

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РСФСР
ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
И НАУЧНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Республиканский методический кабинет
по учебным заведениям искусств и культуры

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**
ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ

Методическая разработка для преподавателей
струнных отделений музыкальных училищ
и училищ искусств

Москва — 1988

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РСФСР
ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
И НАУЧНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Республиканский методический кабинет
по учебным заведениям искусств и культуры

РЕКОМЕНДОВАНО
Главным управлением учебных
заведений и научных учреждений

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ

Методическая разработка для преподавателей
струнных отделений музыкальных училищ
и училищ искусств

Москва — 1988

Файл скачан с сайта arperock.ucoz.ru

Составитель — **В. Ю. Григорьев**, доктор искусствоведения, профессор кафедры истории и теории исполнительского искусства Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского.

Рецензент — **И. С. Безродный**, народный артист РСФСР, лауреат Государственной премии, профессор, зав. кафедрой скрипки Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского.

Ответственный за выпуск — **В. Б. Листопадов**.

Редактор — **О. В. Шолохова**.

Методическая разработка обсуждена и одобрена кафедрой истории и теории исполнительского искусства Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского.

Самостоятельная работа по специальности — одна из важных, во многом определяющих форм овладения профессиональными инструментальными навыками. При всей интенсивности и содержательности урока в классе по специальности, конкретное воплощение указаний педагога, глубокое постижение содержания исполняемого произведения, профессиональное овладение инструментом решаются именно в процессе самостоятельных занятий.

Соотношение времени, затраченное дома и на уроке, оказывается равным приблизительно десять к одному (при общих трехчасовых занятиях). Следовательно, работа на уроке по специальности должна быть спланирована и проверена педагогом, так как основная его задача — «научить ученика учиться, а потом поручить это дело ему самому» (В. А. Сухомлинский). А это невозможно без воспитания навыков качественной, продуктивной самостоятельной работы и без целенаправленного формирования его сознания. Поэтому самостоятельная работа дома — это не только овладение профессиональными навыками, но и сложный процесс самовоспитания личности, формирования ее художественных позиций, развитие творческого подхода к решению проблем, инициативы, самооценки, умения ставить цель, планировать свои занятия, анализировать достижения и ошибки.

Однако не всегда эти требования выполняются. Часты случаи, когда самостоятельные занятия ведутся хаотично, бессистемно, методом «проб и ошибок», приносят небольшой эффект, а педагоги, со своей стороны, недостаточно внимания уделяют формированию у ученика навыков и рациональных методов ведения самостоятельной работы, не контролируют этот важнейший процесс.

Система самостоятельной работы должна быть достаточно гибкой, основанной на знании психофизиологических сторон обучения, соотноситься с важнейшим принципом советской музыкальной педагогики — индивидуальным подходом к учащемуся, развитию его таланта, только ему присущих творческих качеств.

Важнейшими принципами такой системы могут быть следующие моменты:

— развитие самостоятельных навыков постановки творческой задачи, точное осознание искомой цели и умение находить наиболее рациональные пути ее достижения;

— учет психофизиологических особенностей учащегося, его способностей, индивидуальных особенностей характера;

— всемерная активизация механизмов «предслышания» и «предчувствования», уход от механической «зубрежки»;

— направленность внимания на осознанные и неосознанные моменты в работе (учитывая интуицию);

— установление наиболее благоприятного режима занятий, выработка умения всесторонне оценивать свои действия, определять эффективность применяемых методов и приемов.

Важно с самого начала обучения представить себе сложную структуру овладения профессиональными инструментальными навыками, как интерпретационными, так и технологическими:

— всестороннее ознакомление с сочинением, его историческим контекстом, стилем автора и так далее;

— уяснение музыкальных и инструментальных задач, выработка интерпретационного плана, постановка основных целей;

— создание яркой внутренней «модели» процесса исполнения в сознании, предслышание и предвосхищение того, что и как должно быть сыграно на эстраде;

— воплощение модели в развернутое действие, нахождение точных выразительных средств;

— автоматизация процесса исполнения;

— переход от развернутого процесса исполнения к его сжатой, «кодовой» форме в сознании, которая способна к «развертыванию» на эстраде, создавая устойчивость и уверенность игры, помогая проявиться интуиции и вдохновению.

Предлагаемая структура в значительной мере условна, однако она отражает процесс познания и художественного воплощения сочинения — конечную цель исполнителя.

При организации самостоятельных занятий можно выделить два основных момента. Первый представляет собой принципы и методы самостоятельной работы над воплощением художественно-образного содержания изучаемого произведения, выявление его драматургии, идейно-концепционного смысла, стиля, формы, необходимых выразительных решений.

Второй момент связан с необходимостью решить технологические, двигательные, звуковые и прочие инструментальные задачи, встающие перед учеником при воплощении своего сложившегося исполнительского замысла. Это связано в большей мере с определенными, выработанными опытом, методическими приемами, отдельными, наиболее рациональными

способами изучения сложных мест, достижением необходимой выразительности.

Главным моментом, безусловно, является первый — работа над художественно-образным содержанием произведения, что невозможно без создания предварительных ярких слуховых представлений о музыке. Именно поэтому целесообразно начать изложение материала в настоящей работе с принципов познания и воплощения художественно-содержательной стороны музыкального произведения, затем рассмотреть вопросы самостоятельной работы над выразительно-технологическими трудностями и осветить некоторые общие проблемы самостоятельных занятий, связанные с достижением свободы исполнения, а затем привести конкретные рекомендации о наиболее рациональном распределении времени занятий.

I. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД ВОПЛОЩЕНИЕМ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ

Когда учащийся приступает к изучению произведения, он сразу же сталкивается со сложной проблемой: для познания сочинения его надо выучить, но, чтобы верно выучить, оно должно быть предварительно хорошо музыкально освоено. Единственно целесообразная последовательность при изучении оказывается следующая — сначала постановка творческой задачи, затем усилия по ее воплощению в конкретных действиях.

Однако часто ученики начинают работу над произведением сразу же с механического заучивания текста, полагая, что после его усвоения появится музыка. Но музыку нельзя откладывать «на потом», она всегда должна быть в центре внимания. Нарушение последовательности действий: произведение — возникновение его внутреннего слухового образа — выработка творческого исполнительского идеала — его конкретное воплощение (путь от общего к частному) — приводит к ремесленному способу действий.

Если проанализировать последовательность процесса самостоятельной работы над произведением, то можно условно выделить в нем четыре основных этапа, которые тесно взаимосвязаны. Начальным этапом является всестороннее ознакомление с текстом сочинения, замыслом автора, эпохой и так далее («информационный этап»). Затем наступает новый этап, как бы описательное изложение сочинения, закономерно приводящее к попыткам «уйти» от текста, создать некую

модель своего исполнительского решения (этап «создания концепции»). Его сменяет этап «реализации» — воплощения в звуке своего замысла. Завершающим является этап проверки исполнительского решения на репетициях и выступлениях с последующей его корректировкой.

Разберем несколько подробнее каждый из этапов.

Ознакомление с сочинением

Первым моментом самостоятельного творческого поиска является всестороннее познание содержания сочинения, замысла композитора, то есть стремление проникнуть в смысл текста, попытаться «расшифровать» его скрытые художественные значения, найти связь текста сочинения и его контекста. Контекст (который оказывается органически слитым с текстом и помогает его конкретизировать) выражает исторические традиции эпохи, ее культуру, целостное творчество автора, связь сочинения с последующей музыкальной культурой, а также задачи современной интерпретации. Все это необходимо знать для решения новых творческих задач интерпретации. Не случайно великие исполнители, как правило, были глубоко образованными людьми, всесторонне знающими искусство. Например, если не знать глубокой философской концепции, четкой программности Первого скрипичного концерта Шостаковича, не знать, что концерт Брамса посвящен знаменитому венгерскому скрипачу Й. Иоахиму и в финале композитор попытался воссоздать его портрет (отсюда наличие венгерских тем), не быть в курсе того, что Первая скрипичная соната Прокофьева, по словам композитора, «пропитана музыкой к фильму «Александр Невский», то верно воспроизвести замысел авторов будет просто невозможно.

Постижение этого сложного и неоднозначного взаимоотношения текста и контекста, как и попытки соотнести звучание со смыслом произведения, происходят уже на начальных стадиях ознакомления с сочинением и продолжается вплоть до рождения собственной исполнительской концепции. И здесь роль педагога исключительно велика. Именно он должен активизировать его ассоциативную память, заинтересовывать изучением творчества композитора, его жизни.

По мере «выгрызания» в сочинение все глубже раскрываются его образная сфера, психологический настрой, пространственно-временные связи, проясняются основные «действующие лица» (драматургия), жизненные ассоциации. Наконец вырисовывается идейно-эстетическая концепция автора. Ее познание завершает первоначальный этап «получения информации» от сочинения (в дальнейшем эта информация будет пополняться).

