

А. И. Чуркин (Калининград)

"Содержательный подход к обучению музыке: методика интеграции эмоциональной составляющей и техники исполнения."

Педагогическая практика современного преподавателя музыки базируется на традициях и принципах содержательной педагогики, установленных Антоном Григорьевичем Рубинштейном и его последователями (Ф.М. Blumenфельд, Г.Г. Нейгауз, Л.С. Ауэр и др.), которые установили приоритет содержания музыкальных произведений над формой.

Применение вышеназванных принципов в первую очередь требует ответа на вопрос: «В чём заключается содержание музыкальных произведений?» Многочисленные ответы на этот вопрос – одни из самых спорных в современной музыкальной педагогике, поскольку они определяют цели и критерии уровня готовности преподавателя музыки к обучению детей.

Мы, вслед за Б.М. Тепловым, Ю.А. Царгателли и другими исследователями в области музыкальной психологии, полагаем, что содержание музыки, прежде всего, связано с эмоциями, которые она вызывает. Так, Б.М. Теплов в одном из трудов, посвящённых исследованиям музыкальных способностей, пишет: «В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения»¹. Как следствие, одной из важнейших задач для подготовки педагога первого звена музыкального образования является развитие компетенций, позволяющих развивать у детей эмоциональную отзывчивость на музыку.

Традиционно данные компетенции строятся на педагогических технологиях, ориентированных на развитие эмоциональной составляющей исполнительского мастерства при работе над произведениями. Будущего музыкального педагога обучают, как предложить ученику придать музыкальной фразе, предложению определённую эмоциональную окраску, перейти от исполнения базовых технических элементов (форте, пиано, крещендо, диминуэндо, легато стаккато и т.д.) к выражению определённых эмоциональных состояний при помощи этих базовых технических элементов. Казалось бы, принцип приоритета содержания над формой должен реализовываться с самых истоков становления исполнительского мастерства – с отработки и постановки базовых технических элементов в гаммах.

¹ Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. - Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947 (Л. : 2-я ф-ка дет. книги Детгиза). С 7, 335.

Однако наш опыт преподавания и наблюдения показывают, что у ребёнка 7-10 лет звучание гаммы, в отличие от звучания мелодии (особенно хорошо знакомой и любимой), достаточно редко вызывает какие-то хорошо дифференцируемые и осознаваемые эмоциональные переживания. Особенно заметен этот феномен у детей с ограниченными возможностями здоровья, которым свойственны нарушения зрения и соответствующая специфика возникновения образов и эмоций.

Представляется, что в данном случае реализация идеи приоритета содержания над формой сталкивается с рядом затруднений как для ученика, так и для педагога. Возникает вопрос: «Целесообразна ли в данных обстоятельствах работа с эмоциональной составляющей в технических комплексах? Поскольку образы и присущие им эмоции, как правило, продуктивно прорабатываются при разборе произведений, почему бы не оставить эмоциональные аспекты собственно в данных формах, а технические комплексы прорабатывать эмоционально нейтрально, сосредотачиваясь на технических аспектах?»

Попытки найти ответ на этот вопрос мы находим в истории противостояния механистических подходов в музыкальной педагогике и содержательной педагогике. Иными словами, затруднения в реализации идеи внесения эмоциональной составляющей в технические комплексы требуют поиска решения, а не принципиального пересмотра педагогической стратегии, подразумевающей отказ от этой идеи.

Мы в своей педагогической практике придерживаемся второго подхода, в частности, нам близка позиция К.Н. Игумнова, в трудах которого показано звучание инструмента прежде всего как содержательная категория, на первый план выступает интонация как носитель смысла в музыке.

Конструктивным, на наш взгляд, является интеграция работы над техническими комплексами (гаммами, арпеджио, тетрахордами, ладами и т.д.) и над музыкальным произведением, обучение приданию эмоциональной окраски гаммам, арпеджио, ладам (мажор – минор, устойчивые ступени - неустойчивые ступени, и др.), с применением различных темпов, размеров, ритмических фактур. Практическим воплощением найденного решения стали две вариации педагогической технологии, описанные ниже.

В первом варианте технологии ([видео1](#)) ученику предлагается исполнение гамм (арпеджио, ладов и т.д.) в виде серии небольших

«актёрских этюдов», в которых главным действующим лицом как бы становится инструмент. Преподаватель и ученик становятся художниками, раскрашивающими гамму (арпеджио, лад и т.д.) цветами разных эмоций. Данная форма используется при подготовке к техническим зачётам, изучении грифа. Реализация проходит в следующие этапы:

- Разбор некоторых теоретических аспектов работы с выбранной гаммой в соответствии с учебным планом ученика (ключевые знаки, интервальный состав, функции ступеней и т.п.)

- Черновая отработка гаммы: аппликатура, штриховая культура, коррекция игрового аппарата. На данном этапе не ставится задача выучить гамму и сыграть без запинок (если она не доучена) – в последующих этапах, как правило, эта задача решается «автоматически».

- Этап привнесения в исполнение гамм эмоциональных красок. Следует заметить, что, когда описываемая технология только начинает применяться в педагогическом процессе, очень многое зависит от компетенции педагога, от того, сможет ли он показать, как сыграть минор просто грустно, затем тревожно, а потом драматично. Первым «раскрасить гамму» должен преподаватель. Однако в дальнейшем не следует останавливаться лишь на методах показа, словесное описание эмоциональных красок позволяет ученику активизировать свой эмоциональный интеллект. Если после таких разминок, перейдя к работе над произведением, ученик сам описывает его эмоциональное содержание, рисует свою историю – это можно считать отличным результатом.

