

4. *Кабалевский Д.Б.* Воспитание ума и сердца / Д.Б.Кабалевский [сост. и авт. вступит. ст. В.И.Викторов]. – М.: Просвещение, 1981, – 192 с.
5. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
6. <http://vashchenko.lviv.ua>

УДК 78.02:372.878

Косенко П.Б.

ВИКОРИСТАННЯ ВІРШОВАНОГО ТЕКСТУ ЯК МЕТОД РОБОТИ НАД ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ МУЗИЧНИМИ ТВОРАМИ

В статье рассматривается метод, который дает возможность значительно сократить время на решение некоторых музыкальных задач, таких как воспитание чувства ритма, артикуляционной культуры, понимание логики членения музыкальной фразы. Сущность метода заключается в использовании стихотворных подтекстов к нотному тексту изучаемых инструментальных произведений.

Ключевые слова: стихотворная подтекстовка, творческий подход, ритмические фигуры, ассоциативная природа памяти.

Не є секретом, що, починаючи займатись музикою, кожен учень розраховує на швидкий позитивний результат. Зазвичай, ніхто всерйоз не розмірковує про те, що на шляху оволодіння виконавським мистецтвом його очікує складна, наполеглива, а часом і нудна праця. Але як зробити цю працю цікавою, принадливою та результативною? Практика свідчить, що позбавлена творчого підходу робота педагога, якщо вона навіть побудована на відомих методах та прийомах, досить часто віддаляє учня від мети – виконання музики. За одноманітним вираховуванням, простукуванням та іншими вправами іноді втрачається головний сенс роботи над музичним твором. Учню, який прагне отримувати задоволення від музикування, доводиться відсувати цей момент на невизначений термін. Така перспектива може взагалі призвести до відмови від навчання.

Наша ціль – розглянути метод, що дає можливість при вивченні твору значно скоротити час на вирішення деяких музичних задач, таких як виховання почуття ритму, артикуляційної культури, розуміння логіки утворення музичної фрази. Сутність метода полягає у використанні віршованого підтексту до нотного тексту інструментального музичного твору.

Ще у середні віки в галузі музики звертали увагу на зв'язок у будові музичної мови та поезії. «Як може набути чеснот, необхідних для формування гарного смаку, той, хто не поцікавився дослідженнями і правилами ораторського мистецтва, настільки важливими, що без них неможна зворушливо та виразно складати музику», – цей вислів одного з сучасників Й.С. Баха наводить А. Швейцер у книзі, присвяченій життю видатного німецького композитора [8, с. 137].

У шістнадцятому столітті вчення про музичні фігури (як додаток до поетичних фігур) було окремим розділом музичної поетики. Показовим прикладом глибинного подання поетичної та музичної мови є творчість Баха, який надихав життям нотні схеми, робив їх частиною композиторської техніки найвищого рівня [3, с. 69].

Уміння виявити подібність інтонаційного змісту музичної фрази та слова є важливим не лише для написання музики, але й для її розуміння. На підтвердження можна навести рядки, що належать відомому англійському теоретику Е. Прауту: «Побудова музичних і поетичних творів має багато аналогій, і зразки, що дає поезія, взмозі значно полегшити розуміння ритму» [6, с. 17].

Відомо, що вже у вісімнадцятому столітті італійський скрипаль і композитор Джузеппе Тартіні, навчаючи гри на скрипці, вписував підтекстовки під мелодії своїх творів, і учень, перш ніж вчити той чи інший музичний фрагмент, мав декілька разів гучно й виразно виголосити підписаний під ним текст [5, с. 33].

Пізніше відомий польський скрипаль Кароль Ліпінський, ознайомившись з таким методом роботи, з успіхом застосовував його для вдосконалення власної виконавської майстерності. До схожого прийому вдавався Антон Рубінштейт, вписуючи слова під кожним тактом однієї з бетховенських сонат [4, С. 211—212].

Цікаві приклади використання таких підтекстовок наводить у своїй методичній праці «Робота піаніста» відомий педагог Г. Коган [5, С. 36—38].

Ось один з них. В ньому сюжет стародавньої комедії, покладений на ноти сонати М. Клементі, дозволяє надихнути життя у нецікаву, на перший погляд, музичну сторінку:

М. Клементі, Соната D-dur, ор. 39 № 3, фінал

Д¹⁾
Ах не - гід - не ти дів - чись - ко! По - ко - ха - ло

П
а - рап - чись-ка! Що ж у цьо-му, дя-дя, ви вба-ча-є-те дур-но - го?

Я від вас не чу-ла про ньо-го ли-хо-го сло - ва!

¹⁾ Д – дядько, П - племінниця

Комедія розповідає про те, як слуга-арап отримав таку владу у домі одного пана, що нікому життя не стало, і як дотепна племінниця господаря, вдаючи закоханість, вправно позбавила сімейство від цієї напасті, злякавши дядька перспективою свого одруження з його фаворитом.

