

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Совершенствование музыкально-исполнительской практики играет основополагающую роль в процессе обучения и формирования профессиональных компетенций будущего музыканта на всех этапах и уровнях современного образования. Данный фактор обуславливает необходимость взаимодействия системного, герменевтического, аксиологического и культурологического подходов к изучению указанного процесса, в связи с многогранностью методологии и морфологической структуры соответствующего явления.

В настоящей статье мы считаем необходимым остановиться на базовых принципах методологического анализа, утвердившихся в практике современного образования, и методических подходах к совершенствованию исполнительской техники, разработанных выдающимися музыкантами, педагогами и учёными (как минувших столетий, так и нашими современниками). Данные воззрения в равной степени являются неотъемлемыми постулатами музыкальной педагогики и экспериментальной лабораторией, генерирующей музыкально-исполнительские и педагогические новации.

С точки зрения системного подхода, при изучении методологического анализа в музыкальном образовании, прежде всего, требуется осмысление *принципов*, которые обуславливают специфический характер связанной с ним профессионально-творческой деятельности педагога-музыканта, а также сущности упомянутого анализа и его структурно-содержательных уровней.

Э. Б. Абдуллин, характеризуя принципы методологического анализа, упоминает те исходные положения, «...которые непосредственно обуславливают специфический характер предусмотренной данным анализом деятельности педагога-музыканта в ее *логическом, психологическом и собственно профессионально-содержательном аспектах*. В этой связи в методологии педагогики музыкального образования выделяются три принципа: взаимосвязь объективного

и субъективного; профессиональная направленность; единство философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа» [1, с. 78]. Согласно указанной классификации Э. Б. Абдуллина, *принцип взаимосвязи объективного и субъективного* при осуществлении методологического анализа определяет его психологические особенности и творческий характер, придаёт самому процессу исследования музыкально-педагогических проблем одновременно черты научности и художественности. В то же время, главным критерием, соответствующим *принципу профессиональной направленности*, является результат – «переинтонирование» философских, общенаучных знаний в область педагогики музыкального образования.

Отвечая на вопрос, каким же образом могут и должны отразиться в методологическом анализе музыкально-педагогических проблем рассматриваемые выше взаимосвязанные специфические аспекты – научно-логический и эмоционально-художественный, – автор предполагает следующее. В первую очередь, это связано со способностью музыканта-педагога в процессе анализа-размышления над конкретной проблемой достичь необходимого сплава «мысли и чувства», объективных по характеру научных знаний и собственных интуитивно-субъективных представлений. Это проявляется также в умении удерживать в поле зрения (независимо от характера исследуемой проблемы) основной для искусства и педагогики «предмет» – личность.

По мнению Э. Б. Абдуллина, каждый из названных аспектов методологического анализа в деятельности педагога-музыканта должен найти определённое отражение и в качественной стороне высказываемых им суждений. Они могут быть более или менее глубокими, логически стройными и, наряду с этим, обладать (в возможно более яркой форме) личностной экспрессивно-художественной окрашенностью, которая присуща, например, Б. В. Асафьеву и Г. Г. Нейгаузу, Д. Б. Кабалевскому и В. В. Медушевскому [1, с. 82–86].

Так, несомненно, многое из методологических положений, сформулированных выдающимися музыкантами XX столетия – теоретиками, исполнителями, композиторами, учёными, – по сей день оказывает действенное влияние на различные виды музыкально-педагогической практики. Например, описанный Б. В. Асафьевым «принцип контраста» в музыке, по словам автора, открывает «...и в количественном, и в качественном отношениях перед творческим воображением музыкантов безграничные возможности» [2, с. 80]. Многие музыканты-исполнители и композиторы не могли не использовать указанные возможности, демонстрируя их исключительную плодотворность. Этот метод применялся и для «гимнастики» музыкального чувства, и для сознательного восприятия музыки. Б. В. Асафьев обращал внимание педагогов на умение возбуждать и дисциплинировать внимание, направляя его на осмысление одного из основных импульсов музыкального движения: диалектического развития в сложных формах, контрастных сопоставлений и периодических чередований в формах более простых.