Д. Ойстрах предлагал своим ученикам на первых этапах сначала длительно поиграть сочинение по нотам в темпе, по возможности, приближенном к необходимому (при этом он говорил, что можно играть лишь начало и конец сложных пассажей или схватывать их основную структуру). Такой же прием использует и С. Рихтер, которому остается впоследствии лишь «доучить два-три места». Именно поэтому, когда Д. Ойстраха спросили, нужно ли учить произведение с самого начала наизусть и уже затем начинать над ним работать, он ответил: «Если произведение ваше, то зачем его учить? Если же произведение еще не ваше, то зачем его учить?»

Таким образом, в самостоятельных занятиях сначала осуществляется этап всестороннего ознакомления с сочинением. Лишь после этого возможно перейти к поиску создания своей концепции исполнительского воплощения уже познанного авторского замысла, концепции, которая бы не противоречила ей, а оттеняла, усиливала ее отдельные стороны, помогала бы слушателям глубже почувствовать образы сочинения, его пафос, гуманистическое содержание, эпоху, а также близость данного произведения современности.

Создание исполнительской концепции

Для выработки собственного отношения к сочинению необходимо не только его всестороннее познание, но и ознакомление с традициями исполнения, умение понимать и оценивать его разные интерпретации. Этому поможет показ педагога в классе различных трактовок и целенаправленный набор из них того, что соответствует наклонностям ученика, а также знакомство с записями. Понимание неисчерпаемой глубины художественных образов сочинения необходимо для формирования художественных идеалов, исполнительского мышления. Такой процесс проникновения в суть выбранного сочинения имеет особое значение, служит развитию творческой инициативы, индивидуальности учащегося, помогает ему самостоятельно выбрать тот путь, который ближе его стремлениям, музыкальному опыту.

На начальных этапах самостоятельной работы над сочинением А. Ямпольский, Л. Цейтлин, Д. Ойстрах рекомендовали послушать две-три его записи в исполнении мастеров, чтобы избежать не только подражания, но и попытаться выявить суть образов во всех интерпретациях, проследить, что принадлежит индивидуальному стилю данного исполнителя. При нахождении самостоятельной концепции необходимо отталкиваться от главного в произведении. Но, как только становится ясным соотношение общего и отличительного, закономерного

и случайного, необходимо перестать слушать записи. Тем более это нежелательно, когда появляются наметки собственного плана интерпретации сочинения.

Необходимо учитывать, что интерпретация как творческий акт — всегда связана с достаточным многообразием форм исполнения, образованием необходимого «поля замысла» сочинения. В эстетической и музыковедческой литературе много написано об исполнительской варианности музыкального сочинения. Представляется, что это методологически неверная постановка вопроса. Музыкальное сочинение едино (как един мир, нами воспринимаемый, — он не «вариантен»), а его интерпретация, его восприятие различны. Это не вариант (видоизменение, разновидность), а **инвариант** (неизменная суть при определенном преобразовании переменных). Это — «субъективный образ объективного мира», что связано с самим характером содержания произведения, не сводимого к застывшей структуре текста, разомкнутого в историческом пространстве и времени. И здесь не совсем обязательно, к примеру, скрупулезно выполнять пожелания некоторых композиторов, в частности, И. Стравинского, который сужал рамки интерпретации лишь «единственно верным» авторским императивом. Скорее прав был Д. Шостакович, который утверждал, что его сочинения рассчитаны на «принципиально разную интерпретацию».

Приведем некоторые методические указания, характеризующие поиск концепционных решений. Прежде всего необходимо уделять внимание нахождению основного масштаба произведения («монолит»), который отвечал бы образам сочинения и возможностям исполнителя, искать ту плодотворную точку пересечения его личных качеств и музыки, когда эти качества начинают представлять такую художественно-эстетическую ценность, что могут стать достоянием общественности. При этом методы созидания концепции в миниатюре и крупной форме несколько отличаются. В миниатюре, например, особое внимание необходимо уделить нахождению не внешнего, а внутреннего масштаба сочинения, художественной мысли. В ней должен преобладать лаконизм, яркие выразительные средства, так как в миниатюре очень часто присутствует программность. Она здесь более узкая, зримая, связанная с колоритом, жанром, точными эмоциональными ощущениями. В короткое время надо суметь сказать все важное. Миниатюра почти всегда в прошлом, ее нельзя трактовать как поток настоящего, но как поток воспоминания, размышления, переживания чего-то случившегося, уже свершившегося. В миниатюре ведет вперед данная форма, чувство, воплощенное в ней.

Иной подход мы наблюдаем при создании концепции крупной формы. Здесь необходимо выделять широкие музыкальные пласты. Программность тут не всегда проявляется столь наглядно, как в миниатюре. Она скорее — поток жизни, поток времени. Крупная форма, ее концепция имеют философское, эпическое начало. В крупной форме ведет вперед яркая художественная мысль. Миниатюру хорошо или плохо сыграет каждый, а в крупной форме необходимо развитое мышление, понимание. В миниатюре виден скрипач, в концерте — музыкант.

Важным моментом является конкретизация образного содержания сочинения, выяснение основной линии драматургического развития. Наконец, необходимо установить стиль исполнения, соответствующий как произведению, так и собственной манере игры. Последнюю не надо умахать, «ломать» ее для исполнения в стиле того или иного композитора. Ведь именно в субъективной стороне исполнителя, в оригинальности его манеры, трактовки сочинения заключена наибольшая ценность его творчества.

Когда в основных чертах намечен исполнительский план, прорисовывается единое целое, художественный импульс должен быть направлен на поиск необходимых выразительных средств.

Этап воплощения исполнительского замысла

На этапе воплощения исполнительского замысла основное внимание должно быть направлено на выявление выразительными средствами содержательных структур, скрытых в нотном тексте.

Существуют два пути «ухода от текста». Первый из них связан с обогащением «горизонтали» сочинения — поисками выразительной детализации, нюансировки, тембровых красок, фразировки, психологически оправданных переходов одной грани формы в другую и тому подобное. При этом в центре внимания всегда должна находиться целостная форма сочинения.

В крупной форме этот подход должен сочетаться с поиском броских, обобщающих средств, широких «мазков кисти», укрупнением штрихов, нахождением логической цепи деталей, позволяющей уйти от излишнего дробления формы. В миниатюре же должна доминировать детализация, тонкие нюансы переходов. Само «пространство» музыки здесь более узкое, как и временные рамки драматургического действия.

Второй путь связан с обогащением «вертикали» сочинения — определенным «снятием» однопланового, «нитевого» решения за счет образования многих путей интерпретации, ин-

вариантов произведения, рождения его своеобразного «художественного поля». Так поступают обычно крупные исполнители, непрерывно варьируя исполнительские средства и решения в процессе изучения сочинения. Д. Ойстрах не выходил на эстраду, пока, по его словам, «не изучил все мыслимые варианты исполнения сочинения. Мне нужна на эстраде широкая дорога, а не протоптанная тропинка». Лишь это, по его мнению, дает истинную устойчивость и свободу исполнителю на эстраде.

Для того и другого пути необходимо всемерно развивать свое творческое воображение и фантазию. Лишь они могут подсказать исполнителю новое, нетрафаретное решение, индивидуальное прочтение сочинения. И здесь может помочь работа с магнитофоном, позволяющая как бы «отойти» от себя, прослушать свое исполнение со стороны, оценить его.

Д. Ойстрах рекомендовал этот метод ученикам и сам применял его на практике, выработав особую методику: записывал с полной отдачей первый вариант, затем отдыхал, собирался с мыслями и, не прослушивая записи, играл второй. После небольшого отдыха прослушивал оба варианта, сравнивал их и оценивал. Затем, учитывая поправки, записывал третий вариант. Вечером или на следующий день прослушивал все три.

Сразу прослушивать первый и третий варианты он считал нецелесообразным (исполнитель еще не остыл и не в состоянии верно оценить сделанное). Как правило, утверждал он, первый вариант почти всегда в своей основе верно схвачен интуитивно. Здесь сказываются опыт и ощущение стиля. Но в последующих проигрываниях возникает много интересных деталей. Встает нелегкая задача отбора их и органического соединения в единое монолитное целое на основе найденной логики единого концепционного решения.

Подобный метод он применял с учениками, стараясь и здесь пробудить их инициативу, дать оценку результата. Р. Гвасалия вспоминала, что очень часто Д. Ойстрах «... записывал мою игру на магнитофон, и это принесло огромную пользу. Во время совместного прослушивания сделанной записи он требовал, чтобы я сама отыскивала недостатки и исправляла их. Затем следовала новая запись, и так далее, до лучшего на данный момент варианта. Все предыдущие варианты оставались, и под конец происходило их сравнение. Когда прослушивались самые первые записи, становилось просто страшно, сколько у меня было всяческих неточностей»¹.

