно и психически больных. В Европе упоминание об этом относится к началу XIX века, когда французский психиатр Эскироль стал вводить музыкотерапию в психиатрические учреждения. В России в

начале XX века по инициативе В. М. Бехтерева был основан комитет по изучению музыкально-терапевтических эффектов, совместными исследованиями многих ученых было выявлено положительное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную.

В конце XX в практика музыкотерапии активизировалась благодаря деятельности виолончелиста О. Скилле. Этот музыкант работал с физически и умственно ослабленными детьми и заметил, что музыкальный звук, подаваемый на кушетку пациента, облегчает проявление у него судорожных синдромов. В 1982 году Скилле вводит термин виброакустическая терапия на Симпозиуме по Медицине Первого Международного Общества Музыки. В США направление музыкотерапии развивала арфистка Сара Вильямс. Она исполняла музыку в хосписах и помогала таким образом облегчать болевые синдромы тяжелобольных людей [1]. Сейчас усилиями многих последователей этого метода создано Общество виброакустической терапии, издаются книги и периодическая литература, собираются конференции для обмена опытом [2].

Арфа как инструмент, обладающий широким диапазоном звучания и мягким вибрирующим звуком, является самым подходящим инструментом для виброакустической терапии. В России люди мало знакомы с арфотерапией, в европейских же странах многие поликлиники и реабилитационные центры используют музыкотерапию так же, как здесь применяют, например, массаж или физиотерапию.

Авторский метод (Alizbar-harp) проведения этой практики заключается в том, что пациент прислоняется к колонне арфы, слушает вибрации и выбирает путем самотестирования наиболее созвучные для своего организма тоны по признаку комфорта или дискомфорта. Концепция основана на представлении, что музыка, которая нужна в данный момент конкретному человеку и способна дать желаемый эффект, состоит из выбранных им самим звуков. Музыкант определяет основную тональность и начинает импровизацию. У каждого человека свой тембр голоса, манера речи, каждый человек звучит на определённой высоте. Задача арфотерапевта «услышать» этот звук и передать его на инструменте. Клиенты (пациенты) признаются, что некоторые звуки «царапают» слух, другие приятны. Предпочтения могут измениться в зависимости от конкретного состояния и настроя, иногда через несколько сеансов слушатели начинают вдруг принимать те звуки, от которых сначала отказывались.

Целью взаимодействия композитора и клиента (пациента) является создание музыкального «портрета» воспринимающей эту музыку личности, погружение ее в так называемое альфа-состояние – состояние активного восприятия себя, пробуждение потока сознания глубинных детских светлых воспоминаний, несущих человеку восстановление гармонии и спокойствия. Этому способствует особенный тембр звуков арфы и простые

мелодические формы (структуры), воплощающие идею волшебной сказки, добра, света, любви. Многие клиенты глубоко эмоционально переживают эту музыку, во время сеанса и нередко испытывают внутренний катарсис, слезы. Они сообщают впоследствии об изменениях, которые происходят в их творческой активности и духовном развитии. Это изменившееся психологическое состояние, естественно, влияет и на физическое здоровье.

Несомненно, что феномен влияния арфы на человека необходимо изучать и экспертам в области музыкального анализа, и исследователям психофизиологического направления. Это позволит совершенствовать и развивать методику арфотерапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Williams S. Good vibrations. Macungie, PA: Silva Vocat Music. 2005.
2. Harptherapy –Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.harptherapy.com/
3. Арфотерапия. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.alizbar-harp.com/main.php

С.Р. Гарипова, Э. Басырова
(Россия, Уфа)

ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ МУЗЫКИ НА ЖИВЫЕ ОРГАНИЗМЫ

С глубокой древности известно, что музыка оказывает особое эмоционально-психологическое воздействие на организм человека, способное исцелять его душевные и физические недуги. Это легло в основу музыкотерапии, которая представляет собой особый вид музыкальной деятельности, направленной на профилактику, оздоровление и коррекцию различных психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства [14]. Музыкотерапия прошла длительный путь исторического развития и сформировалась как самостоятельное направление в странах Европы и США в середине XIX – начале XX в.в. [7]. В России музыкотерапия стала официальным методом здравоохранения с 2003 года, а в 2009 году в РФ создана Национальная Ассоциация Музыкальных Терапевтов [9].

Музыка как мощное средство воздействия на личность исследуется специалистами разных областей: психологами, музыковедами, педагогами, врачами. К настоящему времени обоснована необходимость широкого внедрения музыкотерапии в коррекционные, реабилитационные педагогические программы [15; 10; 13; 14; 17], в практику сестринского ухода за тяжелобольными людьми для облегчения боли [22; 19]. Опыт показывает эффективность музыкальной терапии для лечения некоторых заболеваний

[16; 11; 18; 21]. Однако физиологическая природа преобразующего психику влияния музыки до сих пор остается загадкой.