Підставлений текст робить музичну мову живою, дозволяє нам уявити комічну сценку зі старовинної італійської опери-буф на кшталт діалогів між Бартоло та Розіною у «Севільському цирюльнику», прислухатись до буркотіння басу спантеличеного старого та лукавих реплік дівочого сопрано. Музика немов розкриває своє обличчя; з-під формальних кадансів проступають образи, які можна не тільки почути, але й уявити.

Користуватись оперними асоціаціями пропонує Г. Коган і у роботі над творами інших відомих композиторів.

В. Моцарт. Концерт А-dur № 23, I ч.

Д²⁾ Ви ж по-ди - вить-ся, я безмежно зай-ня-та, сьо-год-ні-зав-тра, то у



гра-фа бац, у кня-зя і - ме - ни - ни, то сні - да-нок в тіт - ки.

К
Вам не вар-то зне-ва-жаєть у - ва-го-ю мо - є-ю! Ви ж бо



зна-є-те що я ко - ха-ю вас ду-ше-ю!

²⁾ Д – дівчина, К - кавалер

Пасажі з Ля-мажорного концерту В. Моцарта, що сприймаються і трактуються деколи як суто технічна послідовність висхідних та низхідних гам, перестають здаватися фрагментами з етюду, тільки-но поринеш у думках в атмосферу опер Моцарта, де закохані хлопці благають про побачення, а вередливі дівчата прикидаються, що захоплені іншими турботами.

У сучасній педагогічній практиці до використання підтекстовки найчастіше вдаються на початковому етапі навчання гри на музичному інструменті. Так, читаємо в О. Алексеєва: «Допоміжним засобом, що має на меті полегшити розуміння членування мелодії, є аналогія зі словесною мовою. Оберіть пісню, у якій чітко співпадає текстове і музичне членування, і запропонуйте учню продекламувати текст пісні. Зверніть його увагу на зупинки більшої чи меншої протяжності, що природно доводиться робити при виразному читанні. Потім заспівайте або заграйте мелодію пісні і покажіть відповідність членування тексту і музики» [1, с. 78].

Подібні прийоми активізації виконавської діяльності знайшли місце у багатьох сучасних посібниках таких авторів як Л. Гуревич, Н. Зиміна (скрипка), А. Ніколаєв, Дж. Баштейн (фортепіано). У методичній праці викладача київської музичної школи В. Ромашенко зібрані віршовані тексти для імпровізацій на уроках сольфеджіо в молодших класах музичних шкіл. «Якщо текст підібраний вдало, – вважає В. Ромашенко, – то учні через емоційний настрій вірша, через поетичне слово зможуть глибше зрозуміти смислове значення того чи іншого елемента музичної мови, хай то буде метрична організація мелодії або певна ритмічна фігура, ладові особливості або інтонаційна виразність конкретного інтервалу чи своєрідне забарвлення акорду» [7, с. 4].

Відома російська викладачка-піаністка А. Артоболевська з метою збудження образного сприйняття учнем музичної п'єси пропонує складати вірші-підтекстовки. «Моя

головна задача, – пише Анна Данилівна, – зробити цікавими і улюбленими заняття музикою. Цьому має сприяти все, що пробуджує уяву дитини: музичний матеріал і малюнок, текст пісень-підтекстовок (бажано складених самими дітьми – самостійно чи за допомогою педагогів), оповідь, що супроводжує гру. Усе це допомагає конкретизувати музичну уяву» [2, с. 5]. І далі: «Багато в чому я відштовхуюсь від «мовного» моменту, від вимовляння відповідного тексту (підтекстовки) до певної музичної фрази» [2, с. 24].

Впродовж нашої педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, розвиваючи музичні здібності студентів – майбутніх учителів музики, ми переконалися, що підставлення віршованого тексту можна використовувати не лише на початкових, але і на пізніших етапах музичного навчання. Найкращий результат від такого методу був отриманий при формуванні почуття ритму, наприклад, – для точного виконання неквадратних сполучень нот (квінтолей, септолей тощо):

Музичні приклади підтекстовок з ритмічними підкресленнями:

Гу - си - ле - бе - ді


Вий-шли в по - ле ко - са - рі


Роз-про-ста-ю кри-ла й по-ле-чу


Бон-да-рю, бон-да-рю, що ти ро - биш?


Розглянемо складніший випадок – використання підтекстовки при вивченні гітарного твору “La gatica” венесуельського композитора А. Лауро.

Цей латиноамериканський вальс вивчався студентом першого року навчання. Під час розбору твору виникли певні труднощі – студент не міг відчутити та запам’ятати ритм середньої частини. Традиційні методи, такі як тактування, простукування, вираховування ритму вголос на «1-і, 2-і» (див. нотний приклад нижче) не дали відчутного позитивного результату – ритм не запам’ятовувався, і при найближчому повторенні все доводилось починати «з нуля».