¹ Д. Ф. Ойстрах. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. — М., 1978. — С. 111.

И. Стерн в беседе со студентами Московской консерватории говорил, что когда он начинает изучать новое сочинение, он как бы входит на высокий холм. Ночь, темнота. Но он знает — внизу находится большой город определенной эпохи. В процессе выгрызания в произведение у него рождаются различные ассоциации, образы — как художественного порядка, так и общие. Постепенно внизу начинают проступать основные контуры города — площади, магистрали, встают дома, зажигаются огни, город оживает. Тогда он выносит сочинение на эстраду. С течением времени огни понемногу гаснут, когда их остается мало, он прекращает играть произведение. А впоследствии может вернуться к нему, но тогда строит уже иной город.

Это — интересное описание творческого процесса. Так и драматический актер, изучая роль, просматривает огромное количество разнообразных исторических материалов, живописных и прочих источников, ищет ассоциативные опоры в иной информации.

Рождающиеся при работе над сочинением ассоциации могут быть самого различного плана. Но следует обязательно стремиться уходить от первого, близкого круга конкретных ассоциаций к более глубоким, далеким смысловым связям.

В программных сочинениях гораздо легче обнаружить необходимые ассоциации. Они как будто «лежат на поверхности». Но это впечатление обманчиво. Музыка прямо ничего не выражает. Мир в ней трансформирован по законам искусства. И необходимо найти специфику именно музыкального смысла. Так, в концерте Вивальди «Времена года» есть и пение птиц, и гром. Но если мы будем прилежно «чирикать» и «изображать» молнию и гром, то мы ничего не достигнем. За всем стоит наблюдающий и чувствующий человек. Именно его переживания здесь главные.

Порой музыка вызывает скорее эмоциональное отношение, которое трудно конкретизировать или найти в нем содержательную ассоциацию. В таких случаях это свое найденное эмоциональное отношение и может стать ведущим, определить необходимое психологическое состояние, выраженное в произведении — ведь эмоция это уже вторичное отражение нашего взаимодействия с миром. И здесь можно не бояться прямых аналогий. Так, Д. Ойстрах в Первой сонате для скрипки соло Э. Изаи предлагал ученику представить себе, будто у него в груди «все клокочет, душа его мечется в отчаянии, он что-то мучительно переживает и не может найти этому выход». И добавлял, что, когда он ясно себе все представит, а отчаяние достигнет апогея и вырвется вовне, должно начаться произведение.

Найденные ассоциации должны составлять некую содержательную цепь, высвечивать те психологические и эмоциональные переходы, которые есть в музыке, в определенной мере «оправдывать» их. Но эти ассоциации не могут быть только объективными. Если они не связаны с глубокими личными переживаниями, ощущениями, воспоминаниями, они не смогут органично вплестись в субъективное исполнительское решение. «Всякая музыка, — говорит И. Безродный, — есть прикосновение к чему-то еще, лежащему за ней, прикосновение к жизни. Даже в созерцательной музыке можно думать не только о сиюминутном состоянии, но и о своих воспоминаниях, ассоциирующихся с этим состоянием (прошлое), или о мечте, идеале, несбывшемся (будущее). Самое острое решение — представить себе, что это — последнее ваше высказывание в жизни, решение вопросов любви и смерти. Лучше всегда оперировать различными типами ассоциаций, но не сбиваться на «литературщину», излишнюю конкретность. В явно программной музыке могут быть более прямые связи, в непрограммной — лучше искать тонкие ассоциации второго и третьего планов».

Интересен в плане самостоятельного поиска концепции его рассказ о работе над «Лунным светом» Дебюсси. По его мнению, это — «впечатление от впечатления, великая игра тембров, колорита. Сразу же встает вопрос: почему такое название? Просто — свет, это наивно. Свет, колорит ведь не сами по себе, а что-то статичное, мистическое состояние — это фон. Уже хорошо. Но почему в середине возникает взволнованное состояние?» Объяснение может быть такое: ваш взор скользит бессознательно вокруг и вдруг наталкивается на что-то, предмет, освещенный светом. Возникает воспоминание, вызывающее волнение. С этим предметом, очевидно, что-то было связано важное и ушло в прошлое. Поэтому и реприза идет более грустно — ведь это не повторится. Так работает художественная фантазия артиста, перерабатывающая личный опыт в общезначимые структуры искусства, широко применяя для этого различные ассоциации. Можно вспомнить, что еще Дж. Тартини предлагал при изучении произведения ассоциативный метод — «подкладывания» под текст стихотворных сонетов, отвечающих настроению пьесы.

Этап проверки и корректировки исполнительского замысла

Важнейшим психологическим моментом самостоятельных занятий является то, чтобы на каждом этапе работы не замыкаться на связи: сочинение — интерпретация, то есть иметь в поле зрения не только промежуточную цель — изучение про-

игру для публики. Лишь в публичном исполнении рождается музыка как общественная ценность, и конечная цель исполнителя — это доведение музыкальных образов, своей концепции сочинения до сознания слушателей, пробуждение у них творческого отклика, преобразование их души.

Если не иметь эту цель психологически в сознании в каждый момент занятий, нахождение на эстраде не будет естественным продолжением процесса овладения сочинением. Осознание этого помогает выработать привычку слушать себя как бы со стороны — не только «как я играю» (обычно это все же делается), но и предполагать, предощущать, как это воспринимается слушателем, что он получает, какие впечатления и переживания рождает у него игра, ведет ли она его за собой, увлекает ли. А это серьезным образом заставляет корректировать свою игру, манеру подачи музыки.

Композитор, когда сочиняет произведение, думает об этом в первую очередь, а исполнитель лишь в последнюю, порой только тогда, когда сталкивается непосредственно на эстраде с конкретным слушателем. При самостоятельных занятиях дома нельзя поэтому играть, к примеру, вполсилы или вполголоса. Такая привычка может закрепиться, а ведь слушатель в зале не должен напрягать слух, чтобы полноценно слышать исполнителя, так как на эстраде иные акустические условия, чем дома или в классе. Наполнить зал может только достаточно интенсивное звучание, масштабное исполнение, о котором надо думать с первого же прикосновения смычка к струне. И здесь педагог должен чутко направлять работу ученика, контролировать процесс, а не стремиться, как это иногда бывает, к излишнему «причесыванию» игры, снижению ее динамики и масштаба.

Вместе с тем не все, что хорошо получается на уроке или на репетиции, выходит на эстраде, не все выдерживает такую проверку. И это закономерно, так как в зале при публике иное психофизиологическое состояние, во многом отличное от обычного, ярче проявляются интуитивные процессы, появляется огромная ответственность. Исполнитель попадает как бы в иное измерение. Все это вызывает необходимость корректировки найденных решений, что обычно делается уже на предварительных репетициях, где основным становится «уравновешивание» всех сторон интерпретации, достижение максимальной целостности исполнения, его устойчивости, яркости. Значение педагога на первых этапах огромно — он должен выполнять роль слушателя, быть эффективной «обратной связью», помогать ученику осознать, как это звучит в зале. Постепенно, по мере получения опыта, ученик во многом сможет решать данную проблему самостоятельно.

Каждая коррекция должна быть проведена задолго до выступления, чтобы новое целостное видение произведения, новые ощущения устоялись, закрепились. Но и это не всегда гарантирует стабильность на эстраде, которая, как «лакмусовая бумажка» высвечивает недостатки игры, неясность художественных целей, неточность выбранных средств.

Велика направляющая роль педагога и в умелой поддержке ученика после неудачного исполнения, положительная оценка того, что хорошо получилось, что оказалось верно сделанным. В то же время тщательный анализ не совсем удавшегося или недостаточно ярко прозвучавшего может стать хорошей школой для ученика, тем необходимым импульсом, который поможет ему завершить работу над произведением. Во всех случаях желательно добиться уже после выступления (хотя бы дома) необходимого качества игры с учетом этой корректировки. Это важно еще и потому, что в сознании психологически не должно быть зафиксировано неудачное исполнение, которое может впоследствии серьезно помешать хорошему исполнению на эстраде.

Процесс самостоятельной работы над воплощением произведения завершается этапом корректировки исполнительского решения. Однако исполнитель часто возвращается к играным ранее сочинениям, удерживает некоторые из них в своем репертуаре. Со временем в подсознании у него накапливаются новые творческие импульсы, новое видение художественных проблем, происходит переоценка ценностей, появляются и новые исполнительские средства. Все это создает предпосылку для изменения прежней исполнительской концепции или рождения новой.