Целью нашей работы являлся анализ возможных физиологических механизмов влияния музыки на человека и оценка виброакустического воздействия музыки арфы на различные живые организмы.

Звуковая среда – это важная информационная сфера природной среды и неотъемлемая составляющая окружающей среды человека. Психофизиологическое влияние музыки на человека можно анализировать с разных позиций: 1) как физический фактор, воздействующий на живые клетки и организм в целом, и 2) как процесс переработки человеком информации, закодированной средствами музыки. Для человека, несомненно, особое значение имеет интеллектуально-эмоциональное восприятие музыки.

Чтобы понять фундаментальные основы психофизиологического влияния музыки и оценить исключительно физическое воздействие музыки на клетки и ткани организма, необходимо исследовать влияние музыкального звука на живые объекты, не обладающие высокоорганизованной центральной нервной системой. Предполагается, что музыкальный звук, характеризуясь определенными спектральными свойствами, будучи организованным в музыкальном произведении определенным ритмом, способен вызвать резонансный отклик в организме, изменяя ход его биоритмических процессов. К биоритмическим явлениям относятся: деление клеток, ритмы синтетических процессов в клетках и тканях, циклические автоколебательные процессы в системах органов и всего организма.

В популярной литературе приводятся сведения о том, что классическая или так называемая релаксирующая гармоническая музыка положительно влияет на рост растений, удои молока коров, размножение пекарских дрожжей, а «тяжелая» рок-музыка угнетающе действует на организмы, однако в научной литературе такие эксперименты практически не описаны. Трудность постановки подобных исследований состоит в сложности самого феномена музыки, который представляет собой не только ритмичные сочетания звуков с определенными физическими свойствами, но «особую звуковую материю», обладающую информационными свойствами. Восприятие этой информации вовлекает в работу весь многоканальный арсенал рецепторно-эффекторных связей организма на том уровне сложности переработки поступающей информации, который доступен определенной ступени организации биосистемы.

У человека информационное восприятие музыки связано с участием различных распознающих подсистем: когнитивной, эмоциональной, моторной и вегетативной [4; 8]. Причём циклические процессы, происходящие в коре и подкорковых структурах головного мозга, взаимно переплетаются, образуя общие зоны сопряжения между центральной и автономной нервной системой, а также с процессами гормональной регуляции, влияющими на эмоции и поведение. По-видимому, именно такое многоуровневое взаимодействие разных

путей распознавания и преобразования комплекса звуков в целостные нейронные паттерны, вызывающие определенные образы и стимулы, активизирует информационный обмен во внутренней среде организма и обусловливает корректирующее влияние на организм человека.

Есть точка зрения [20], что удовольствие, получаемое человеком при восприятии музыки, связано с осуществлением им информационного сжатия музыкальной информации. Процессы расшифровки информации и «упаковка» ее в новую созданную им структуру связаны с физиологической системой вознаграждения, поскольку обусловливают эволюционную необходимость совершенствования механизмов хранения и интерпретации поступающей информации.

Часть неосознанной, но имеющейся в памяти информации может быть вовлечена в активное состояние благодаря свойствам музыкальных звуков в определенных сочетаниях и акустических условиях генерировать неслышимые низкочастотные колебания. Согласно «Учению о слуховых ощущениях как физиологической основе для теории музыки» Г. Гельмгольца и законам музыкальной акустики [2], было теоретически доказано, что парное сочетание монофонических сигналов практически всегда (за исключением примы и октавы) приводит к возникновению низкочастотных амплитудных модуляций, близких к альфа-ритмам головного мозга [5]. Предполагается, что альфа-ритм отражает реверберацию возбуждений, кодирующих внутримозговую информацию и связан с действием селектирующих механизмов мозга, выполняющих функцию резонансного фильтра и регулирующих поток сенсорных импульсов [6].

Низкочастотные колебания альфа-диапазона (8-13 Гц), многократно усиливаются в тех условиях, где в пространстве возникают хорошо различимые взаимодействия обертонов (органная музыка, колокольный звон, звуки арфы, искусственная реверберация) или накладываются близкочастотные звуки (вибрато струнных инструментов, унисонное пение и т.д.).