Продолжая освещать проблему оптимального соотношения объективного и субъективного в истолковании художественных форм, нельзя обойти вниманием *методологические критерии и принципы итальянского философа Э. Бетти, проецируемые на музыкальное исполнительство*. Э. Бетти разработал оригинальную концепцию герменевтики как общую теорию интерпретации, предложив свою методологию истолкования текстов, позволяющую, по его мнению, находить в них объективные смыслы и внутреннюю логику независимо от степени субъективности интерпретатора (см.: [3]).

Упомянутые принципы именовались Э. Бетти фундаментальными герменевтическими канонами, относящимися к объекту истолкования, к субъекту истолкования и к интерпретатору. Здесь подразумеваются: канон герменевтической автономии объекта; канон смысловой связности (принцип целостности); канон актуальности понимания; канон герменевтического смыслового соответствия – основополагающий канон истолкования. Суть заключается в том, что каждый интерпретатор рассматривает интересующий его объект преимущественно в контексте философском, эстетическом, психологическом или ином, в зависимости от своих интересов. Бетти утверждает, что данный подход не формирует целостной объективной картины воспринимаемого текста. В то же время, по его мнению, опасаться этого не следует, так как у смыслодержательной формы существует

много ракурсов, интерпретатор делает выбор в пользу наиболее значимого для него. Таковую субъективность устранять не следует – преодолевать следует лишь «...свои личные желания относительно результата, в остальном же понимание предполагает высшую степень жизненности субъекта, максимальное разворачивание его субъективности» [3, с. 50].

Л. В. Никитина, обращаясь к принципам Э. Бетти, пишет о том, что, постигнув авторскую художественную идею, исполнитель должен эмоционально переосмыслить ее, сделать духовно близкой себе, наполнить личностно значимыми смыслами, создать самобытную исполнительскую концепцию, не искажающую авторской, но равно возможную в поле её допустимых значений (см.: [6]). Сам Бетти подчёркивает, что «искомый смысл нельзя вложить в смыслодержательную форму по наитию, произвольно; смысл нельзя, так сказать, подбросить, напротив, он должен быть извлечённым из этой формы» [3, с. 29]. Таким образом, руководствуясь методологическими принципами Э. Бетти в истолковании музыкальных произведений, исполнитель может приобрести необходимую методологический фундамент, а также возможность соизмерять собственные интуитивные поиски с объективными смыслами текстов [6, с. 33–35].

Возвращаясь к третьему принципу осуществления методологического анализа, указанному Э. Б. Абдуллиным – единства философского, общенаучного и частного уровней, – необходимо отметить следующее. Цитируемый автор указывает, что ведущая функция этого единства – обеспечение обоснованной последовательности операций методологического анализа музыкально-педагогических проблем в соответствии со спецификой и особенностями музыкального образования и подготовки педагога-музыканта.

Значительное внимание данному аспекту уделял выдающийся музыкант-педагог Г. Г. Нейгауз, который постоянно, по мнению Я. И. Мильштейна, стремился к обобщениям – художественным, психологическим, философским. В книге «Об искусстве фортепианной игры» Г. Г. Нейгауза содержится очень важное признание, которое целесообразно принять к сведению каждому музыканту-педагогу: «Одним из самых увлекательных занятий для меня как человека, размышляющего об искусстве, и педагога являются исследование и анализ законов материалистической диалектики, воплощённых в музыкальном искусстве, в самой музыке, а также в её исполнении столь же определённо и ясно, как они воплощены в жизни, в действительности» (цит. по: [5, с. 88]).