В качестве артефактов в такого рода совместном пробуждении эмоций можно использовать все возможные средства: динамику, артикуляцию, ритмическую фактуру, смену размера и т.д. По мере развития эмоционального опыта, можно усложнять задачи, описывать более сложные эмоциональные образы. На начальном этапе очень эффективным средством является обучение «на контрасте». К примеру, можно играть малую октаву в настроении восторга, а первую октаву — в настроении тихой радости. Безусловно, эту же задачу можно традиционно представить в виде: «Сыграй первую октаву громко, а вторую – тихо», однако такой подход менее эффективен, поскольку в практике исполнения музыкальных произведений требуется создание определённых эмоций и у исполнителя, и у слушателя. То есть одним из критериев успешного выполнения вышеупомянутой технической задачи, является вхождение в определённое эмоциональное состояние.

Следующий этап можно назвать технической импровизацией. На данном этапе играют фрагменты гаммы от любой ноты до любой ноты. Такая свобода позволяет эмоционально оценить значение ступеней. Например, движение к неустойчивым ступеням может усиливать тревогу, или неопределённость. Работа на этом этапе увеличивает эффективность развития навыков импровизации, поскольку музыкальная память имеет эмоциональную природу.

Во втором варианте технологии ([видео 2](#)) эмоциональное окрашивание гаммы, её ритмическое и стилистическое оформление определяется содержанием изучаемого произведения. Данная форма работы используется на этапе технико-теоретической подготовки к работе над произведением. Реализация проходит в следующие этапы:

- Выбор гаммы (лада) в той позиции, в которой она используется в произведении, техническая и теоретическая проработка (по плану первых двух пунктов первого варианта технологии).

- Прослушивание произведения (фрагмента произведения, играемой в тональности рассматриваемой гаммы). Анализ совместно с учеником эмоционального содержания произведения (фрагмента), подробное и точное описание эмоциональных состояний, необходимых для его исполнения.

- Выражение этих эмоциональных состояний в игре гаммы (лада). При постановке задачи для ученика, следует учесть стилистические, ритмические, артикуляционные особенности произведения. Так, если произведение написано в свинге, то работу с гаммой следует проводить в триольной пульсации. Этот вариант технологии можно использовать не только на начальных этапах разбора произведений. Её применение целесообразно и в финальных стадиях, для того, чтобы помочь ученику «поймать» стилистику и характер произведения.

Полагаем, что предлагаемая методика внесения эмоционального компонента усиливает содержательный подход к обучению музыке и одновременно позволяет увеличить эффективность технической подготовки. Это обусловлено следующими обстоятельствами.

Во-первых, решаются основные проблемы, возникающие при работе с техническими комплексами – низкая мотивация учеников к технической работе, падение концентрации внимания при многократном повторении. Формы работы, описанные в данной технологии (особенно пункты

включающие элементы импровизации) помогают поддерживать концентрацию и повышают мотивацию.

Во-вторых, образная память теснейшим образом связана с эмоциями, поэтому ученики запоминают материал и ощущения игрового аппарата быстрее и прочнее.

Надо сказать, что развитие контроля над эмоциональными состояниями при отработке технических комплексов не является приоритетной задачей. Тем не менее, успешное использование описанной технологии позволяет нужным образом связать эмоциональные состояния, являющиеся содержанием музыки, с игровым аппаратом. Известно, что в концертной практике довольно часто встречаются ситуации, когда эмоции «перехлестывают», вызывая зажимы игрового аппарата. Развитие умения целенаправленного вхождения в нужные эмоциональные состояния, является хорошей профилактикой сценического волнения.

Наконец, данная технология дает положительные результаты при освоении динамики исполнения учениками с разными типами темперамента, ведь активным детям порой бывает сложно играть тихо, легко и спокойно, а от спокойных, флегматичных учеников бывает сложно добиться громкой, энергичной игры.

Выводы.

Резюмируя сказанное, отметим, что успешное использование описанной технологии в значительной мере зависит от компетентности музыкального педагога и от личностных качеств ученика (характера, темперамента), а также их взаимоотношений. Компетентность педагога предполагает чувство такта, внимательность и чувство меры. С особенной осторожностью следует работать с детьми с ОВЗ, эмоциональными состояниями в ситуациях, когда велика вероятность перегрузить ученика. Кроме того, учитель должен хорошо владеть речью, уметь не только демонстрировать в своей игре необходимые эмоциональные состояния, но и точно и ёмко описывать их словами. Критически важно последнее умение при работе со слепыми и слабовидящими учениками, поскольку словарный запас многих современных школьников с ОВЗ достаточно скудный. Применение данной технологии способствует и развитию речевой функции обучающегося музыке.

Таким образом, методы и принципы содержательной педагогики, составившие основу русской музыкальной педагогики, на практике

доказывают свою эффективность и имеют перспективы внедрения во все аспекты учебного процесса, в том числе в работу над техническими комплексами.

1. Баренбойм Л.А. Николай Григорьевич Рубинштейн : История жизни и деятельности / Л. Баренбойм. - М. : Музыка, 1982. - 277 с.
2. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Проф. Б. М. Теплов, действ. чл. АПН РСФСР ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. - Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947 (Л. : 2-я ф-ка дет. книги Детгиза). - 335 с.
3. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
4. Федорович Е.Н. История музыкального образования : Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 110 с.
5. Цагарелли, Юрий Алексеевич.
Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. - Санкт-Петербург : Композитор - Санкт-Петербург, 2008. - 367 с.
6. Мильштейн, Яков Исаакович.
Константин Николаевич Игумнов [Текст]. - Москва : Музыка, 1975. - 471 с., 17 л. ил. : нот. ил.; 20 см.