Рассматривая физическое воздействие музыки на организм, следует учитывать особенность влияния живого звука по сравнению с записанным, которое ощущается не только органами слуха, но и всем телом человека. Отмечено, что скорость распространения звука через водные структуры тела организма опережает движение электрического импульса по нейронам от барабанной перепонки в слуховые отделы коры [3]. Гидравлическая акустическая волна в теле человека проходит со скоростью полтора километра в секунду, тогда как распространение сенсорного сигнала в мозг составляет несколько десятков метров в секунду. Таким образом, слуховое акустическое восприятие объемных стоячих волн воспринимается уже как нечто знакомое, ибо за 95 мс до этого слухового восприятия объемная акустическая волна через водные структуры тела уже достигла слуховых отделов коры [1]. Этот аспект мало исследуется, что обедняет представление о реальном механизме воздействия звуковых волн [12]. Таким образом, как

физические свойства музыкального звука, так и информационная составляющая музыки создают предпосылки не только для эстетического наслаждения этим видом искусства, но и позволяют рассматривать его как важный фактор, влияющий на здоровье человека.

В связи с этим нами была поставлена задача изучить влияние виброакустического воздействия (ВАВ) музыки арфы как физического фактора, воздействующего на различные живые организмы.

Объекты исследования. Микробными объектами исследования являлись 4 различных вида непатогенных почвенных бактерий из коллекции лаборатории биотехнологии БашГАУ. Растительными объектами являлись семена пшеницы, овса и гороха. Экспериментальными животными являлись чистые линии лабораторных белых крыс Wistar и WAGRij из лаборатории морфологии и физиологии человека и животных БашГУ. Крысы линии WAGRij являются специально выведенной инбредной линией с генетически детерминированной абсансной эпилепсией. У взрослых особей этой линии аудиогенная стимуляция (звон связки ключей) вызывает конвульсивные судороги. Фактором воздействия была музыка арфы в живом исполнении музыкантом мультиинструменталистом Элизбаром (Eduard Suhari, Венгрия) на концерте и во время сеанса арфотерапии.

Методика проведения опытов с микроорганизмами. Контрольные микроорганизмы не испытывали ВАВ, тогда как опытные подвергались этому воздействию в течение 1.5 часов концерта (первый опыт) и дважды (второй опыт), включая 1.5 ч концерта и 30 минут во время сеанса арфотерапии. Измеряли диаметр и площадь колоний бактерий, выросших на твердой питательной среде в течение трех, пяти и семи суток.

Методика проведения опытов с растениями. Влияние ВАВ на рост растений изучали в двух экспериментах. В первом опыте ВАВ производилось на семена, разложенные в чашки Петри, увлажненные 20 мл дистиллированной или водопроводной воды. Во втором опыте семена не испытывали непосредственного виброакустического воздействия, активизирована была только вода в пластиковых сосудах емкостью 1.5 л, которую использовали затем для замачивания семян так же, как в первом опыте. Ростовые эффекты наблюдали по изменению длины корня, побега и энергии прорастания (процента всхожести семян) трехсуточных растений. В каждом варианте учитывали по 50 растений.

Методика проведения опытов с крысами. Самца и самку здоровой линии Wistar и эпилептической линии WAGRij помещали по отдельности в бокс «открытое поле» и анализировали поведенческие реакции животных в отсутствии и в присутствии ВАВ живого исполнения музыки на арфе. Отдельный эксперимент включал выявление реакции крыс линии WAGRij на аудиогенную стимуляцию без музыкального фона (контроль), с исполнением музыки одновременно со стимулом (1-й опыт) и за 10 минут до аудиогенной стимуляции (2-й опыт).

Анализ и обсуждение результатов. Результаты экспериментов с микроорганизмами свидетельствовали, что скорость роста бактерий под воздействием ВАВ была неодинаковой у разных видов и изменялась в ходе эксперимента. Различный отклик бактериальных культур на ВАВ, возможно, связан с исходно отличающейся скоростью роста различных видов микроорганизмов, при которой ВАВ приходилось на разные фазы роста и покоя клеток.

В опытах с растениями при непосредственном воздействии ВАВ на семена отмечено отставание по сравнению с контролем в росте растений пшеницы и овса при экспозиции семян как в дистиллированной, так и в водопроводной воде, во втором случае снижение роста проявилось менее значимо. Однако проростки гороха напротив в два раза увеличили длину корней, достигая максимальных значений в дистиллированной воде. Во втором опыте, в котором активизирована была только вода без непосредственного воздействия ВАВ на растения, торможения роста обнаружено не было, во всех вариантах опыта происходила либо незначительная стимуляция роста растений, либо изменения сохранялись на уровне контроля. Различия в реакции злаковых растений и гороха могли быть связаны с массой семян, а также с особенностями активации под влиянием ВАВ веществ гормональной природы, по-разному действующих на двудольные и однодольные растения.