Таким образом, при самостоятельной работе над произведением намечается следующий путь его изучения: текст в окружении контекста — переход к глубинным смысловым связям, образности, драматургии — обретение собственного видения произведения благодаря воображению, фантазии, создание исполнительской концепции — воплощение ее в точных и ярких выразительных средствах и художественных решениях, ее корректировка.

II. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМИ АСПЕКТАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ

Чем больше ученик (а вместе с ним и педагог) углубляются в содержательную сторону сочинения, чем интереснее и богаче найденное исполнительское решение, тем выше требования качественного воплощения. При этом неизбежно воз-

никают технологические сложности, преодоление которых часто представляет значительную, а порой и непреодолимую трудность.

Формы самостоятельной работы

Рассмотрим сначала ту сторону самостоятельных занятий, которая связана с овладением выразительных средств сочинения, способствующих более быстрому и качественному освоению профессиональных навыков игры.

Здесь следует выделить два подхода: **творческий**, всегда связанный с музыкой, содержательными задачами, развивающий навыки широкого плана, то есть фундаментальные, «смысловые технологические блоки» (А. Ямпольский), и **ремесленный**, когда процесс изучения произведения рассматривается в первую очередь как преодоление технических трудностей, домашняя работа происходит хаотично, примитивно, путем «проб и ошибок», бездумного повторения, опыт обобщается плохо, навыки накапливаются медленно, а время занятий используется неэффективно.

Для творческого процесса характерны следующие навыки:

— умение на каждом этапе, в каждом моменте занятий ставить и пытаться решить четко очередную цель, сверяя свое ощущение цели, конечного желаемого результата с реальными достижениями, что и даст возможность сближения внутреннего идеального представления с внешним его выражением;

— выработка яркого предельного внутреннего слухом (и предчувствования мышечным ощущением) того, что должно быть сыграно, с такой красотой, выразительностью, точностью и масштабом, с какой еще не представляется возможным исполнить, но к чему следует стремиться;

— умение сконцентрировать усилия на ключевых моментах игры, в первую очередь необходимых, лежащих в фундаменте исполнительского процесса, а не на второстепенных;

— знание психофизиологических возможностей организма, работы сознания, определяющих наиболее эффективные приемы изучения материала;

— умение распределять время, внимание, свои силы как в течение дня, так и на более длительные отрезки времени, умение планировать свою работу.

На уроке процесс обучения идет с усвоения поставленной педагогом цели к попытке достижения определенного художественного и технического уровня — к выработке необходимых внутренних ощущений, связанных с процессом воспроизведения сочинения, затем — переход к выработке нужных внутренних представлений (художественных и двигательных).

При самостоятельных занятиях этот процесс должен проходить во многом в противоположном направлении: от выработок богатых и детальных внутренних представлений — через достижение желаемого художественного и технического уровня к выработке необходимого для эстрады внешнего выражения своего видения сочинения, донесения своей концепции художественного содержания до слушателя.

Существуют различные формы, связи внутреннего слухового и двигательного представления, воображения и художественной памяти, от которых зависят и различные формы деятельности при самостоятельной работе, отличающиеся от занятий в классе по специальности. И. Гофман считал, что прогресс творческого развития нарастает, если ученик переходит от низшего, по его мнению, способа изучения — по нотам за инструментом — к более высоким формам: без нот за инструментом, затем по нотам без инструмента и, наконец, к самому высокому способу — без нот и без инструмента, когда предельно активизируются все внутренние механизмы предслышания и предчувствования, а исполнитель свободен от сковывающих фантазию конкретных, зачастую неумелых еще действий.

Творческий момент у инструменталиста при самостоятельных занятиях можно охарактеризовать следующим образом. Плохой инструменталист играет, но по-настоящему не слышит, что он играет и как у него получается, как надо играть. Посредственный — в принципе может слышать, что он играет, может постичь и как надо играть, как следует заниматься, но, не наученный этому, не слышит, действует хаотично.

Хороший инструменталист — слышит, что он играет, может и корректировать процесс того, как это звучит. При этом его скорее можно назвать не исполнителем, а слушателем своей игры. Лишь на высшем уровне — уровне художника — инструменталист слышит до того, как он играет, слышит как он может играть, как должен интерпретировать сочинение и, сыграв, сравнивает сыгранное с представленным в сознании.

Средние исполнители остаются, в основном, в рамках решения задачи выявить внешнюю сторону сочинения, его грамматические и синтаксические структуры, а более пытливые пытаются раскрыть глубокие семантические (содержательно-образные) структуры, решая тем самым основную, конечную (а не начальную) цель художественной интерпретации сочинения.

Изучение произведения на основе предвидения (назовем его «первичным» решением игровой проблемы) содержательно, по своей сути кардинально отличается от привычного действия на основе: сыграл — услышал — исправил (то есть «вторичного» решения игровой проблемы, полученного лишь в ре-

зультате устранения первоначальных ошибок, потребностей или неточностей исполнения, связанных с отсутствием ясного представления о конкретной цели и ее непосредственном воплощении, звуковой реализации).

«Первичный» и «вторичный» способы действий во многом отличаются друг от друга. В первом случае мы имеем дело с развитой способностью достигать максимального обобщения накапливаемого опыта и эффективно его применять в неодинаковых, порой весьма отличных ситуациях (активный перенос навыка). Эти занятия ведутся с высоким «игровым интеллектом».

Во втором случае можно говорить о более низком так называемом «ручном мышлении» (термин И. Павлова), мышлении лишь в действии, лишь в соприкосновении с инструментом. Этот уровень присутствует как обязательный инструментальный, однако он сам по себе предопределяет, в основном, улавливание скорее механических, поверхностных связей, ограничивает развитие совершенных игровых механизмов, связанных с предвосхищением результатов. В отрыве от конкретных исполнительских действий у учеников с такого рода мышлением не возникает творческого инструментального подхода.

Применяя, в основном, метод «проб и ошибок», ученик далеко не всегда способен точно и быстро выделить нужное, главное. Часто он оказывается не в состоянии заметить этап овладения навыком, и дальнейшем упражнении начинает портить образовавшиеся необходимые связи слуха и моторики и тем более не может уловить возможность более широкого применения этого навыка в дальнейшей практической работе.

Успешное инструментальное обучение непосредственно связано с осознанием связи стоящей перед исполнителем задачи и накапливаемой информацией о возможном поведении в данной ситуации, творческом ее воплощении. Но для выбора лучшего способа действия необходимо выработать достаточно четкие оценочные критерии, связанные с «идеальным образом» — с одной стороны, и умением оценивать сходство ситуаций — с другой. Поэтому занятия с отсутствием фазы «пробы», непосредственное достижение точного необходимого результата свидетельствуют не только о выборе правильного методического подхода, но и отражают важнейшие черты внутренней логики творческого процесса: оценка новизны музыки, ее содержательной структуры — построение идеальной «модели» исполнения — рождение «гипотезы» ее воплощения в материале на основе опыта, знаний и умений — непосредственное исполнение — оценка расхождения между «моделью» и ее реализацией, корректировка.

Любой этап этого процесса не может быть пропущен или смещен со своего места.

Неверные приемы самостоятельных занятий

Неверно выбранный метод самостоятельных занятий мешает овладеть произведением быстро, доброкачественно и надежно. Один из таких методов мы уже рассмотрели — это метод «проб и ошибок». Его логическим продолжением выступает и популярный прием многократного повторения, а также метод «поэтапного приближения к конечной цели». На первый взгляд они кажутся вполне логичными и закономерными («Повторение — мать учения», «От простого — к сложному» и т. п.), однако не обеспечивают достаточного «запаса прочности» при выходе на эстраду и необходимой продуктивности работы. Разберем их подробнее.

Прием многократного повторения (зубрежка), который порой начинается уже с первых моментов работы над произведением, до сих пор еще живуч в повседневной практике самостоятельных занятий. Пальцы при этом постепенно привыкают к тому, что должны делать, после достаточного долгого повторения пассаж, наконец, начинает получаться. Но гарантии того, что 20—30 повторений обеспечат затем верное воспроизведение на эстраде (или даже на уроке) этот прием не дает. Он ненадежен, так как здесь не учитываются ни психологические, ни эргономические (закономерности труда) аспекты. Так, внимание и интерес по мере непрерывного повторения падают, исполнитель занимается, главным образом, только технической работой, оторванной от музыкального целого. Д. Ойстрах говорил, что многократные повторения еще никому не помогали стать музыкантом, овладеть скрипичной техникой. Нельзя работать над произведением «по кусочкам» — иначе его потом не собрать. Да и в повторениях надо искать уточнения, детализацию, краски, а не унижать свой талант механической зубрежкой сложных мест. Если исполнитель сможет ясно представить себе суть, смысл, структуру того или иного пассажа, «проиграть» его в уме, то он прекрасно сможет его исполнить и на инструменте. Этим и отличается творческий подход.