Существенный вклад в развитие частных научных проблем музыкально-исполнительской техники, становления художественно-технического мастерства внес С. Е. Фейнберг. В освещаемом контексте работа над технической стороной велась предусматривала несколько методических направлений: а) освоение приёмов психофизической саморегуляции; б) анализ музыкального произведения, целью которого было выявление системы логических, синтаксических отношений и соподчинений [4, с. 194]. Кроме того, цитируемый автор, сохраняя в своей педагогической и исполнительской деятельности основные подходы к упражнениям, сформулированные А. Б. Гольденвейзером, внёс в данную область немало принципиально нового. Особый акцент во всех видах упражнений С. Е. Фейнберг делал на «...принципе сознательности, что требовало развития следующих умений:

– определять категорию возникшей технической трудности (психологической, требующей интеллектуального решения, или сугубо технической, требующей определённого тренажа);

– видеть причины возникновения того или иного типа трудностей;

– находить разнообразные варианты их преодоления. Здесь подразумевалась и возможность учащегося самостоятельно экстраполировать результаты такого рода деятельности на другие, аналогичные элементы музыкальной ткани» [4, с. 196].

С. Е. Фейнберг сформулировал 4 критерия, которым должны соответствовать упражнения:

- «Упражнение должно соответствовать поставленной задаче. Оно строится, чтобы преодолеть встретившуюся конкретную трудность. В соответствии с данным критерием, учащемуся важно чётко уяснить – что именно не получается. С. Е. Фейнберг считал, что само понимание проблемы, как правило, содержит в себе потенциальный путь к её решению. После того, как поставлена конкретная цель, следует добиваться, чтобы сложный фрагмент произведения стал для пианиста простым, удобным, привычным» [4, с. 197].

- «Упражнение должно быть легче и проще, чем преодолеваемая трудность, так как совершенство игры при методе повторений чрезвычайно важно для достижения цели» [7, с. 199]. Если в самом упражнении возникают сложности, то существует риск, что ошибки исполнения в упражнении могут, в свою очередь, закрепиться в сознании и отрицательно сказаться на данной работе. Необходимо при конструировании упражнения уметь выделить «...в трудном – лёгкое, в сложном – простое. В неудобном – удобное, в необычном – более привычное» [7, с. 200].

- «Целесообразно делать упражнение максимально коротким» [7, с. 199]. Так как упражнение может быть полезным лишь при безукоризненном владении им, оно требует максимальной концентрации усилий, что возможно только на коротком отрезке времени. Если упражнение слишком длинное, то из поля зрения может исчезнуть его основная цель.

- «Правильно организованное упражнение достигает результатов в короткий срок. Отодвигая проверку результатов на неопределённое время, пианист рискует даром потерять свои усилия» [7, с. 199].

Продолжая рассмотрение проблемы музыкально-исполнительского совершенствования, хотелось бы обратиться к педагогическому опыту других выдающихся музыкантов. Развитие отечественной исполнительской школы, создание своеобразной авторской модели обучения в системе целостной фортепианной методики связано с педагогическим наследием прославленного музыканта-педагога Л. Н. Оборина.

Именно сегодня, подчеркивает В. Г. Казанцева, когда в музыкальных учебных заведениях страны отмечается активное стремление к повышению мировоззренческой и творческой роли педагога по специальности, систему взглядов и профессиональную ориентацию Л. Н. Оборина невозможно переоценить (см.: [5]). Автор статьи, посвящённой педагогическому мастерству Л. Н. Оборина, пишет, что указанная модель по своей «типологии» во многом предвосхищала тенденции, характеризующие современное состояние российского музыкального воспитания и образования. «Анализируя педагогический опыт Льва Николаевича Оборина, необходимо отметить, что:

1. В педагогике Л. Н. Оборина находили выражение лучшие, наиболее жизнеспособные традиции российской музыкальной культуры (игумновская школа, а также преподавательские принципы Е. Ф. Гнесиной). В то же время, его педагогика тесно связана с прошлым отечественной художественной культуры.