Реакция животных на музыку арфы отличалась у здоровых крыс и линии WAGRij. Результаты тестирования поведенческих реакций крыс в «открытом поле» свидетельствовали о снижении ориентировочно-исследовательского поведения у обеих линий крыс и особенно у крыс с аудиогенным эпилептическим синдромом. Эмоциональное состояние крыс обеих линий, оцененное по длительности актов груминга (умывание), и внимание, учтенное по величине латентного периода до первого движения, показали повышенную восприимчивость к ВАВ у крыс линии WAGRij. Крыс этой линии подвергали аудиогенному стимулированию (звон ключей), и в течении 20 секунд у крыс начинались конвульсивные реакции, продолжающиеся 1-2 минуты. Подключение ВАВ музыки арфы одновременно со стимулом уменьшало продолжительность припадка до 0,5 минуты, а исполнение живой арфовой музыки в течении 5 минут до стимула полностью устраняло проявление припадка даже при непрекращающемся аудиогенном стимулировании в течение 60 с. Данные наблюдения могут быть объяснены рассосредоточением нейронного возбуждения по разным зонам головного мозга, участвующих в восприятии музыкальных звуков, и снятии активности судорожного очага.

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, свидетельствуют о значимом влиянии ВАВ на различные живые организмы. Но для объяснения механизмов действия музыкального звука и музыки в целом на биосистемы необходимо расширение этого исследования на

биохимическом и молекулярном уровне жизни. Понимание этих основ позволит более целенаправленно подходить к методу музыкотерапии в оздоровительной практике человека. Однако в связи с использованием музыки в терапевтических целях встаёт проблема отбора музыкальных произведений, музыкальных композиций, который предполагает исследование (особый анализ) музыки с точки зрения её психофизиологического воздействия на человека. Думается, что решение этой проблемы – дело ближайшего будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агашин Ф. К. Биомеханика ударных движений. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – С. 56-57.
2. Алдошина И.А., Приттс Р. Музыкальная акустика. – СПб., 2007. .
3. Гапонов В.А., Синкевич В.А. Преображение музыкальной терапией (некоторые обобщения по результатам изучения звуковых феноменов – голоса, шума, музыки) // Сборник трудов I Конференции АРСИИ им. Г.Р. Державина / Под общ. ред. проф. Д.Н. Киршина. – СПб., 2005. – С. 12-21.
4. Кавамура К., Парин С.Б., Полевая С.А., Яхно В.Г. Возможность построения симуляторов осознания сенсорных сигналов: Иерархия «распознающих ячеек», нейроархитектура, психофизические данные // Научная сессия МИФИ–2008. X Всероссийская научно-техническая конференция «Нейроинформатика–2008»: Лекции по нейроинформатике. Часть 1. – М.: МИФИ, 2008. – С. 23-57.
5. Клименко С.Ю., Савинов А.П. Влияние интервальных коэффициентов чистого и равномерно-темперированного строя на характер биения акустических колебаний // Изв. Томского политехнического университета. –2010. – Т. 317. – №2. – С. 176-182.
6. Малютина Т.М., Ермолаев С.Ю. Введение в психофизиологию. – М., 2001.
7. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комисарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М., 2001.
8. Николс Дж. Г., Мартин А. Р., Валлас Б. Дж., Фукс П. А. От нейрона к мозгу. – М.: УРСС, 2003.
9. О музыкальной терапии // Научно-исследовательский центр музыкальной терапии и восстановительных технологий. – М., 2008-2009. – http://doctor-art.ru/?page_id=3
10. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. – М., 2000.
11. Пушкина О.В., Шушарджан С.В. Эффективность рецептивной музыко-терапии больных гипертонической болезнью с позиций современной и традиционной китайской медицины // Рефлексотерапия. – 2006. –№ 3. – С. 60-62.
12. Синкевич В.А. Фрактальность природной мягкости звука, света, тепла. Инновационная технология осуществления мягкости звука, света,

тепла, видеоизображения, … в технических устройствах. Основания новой технологии в истории культуры. – СПб, Изд-во «Ступени», 2010 .

13. Уколова Л.И. Адаптационные и реабилитационные функции педагогически организованной музыкальной среды // Педагогика искусства. – 2008. – №2. – С. 54-77.

14. Фалетрова О.М. Подготовка будущего учителя музыки к музыкально-коррекционной работе // Педагогика. – 2008. – №4. – С. 93-97.

15. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М.: «Антидор», 1998.