Другой обычно применяемый в самостоятельных занятиях метод — поэтапное приближение к искомому результату, начиная от медленного разбора текста, затем последовательное повышение темпа и доведение его, наконец, до окончательного. Такое деление на этапы таит в себе, при кажущейся целесообразности, достаточно много недостатков и опасностей. Он не только крайне непродуктивен, отнимает много времени, заставляет непрерывно возвращаться назад, но и вынуждает исполнителя делать много лишнего и ненужного.

Во-первых, медленный темп занятий, применяемый на начальных этапах, когда еще произведение недостаточно поня-

то, дает иную и музыкальную картину. Исполнитель учит совершенно не то, что будет играть в скончателъном темпе, и учит не так. Достаточно чуть ускорить темп, как ученик сталкивается с возникающими трудностями: мышцы, овладевшие движениями в спокойном темпе, оказываются неподготовленными к новому, более быстрому, ибо там сама структура движений и управления другая, иная «модель» действий, иной темп опережения.

Это вызывает необходимость не только доучивания того, что не получается, но и переучивания. Следующий этап овладения темпом вызывает новые трудности. И так продолжается вплоть до достижения окончательного темпа. Продвижение вперед оказывается замедленным.

Таким образом, возникает множество «вариантов» сочинения и исполнитель учит не одно произведение, а как бы несколько отличных друг от друга и по музыке, и по воплощению. При этом все предыдущие этапы остаются в сознании и могут проявляться на эстраде. А. Ямпольский, Д. Ойстрах, Ю. Янкелевич отрицательно относились к методу поэтапного приближения реального результата к идеальному образу, который должен быть изначально «построен» исполнителем. считали, что при этом образуются дополнительные «леса» вокруг здания музыки, которые, практически, потом убрать нельзя, возникает та «кухня», которая видна порой даже у весьма опытных исполнителей.

При данном методе выучивается, в основном, технологическая сторона. Исполнитель надеется, что, выучив текст, он затем будет его художественно «отделывать», «наполнять» содержанием, что эмоционально-выразительная сторона проявится сама собой, то есть, первоочередное — суть музыки, выразительность — откладывается «на потом», овладения этой важнейшей стороной исполнительского мастерства не происходит. Связь музыки и техники разрывается.

Любое, даже временное, разделение техники и музыки Д. Ойстрах считал недопустимым. Он рассматривал это как органическое художественное единство, стремился, чтобы у ученика создавался целостный образ процесса изучения сочинения. По его мнению, логоня техники за замыслом обречена на неудачу, так как идеальная сторона всегда подвижнее. Замысел только тогда становится исполнительским замыслом, когда рождается вместе с исполнительской формой. В таком единстве и рождается та естественная, самопроизвольная регуляция исполнительского процесса, которая и воспринимается как совершенство игры, артистичность.

Поэтапное приближение к конечному результату вызывает и ряд других трудностей. У ученика появляется ложное ощущение, что все можно исправить потом, доучить, наруша-

ются сложные внутренние связи сочинения. Возникает и особое психологическое явление: исполнитель, начав с медленного темпа, «доползает» со временем до окончательного, выгрывается в него, закрепляет достижение и считает свою задачу выполненной. Но ведь психологически «золотая середина» темпа, зона, где возникает необходимая свобода движений и выражения, оказывается смещенной значительно ниже — между тем темпом, с которого началось изучение произведения и достигнутым окончательным движением музыки.

Темп в занятиях

Педагоги, а вслед за ними и ученики излишнее внимание уделяют занятиям в медленном темпе как панацее от всех бед. Такие занятия полезны как отдельный прием, помогающий как бы «под увеличительным стеклом» просмотреть ускользающие детали игры. Но они не должны превращаться в привычку и носить длительный характер, мешать воспроизведению музыки, по возможности, сразу близко к настоящему темпу.

Постоянные занятия в медленном темпе нередко вызывают излишнее утяжеление технического аппарата, тормозят развитие беглости, ловкости пальцев, штриховой техники, так как приводят к нарушению цельности движения, изменению его формы, не способствуют выработке специфической «инерции» игрового процесса, столь необходимой для образования автоматизированного навыка, исполнения на эстраде.

Некоторые полагают, что при разборе медленный темп обязателен. Это не совсем так. Он мешает, в частности, мобилизации своих возможностей, концентрации внимания. Сознание не учится быстрому «схватыванию» текста, что тормозит развитие навыков чтения с листа.

В то же время метод намеренного замедления движения музыки при самостоятельных занятиях возможен и даже в отдельных случаях не только для отработки технически трудных мест, поиска наиболее целесообразных движений, но и для кантилены, — как создание определенного «запаса» широкого, свободного движения смычка. При этом всегда нужно иметь точное представление (желательно и мышечные ощущения) о конечном результате разучивания и непрерывно соотносить игру с ним.

Во время занятий целесообразно применять не только замедление, но и убыстрение темпа проигрывания отдельных фрагментов музыки, однако не «забалтывая» их. Н. Метнер советовал ученикам «побольше играть легко (*leggiero*) и *riano* в надлежащем темпе и даже еще быстрее, чтобы разыг-

рать легкость быстроты. Но соблюдать абсолютную точность»¹.

Наиболее целесообразным является метод занятий с варьированием темпа: начать играть сочинение немного медленнее окончательного темпа, когда можно многое проконтролировать, и затем попробовать сыграть отрывок в нужном темпе (или даже чуть быстрее).

Развитие творческого внимания во время самостоятельных занятий

Важнейшим моментом занятий дома является выработка творческого внимания. Необходимо постоянно внушать учащемуся, что при самостоятельных занятиях они должны отдавать себе отчет, достигнута ли хотя бы маленькая цель или уже наступила «мертвая точка», исчерпанся творческий импульс и работа стоит на месте или даже идет назад, отрывок «забалтывается» бездумным повторением, разрушаются возникшие смысловые связи. Д. Ойстрах говорил, что нельзя даже два дня находиться в своей работе в одной точке. Хотя бы понемногу, но следует продвигаться вперед, находить новое.

Со временем вырабатывается особое чувство, позволяющее ощутить — идет ли дело вперед. А. Ямпольский считал, что оно выражается несколькими признаками: 1) играть становится легче, с рук снимается тяжесть; 2) все получается увереннее; 3) улучшается звучание; 4) четче становится ритм; 5) гибче делается фраза, она как бы оживает, но нало вовремя остановиться, что-то не доделать — оставить интерес на дальнейшее, «пусть это варится в голове».

При самостоятельных упражнениях необходимо оценивать новизну (как художественную, так и технологическую) того сочинения, которое требует изучения. Если новизны нет, то учить данное место специально не нужно — необходимо работать над художественной стороной. И. Гофман советовал по этому «не учить то, что получается».

По словам И. Безродного, если новизна есть, но она не интересна для исполнителя («не вкусна»), то бывает очень трудно довести это место до автоматического исполнения, что неизбежно сказывается потом на эстраде. Здесь необходимо найти нужные ассоциации, чтобы найти созвучное музыкальным образам в своей душе.

Сначала возникает предварительная оценка произведения на основе имеющегося опыта; затем, по мере вживания в музыку, она приобретает целостный характер, охватывает основ-

¹ Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. — М., 1963. — С. 29.

ные грани сочинения. На последующих этапах оценка становится детальной, связанной с отбором необходимых средств и решений исполнения. Окончательная — итоговая оценка, связанная с рождением уникального художественного решения произведения, появляется потом.

При повторении одного и того же материала чрезвычайно полезным оказывается играть его с различной оценкой, постепенно приближаясь к итоговой оценке. Чем большую яркость и значимость для исполнителя приобретает общая конечная оценка с точки зрения представляемого им идеала, тем прочнее запоминается изучаемое место.

В упражнениях оценка достигнутого результата должна быть направлена, кроме художественно-технологической стороны, еще на два момента. Один из них связан с темпом продвижения вперед: упражнение не должно отнимать слишком много времени, необходимо следить за тем, чтобы результат его обнаруживался в достаточно короткий срок, иначе прилежание учащегося может пойти по неправильному пути и не дать желаемых результатов.

Другой момент связан с процессом обобщения как художественных, так и технологических проблем в своеобразные смысловые комплексы. Упражнение должно выявлять самую суть данной трудности, являясь его типовой формулой. А. Ямпольский пользовался выражением «смысловые блоки», применяя его и к определенным техническим комплексам, и даже к самой речи педагога, внутренней речи исполнителя.

Такая обобщенность мышления и обобщенность навыка — цель самостоятельных занятий. При этом сознание уходит от детального осмысления процесса к целостности, что дает возможность играть крупными пластами, большими построениями.