А. Лауро “La gatica”



1 - і 2 - і 3 - і 1 - і 2 - і 3 - і 1 - і 2 - і 3 - і 1 - і 2 - і 3 - і

У творі мелодія у поєднанні з акомпанементом утворює ритмічні фігури, що змінюються в кожному такті, і які нелегко було запам’ятати а ні зорово по нотах, а ні спираючись на слухову пам’ять. Для подолання ритмічних труднощів ми склали тематичну підтекстовку (“La gatica” в перекладі з іспанської – «Маленька кицька»):

Киць - ка ма - ла спі - ва і тан - цю - є вальс. Раз - два - три. Пух - нас - та

киць - ка ма - ла спі - ва і тан - цю - є вальс. Раз - два - три. Пух - нас - та киць - ка ма - ла спі -

ва і тан - цю - є вальс, і тан - цю - є вальс, і тан - цю - є вальс. Раз - два - три. Пух - на - ас - та

киць - ка. Раз - два - три.

Таким чином була задіяна асоціативна природа людської пам'яті. У запропонованому тексті кожна ритмічна фігура дублюється певним словосполученням – при повторі ритмічного малюнка повторюються відповідні йому слова. Підкресленим складам відповідають довгі ноти, всі інші склади виголошуються у рівномірному ритмі короткими тривалостями.

Після промовляння цього нескладного тексту одночасно з грою зникла ритмічна плутанина, вдалося ліквідувати більшість помилок, а деякі огріхи зникали відразу після повторення невдалого уривка. Результат, досягнутий на уроці, був закріплений позакласними вправами студента і на наступному занятті він виконував твір ритмічно вірно. На завершення, наведемо деякі висновки і рекомендації.

Отже, метод підставлення віршованого тексту до музичного є найбільш результативним у подоланні ритмічних складнощів і при формуванні артикуляційної культури музиканта. Цей метод стане у пригоді і для пошуку образної сфери музичних творів. В цьому випадку треба більш прискіпливо ставитися до змісту, адже текст має відповідати характеру музики (невірним словом можна повністю спотворити авторський задум). Поезії краще добирати з високохудожніх джерел, близьких за стилістикою, характером та часом створення сонати, концерту, п'єси тощо.

Після вирішення музичної задачі (ритмічної, артикуляційної, або художньої) слід відмовитися від промовляння тексту, оскільки це може відволікати від глибокого і цілісного сприйняття музичного твору.

Література:

1. *Алексеев А. Д.* Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
2. *Артоболевская А.* Первая встреча с музыкой: учебное пособие / А. Артоболевская. – М. : Советский композитор, 1992. – 103 с.
3. *Друскин Я. С.* О риторических приемах в музыке И. С. Баха / Яков Семенович Друскин. – СПб. : Композитор, 2005. – 136 с.
4. *Кавос-Дехтерева С. А. Г. Рубинштейн.* Биографический очерк / София Кавос-Дехтерева. – СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1895. – 280 с.
5. *Коган Г. М.* Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М. : МУЗГИЗ, 1963. – 201 с.
6. *Праут Э.* Музыкальная форма / Эбенезер Праут; [пер. с англ. С.Л. Толстого]. – М. : Муз. изд. П. Юргенсон, 1917. – 208 с.
7. *Ромащенко В. Ф.* Тексти для імпровізацій на уроках сольфеджіо в молодших класах музичних шкіл та дитячих школах мистецтв: методичний посібник / В. Ф. Ромащенко. – К., 1995. – 33 с.
8. *Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах* [пер. с нем. Я. С. Друскина] / Альберт Швейцер. – М. : Музыка, 1965. – 728 с.

УДК 37.091.12:78.071.4-051

Шугуан

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию исполнительского опыта будущих учителей музыки. Автором разработан диагностический аппарат исследования, представлена методика формирования исполнительского опыта в процессе фортепианной подготовки студентов.

Ключевые слова: *диагностика, исполнительский опыт, фортепианная подготовка.*

Сучасна музична педагогіка приділяє значну увагу виконавській діяльності майбутніх вчителів музики, яка, будучи важливою складовою фахової підготовки, забезпечується розвитком необхідних виконавських умінь і навичок для використання музичного інструменту в усіх напрямках навчально-виховного процесу школи. Перед музично-педагогічними навчальними закладами різних країн світу, зокрема і Китаю, постає завдання сформуванню у студентів поглиблені та усвідомлені знання в галузі інструментального виконавства, а також оволодіти відповідними навичками шляхом осмислення і узагальнення надбань, які були накопичені кращими музикантами-виконавцями минулого та нинішніх часів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що значна частина сучасних науковців (Е.Абдулін, Л.Арчажнікова, Д. Кабалевський, Лі Дзюнь, Лін Чженьган, Лу Цзя, О.Рудницька, Г.Падалка, Г.Ципін, Чжао Сяошень, Шен Юєн, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) розглядає виконавську діяльність як фундамент, основу успішної музично-педагогічної діяльності, що дозволяє у найвищій мірі розкрити особистість вчителя і суттєво вплинути на формування музичних уподобань та духовного світу учнів. Для цього педагог-музикант повинен не просто добре володіти інструментом, а й набути значного досвіду виконавської