2. Умелая и педагогически корректная адаптация принципов Л. Н. Оборина-преподавателя к современной практике обучения музыке способна обеспечить органичный синтез: формирование у учащегося необходимых профессионально-исполнительских качеств, с одной стороны, и интенсивное развитие креативных художественно-творческих способностей, – с другой стороны.

3. Опора на фундаментальные устои педагогики Л. Н. Оборина содействует становлению музыканта-универсала, готового выполнять на

высоком уровне различные виды профессиональной музыкальной деятельности (игра на музыкальном инструменте, сочинение музыки, чтение с листа, ансамблевое музицирование, аккомпанемент, редактирование нотных текстов и др.); нельзя не учитывать при этом, что универсализм и всесторонняя профессиональная оснащённость учащегося-музыканта играют принципиально важную роль в процессе подготовки кадров учителей-музыкантов» [5, с. 204–205].

Таким образом, научное осмысление проблем совершенствования музыкально-исполнительской практики позволяет нам предположить, что незаурядные экспериментальные находки в современном музыкальном образовании так или иначе связаны с переосмыслением тех традиций, которые сформировались на основе художественного и педагогического опыта выдающихся предшественников и современников, систематического обобщения их методологических принципов и положений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллин Э.* Методология педагогики музыкального образования: учеб. пособие. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Изд-во Гном, 2010. 416 с.
2. *Асафьев Б.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
3. *Бетти Э.* Герменевтика как общая методология наук о духе. М.: Канон+, 2011. 144 с.
4. *Евтихийев П.* Методические подходы С. Е. Фейнберга к совершенствованию исполнительской техники // Современное музыкальное образование: традиции и инновации: сб. докладов II Всерос. научно-практ. конф. Белгород: БГИИК, 2013. С. 194–199.
5. *Казанцева В.* Педагогическое мастерство Л. Н. Оборина // Современное музыкальное образование: традиции и инновации: сб. докладов II Всерос. науч.-практ. конф. Белгород: БГИИК, 2013. С. 199–205.
6. *Никитина Л.* Герменевтические каноны Э. Бетти как методологические принципы интерпретации музыкального произведения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 2. Ч. 1. С. 31–36.
7. *Фейнберг С.* Пианизм как искусство. М.: Классика–XXI, 2003. 340 с.

REFERENCES

1. *Abdullin V.* Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie [The Methodology of Music Education Pedagogy: educational supply]. The 3rd corrected and supplemented edition. Moscow: Gnom Press, 2010. 416 p.
2. *Asaf'ev B.* Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii [Selected Articles on Musical Enlightenment and Education]. Leningrad: Muzyka Press, 1973. 144 p.
3. *Betti E.* Germenevtika kak obschaya metodologiya nauk o dukhe [Hermeneutics as the General Methodology of the Spirit Knowledge]. Moscow: Kanon+ Press, 2011. 144 p.
4. *Evtikhiev P.* Metodicheskie podkhody S. E. Feinberga k sovershenstvovaniyu ispolnitel'skoy tekhniki [S. Feinberg's Methodic Approaches to Perfection of Performing Technique]. Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie: traditsii i innovatsii [Modern Education of Music: Traditions and Innovations]: collected papers of the IInd All-Russian research-practical conference. Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2013. P. 194–199.
5. *Kazantseva V.* Pedagogicheskoe masterstvo L. N. Oborina [L. Oborin's Pedagogic Mastery]. Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie: traditsii i innovatsii [Modern Education of Music: Traditions and Innovations]: collected papers of the IInd All-Russian research-practical conference. Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2013. P. 199–205.
6. *Nikitina L.* Germenevticheskie kanony E. Betti kak metodologicheskie printsipy interpretatsii muzykal'nogo proizvedeniya [E. Betti's Hermeneutic Canons as Methodological Principles of Interpretation of Musical Composition]. Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts]. 2014. № 2. Part 1. P. 31–36.
7. *Feinberg S.* Pianizm kak iskusstvo [Pianism as an Art]. Moscow: Klassika–XXI Press, 2003. 340 p.