16. Aragon D., Farris C., Byers E. The effects of harp music in vascular and thoracic surgical patients // Alternative therapies. 2002. V. 8. №5. P. 52-60.

17. Choi A.N., Lee M.S., Lee J.S. Groop music intervention reduces agression and improves self-esteem in children with highly aggressive behavior: a pilot controlled trial // Evid. Based Complement Alternat. Med. 2010. V.7 №2. P. 213-217.

18. Hillecke T., Nickel A., Bolay H.V. Scientific perspectives on music therapy // Ann N Y Acad Sci. 2005. V. 1060. P. 271-282.

19. Huang S.T., Good M., Zauszniewski J.A. The effectiveness of music in relieving pain in cancer patients: a randomized controlled trial // Int. J. Nurs Stud. 2010. V. 47. №11. P. 1354-1362.

20. Hudson N.J. Musical beauty and information compression: Complex to the ear but simple to the mind? // BMC Res Notes. 2011. V. 4. P. 9.

21. Lin S.T., Yang P., Lai C.Y., Su Y.Y., Yeh Y.C., Huang M.F. Chen C.C. Mental health implications of music: insight from neuroscientific and clinical studies // Harv Rev Psychiatry. 2011. V. 19. № 1. P. 34-46.

22. O'Callaghan C.C. Pain, music creativity and music therapy in palliative care // Am. J. Hosp. Palliat. Care. 1996. V. 13. № 2. P. 43-49.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Басырова Эльвира – студентка кафедры экологии Башкирского государственного университета.

Башенёв Валерий Алексеевич – профессор, заслуженный деятель искусств РБ, профессор, заведующий кафедрой музыкальных инструментов и теории музыки Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Гарипова Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальных инструментов и теории музыки Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Гарипова Светлана Равилевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры экологии Башкирского государственного университета.

Гордеева Елена Владимировна – кандидат искусствоведения, преподаватель кафедры эстрадно-джазового исполнительства Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Губайдуллин Фиргат Фирзатович – аспирант лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Данилова Яна Юрьевна – аспирант лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Исламов Руслан Рафаельевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры сольного пения, хорового дирижирования и музыкального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Кашапова Ляля Мухаметдиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, директор аналитико-прогностического центра Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

Кочемасова Анна Павловна – преподаватель ДМШ № 8 г. Уфы.

Кузнецова Наталья Марковна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры фортепиано Уфимской государственной академии искусств им. З.Исмагилова.

Левина Ирма Рашитовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сольного пения, хорового дирижирования и музыкального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Метлин Илья Александрович – соискатель лаборатории этноорганологии кафедры этномузыкологии Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Мингажев Артур Аскарович – аспирант лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Мореин Ксения Николаевна – аспирант лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Политаева Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры сольного пения, хорового дирижирования и музыкального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Рахимов Равиль Галимович – доктор искусствоведения, профессор кафедры народного художественного творчества, заведующий лабораторией этноорганологии кафедры этномузыкологии Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Рахимова Гульнара Наильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Биишевой.

Салитова Фарида Шарифовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры искусств народов Поволжья факультета искусств Татарского (Приволжского) государственного федерального университета.

Сбитнева Елена Евгеньевна – преподаватель ДМШ № 8 г. Уфы.

Сиразетдинова Римма Фаатовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано Уфимской государственной академии искусств им. З. Исмагилова.

Терегулова Альфия Хасановна – старший преподаватель кафедры музыкальных инструментов и теории музыки Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы.

Фролкин Виктор Александрович – кандидат искусствоведения, профессор кафедры фортепиано Краснодарского государственного университета культуры и искусств.

Хайбуллина Рашида Фазыловна – старший преподаватель кафедры музыкальных инструментов и теории музыки Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы.

Хибберт Гульнара (G.Hibbert) – учитель начальной школы г. Ашфорд, Великобритания.

Шухари Эдуард (E. Suhari) – музыкант-мультиинструменталист, практикующий арфотерапевт Центра «Соляная Пещера» г. Будапешт, Венгрия.

Научное издание

Анализ музыки в контексте задач музыкальной педагогики

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)
18 мая 2011 года

Ответственный редактор-составитель:
кандидат педагогических наук, доцент Наталья Михайловна Гарипова

Верстка: ***И.В. Пономарев***

Vagant 2012

Подписано в печать 08.12.2011. Формат 60Х84/16.
Компьютерный набор. Гарнитура Times.
Усл. п. л. – 7,8, уч.-изд. л. –7,56. Тираж 500 экз. Заказ № 120

ООО «Вагант»
450076, г.Уфа, ул. Коммунистическая, 22 а
E-mail: vagantsv@gmail.com