Работа над развитием технических навыков

Часто при самостоятельных занятиях можно наблюдать следующую картину: произошла ошибка в пассаже, и учащийся тут же торопится сыграть верно. Если получается, повторяет, затем закрепляет и считает, что выучил трудное место. сделал все правильно. Однако при этом допускаются несколько серьезных психологических ошибок. Во-первых, нельзя исправить допущенную ошибку путем правильного последующего воспроизведения. При этом всегда образуется связанная полярная пара (неверно-верно) и требуется многократный перевес правильного над неправильным. Во-вторых, при этом методе неправильное решение все равно остается в поле внимания и исполнения, так как оно только отрицается, а не уничтожается, ибо причина ошибки лежит не в ней самой, а в не-

правильной изначальной «модели» или в отсутствии таковой, В-третьих, отрицая предыдущий, ошибочный вариант, психологически отрицается не только конкретная ошибка, но и все остальные, сыгранное в целом правильно. Это отрицание затем не даст возможность уверенно исполнить данное место.

Не надо торопиться после ошибки тут же сыграть верно. Только анализ исключает ошибку, поэтому следует найти ее причину, проанализировать несудавшееся место, выявить, что было неправильно, а что — правильно. Необходимо также выяснить — какой структурный момент оказался нарушенным: пошла ли рука «по накатанному пути», был ли срыв внимания, не ясна была «конструкция» пассажира и так далее. Лишь тогда неверное исполнение не остается в поле сознания и памяти, оно вытесняется благодаря анализу и не противопоставляется верному исполнению.

Самое важное — не допускать ошибок, все играть с первого раза правильно, то есть создать систему не только верной игры, но и профилактики ошибок. А для этого необходимо их обобщать, выводить «логические блоки» ошибок, знать, где они возможны.

Каковы же наиболее целесообразные формы упражнений, как надо самостоятельно изучать сочинения? По этому поводу есть общие советы и отдельные эффективные методические приемы, облегчающие усвоение сложных видов техники. Ю. Янкелевич говорил, что умение заниматься — это умение ставить себе точную цель и выработать способы ее достижения. Любое повторение должно быть осмысленным и необходимым. Механическое заучивание должно быть исключено. Угасает внимание — надо немедленно прерывать занятия, отдыхать.

При работе над развитием техники необходимо знать, что легкость, точность, быстрота, управляемость движений могут быть увеличены благодаря, применению некоторых общих принципов организации работы и связанной с этим структурной упорядоченностью. Обозначим некоторые из них.

1. Основное значение имеет четкий, естественный ритм организации движений, связанный с течением самой музыки, выделение опорных ритмических структур.

2. Движения, следующие друг за другом, должны воспроизводиться так, чтобы одно заканчивалось и переходило в другое при положении рук, наиболее удобном для начала следующего движения.

3. Следует уменьшать количество элементарных движений путем объединения некоторых из них в один сложный двигательно-игровой комплекс («блок»).

4. Свободные, ненапряженные движения производить легче и быстрее, если они не связаны какими-либо внешними ограничениями, хотя бы и психологическими («мертвые точки» при движении смычка), либо резкими колебаниями скорости и напряжения.

5. Слитная игра без внутренних пауз (остановок, смены внимания, «переключений» на иной вид техники и т. п.) легче игры с остановками. Непрерывные движения в одной плоскости предпочтительнее ломаных.

6. Необходимо максимально использовать направление силы тяжести, инерцию движения рук, упругие свойства струны, смычка и так далее.

7. На начальном этапе следует стремиться не столько к отточенности движений, сколько к их целостности, правильной внутренней структуре, органичности и плавности переходов одного движения в другое (комплексность). Пусть это до известной поры не дает нужного звучания и выразительности, но зато такие упражнения перспективны. А. Ямпольский советовал при овладении трудным штрихом на первых порах не обращать внимания на появляющиеся звуковые искажения, добываясь лишь правильного движения.

Профессорами Московской консерватории была в свое время разработана довольно стройная и последовательная система выработки важнейшего виртуозного приема — быстрой «жемчужной» пассажной техники, для овладения которой можно рекомендовать следующую методику занятий.

Во-первых, не дробить пассаж на части, учить его не по отдельным элементам, а стараться первоначально охватить его целиком при ведущем значении правой руки как основной динамической силы, «вытягивающей» смычком звуки из левой руки. Тем самым изначально снимается излишняя напряженность в левой руке.

Во-вторых, необходимо держать пальцы, по возможности, ближе к струнам, стараться почти не приподнимать их от струн и ставить чуть более плоско: пальцы должны как бы прилипать к струне. При этом импульс движения должен идти от основания пальца, а не от средней фаланги, что способствует ускорению движения.

В-третьих, всемерно использовать подготовку пальцев над грифом и подготовку следующих движений пальцев опережающим движением более крупных частей руки (кисти и локтя). И чем быстрее движение, тем значительно должно быть такое опережение. При этом пальцы, доигрывая звуки в прежней позиции, немного отстают от локтя и кисти, выходящих заранее в нужную зону. Переход тогда осуществляется на заключительной стадии лишь частично кистью, а главным образом

пальцами, словно отпускается пружина, сжатая у основания кисти. Такие переходы, в отличие от обычных, совершаемых практически всей рукой, получаются эластичными, стремительными и в то же время очень плавными. Именно эта особенность выполнения виртуозных пассажей крупными артистами создает впечатление, что их левая рука почти не двигается, а как бы «ползет» по грифу.

Иногда полезно поучить пассаж следующим методом: сначала полным движением смычка (по длительности равным исполнению всего пассажа) сыграть на полной динамике и с необходимым масштабом первую ноту, затем на том же движении смычка в том же отрезке времени первые две ноты пассажа, затем три и т. д. При этом темп движения пальцев будет все время нарастать, а темп проведения смычка оставаться тем же самым — спокойным, масштабным, полнозвучным, что приведет в конечном счете к связанности пассажа, хорошему звучанию каждой ноты.

Для выпуклого исполнения пассажа очень важно найти «волнообразное» решение — либо подчеркнуть изгибы мелодической линии, либо сыграть их контрастно. Этот прием во многом совпадает с «упражнениями в контрастах» Н. Метнера. Кроме того, необходимо верно «подойти» к пассажиру и «отойти» от него, органично включить его в структуру всего произведения, то есть не слишком вычленять из текста.

Д. Ойстрах, не очень любивший тренировочные упражнения, все же не отказывался от них, применял интересную систему для развития техники, считал, что она позволяет добиться некоторых необходимых артистических качеств: масштабной атаки звука, полного тона струны во всех регистрах, беглости.

Так, для выработки начального импульса движения смычка, того своеобразного «дыхания» смычка, которое он считал основой движения правой руки, Ойстрах советовал ученикам играть гамму полным звуком сначала по две ноты на смычок, затем по четыре, восемь, удваивая, учетверяя темп, но не снижая динамики звучания. А затем внезапно тут же без перерыва вернуться к исполнению по две ноты, обращая особое внимание на яркий начальный импульс движения правой руки. При этом на первый звук будет расходоваться почти три четверти смычка. Рождается мощное, «полетное» звучание концертного плана. А это раскрепощает одновременно не только правую руку, но и левую, открывая ей путь к виртуозной беглости.

Другое упражнение, в чем-то противоположное первому, призвано, по его мнению, способствовать выработке мощного полного тона. Сначала играет гамма четвертями форте целым смычком. Затем левая рука продолжает играть в том же

темпе, а правая играет легато сначала по четыре ноты, затем по восемь, двенадцать; трезвучия — по три, шесть, девять в том же нюансе форте. Следует добиваться при этом ровности, певучести звука, незаметной смены смычка, «настоящего пения на инструменте». Это упражнение, по его мнению, дает возможность выработать не только кантилену, но и звучащую технику.

Для проверки усвоенных навыков Ойстрах советовал оригинальный прием: поиграть без подготовки на маленькой детской скрипичке с полной отдачей, добиваясь от нее такого же звучания, чистоты, точности, как и на полной. Это была проверка в другом масштабе, в ином «пространстве» действий: «Если руки быстро приспособляются, — говорил он, — все получается, значит верны базовые, фундаментальные навыки. Здесь вызубренность, свойственная одному варианту общения с инструментом, музыкой, сразу себя проявляет».

Исполнитель должен всегда знать причины неудачи. Наиболее типичными ошибками самостоятельных занятий являются те, которые возникают из-за нарушения единства художественного и технического начала, плохой координации рук, неверных ритмических группировок (отсутствие необходимой комплексности), запаздывания акцентов и ударений, рывков при движениях рук (особенно при переходах), неровности падения пальцев на струны из-за их неподготовленности, неверного распределения смычка, что приводит к скованности левой руки. В художественном плане наиболее частыми являются следующие ошибки: несоответствие масштаба трактовки примененным средствам, преобладание техники над музыкой, торопливость, скомканность и неразборчивость музыкальной речи.

III. НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ. О СВОБОДЕ ИСПОЛНЕНИЯ

Свобода исполнения на эстраде — весьма сложная задача. Здесь должны присутствовать автоматизированные навыки, достаточно активно включаться интуитивные процессы. С самого начала надо акцентировать внимание на главном: целостности решения, логике мысли, драматургии и так далее, то есть ограничить самоконтроль, следить, в основном, за творческой стороной, качеством игры (прежде всего звука).

Д. Ойстрах говорил, что подчас видно даже на эстраде, как исполнитель играет, не уйдя от осознания самого процесса. Это — «замаскированно-сознательная игра» всегда

выдает несовершенство исполнителя, мешает ему сосредоточить все внимание на самом главном — музыке, выраженной.

Во многом именно с уходом от осознаваемости своих действий связано понятие «свобода исполнения», о котором мы уже говорили ранее. Крупнейшие педагоги, такие, как А. Ямпольский, Д. Ойстрах, считали неправильным добиваться специально какого-то «освобождения» рук, «свободы» техники. Действительно, по Марксу, свобода — это «осознанная необходимость» — необходимость предельного выражения своего намерения, идеи композитора. При этом свобода рук, например, не может трактоваться как их освобождение, но, наоборот, как предельная мобилизованность, предельное **необходимое** напряжение, импульсивность и т. д. Даже в случае «зжатости» рук их надо не освобождать, а в корне менять систему движений (по большей части — переходить с бытовой формы движений на профессиональную, в которой «мышцы-антагонисты» берут на себя активную содержательную роль.

А. Ямпольский заменял понятие «свобода движений» понятием «целесообразность движений», а Д. Ойстрах противопоставлял первому выражению понятие «содержательность движений», а «свободе выражения» — «богатство выражения», «богатство проявления внутренней сущности музыканта-интерпретатора», когда достигается слияние интерпретатора с композитором. По его мнению, свобода на эстраде достигается лишь тогда, когда исполнитель знает не один, а многие пути решения стоящей перед ним проблемы, может выбирать те из них, которые в наибольшей степени отвечают задаче.

О роли эмоций при самостоятельных занятиях

Вдохновение не мыслится без высокого эмоционального подъема, полной включенности человека в творческий процесс. Исполнитель же зачастую занят преодолением «сопротивления рук», тренажем и т. п. О вдохновении речь идет лишь на эстраде. А готовиться к этому следует заранее. И здесь помогает эмоциональная включенность в сам процесс занятий, придание ему на каждом этапе **содержательного** характера, личностного отношения.

А. Ямпольский говорил, что «от занятий необходимо получать наслаждение, добиваться того, чтобы в руках появлялись благоприятные, радостные ощущения». Л. Ауэр считал, что если занятия не захватывают ученика целиком, он не отдается им всем сердцем, из него не может получиться крупный музыкант. Во время занятий должно возникать своеобразное «эмоциональное поле», «благоприятное состояние духа для работы» (П. Чайковский), которые являются своеобразными

факторами, включающими механизмы, побуждающие к творчеству, деятельности. Это связано, в частности, с переживанием так называемой «эмоции успеха», то есть отношением к своей деятельности не только как пути к цели, а как к самоценности, переживания успешности ее или неуспешности. Это переживание рождается из совпадения или несовпадения превосходящего результата и реального достижения. В первом случае возникают различные оттенки радости, удовольствия, даже ликования. Во-втором — неудовольствия, огорчения, досады и т. п.

В. Вилюнас, известный психолог, выделяет три подгруппы эмоций успеха-неуспеха: констатируемые, когда осознается достижение или недостижение результата; превосходящие и обобщающие.

Констатируемый успех — неуспех придает положительные или отрицательные эмоции попытке приближения к цели, приводит в случае необходимости либо к закреплению успешных действий, либо к их смене. Это эмоциональное состояние запоминается. Положительные или отрицательные эмоции затем как бы сливаются с данной ситуацией и вновь воспроизводятся при повторном столкновении с ней уже в качестве эмоций, превосходящих возможные удачи или затруднения.

Предвосхищающие эмоции успеха особенно важны — они превосходят не только успешность конкретных действий, но и то состояние на эстраде, которого должен достичь исполнитель. Тем самым они входят и в структуру самого исполнения, и остаются во время концертного выступления. Во многом именно они лежат в основе азарта, виртуозной «позы», «браввады» исполнителя.

Предвосхищающие эмоции «сигнализируют» о вероятном исходе действий до реального их совершения. Такая опережающая информация о неперспективности действий в одном направлении и о вероятном успехе в другом — существенно облегчает поиск пути достижения цели.

С опытом успех и неуспех обобщаются, взаимодействуют с ведущими эмоциональными побуждениями исполнителя — дают ему в положительном случае надежду и уверенность, в противоположном — усиливают тревогу. Именно обобщенная эмоция успеха — неуспеха играет важную роль в планировании поведения, выборе репертуара (педагог всегда интуитивно ориентируется на пережитые им эмоции успеха — неуспеха своего ученика).

Таким образом, эмоции, рождающиеся в процессе занятий, смыкаясь с интеллектуальными процессами в неразрывное единство, «действуют» в искусстве, выражая целостно и человека, и его действие, и сам объект — художественное произ-

ведение. Следовательно, весьма важным становится «накопление» положительных эмоций и всемерное избегание отрицательных (появляющихся в результате метода «проб и ошибок», зубрежки и т. п.), что создает благоприятную ситуацию и для творчества, и для самовыражения, и для преодоления стрессовых ситуаций на эстраде, во многом провоцируемых внутренним «опытом неудач».

Понятие о кодовой форме исполнительского процесса и его роли в самостоятельных занятиях

Необходимо коснуться еще одного важнейшего момента самостоятельной работы, связанного с завершающей формой, которую приобретает в сознании исполнителя выученное сочинение, выяснить, каков истинный код, обеспечивающий воссоздание исходной информации, управляющий творческой деятельностью, позволяющий исполнителю на эстраде находиться в условиях достаточного поля свободы выражения и действия. Экономно ли для мозга хранить в «полном размере» все сведения об исполнении сочинения? Нельзя ли предположить, что во многих случаях происходит перестройка информации в более емкую, концентрированную форму, ее своеобразная перекодировка, «сворачивание» в определенные блоки, структуры? Подобный механизм обнаружен современными исследователями.

Исполнитель имеет дело с двумя временными пластами. В одном разворачивается сам процесс исполнения, в другом — творческий процесс осмысления, переживания и воплощения содержания. Именно последний связан с выходом за пределы переживания только настоящего времени в иной масштаб. Без этого невозможно правильное построение исполнительского процесса, ибо тогда в одном и том же времени будут находиться различные по характеру процессы — идеальное, которое должно опережать, вести за собой материальное воплощение в звучании этого идеального образа и идеальных действий.

Все наши жизненные действия подчинены закону кодирования программ. Именно такое кодирование (коды мозга «сжимают» исходную информацию приблизительно в десять раз) позволяет нам воспроизводить заученные действия (к примеру, езду на велосипеде) через много лет без дополнительной тренировки. Развернутая и кодовая форма являются двумя типами, двумя сторонами единого процесса отражения мира, построения внутренней реальности. Одна должна органично переходить в другую. Однако в практике занятий учится и оттачивается лишь развернутая форма, с ней исполнитель и выходит зачастую на эстраду.

При кодовой форме музыка приобретает в сознании исполнителя иную структуру — она может быть услышана, как писал Моцарт, как «картина» — практически одновременно вся целиком. Это хорошо согласуется с опытом крупных исполнителей. С. Рихтер говорит о необходимости достижения взгляда на сочинение «с орлиного полета». Именно такое состояние описывал С. Рахманинов при сочинении музыки. Особенно важно мнение Ж. Сигети, который писал о «внутреннем времени» исполнителя: «Я имею в виду способность, основанную на наличии внутреннего слуха, мысленно проигрывать большие музыкальные отрывки, повторять в уме без партитуры отдельные части сочинения, которые таким образом прослушиваются в продолжении нескольких минут, тогда как в действительности исполнение их продолжается от тридцати до пятидесяти минут. Я бы назвал эту способность внутренним слухом с «ускорителем времени». Обладая таким умением, можно охватить основные контуры произведения, определить внутренние закономерности его построения. Таким образом иногда удастся избежать опасных «риффов» при разучивании и при репетировании, которые иной раз нелегко преодолеть любому музыканту»¹.

Каждый исполнитель, достигающий высокого профессионализма, находит свои, порой не до конца осознаваемые, способы постижения этой кодовой структуры. А ведь живописцы рисуют сначала маленький эскиз, который затем разворачивают в большое полотно. Исполнитель также варьирует время. Это поможет проложить путь в «кодovou форму»: при замедлении, если удерживать в сознании окончательный темп (то есть создать двойственность времени), можно в чем-то постичь соотношение кодовой формы и развернутого процесса, так как здесь мы психологически как бы «сворачиваем» медленный темп, мысленно увыстраем его до предписанного. А при убыстренном темпе — во внутреннем представлении как бы «разворачиваем» сжатую структуру до требуемой.

В то же время музыканты знают психологическое ощущение замедления темпа исполнения быстрых фрагментов музыки. При начале изучения порой темп представляется трудно достижимым. По мере овладения сочинением реально достигается все более подвижный темп, а субъективно это темп представляется все более медленным. Другая возможность связана с импровизацией, владение которой требует активизации интуитивных процессов, наличия «блоков информации», протекает в условиях дефицита времени. Самостоятельные регулярные занятия импровизацией могут способствовать

¹ Сигети Ж. Воспоминания. Заметки скрипача. — М., 1969. — С. 40.

слиянию художественного намерения и его осуществления в единый комплекс, что может помочь и усвоению свернутого кода действия.

Рациональное распределение времени занятий

Некоторые полагают, что чем больше играть, тем лучше. Крупные педагоги считали оптимальным вариантом регулярные каждодневные занятия дома по 3—4 часа в день (Л. Ауэр считал необходимым заниматься 4—5 часов). Такое количество времени наиболее продуктивные плоды приносит при его распределении в течение дня. Д. Ойстрах рекомендовал играть около четырех часов в день в два приема, продолжая занятия как одно целое. А. Ямпольский советовал проводить занятия 3—3,5 часа три раза в день. Ю. Янкелевич считал, что полезны лишь занятия на свежую голову, с руками не утомленными. Лучше поэтому растягивать занятия на целый день, делая перерывы, нежели заниматься много времени подряд. Л. Ауэр также говорил о необходимости заниматься непрерывно не более 30—40 минут с отдыхом 10—15 минут. В результате наилучшим образом поддерживается творческое мышление и рабочее («теплое») состояние рук в течение всего дня. Самое важное — сокращение интервалов между занятиями, тогда каждая их «порция» воспринимается как продолжение предыдущей, не требуется периода вхождения в рабочее состояние («разыгрывания»).

Такие распределенные во времени занятия оказываются намного более эффективными, нежели одноразовые. Это связано с тем, что не только достигается концентрация внимания, занятий, но и в перерывы мозг продолжает работать, додумывая и доделывая то, над чем велась работа ранее (непроизвольная стадия занятий происходит и во сне). А. Ямпольский считал, что занятия по часу утром, днем и вечером по своей эффективности равны пятичасовым непрерывным упражнениям.

Необходимо отметить, что методика занятий в различное время дня отличается друг от друга, так как наш организм находится в неодинаковых психофизиологических состояниях. Для утренних часов характерна «свежая» голова, но поначалу мышцы еще несколько вялые, «непроснувшиеся», двигательная реакция — самая низкая, температура кончиков пальцев снижена, внимание, фантазия, воображение не достигают максимума, эмоциональное реагирование — слабое. Такое состояние длится до 50—60 минут. Даже если есть привычка заниматься утром, реакции все равно остаются замедленными.

Эти факторы необходимо учитывать, не давать рукам излишней нагрузки, не «стимулировать» их. Утренние часы по-

этому лучше всего начинать с проверки: что получилось и что не получилось в итоге вчерашних занятий, наметить пути совершенствования, желаемые цели на день, поставить четкие исполнительские задачи, может быть, почитать с листа, разобрать новое произведение и т. д.

Дневное время характеризуется максимальной силой мышц и реакцией, концентрированным, устойчивым вниманием, работоспособностью, целеустремленностью. Это лучшее время для тщательного изучения программы, овладения технологическим мастерством, работы над выразительностью, масштабом игры.

Вечером нервная система человека достигает наибольшего возбуждения, фантазия и воображение активизируются (примерно — с 18 до 22 часов), хотя мышечная энергия несколько снижается. Вечером наиболее благоприятно заниматься художественной стороной произведения, поиском наиболее интересных, неожиданных красок и творческих решений. Полезно и возобновить ранее игранные сочинения.

В те дни, когда учащийся занят другими предметами, приходится делить занятия на два этапа. И. Безродный советует применить при этом такой прием: утром изучаются отдельные места из всех произведений, над которыми ведется работа, а во второй половине дня — проигрываются целиком несколько сочинений. На следующее утро опять учатся отрывки, вечером играется вторая половина программы. Такой способ позволяет за относительно короткий срок выучить целую концертную программу.

Важно, чтобы занятия всегда начинались с **музыки**, а не упражнений или гамм, как обычно советуют (гаммы вообще лучше играть днем, как предлагал А. Ямпольский), и заканчивались также музыкой. Недопустимо «разыгрывать» руки — они должны быть всегда готовы к игре (мы же не «разыгрываем» руки, когда садимся есть суп ложкой или берем ручку). И. Стерн сказал: «кошунственно холодными руками и холодной головой прикасаться к инструменту, музыке». Д. Ойстрах, едва проснувшись, брал скрипку и играл несколько виртуозных пассажей из различных сочинений — как проверку мгновенной готовности рук, а вечером погружался в музыку, музицировал.

Для наибольшей продуктивности занятий необходим отдых. Небольшой перерыв будет способствовать не только свежести рук, восстановлению всего богатства их ощущений (о чем все время надо заботиться), но важен для обдумывания, оценки сыгранного, создания яркого внутреннего представления — предслышания и предощущения того, что надо будет сделать. Необходимо знать, что занятия с инструментом лишь дают мозгу информацию о том, что нужно сделать, но

усваивается, перерабатывается и закрепляется эта информация не во время игры, а позднее, во время пауз, во сне.

Индивидуальным является вопрос о пропусках дней занятий. Некоторые музыканты могут свободно пропустить один день в неделю (Я. Хейфец по воскресеньям отдыхал, читал литературу), другие много на этом теряют и вынуждены потом возобновлять рабочее состояние рук. Следует заметить, что субъективное ощущение «разыгранности» рук имеет не только психологическое, но и физиологическое обоснование: при систематических занятиях в суставных сумках накапливается больше жидкости, что облегчает движение. При длительных перерывах жидкости становится меньше и появляется ощущение затрудненности движений. Я. Хейфец говорил, что летом отдыхает не более недели. И то ему приходится тратить почти месяц на восстановление формы. Две недели отдыха требуют уже двух месяцев последующей работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подведем некоторые итоги. Самостоятельная работа учащегося — это его творческая лаборатория, где ищутся наиболее рациональные, творческие формы овладения сочинением, формируется профессиональное мастерство. Здесь в первую очередь требуется серьезная интеллектуальная работа, всемерное ускорение процесса изучения инструмента, музыки, выразительных средств путем предварительного создания внутренней «модели» того, что предстоит сделать, прорыва в наиболее совершенные и емкие кодовые формы деятельности.

Естественно, опыт известных педагогов и исполнителей чрезвычайно важен и актуален. Его надо изучать. Но не менее важным при самостоятельных занятиях является нахождение собственных форм занятий, соответствующих способностям и индивидуальным психо-физиологическим данным, форм, мобилизующих всего человека, включающих его целостно в процессе музыкальной интерпретации. Перефразируя известное изречение А. Чехова — «ни дня без строчки», можно сказать: «ни секунды без музыки» в занятиях дома. Лишь тогда исполнитель становится музыкантом с большой буквы.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке: Интерпретация произведений скрипичной классики. — М.: Музыка, 1965.

Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. — 4-е изд. — М.: Музыка, 1980.

- Григорьев В. Леонид Коган. — М.: Музыка, 1975.
- Григорьев В. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. — М.: Музыка, 1987.
- Григорьев В. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя // Вопросы музыкальной педагогики. — Вып. 7. — М.: Музыка, 1986.
- Либерман М., Берлянчик М. Культура звука скрипача. Пути формирования и развития. — М.: Музыка, 1985.
- Мастера скрипичной педагогики // Труды Ин-та им. Гнесиных. — Вып. 16. — М., 1974.
- Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. — М.: Музыка, 1963.
- Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. — М.: Музыка, 1967.
- Ойстрах Д. Ф. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. — М.: Музыка, 1978.
- Фейнберг С. Пианизм как искусство. — М.: Музыка, 1969.
- Ширинский А. Штриховая техника скрипача. — М.: Музыка, 1983.
- Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. — Л.: Музыка, 1986.
- Ямпольский А. И. К вопросам развития скрипичной техники: Штрихи // Проблемы музыкальной педагогики: Труды Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского — М., 1981.

Подп. в печ. 22/IX-88 г. Объем 2,25 п. л. Заказ 990 Тираж 1000

Печатно-множительное производство ВНИЭСХ